

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS



UN MODELO DE DESARROLLO DOCENTE A TRAVÉS
DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

POR

CLAUDIA FERNANDEZ LIMON

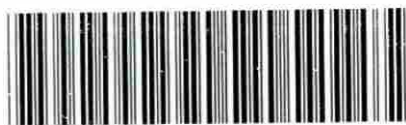
Como requisito parcial para obtener el Grado de DOCTORADO EN
FILOSOFÍA con acentuación en Educación

Enero, 2005

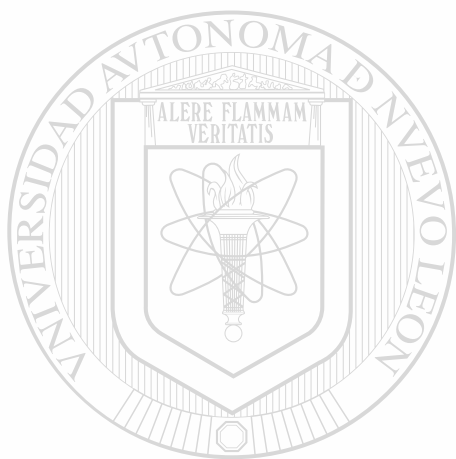
TD
Z7125
FFL
2005
.F4

Emero, 2005

UN MODELO DE DESARROLLO DOCENTE A TRAVÉS
DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN



1020150549



UANL

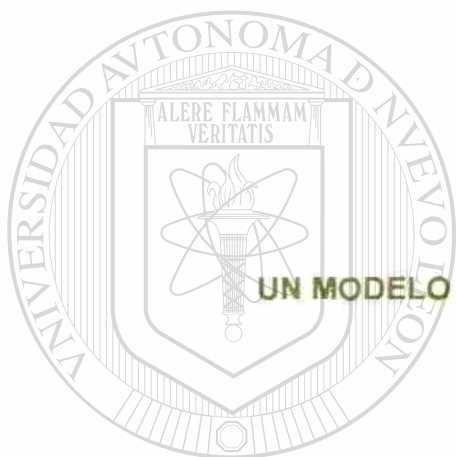
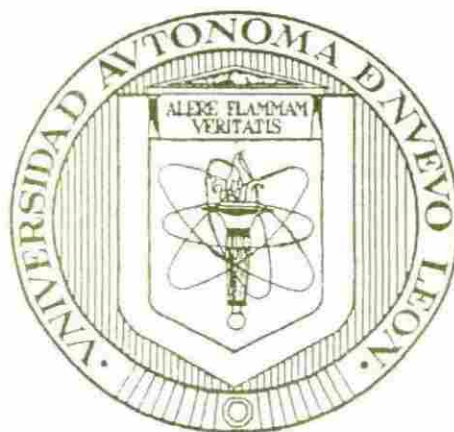
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS



**UN MODELO DE DESARROLLO DOCENTE A TRAVÉS DE LA
INVESTIGACIÓN-ACCIÓN**

UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Por

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

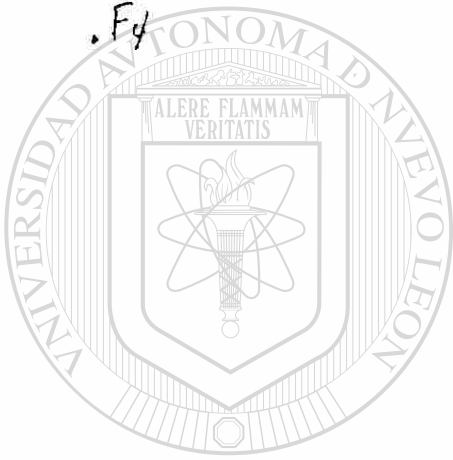
CLAUDIA FERNÁNDEZ LIMÓN

®

**Como requisito parcial para obtener el Grado de DOCTORADO EN
FILOSOFÍA con acentuación en Educación**

Enero, 2005

TD
22
FFL
2005
.F4



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



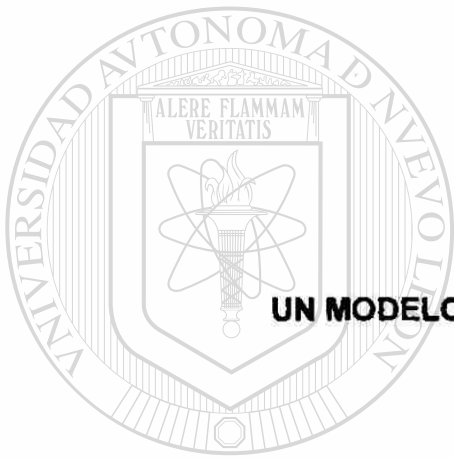
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



FONDO
TESIS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS



**UN MODELO DE DESARROLLO DOCENTE A TRAVÉS DE LA
INVESTIGACIÓN-ACCIÓN**

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Por

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

CLAUDIA FERNÁNDEZ LIMÓN

**Como requisito parcial para obtener el Grado de DOCTORADO EN
FILOSOFÍA con acentuación en Educación**

Enero, 2005

APROBACIÓN DE DOCTORADO

**UN MODELO DE DESARROLLO DOCENTE A TRAVÉS DE LA
INVESTIGACIÓN-ACCIÓN**

Director de Tesis: M.C. Alfonso Rangel Guerra



Sinodales

**M.C. Alfonso Rangel Guerra
Presidente**

**Dr. José Nicolás Barragán Codina
Secretario**

Firma

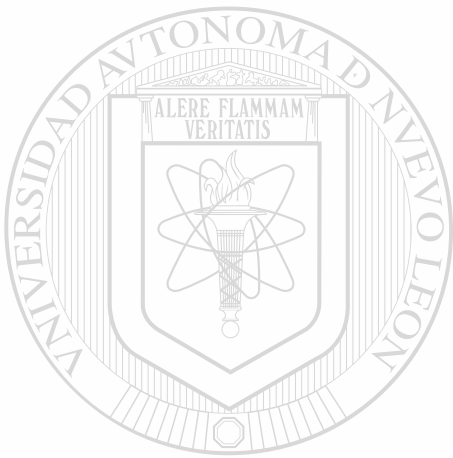
**Dr. Ernesto Rocha Ruiz
Vocal**

**Dr. Jesús Alfonso Fernández Delgado
Vocal**

**Dra. Martha Beatriz Casarini Ratto
Vocal**

**MC Rogelio Cantú Mendoza
Subdirector de Posgrado en Filosofía y Letras**

Dedico este trabajo a todas
aquellas personas que están
donde alguna vez
soñaron estar



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

TABLA DE CONTENIDO

Capítulo Página

	LISTA DE APÉNDICES	vii
	LISTA DE TABLAS.....	viii
	LISTA DE FIGURAS.....	x
	RECONOCIMIENTOS	xii
	RESUMEN	xiii
	INTRODUCCIÓN	1
I	REALIDAD DE LA EVALUACIÓN DOCENTE	10
	Antecedentes	10
	Tema generador	15
	Preguntas de investigación	19
	Objetivo de la investigación	21
	Justificación	23
	Supuestos básicos	27
	Limitaciones	29
	Delimitaciones	33
	Trasfondo filosófico	35
	Definición de términos	38
II	METODOLOGÍA	40
	Introducción	40
	Tipo de investigación	40

Investigación-acción	42
El grupo de maestros	50
Diseño de la investigación	53
Procedimientos de validación	77
III REVISIÓN DE LA LITERATURA	83
Introducción	83
La motivación en el campo docente	86
La evaluación docente	91
Historia de la evaluación docente	94
La evaluación docente en México	97
Evaluación docente como desarrollo profesional ..	99
Sistemas de evaluación docente comúnmente utilizados	107
Observación de clase	108
Resultados de los alumnos	109
Encuestas a alumnos	110
Autoevaluación	112
Portafolio de maestros	114
Supervisión entre colegas	115
Revisión de planeación	117
Retroalimentación	117
Componentes esenciales de un modelo de evaluación ..	119
Componentes de la práctica profesional de Charlotte Danielson	125
Estudios de la evaluación docente	137
Conclusiones	141

IV ANÁLISIS DE RESULTADOS

Introducción	143
Consideraciones preliminares al análisis de resultados	146
Encuestas	149
Entrevistas	150
Documentos de evaluación docente	157
El grupo de maestros	162
El grupo	163
Presentación del proyecto a maestros y secuencia de reuniones	164
Revisión de minutas	166
Consenso de resultados	168
Proceso grupal	168
Diario de reflexión	172

Los momentos de "caos"	173
Los momentos de reflexión	179
Proceso de cambio	180
Categorías	183
Motivación docente	184
Evaluación docente	192
Conocimiento de sistemas de evaluación	194
Componentes o contenidos de los sistemas de evaluación	197
Formas de evaluación docente	203
Temporalidad de la evaluación docente	208
Características de la evaluación docente	209
Percepción ante la evaluación docente	212
Realidad docente	215
Años de trabajo	217
Estudios	221
Causas por las cuales un maestro deja la institución educativa en la que trabaja	225
Salario o incentivos monetarios	228
Diferencias y semejanzas en la percepción de la realidad docente	231
Impacto de la evaluación docente	235
Juntas de trabajo	237
El modelo de desarrollo profesional	239
Medición del cambio	245
Desempeño de la práctica profesional de los maestros	247
Autoevaluación	250
Satisfacción laboral	252
Motivación docente	255
Eficacia escolar percibida por padres de familia ...	259
Índices de rotación, deserción, asistencia y puntualidad	262
Desarrollo del modelo de evaluación y desarrollo profesional	266
Vivencia de los docentes en los ciclos de investigación-acción	267
Reflexiones sobre el proceso de validación	268
Respuestas a las preguntas de investigación	273
V CONSIDERACIONES FINALES	291
LISTA DE REFERENCIAS	384

LISTA DE APÉNDICES

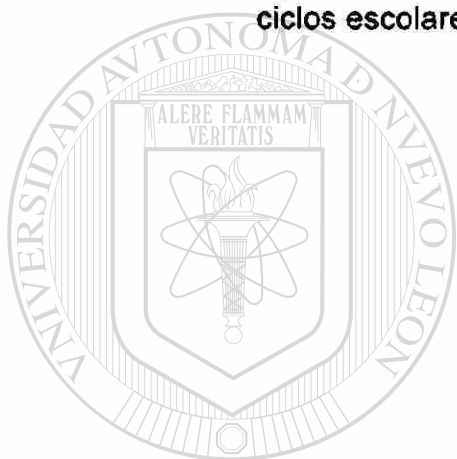
Apéndice	Página
A. Formas de recolección de datos	310
B. Encuestas a directores y maestros.....	331
C. Momentos de “caos”	340
D. Formato para el análisis de documentos de evaluación docente	344
E. Documentos de reflexión	347
F. Encuesta anual aplicada a maestros	353
G. Encuesta anual aplicada a padres de familia	356
H. Encuesta anual aplicada a alumnos	359
I. Criterios de evaluación docente	361

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

LISTA DE TABLAS

Tabla		Página
1.	Plan de acción	62
2.	Símbolos de marcas de texto	69
3.	Artículos de evaluación docente	138
4.	Comentarios generales por categorías	153
5.	Componentes de los sistemas de evaluación	197
6.	Qué debe a juicio de los directores incluir un sistema de evaluación	199
7.	Aspectos que debe incluir un sistema de evaluación	201
8.	Causas personales por las que otros maestros dejan sus lugares de trabajo	227
<hr/>		
9.	Acuerdos y temporalidad del sistema de desarrollo profesional diseñado por los maestros en ejercicio.....	242
10.	Comparativo de desempeño de la práctica profesional de los maestros	249
11.	Comparativo de auto-evaluación de la práctica profesional de los maestros	251
12.	Comparativo de satisfacción laboral en dos ciclos escolares ...	253
13.	Comparativo de motivación docente en dos ciclos escolares ..	257

14.	Comparativo de eficacia escolar percibida por los padres de familia en dos ciclos escolares	260
15.	Comparativo de días de ausencias en un ciclo escolar en el grupo de maestros	264
16.	Comparativo de minutos de retardos por ciclo escolar en el grupo de maestros	266
17.	Comparativo de índices de rotación, deserción, asistencia y puntualidad en los docentes de primaria en el grupo de maestros de Investigación-Acción	286
18.	Comparativo de satisfacción laboral y motivación en dos ciclos escolares en el grupo de maestros	287



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

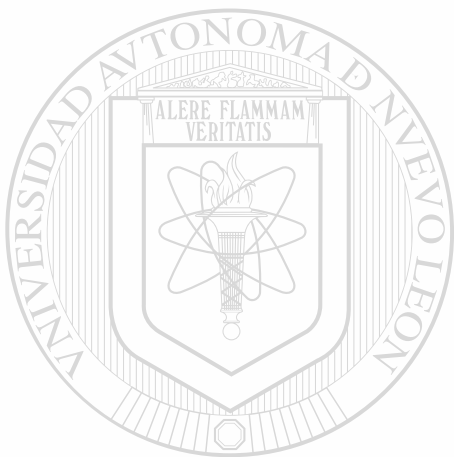


DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

LISTA DE FIGURAS

Figura	Página
1. Delimitación del estudio	34
2. Rasgos que definen la Investigación- Acción	48
3. Modelo del proceso de Investigación- Acción de Elliot	49
4. Proceso de investigación	55
5. Proceso de cada ciclo	61
6. Estado de documentos de evaluación docente en las instituciones muestra	158
7. Estructura de los documentos de evaluación docente de la muestra	159
8. Fotografía 1. El maestro ideal	175
9. Fotografía 2. El maestro ideal 2	176
10. Fotografía 3. El maestro ideal 3	177
11. Motivación docente	189
12. Participación del maestro en el sistema de evaluación de la institución	191
13. ¿Tiene la institución un sistema de evaluación?	204
14. Formas de evaluación docente	206

15. Responsables de la evaluación docente	210
16. Años de trabajo de los maestros en las instituciones educativas	218
17. Años de trabajo de los maestros en la institución educativa actual en la cual trabajan	219
18. Porcentaje de maestros normalistas y no normalistas	222
19. Nivel de estudios	223
20. Carreras universitarias de maestros	224



UANL

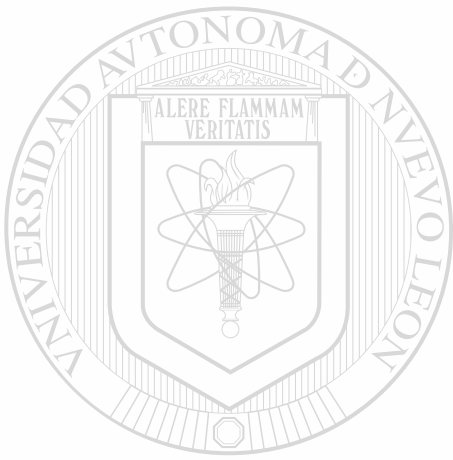
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

RECONOCIMIENTOS

Mi más profundo agradecimiento
a los maestros de corazón



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

RESUMEN

En todas las instituciones educativas, el docente es una de las partes claves del proceso y del buen funcionamiento del centro escolar. Sin embargo, problemas comunes están especialmente presentes en las instituciones educativas particulares: el alto porcentaje de rotación de personal, el ausentismo, la falta de motivación y baja satisfacción laboral que manifiestan los docentes, la deserción a mitad de los ciclos escolares y la falta de sistemas de evaluación de personal que propicien el desarrollo profesional entre otros.

Esta investigación tuvo como propósito fundamental, a través de la Investigación-Acción, con un grupo de apoyo de maestros voluntarios docentes en ejercicio que participaron a lo largo del proyecto, desarrollar un modelo de trabajo que propiciara el desarrollo profesional y construir un sistema de evaluación efectivo, que surgiera del docente mismo, logrando un

proceso de cambio en los maestros, aunado al desarrollo de un modelo efectivo de evaluación formativa docente; concebido, además, como un proyecto de mejora continua; con el fin de permitir al maestro retroalimentarse y tener un óptimo desempeño en su labor diaria a través de un proceso de autorreflexión. Esto se logró a través de la participación efectiva de los miembros del grupo, en ciclos de investigación y reflexión, dando como resultado un cambio en su propia práctica.

Los elementos del problema para el análisis que fueron presentados al grupo de maestros, y que sirvieron de base para el desarrollo del estudio, se obtuvieron a través de encuestas y entrevistas a maestros y directores de instituciones particulares de educación primaria de Monterrey. Aunado a un programa general presentado a los participantes y discutido en grupo; con el fin de lograr un acuerdo sobre el Plan de Evaluación Formativa y Desarrollo Profesional.

El programa general consistió en ciclos de investigación-acción, para lograr niveles profundos de reflexión en los maestros, formación de categorías de análisis y la formulación de un documento final de los componentes de un sistema de desarrollo profesional, el cual fue puesto en práctica en los mismos maestros.

El fin del presente proyecto fue mejorar la docencia en el ámbito de la gestión educativa prestando atención a las necesidades de los alumnos,

maestros e instituciones.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

INTRODUCCIÓN

Este estudio es útil principalmente para directores y personal de instituciones educativas de educación primaria particulares y todas aquellas personas que orientan esfuerzos de evaluación docente y maestros en general. Puede ser leído en dos diferentes niveles, teórico y descriptivo.

Teórico, ya que las categorías expuestas, agrupadas en términos semejantes de hallazgos, dan una visión detallada de la dinámica del maestro de las instituciones particulares de educación primaria vista desde el interior.

Descriptivo, en la medida en que se detallan sucesos y la práctica diaria evaluativa del docente como maestro dentro del aula, y en la formación de un modelo de trabajo con docentes con el fin de desarrollar un sistema de

evaluación y el cambio grupal.

La contribución de la educación particular al país, ha tenido desde sus inicios el mismo perfil: reducida en el nivel básico, pero amplia en el nivel medio. Según datos de la Secretaría de Educación Pública, la educación particular atiende en promedio al 11% de los estudiantes matriculados en el sistema educativo nacional y concentra el 17% del total de profesores.

Asimismo, la evaluación está siempre presente (Santos-Guerra, 1995), ya que es un requisito indispensable para la existencia misma de las instituciones. Se habla de ella tanto en relación con la educación pública como

la particular. La evaluación educativa ha proporcionado una esperada respuesta a la calidad en educación ofreciendo los parámetros en que ésta se identifica (González y Flores, 1998). Las instituciones educativas aspiran a contar con esos patrones para ingresar a un selecto grupo de “instituciones acreditadas” o “reconocidas”.

Esta evaluación es vista por el maestro como un conjunto de requisitos para que sus alumnos logren determinados objetivos, y puedan así aspirar al estándar propio de la calidad. También puede verse como un cumplimiento más en las metas de sus estudiantes, las cuales implican intrínsecamente una correlación con la labor docente diaria.

Sin embargo, es pertinente aclarar, como lo afirma Valentina Torres Septién, que dentro de la amplia bibliografía existente en México sobre

educación, la escasez de estudios sobre aspectos específicamente referentes a la educación particular, contrasta con la abundancia de los trabajos sobre educación pública (Torres-Septién, 1997).

La Secretaría de Educación Pública inició esfuerzos organizados para la evaluación del trabajo docente desde el año de 1976, llegando hasta el periodo de 1983-1988, aplicando un examen para egresados de las escuelas de capacitación de profesores.

En 1994 la Secretaría de Educación Pública (*Muestra de Países de América Latina y del Mundo Desarrollado*, 2000), emitió un informe, después

de estudiar los casos de 480,000 profesores y 2.8 millones de alumnos. Entre las principales conclusiones obtenidas, merece destacar que era imposible medir sistemáticamente el desempeño de los profesores en los salones de clase, debido al gran número de variables en que se cumple ese desempeño, entre las que se encontraron la diversidad de condiciones de los estudiantes, las características escolares y numerosas dificultades técnicas.

Por otra parte, se ha afirmado que "las evaluaciones de maestros poco se han utilizado para apoyar la toma de decisiones de las autoridades educativas" (*Muestra de Países de América Latina y del Mundo Desarrollado*, 2000). La Dirección General de Evaluación (DGE) de la Secretaría de Educación Pública, inició en 1977 la generación de reportes anuales por entidad federativa, donde se incluyeron datos de preparación profesional de

los docentes y el aprovechamiento escolar de los alumnos. La Dirección General de Evaluación regresaba a las escuelas los exámenes aplicados con resultados por grupo, ubicados en la zona escolar, identificando características y formas de trabajo de las escuelas con altos logros y aplicando una metodología para identificar fuerzas y debilidades para proponer acciones de mejora. Sin embargo, ninguna de estas acciones aporta datos directos del desempeño del maestro en el salón de clases.

En las instituciones educativas particulares, la evaluación se centra aún más en los alumnos, y se traduce en el número de estudiantes que logran

determinados puntajes para aspirar a ciertas instituciones "reconocidas", y que tienen un estándar de calidad (Danielson y McGreal, 2000). Generalizaciones empíricas permiten concluir que los programas académicos van cargándose de contenidos desde los ciclos más tempranos; y un cúmulo de trabajo académico resulta ser la solución a todos los problemas que se plantean sobre la calidad educativa. De este modo, la función del maestro se centra en la efectividad de impartir un mayor número de contenidos en el menor tiempo posible, determinado de antemano, y en el logro de los objetivos por parte del alumno. Esta modalidad de "calidad educativa", para lograr el estándar establecido, ha dejado al maestro fuera del proceso, y al director o supervisor lo ha convertido en el "comprobador" de que el maestro cumpla los objetivos. De esta forma la evaluación docente se ha reducido a ser sólo un requisito

anual para lograr la próxima contratación en el ciclo escolar, sobre la base de oferta y demanda en el mercado; reduciéndola sólo a un ámbito de ésta, que es la evaluación sumativa, dejando de lado el proceso de desarrollo que implica una evaluación formativa que conduce al desarrollo profesional.

En las instituciones educativas particulares el tema de la calidad educativa se torna más difícil. La demanda del sector es una educación bilingüe, sin embargo los maestros egresados de las escuelas de magisterio no cuentan con los niveles de inglés requeridos en las instituciones particulares primarias. Debido a lo anteriormente expuesto, se ven en la

necesidad de contratar a personas que dominan el idioma inglés y en algunos casos con carreras relacionadas a la docencia, pero no es así en la totalidad de ocasiones. La problemática pedagógica que presentan estos maestros es diferente a la que presentan los maestros egresados de escuelas de magisterio.

Aunado a lo anterior, en el área educativa existe literatura amplia acerca de la motivación de los maestros. Se menciona, entre otros temas, el rol de los salarios y su importancia en relación con la permanencia de los maestros en las instituciones educativas (Morice y Murray, 2003). Sin embargo, diversos estudios han llevado a una conclusión donde puede verse que los maestros están motivados principalmente por incentivos no monetarios (Arias, 1999).

El maestro no nace ni se hace, se desarrolla, y ese desarrollo toma lugar en su centro de trabajo. El director de la institución, o el supervisor del maestro, generalmente es un profesor de más experiencia que realiza, entre otras funciones, la evaluación de los docentes. Es así como el papel del director o del supervisor son importantes, debido a que ellos pueden lograr en sus maestros un buen desarrollo profesional. Cada maestro tiene una personalidad propia y diferentes niveles de desarrollo, lo que se traduce en su práctica diaria. Sólo a través de un programa establecido y orientado a la

superación magisterial, que incluya diálogo constante y objetivos claros, podrá tener éxito el cambio docente hacia la mejora continua.

El proceso de evaluación continua debe formar parte de la cultura institucional, en lugar de ser un requisito al final del ciclo, o cada vez que se analizan sueldos para otorgar potenciales aumentos.

Un proceso de evaluación formativa docente de manera continua, asegura calidad y mejora, debido a que existen actividades docentes que se desarrollan sólo durante un ciclo escolar, y es posible que unas actividades conduzcan a las segundas. Puede ocurrir que la evaluación formal no se realice todos los años, pero esto sólo es una parte de la recolección de información que debe ser periódica. Los maestros y administradores deberían permanecer en comunicación constante, así como los maestros entre sí.

Cuando un maestro logre un objetivo planteado, éste debe dar lugar a que se establezca otro, para poder continuar su crecimiento profesional, sin importar el tiempo o el avance que lleve el ciclo escolar (Danielson, 1996).

Diversas investigaciones señalan que la evaluación cumple con dos principales funciones, que son por una parte el asegurar la calidad del servicio educativo ofrecido por el maestro, y por la otra, el desarrollo profesional.

La relativa importancia de estos dos aspectos de la evaluación es significativamente diferente para los implicados en el proceso. Los directores y

aquellas personas encargadas de asegurar los resultados, por lo general tienden a valorar los propósitos de la evaluación sumativa.

Los educadores por su parte, tienden a pensar que la evaluación debe estar diseñada para el propósito del desarrollo profesional y la mejora de la enseñanza. Los expertos en el tema, argumentan que sólo el diálogo profesional acerca de la enseñanza, en un ambiente seguro, es el único medio para que los maestros puedan mejorar su práctica. La mejora continua, implica que los maestros participen en procesos de evaluación formativa constante, que con un objetivo final, pueda traducirse en la mejora de la práctica docente.

Si bien diferentes grupos están en desacuerdo en la relativa importancia de los dos principales objetivos de la evaluación, algunos otros afirman que son incompatibles entre ellos. Algunos educadores afirman que el rendir

cuentas requiere de una línea de órdenes a seguir en una jerarquía específica. Las evaluaciones suelen llevar a la emisión de juicios y estos deben de ser hechos con la mayor objetividad posible; pero además también deben ser justas, estableciendo líneas claras de comunicación y procedimientos.

Sin embargo, en los maestros del sector de educación primaria, no se han llevado a cabo investigaciones donde los maestros en ejercicio, participen activamente en el desarrollo del sistema de evaluación de su institución educativa (Shinkfield y Stufflebeam, 1995). En algunos casos han aportado ideas, pero los constructores finales de los sistemas de evaluación son los

administradores, cuya función es dar a conocer el sistema de evaluación docente, en el mejor de los casos con anticipación.

Por otro lado la preocupación por el desarrollo profesional, sugiere una relación amable y de confianza entre el maestro y el supervisor. El papel del supervisor es más bien el de un entrenador, donde el maestro no debe ocultar sus dudas, sino expresarlas claramente, ya que la función principal de aquél debería ser la de asistir al maestro. Cuando las personas llegan a percibir este ambiente, se propician condiciones para que se cumpla el aprendizaje profesional, muy diferente al de las áreas de juicios de evaluación. Todo sistema de evaluación efectivo, debe estar basado en un diálogo continuo y efectivo, entre el maestro y quien o quienes realizan esta evaluación.

La posibilidad de que los dos propósitos de la evaluación sean

incompatibles es un serio indicador de la práctica actual y esto puede ser resultado de diferentes factores. Generalmente la posición que asume el maestro frente a la evaluación es defensiva y muchas veces llega a concebir el proceso sólo como un requisito que debe cumplir.

Sin embargo la evaluación, aunque siempre ha sido considerada valiosa, fue hasta los años sesenta del siglo veinte cuando empezó a tomar forma como tal. La literatura de los pasados 35 años, ha apoyado dos descubrimientos importantes: primero, los maestros y directores han reconocido la importancia y necesidad de la evaluación, pero ésta ha tenido

poco efecto en los salones de clase. Y segundo, los sistemas de evaluación cuando son formativos, conducen a niveles más altos de satisfacción y una práctica más reflexiva que va más allá de la rendición de cuentas en función de la calidad (Schmelkes, 1996).

El presente estudio fue llevado a cabo como un proyecto de Investigación-Acción, con un grupo de maestros en ejercicio y su supervisor inmediato. Basándose en un tema generativo, en forma de pregunta, que fue presentado a los maestros; aunado a la metodología de trabajo, se realizó la acción con el fin de llegar a acuerdos en el proceso del Plan de Evaluación Docente y Desarrollo Profesional.

La presente investigación se divide en cinco capítulos. En el primero se dan los antecedentes del estudio como Realidad de la Evaluación Docente. En

el Capítulo 2 se define la metodología, incluyendo al grupo de maestros, el diseño de la investigación y los procedimientos de validación. En el Capítulo 3, se muestra el análisis de la literatura en el área, que enmarca las categorías desarrolladas dando sustento teórico a la investigación. El Capítulo 4 incluye el análisis de resultados, iniciando con algunas consideraciones preliminares, el análisis grupal y la descripción de categorías, para finalizar el capítulo con el Plan de Evaluación Docente y Desarrollo Profesional formado por los maestros del grupo participante y la medición del proceso de cambio. Las consideraciones finales y conclusiones se incluyen en el Capítulo 5.

CAPÍTULO I

REALIDAD DE LA EVALUACIÓN DOCENTE

Antecedentes

La institución educativa a la cual pertenecen el investigador y los maestros es una institución educativa de larga trayectoria y prestigio en el sector privado, de educación alternativa, ya que su sistema dista de ser tradicional. Aunado a que es una institución constituida como asociación sin fines de lucro.

Este sistema no tradicional de educación y su constitución legal, teóricamente demanda un manejo democrático, donde la mayoría de las decisiones educativas son tomadas por consenso.

El manejo democrático del colegio, supone un estilo de supervisión y liderazgo positivo por parte del director y personas encargadas de la supervisión docente (Muñoz- Maillard, 2001). Este es un proceso de construcción largo, que no puede darse de un momento a otro e implica la relación de una serie de actividades y actitudes de parte del director en su relación con los maestros.

Al ser la institución educativa una asociación, los padres de familia, como asociados, tienen un rol activo de participación. Durante los últimos cuatro años, se ha llevado a cabo un plan organizado de incrementos de

sueldos y prestaciones para los docentes. Ese plan se inició con el análisis comparativo de los sueldos y prestaciones de las instituciones particulares de la zona. El propósito fue lograr un nivel de sueldos que se encontrara posicionado arriba de la media de las instituciones educativas del mismo nivel.

Asimismo, los padres de familia son concientes que la preparación de los maestros es el elemento clave del desarrollo de los alumnos en el salón de clase. Por esto cada ciclo escolar se designan importantes partidas de presupuesto destinadas a capacitación. Si bien existe un plan general, cada docente participa en las decisiones de su capacitación, las cuales han incluido hasta cursos completos de preparación en el extranjero. Como norma general, los maestros están interesados en mejorar su preparación; y cada ciclo escolar, aumenta el porcentaje de maestros que estudia maestría, si bien

éstas nunca han sido pagadas por el colegio.

Es importante hacer notar que no todos los maestros en ejercicio en la institución tienen como preparación previa el magisterio. Como en todas las instituciones educativas particulares, los maestros frente a grupo provienen de diversos ámbitos profesionales. Si bien esto es una limitante en la aplicación de estrategias pedagógicas y metodológicas en los salones de clase, propicia una diversidad de campos e intereses culturales. Debido a lo anteriormente expuesto, así como al propio sistema no tradicional de la institución; en el colegio se tiene un departamento especial de capacitación docente.

Otra de las partidas importantes de presupuesto es destinada a la compra de materiales para los salones de clase. A los maestros se les asigna una cantidad determinada por ciclo escolar, para la compra de lo que consideren necesario para llevar a cabo su trabajo docente.

Al finalizar cada ciclo escolar, durante los últimos años se han aplicado encuestas de opinión a todas las personas pertenecientes a la comunidad escolar, es decir, padres de familia, alumnos y maestros. Las encuestas de opinión de los maestros, incluyen todos los ámbitos de la institución educativa. Los docentes dan su opinión sobre padres de familia, personal de administración, directora, supervisor inmediato y compañeros. Al inicio de la aplicación de las encuestas, estas se llevaban a cabo de manera anónima y sólo una pequeña proporción de personas anotaba su nombre. En los últimos

años, el porcentaje de personas que entrega sus encuestas identificadas, ha ascendido al 80%. Este dato se ha considerado como un indicador de que las personas de la comunidad escolar no tienen temor a expresar sus pensamientos e ideas sobre la institución educativa.

Las encuestas aplicadas a los padres de familia y a alumnos, fueron diseñadas sin participación del maestro. Los maestros consideran las encuestas a padres de familia como una práctica "no justa", ya que los padres de familia solo pueden aportar su percepción del desempeño docente y la

encuesta en algunos años se tomó como único parámetro de evaluación del maestro y la base para el incremento salarial.

A través de los años se ha logrado en la institución educativa un liderazgo participativo con los maestros. No existen, de manera general, barreras en la expresión de ideas o comentarios. Los maestros saben y viven, en el trabajo diario de la actividad escolar, que son importantes para el buen funcionamiento del centro. En ocasiones ellos mismos han definido al personal del colegio como una cadena, donde cada persona representa un eslabón y todos se consideran importantes en lo que hacen. Lo que una persona realice dentro de la institución afectará a todos.

Uno de los temas aún no resueltos de la institución educativa era la evaluación docente. Se llevaban a cabo sesiones de retroalimentación a

maestros; sin embargo, en general éstos se manifestaban insatisfechos con la práctica.

Se puede afirmar a manera de conclusión, que las políticas presupuestarias y de administración de los últimos años han sido enfocadas principalmente a la estabilidad de un cuerpo docente. Sin bien los niveles de rotación y deserción han disminuido, siguen manteniendo estándares altos, y la puntualidad y ausentismo se han mantenido casi en los mismos niveles en los últimos años.

En el año 2000, se inició en la institución educativa un proceso de Planeación Estratégica, llevada a cabo de manera participativa, mediante comités donde los maestros colaboraron de manera voluntaria en la definición del rumbo y políticas internas. Dentro de este proceso, uno de los comités formados fue el de Primaria, que estableció al igual que otros comités sus objetivos y plan de trabajo. En estos se enlistaron problemas diversos como la necesidad de un sistema efectivo de evaluación docente, unido a la necesidad de un cambio y mejora constante que propiciara el desarrollo profesional en los maestros. Con esta necesidad y un grupo de maestros a colaborar se tuvieron los elementos necesarios para iniciar el proyecto.

Como parte de la Planeación Estratégica se ha llevado un plan organizado de incrementos de sueldos y prestaciones para los docentes. Este

plan inició con el análisis comparativo de sueldos y prestaciones de algunas instituciones particulares. El propósito fue lograr un nivel de sueldos que se encontrara posicionado sobre la media de las instituciones educativas del mismo nivel y descartarlo como variable de deserción en los maestros y causa de la baja motivación.

Por otra parte el liderazgo participativo con los docentes ha dado como resultado un diálogo permanente. Y basándose en el análisis de las relaciones entre el personal; fue posible, debido a la situación de la institución al momento, contemplar como posible la metodología de la investigación como

Investigación-Acción. Sin embargo, ésta no es una empresa fácil y resulta un proceso complicado; al ser un estilo de investigación abierta, democrática y participativa.

Si la situación laboral de la institución educativa fuera otra, donde el liderazgo hubiera sido autoritario, los docentes no se expresaran por temor a perder su trabajo y el papel de los salarios fuera lo prioritario, la Investigación-Acción-Participativa no hubiera sido el modelo adecuado de metodología en la presente investigación.

Tema generador del problema

Si bien es difícil evaluar qué es lo que motiva a los maestros, tanto por

problemas metodológicos como estadísticos, existe bibliografía abundante sobre el tema. Ozcan (1996), partiendo del supuesto de que el

comportamiento humano es explicado por intereses diversos, entre los que se encuentran intereses honoríficos, religiosos, políticos, económicos, psicológicos, ideas, valores y creencias, concluye que los incentivos que motivan a los maestros son aquellos referidos directamente a sus intereses y son acordes con sus valores.

Asimismo, la teoría de los dos factores (Herzberg, 1967), que se ha utilizado para explicar el comportamiento de los maestros, no ha sido aplicada

a la educación particular. Esta teoría afirma que el comportamiento de los maestros es mejor explicado por condiciones ambientales, o lo que se conoce como incentivos intrínsecos, más que por premios o reconocimientos que reciben como compensación por su trabajo; es decir, incentivos extrínsecos. Esto es cierto referido a la educación en México, ya que un estudio realizado por el Banco Interamericano de Desarrollo en América Latina, en seis países (Arias, 1999), arrojó como resultado que la vocación es el motivo preponderante para elegir la docencia como profesión en el caso de estudiantes de magisterio; mientras que otros factores importantes son el desarrollo laboral y personal, así como las oportunidades de otros empleos. En general, el estudio concluye que para los estudiantes de magisterio, los intereses económicos cumplen un rol significativamente menor que para estudiantes de otras carreras.

Lo que generalmente se reconoce en algunas instituciones educativas particulares como elemento motivador del maestro son los llamados motivadores extrínsecos; los que por su naturaleza no tienen un efecto real en el desempeño, ni en su desarrollo profesional. Por esto se consideró la necesidad de diseñar un Plan de Evaluación Formativa y Desarrollo del Docente, con la participación de los mismos docentes; que les motivara a superarse profesionalmente, reflexionando sobre su práctica y dispuestos a

realizar su labor diaria en una forma más efectiva y eficiente, de acuerdo con los lineamientos institucionales en los cuales laboran.

En nuestro entorno, es frecuente que el maestro de primaria en las escuelas particulares de enseñanza, manifieste una desmotivación a realizar su labor, que se expresa a veces en forma verbal consciente, pero en otras ocasiones también en actitudes atípicas observadas y reportadas por sus superiores.

Los directivos y administradores reportan que, por lo general, el docente sólo cumple con los requisitos de su trabajo, pero no ejerce o cumple una docencia de calidad con sus alumnos. Las actitudes de los maestros se manifiestan principalmente con una alta rotación, o bien desertando a mitad de los ciclos escolares; y en ocasiones esta situación refleja bajo compromiso en

su labor de docencia, apatía generalizada y alto ausentismo, todo esto de manera conjunta o en forma aislada, según sea el caso.

El docente centra el problema de los bajos resultados de sus alumnos en diversas causas, entre las cuales se mencionan las cinco antes comentadas. Aunado a la falta de interés hacia la labor escolar, excesivo número de distractores a los que los alumnos tienen acceso, falta de apoyo de parte de sus familias, y el medio socioeconómico al que pertenecen, que en general mantiene a los alumnos en una situación de falta de interés hacia las actividades escolares.

Para iniciar una Investigación-Acción es necesario un tema que la genere. Un buen tema de investigación viene de la situación misma que vive el grupo participante, y da la oportunidad de que diversos aspectos se discutan. El tema de investigación permite que se inicie y mantenga el proceso de diálogo en el grupo.

Uno de los propósitos básicos de la Investigación-Acción es determinar la pregunta de investigación simultáneamente con el grupo. Este proceso se llevó a cabo con los maestros a través de entrevistas personales, observaciones y sesiones de grupo. Además de ser un tema recurrente en las juntas con maestros.

Por otra parte el proceso de Planeación Estratégica en la cual estaba inmersa la institución educativa donde se llevó a cabo la presente

investigación, dio oportunidades de diálogos con maestros, reiterando la necesidad de la evaluación docente concebida como desarrollo profesional.

Basándose en el análisis anteriormente expuesto, el tema generador o tema de investigación, como fue generado por el grupo se planteó de la siguiente forma:

¿La Investigación-Acción propicia en los maestros un cambio en su práctica educativa en el diseño y puesta en práctica de un Plan de Evaluación y Desarrollo Profesional Docente?

El tema generador fue revisado en cada una de las etapas del proyecto con el fin de mantener al grupo de maestros enfocados hacia la tarea.

Preguntas de investigación

Las siguientes preguntas subordinadas, derivadas de la pregunta principal, se formularon en el transcurso de la definición del tema generador, con la intención de dar en conjunto, una respuesta suficiente a la problemática de la evaluación del desempeño docente que propicie el desarrollo profesional a través de una vivencia del cambio.

Éstas preguntas subordinadas se agruparon en los cuatro temas incluidos en el tema generador, Investigación-Acción, el Plan de Evaluación y

Desarrollo Profesional, los maestros y el mismo proceso de cambio.

En cuanto a la Investigación-Acción, las preguntas subordinadas se derivaron en las siguientes:

1. ¿Cómo se manifiesta la práctica profesional de los maestros participantes de la Investigación-Acción?
2. ¿Cómo se manifiestan los índices de rotación, deserción, asistencia y puntualidad en los docentes participantes del grupo de Investigación-Acción?

3. ¿Cómo ayuda la Investigación-Acción en la solución real de los problemas educativos?

Con relación al Plan de Evaluación y Desarrollo Profesional Docente la pregunta subordinada al tema generador es:

4. ¿Cuáles son los componentes de un sistema de evaluación docente?

Las preguntas subordinadas con relación a los maestros participantes del proceso:

5. ¿Cómo percibe el maestro de educación primaria particular la evaluación docente?
6. ¿Cómo se manifiesta la práctica profesional de los maestros antes y

después de la aplicación de un plan de evaluación formativo?

7. ¿Cómo se relacionan la motivación de los maestros y la satisfacción laboral?

Finalmente, y para profundizar en el tema del cambio y su proceso en los maestros se estableció la siguiente pregunta con relación al tema generador:

8. ¿Cómo viven los docentes el proceso de cambio en la Investigación-Acción?

Las preguntas anteriormente expuestas, aunadas a la pregunta de investigación o tema generativo de investigación, fueron llevadas a los maestros constantemente con el fin de analizarlas. Asimismo fueron revisadas en diferentes etapas de la investigación, hasta lograr dar respuesta a cada una de ellas.

Objetivo de la investigación

La presente investigación tuvo dos objetivos principales. El primero fue propiciar y desarrollar un proceso de cambio en un grupo de maestros de una institución particular primaria, siendo posible ya que los maestros habían manifestado su interés y deseo de mejorar la práctica evaluativa de su desempeño.

El segundo, fue desarrollar un modelo de trabajo con los maestros del grupo voluntario cuyo fin fue diseñar el Plan de Evaluación Formativa Docente y Desarrollo Profesional y ponerlo en práctica en el mismo grupo para medir su efectividad. Es decir institucionalizar un plan de desarrollo que permitiera la mejora continua en la planta docente, a través de diseño e implementación de un modelo de evaluación docente que propiciara el desarrollo profesional.

De esa manera, y con el desarrollo del modelo, se buscó que la evaluación docente se percibiera no como un mecanismo de control, sino

como un instrumento para medir la eficacia y el desempeño de los evaluados. Es decir, involucrando directamente a los maestros en el diseño de la evaluación y en el establecimiento de criterios de desempeño, asimismo en el mecanismo de análisis de situaciones a través de datos concretos y que propiciara un análisis de la propia práctica.

A través de un tema generativo, que inquietaba a los maestros de la institución educativa, con la Investigación-Acción se buscó provocar un cambio, cuyo propósito fue transformar la evaluación mediante un proceso sistemático, que dio lugar a la reflexión crítica del docente y el evaluador; y se convirtió en un proceso positivo y de desarrollo, dando lugar así a la evaluación formativa participativa del docente, no practicada de una forma organizada y estructurada en México (Rueda y Díaz-Barriga, 2000).

La propia Investigación-Acción le añadió un propósito más a la investigación, pues además de la generación de un modelo de evaluación y desarrollo profesional docente, se llegó a la sistematización y mejora de la realidad concreta en que el maestro trabaja, ya que los maestros trabajaron como agentes de cambio; a través de la reflexión de la práctica, para que ésta se convirtiera en parte de la vida diaria y las actividades cotidianas. Durante el proceso, las diferentes etapas de acción-reflexión, permitieron desarrollar ciclos de aprendizaje, los cuales fueron para los docentes formas efectivas de aprender y desarrollarse profesionalmente.

La presente investigación fue una contribución a la evaluación docente, basado en el proceso de autorreflexión de los maestros en ejercicio; ayudando a la mejora de la calidad educativa en su propio entorno y mejorando al maestro en su práctica docente y su desarrollo profesional; y, por consiguiente, a las instituciones educativas, en beneficio de los alumnos.

Si bien el propósito de la investigación fue generar un sistema de mejora en el aula del docente a través de un modelo de evaluación, esto generó un plan que fue puesto en práctica por los maestros mismos, solucionando un problema real de la práctica docente en su contexto cotidiano.

En conclusión, podemos afirmar que los objetivos de la presente investigación fueron no solo investigar y verificar datos; fue, además generar explicaciones de una manera inductiva en una investigación social, con el

propósito de generar una teoría basada en el análisis comparativo de los datos obtenidos. El resultado fue un modelo específico, no la comprobación de un sistema correlacional de condiciones antecedentes y consecuentes.

Justificación

Dentro del proceso educativo existe una gran cantidad de variables propias. Sin embargo, también intervienen constantes que determinan la aplicación de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Una de las constantes de

dicho proceso es el maestro (Fetterman, 1988). La presente investigación se justifica en diferentes niveles.

Primero, los maestros competentes, con vocación y bien preparados para la acción docente, es el activo más importante de una institución educativa, ya que son los profesionales más directamente responsables de ayudar a los alumnos en su proceso de formación (Ayala, 1998). Por eso es necesario garantizar una docencia eficaz que se logra a través de la evaluación del profesorado (McKenna, 1998). En los últimos años, el alcance de la función del profesor se ha expandido enormemente, más allá del propósito original de enseñar (Ausubel, Novak y Hanesian, 1991); y en un enfoque moderno podemos afirmar que es el director de las actividades del aprendizaje, es decir, su función no se limita a dar información, sino que

también administra materiales de enseñanza-aprendizaje, adecuadamente programados de acuerdo a las características de sus alumnos, en una práctica social de reflexión y toma de conciencia (Fullat, 1991). Dada la importancia de la labor docente, la justificación de este proyecto es palpable en el ámbito general de la educación, ya que es una contribución a la práctica sistemática de la evaluación de la docencia dentro de un contexto participativo.

Segundo, la conducta humana está influida por el ambiente en que se produce; y en este estudio, la Investigación-Acción la llevan a cabo los profesionales en ejercicio, tratando de mejorar la comprensión de los

acontecimientos y los problemas con el fin de superar la efectividad de su práctica (McKernan, 1996).

En tercer lugar, este enfoque en la evaluación formativa para desarrollar sistemáticamente el crecimiento de los maestros y apoyado por una serie de condiciones, cambiará el contexto de las prácticas evaluativas en iniciativas de reforma y estructuración, lo que implica el cambiar los roles, responsabilidades y relaciones entre maestros y estudiantes, y maestros y administradores, así como la toma de decisiones colaborativas, el manejo escolar participativo, el trabajo en equipo, estrategias por consenso y la mejora escolar (Schuster y Zingheim, 1996). Asimismo, implica un mejor entendimiento de cómo los adultos crecen, se desarrollan y aprenden, características básicas en un modelo de evaluación formativo.

Cuarto, debido a la escasez de estudios en el sector de la educación particular, el cual atiende al 11% de la población en edad escolar en México, se hace necesario documentar todo aquello que ayude a la toma de decisiones competentes para alcanzar una mejor calidad educativa.

Quinto, implica además, un aumento en la conciencia de la importancia y complejidad de la enseñanza. Esta investigación estima que la enseñanza es un sistema complejo, que desafía los sistemas sumativos de evaluación docente y que debe darse mayor importancia al desarrollo de la experiencia del maestro, así como los sistemas constructivistas, donde los aprendices, en

este caso los docentes, requieren oportunidades para explorar, preguntar, debatir e integrar nuevas ideas a sus repertorios y a sus prácticas. La cultura de aprendizaje profesional no ocurre espontáneamente, debe ser desarrollada bajo el liderazgo de los administradores, y donde los educadores juegan un rol en el establecimiento y mantenimiento de este ambiente, el cual incluye una cultura colaborativa y profesional de constante búsqueda y un espíritu de ayuda y asistencia. Asegurar la calidad educativa y el desarrollo profesional son los dos aspectos importantes de la evaluación docente (Danielson y McGreal, 2000), y éstos se logran en gran medida en la formación de valores, actitudes y habilidades en las personas involucradas en el proceso al servicio del cambio social.

Por último, el estudio se justifica en la posibilidad de generalizar el

modelo a otras instituciones de enseñanza, donde el maestro es siempre parte importante del proceso de aprendizaje del alumno. Sería imposible replicar el estudio tal cual fue concebido, ya que su fin fue la solución específica de un problema particular que derivó de la práctica directa de los docentes en ejercicio, en el contexto de los docentes; permitiendo de esta forma que los hechos surgieran por sí mismos, sin importar ninguna teoría preconcebida o estructura forzada sobre el estudio, buscando el significado de los acontecimientos. Sin embargo, esta problemática surge en diversas instituciones particulares y motivar al maestro a que actúe como investigador

de su práctica en este contexto naturalista le añade un valor agregado con la posibilidad de replicar el modelo basándose en la certeza de que funciona y da resultados.

Supuestos básicos

El crecimiento del maestro puede ser visto de diferentes perspectivas, desde el punto de vista de cognición, experiencia, compromiso, identidad, circunstancias de los estudiantes en particular, materias y salones de clase. Cada docente necesita desarrollarse en diferentes aspectos y la determinación del área en que cada maestro requiere obtener una mejora, resulta complejo. Sin embargo, un proceso de autorreflexión sobre la práctica permitió la

formación de un modelo de evaluación y desarrollo profesional propio a las necesidades del profesional en ejercicio.

Fomentar el desarrollo intelectual y la motivación en cada maestro significó que el director o supervisor, utilizara una aproximación que demanda amplios márgenes de decisión en cada maestro.

Una forma colaborativa que promueva el desarrollo profesional, es la más recomendada para promover el aprendizaje en un ambiente colegial, donde ambos, el director y el maestro, puedan desarrollar objetivos en común

como iguales, generando juntos el mejor curso de ideas. Esta aproximación demanda una relación igualitaria y de respeto.

El Plan de Evaluación Formativa y Desarrollo Profesional, visto como una evaluación sumativa y formativa, además de una mejora en las competencias de cada maestro, implicó un riguroso análisis y una serie de supuestos que delimitaron las bases de la investigación.

Algunos investigadores del tema de evaluación educativa, entre los que se encuentran Álvarez (1999), Danielson (1996) y Arias (1999), afirmaron que toda práctica requiere de ciertas características para que contribuya al aprendizaje profesional; dentro de estas características se pueden incluir la reflexión de la práctica diaria, la colaboración en contraposición del aislamiento común en los docentes, la autoevaluación y la propia institución como una

comunidad de aprendizaje, donde se conciba a la evaluación como un proceso formativo cuyo fin sea la mejora de la práctica.

Una de las principales características de la Investigación-Acción, es la sistematización y mejora de la realidad concreta en la que cada uno trabaja. Puede aportar una vía de reflexión sistemática sobre la acción, a la vez que facilitar un procedimiento de gran valor para clarificar y definir el camino a seguir.

Este estilo de investigación abierta, democrática y centrada en un problema práctico de la realidad de las instituciones de educación primaria

particular, ayudará al docente a reflexionar sobre su práctica cotidiana, empleando diversos métodos que ayuden a la toma de decisiones de una forma efectiva y práctica.

Los estudios cualitativos tienen varias formas. En este caso por la naturaleza del problema y tema generador se utilizó el naturalismo y la etnometodología como formas básicas, sin embargo hubo datos cuantitativos que fueron analizados bajo formas adecuadas para el origen de los datos. El naturalismo no impone significados, ya que se da en el mismo campo de acción. La etnometodología parte del naturalismo, cuida al igual los detalles pero le une la interacción humana como elemento fundamental.

En el naturalismo los conceptos se manejan a través de los actores mismos en el campo de estudio, y los datos se obtienen a través de

entrevistas y observación directa. En la etnometodología los conceptos parten en la forma en que se dan los fenómenos, y utiliza el audio y video como formas básicas.

Limitaciones

Las limitaciones principales a las que este estudio se enfrentó, fueron agrupadas en cuatro áreas.

Primero, como todo estudio naturalista, la definición exacta de la metodología y procedimientos fueron complicados en un inicio, ya que estos estudios son pocos en comparación a los de corte empírico.

Segundo, la metodología en su parte cualitativa. Las interpretaciones, las formas de recolección de datos y el propio análisis implicaron un exhaustivo y cuidadoso estudio, el cual se llevó a cabo en un tiempo de dos ciclos escolares. Y aún cuando las categorías, obtención de datos e interpretaciones no cesaban, el estudio tuvo que ser determinado en tiempo. Es decir, se le dio fin a la recolección de datos, y a las categorías no saturadas aún. Sin embargo, el proceso de cambio y la implementación ya lo vivían los maestros y existían elementos para medirlo; como en todo proceso humano, si el tiempo se hubiera prolongado, más datos hubieran aflorado con seguridad.

Se tuvo en cuenta también el tiempo mínimo que un investigador debe permanecer en el lugar. Debe mencionarse que en los estudios de corte naturalista no existe una norma rígida que nos indique el tiempo de permanencia en el lugar de la investigación, para tener una visión general de la situación a estudiar (Rodríguez, Gil, y García, 1999). Desde la antropología se considera razonable el periodo de un año para llevar a cabo el estudio de un fenómeno o unidad social.

En tercer término, el hecho de laborar directamente en la institución de educación primaria particular donde se llevó a cabo la investigación y ser, en

última instancia, la persona responsable de la evaluación docente, hubiera podido ocasionar, en otras circunstancias, resistencia de los maestros a la expresión abierta de sus formas de pensar. Sin embargo, este último aspecto pudo transformarse de limitación en ventaja, ya que el conocimiento de los maestros era amplio, el grupo manifestaba apertura clara y mi presencia no era perturbadora por ser la situación cotidiana. Además tuve fácil acceso a la información, ya que conocía a las personas y los problemas históricos en la institución, como consecuencia del tiempo que había laborado en el lugar y donde se llevó a cabo el estudio. Aunado al conocimiento del funcionamiento general de lo que son las instituciones particulares en su forma especial de manejo. Dentro de este punto cabe aclarar que los maestros participantes se encontraban dentro de un contexto institucional, y que el proceso de cambio

se daría dentro de ese contexto, dentro de la institución que apoyaba el proyecto y los resultados que de éste se pudieran generar.

Y finalmente, debido a que el estudio se realizó en forma longitudinal en un tiempo determinado de dos ciclos escolares, y por la misma problemática de rotación, una de las causas del estudio, la pérdida de maestros de un ciclo a otro fue importante en el sentido de integrar a dos nuevos miembros y ponerlos al tanto de los objetivos y avances del proyecto ya que accedieron voluntariamente a unirse al grupo formado con anterioridad. Para el análisis, sólo se tomaron en cuenta los datos de los maestros que participaron en el

programa completo, es decir, no se tomaron en cuenta en el ciclo escolar 2002-2003 a los maestros que no trabajaron en la institución en el ciclo 2003-2004. y en las respuestas del ciclo escolar 2003-2004 no se tomaron en cuenta las respuestas de aquellos maestros que ingresaron a la institución en ese ciclo escolar.

Es importante agregar que la Investigación-Acción da mayor importancia a la sensibilidad que a la replicabilidad, debido a que sin el proceso grupal, es muy difícil lograr la acción y el cambio como parte de la investigación. Sin embargo, como parte del proceso, y para comprobar la existencia de un problema real, se sugirió a los maestros realizar investigación en otros docentes de instituciones particulares primarias, con el fin de tener una perspectiva más amplia y la posibilidad de generalizar los resultados en

futuras ocasiones. Esto llevaría a los maestros a una toma de conciencia; sin embargo no se dio así.

El trabajar con una pequeña muestra de docentes en ejercicio, cuantitativamente puede argumentarse que le resta generalidad al estudio; sin embargo, este aspecto también se transformó en ventaja con una muestra de caso típico (Miles y Huberman, 1994), en donde los sujetos de estudio social, comparten las características de más sujetos, para generalizar de un caso a otro basándose en la teoría.

Ya que un caso específico puede indicar datos generalizables a un universo (Glaser, 1998), y en el caso de un modelo, no se descarta la posibilidad que el estudio pueda repetirse en otras instituciones particulares, analizando sus propios problemas y si la evaluación docente y el desarrollo profesional son problemas comunes, puede, en un grupo nuevo de maestros, ponerse el plan a discusión del grupo.

Delimitaciones

Este proyecto fue un esfuerzo conjunto de un grupo de maestros de educación primaria y su supervisor, que compartían la misma institución educativa como centro de trabajo. Todos eran docentes en práctica frente a

grupo, a excepción del supervisor, al que se le denominó coordinador de sección, además de contar con más de tres años de experiencia docente. Si bien todos los integrantes del grupo tenían amplia preparación docente a través de cursos, diplomados y especialidades, sus estudios universitarios eran diversos.

El presente estudio se centró en la construcción y aplicación de un Modelo de Evaluación Formativa y Desarrollo Profesional en maestros de educación primaria, a través de la Investigación-Acción. En diversos sectores escolares, es decir, en preescolar o secundaria, podrían llevarse a cabo

grupos con este mismo fin. Sin embargo, para fines de la presente investigación y para profundizar en la dinámica de los maestros de educación primaria, el estudio se concentró en este nivel.

El mismo fenómeno, pero con otras características, se presentó al centrar el estudio en educación particular y excluir de alguna manera la aplicación a la educación pública. Con dos causas principales; primero que la educación particular manifiesta características específicas como son el perfil de los maestros y la elevada rotación de personal, y segundo, por la ausencia de investigaciones en ese nivel en el sector particular. Sin embargo, el plan generado puede ser aplicado a instituciones públicas por igual y a diferentes niveles educativos.

En la Figura 1 se muestra la delimitación del estudio en porcentajes,

siendo el 11% el porcentaje nacional de educación particular en el país, ese 11% incluye el 4% de educación primaria particular.

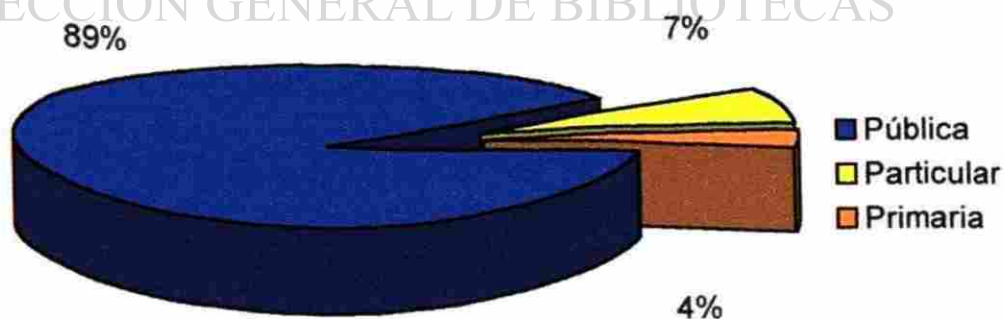


FIGURA 1. Delimitación del estudio.

Trasfondo filosófico

El comprender los fenómenos sociales ha sido uno de las constantes en la historia de la investigación. Debido a que la vida humana es compleja, las ciencias sociales tienen un rico y tradicional interés en la teoría, recurriendo a diferentes fuentes que van desde la observación de los fenómenos hasta una perspectiva positivista donde la experiencia, el razonamiento y la investigación son aspectos básicos.

El presente estudio está basado en estructura en el naturalismo y la etnometodología. El tema surgió directamente de los maestros, no se impusieron significados ni teorías preconcebidas. Se llevó a cabo en el campo de acción mismo, es decir, dentro de una escuela particular de educación

primaria. En este paradigma básicamente interpretativo de las ciencias sociales. no se opone al enfoque experimental; por el contrario, ambos se complementan (Dick, 1993).

Con la presente investigación se siguieron los objetivos ideográficos de la ciencia. El objetivo nomotético no se descartó por ser de menor importancia, sino debido a que en el trabajo del desarrollo profesional de adultos, el establecimiento de leyes generales resulta una explicación parcial de los hechos. El objetivo ideográfico se buscó, ya que se pretendió el establecimiento de teorías que puedan explicar alguna conducta o fenómeno.

A través del estudio particular de un segmento de la población se pudo dejar la posibilidad abierta para que en futuras verificaciones, generalizar la investigación en estudios posteriores. Es esta una corriente humanista que pone énfasis en la comprensión del proceso para promover su desarrollo, entendida la ciencia social como una contribución al cambio y mejora.

La presente investigación cumplió con las características que toda ciencia social debe tener, ya que se analizaron hechos concretos y se dieron explicaciones en un esquema sistemático, riguroso y metodológico organizado con un objetivo claro.

Debido al tema del estudio y a su diseño, la investigación se realizó como Investigación-Acción, que tuvo por objetivo la solución de un problema concreto, sin entrar a fondo al inicio, en la ampliación del conocimiento teórico, pero buscando la innovación educativa, es decir, que mediante las actividades intencionadas organizadas, se desarrollaron mejores procesos y sistemas en el ámbito de la evaluación docente, basándose en la corriente humanista que pone énfasis en la comprensión del proceso para promover su desarrollo, entendida la ciencia como una contribución al cambio y mejora de la práctica docente.

El profesor como investigador radica en la concepción que se deriva del paradigma de investigación naturalista; es decir, en el lugar donde se vive el problema, en el campo de acción, con el fin de dar una respuesta práctica y de

solución a los problemas del ámbito educativo, utilizando diseños descriptivos esclarecedores basados en los estudios de casos y los diseños antropológicos.

Ya que no todo está descubierto, ni todas las teorías desarrolladas, la generación de teorías basándose en el análisis de situaciones, toma diversos aspectos; además, la forma en que la teoría es presentada puede ser independiente al proceso por la cual fue generada. Esta teoría nueva que ayuda a entender y explicar el fenómeno básico del maestro de primaria en instituciones particulares, se presentó como una serie de proposiciones codificadas y en una discusión teórica usando categorías conceptuales y sus propiedades.

La forma propuesta de análisis comparativo puso énfasis en la teoría

como proceso, entendiéndola como una entidad siempre en evolución, no como un producto perfecto. Esto le dio riqueza, complejidad y densidad a los conceptos generados.

Estos conceptos, como en toda formulación de teorías sociales, fueron analizados y suficientemente generalizados a través del cruce de información para designar características de entidades concretas y llevar a desarrollar significado (Glaser y Strauss, 1999).

Definición de términos

Con el fin de mantener la misma interpretación de los diferentes términos básicos de la presente investigación, se definen los siguientes:

Categoría: Elemento conceptual de la teoría.

Coordinador académico: Persona en la institución educativa cuyas funciones principales son la administración curricular y la evaluación docente.

Desarrollo profesional: Proceso por el cual el maestro alcanza una competencia mayor y expande su rol de entendimiento en su carrera, sobre sí mismo y su rol.

Escuela particular: Institución administrada por particulares donde el servicio educativo se ofrece mediante el pago de una cuota.

Evaluación docente: Es un proceso de diálogo, comprensión y mejora de la práctica educativa (Santos-Guerra 1995).

Evaluación formativa: Proceso de evaluación cuyo objetivo es la mejora del desempeño docente (Centra, 1993).

Evaluación sumativa: Proceso de evaluación cuyo fin es la toma de decisiones, como contratación, despidos, promociones y pago de méritos (Centra. 1993).

Investigación-Acción: Metodología de investigación cuyo objetivo fundamental es la investigación y la puesta en práctica en el grupo donde se lleva a cabo el proceso. La acción tiene como propósito fundamental provocar el cambio en los participantes; y la investigación, incrementar la comprensión en el investigador y co-investigadores.

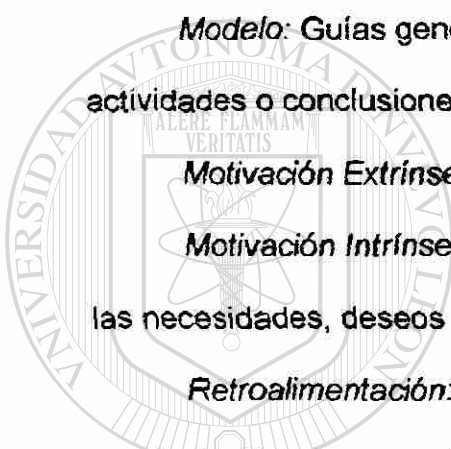
Modelo: Guías generales que son base para la construcción de temas, actividades o conclusiones (Shinkfield y Stufflebeam, 1995).

Motivación Extrínseca: Reconocimiento al logro de las tareas.

Motivación Intrínseca: Factores externos a la persona que influyen las necesidades, deseos y comportamientos internos.

Retroalimentación: Incluir las perspectivas de otros en la propia conducta. Puede ser realizado a través de observaciones directas o encuestas cuidadosamente diseñadas.

Triangulación: El acercamiento a un problema por medio de métodos diversos.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



CAPÍTULO II

METODOLOGÍA

Introducción

Este capítulo está dividido en cuatro partes principales. En la primera se describe el tipo de investigación utilizada en el estudio, dando las bases del conocimiento para la Investigación-Acción y sus modalidades. En la segunda se describe el grupo de maestros participantes, incluyendo su configuración como tal. En la tercera, se detalla el diseño de la investigación; para finalizar, en la cuarta parte, con los procedimientos de validación que todo estudio de corte naturalista debe incluir.

Tipo de investigación

Para fines del presente estudio, cuyo objetivo fue el de proporcionar materiales para el desarrollo del juicio práctico de las personas involucradas en el proceso de evaluación docente, el tipo de investigación que se realizó fue Investigación-Acción, con la participación activa de los miembros del grupo, ya que la llevan a cabo profesionales en ejercicio tratando de mejorar la comprensión de los acontecimientos, las situaciones y los problemas, con el fin de aumentar la efectividad en la práctica (Stringer, 1999).

En este caso particular de investigación, una metodología más tradicional pudo haberse llevado a cabo; sin embargo, no existe evidencia en México de un modelo de evaluación diseñado por el docente en ejercicio. Debido a lo anteriormente expuesto, y en este caso particular, la Investigación-Acción resultó la más adecuada, en búsqueda de una perspectiva distinta para abordar la práctica docente; ya que con los maestros es posible transformar la educación, debido a que éstos son sujetos y protagonistas de sus propios procesos de formación.

La Investigación-Acción es el proceso de reflexión por el cual el área o problema determinado, donde se desea mejorar la práctica o la comprensión del personal en ejercicio, se lleva a cabo un estudio; primero con el fin de definir con claridad el problema y segundo, para diseñar un plan de acción,

basado en la comprobación de los supuestos iniciales, para la aplicación de la acción al problema (Silverman, 2001). Posteriormente se emprende una evaluación para comprobar y establecer la efectividad de las acciones emprendidas (Sarikaran, 2001).

Desde el inicio del proceso, los maestros de estudio reflexionaron y diseñaron las etapas, como un proceso de autorreflexión continuo. Finalmente, los participantes ayudaron a explicar los procesos y a comunicar los resultados, como parte de un estudio de la propia práctica. La Investigación-Acción es un estudio riguroso y sistemático por medio de procedimientos

científicos, donde los participantes llevan a cabo un proceso crítico reflexivo del proceso mismo y los resultados (Elliot, 2000).

Uno de los objetivos principales de la presente investigación fue lograr el cambio de actitudes, la mejora y la transformación de los docentes en la práctica, rasgos compartidos por la Investigación-Acción. Ya que implica una función crítica, de reflexión constante y de exponer todo aquello que conviene mejorar en la práctica diaria.

Investigación – Acción

La concepción teórica de Investigación-Acción no es nueva. Sus orígenes se remontan a Aristóteles; sin embargo, el paradigma de las ciencias

sociales interpretativas, es esencialmente producto del siglo XX, y permite a las personas desempeñar un rol activo en la mejora de las condiciones de su existencia (Mc Kernan, 1996). Los inicios de la práctica de Investigación-Acción se sitúan en 1933 con los trabajos del psicólogo social alemán Kurt Lewin. Ha sido utilizada en diferentes entornos, con el fin de mejorar la calidad de vida en los ambientes sociales.

La tradición de la Investigación-Acción en educación data desde el inicio de ésta. Hacia el final de la década de 1940, Stephen Corey y Arthur Foshay lanzaron el proyecto del maestro como investigador curricular de la

escuela para maestros de la Universidad de Columbia en Estados Unidos, con el fin de motivar el desarrollo del maestro y fomentar la diversidad cultural en los salones de clase. La Investigación-Acción desde sus inicios, ha sido considerada como un vehículo de cambio, desarrollo profesional y principalmente reforma curricular, siendo éste último aspecto el más estudiado y practicado.

La Investigación-Acción ha sido bien acogida por educadores, especialmente por que los sujetos involucrados son responsables en parte de la investigación. En el caso que se maneje de forma participativa, el investigador primario debe ceder sus puntos de vista para dar lugar a la colaboración para llegar al diálogo verdadero, sin embargo implica riesgos y un periodo de tiempo considerable.

La Investigación-Acción tiene puntos de vinculación y similitud con el positivismo científico, precursor de la Investigación-Acción moderna. Tal como se conoce actualmente, parte de una nueva filosofía y de una concepción del mundo y de la vida que presupone un acercamiento distinto de la realidad. Se caracteriza principalmente por ver y aprehender la *praxis* cotidiana que emerge cada vez de manera diferente y exige un rigor metodológico y una nueva figura de investigador en la acción. Este es un nuevo paradigma de investigación que rompe la distinción tradicional entre el rol del investigador y el rol del sujeto.

El propósito de la Investigación-Acción es la resolución de los problemas diarios de los profesionales en ejercicio. Su objetivo principal consiste en proporcionar elementos que faciliten el juicio práctico en situaciones concretas. La validez de las teorías e hipótesis que genera, depende de la utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más acertado en su práctica diaria.

Kurt Lewin en 1980 define a la Investigación-Acción como una espiral de ciclos, en donde basa su modelo. El ciclo básico de actividades consiste en la identificación de una idea general, cuyo objetivo es el reconocimiento de la situación actual. La idea general se refiere a la situación o estado de la cuestión que deseamos cambiar o mejorar. El reconocimiento incluye dos fases, primero la descripción de la situación actual y segundo, la explicación

de los hechos de la situación, reiterándose a lo largo de la espiral de actividades. Basándose en los datos obtenidos, se lleva a cabo la estructura del plan general; el cual consiste en un enunciado revisado de la idea, un enunciado de los factores que se pretenden cambiar o modificar con el fin de mejorar la situación, y de las acciones que se emprenderán. Asimismo, se incluye la explicación de las negociaciones realizadas, o que se tengan que efectuar con el fin de llevar a cabo el curso de acción previsto. Finalmente en esta etapa, se enuncian primero, los recursos que se necesitan para

emprender los cursos de acción planeados y segundo, el marco ético que regirá el acceso a la información y la comunicación en general.

Posteriormente se desarrollan las etapas de acción e implantación, evaluando la acción y revisando el plan general. A partir de esa primera fase de acción, y con el fin de desarrollar la segunda, se recorre el mismo proceso y así sucesivamente. La implantación de las acciones sugeridas, implica un proceso de evaluación constante. Es importante hacer notar que en todo proceso de Investigación-Acción es posible modificar la idea general. La reflexión de experiencias es uno de los elementos clave de la Investigación-Acción, el proceso grupal efectivo sienta las bases para que éstas se den.

Las técnicas y métodos para conseguir pruebas son diversos y cada uno es aplicable a diferentes contextos. Las principales metodologías en la

Investigación-Acción según algunos autores incluyen:

1. Investigación-Acción Participativa. Es la más común en el campo educativo. Autores como Elliot (1991) y Mc Kernan (1991) la han utilizado con perspectivas diferentes. El objetivo fundamental es lograr el cambio a través de la participación de los miembros, logrando su aprendizaje. Algunos autores la denominan emancipatoria por el fin que conlleva.

2. **Ingeniería Social.** Es un modelo donde el investigador actúa como observador externo y el objetivo fundamental es lograr el entendimiento. Este tipo de metodología ha sido más utilizado en las industrias para resolver problemas organizacionales. Si bien tiene amplias ventajas, el hecho del observador externo sacrifica en parte la espontaneidad.

Las técnicas incluyen diarios, perfiles, análisis de documentos, datos fotográficos, grabaciones, observadores externos, entrevistas, cuestionarios e inventarios, entre otros. El uso de los diferentes medios es recomendable con el fin de triangular la información, compararla y contrastarla. La Investigación-Acción, es quizá el paradigma de investigación que más opciones de métodos

tiene de acuerdo al problema de investigación.

Elliot (1991), al definir la Investigación-Acción como el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma, sienta las bases de la flexibilidad en los ciclos y los medios de la obtención de información.

La duración de cada ciclo es variable, ya que no se debe forzar el proceso cuando la situación requiere mantener una actividad durante un periodo de tiempo más largo de lo previsto inicialmente.

Tampoco se deben fijar normas respecto al tiempo que debe de continuar cada espiral antes de efectuar la revisión a fondo y quizá cambiar el núcleo central. Si después de uno o dos ciclos, se descubre que no existe posibilidad de perfeccionamiento, se toman las decisiones pertinentes en cuanto a la evaluación final.

En las diferentes tipologías y modelos teóricos de Investigación-Acción el elemento común unificador es la investigación reflexiva con rigor metodológico, base de la investigación. El método científico da una unidad de pensamiento racional. El modelo práctico de Investigación-Acción de John Elliot desarrollado en 1978 cede una parte de la medición y el control a cambio de la interpretación humana, comunicación interactiva, deliberación, negociación y descripción detallada (Mc Kernan, 1996). La meta de los

investigadores en este modelo es comprender la práctica y resolver los problemas inmediatos; al ser una teoría de la práctica, intenta influir en el modo en que las personas se comportan, sienten y piensan.

Los rasgos que definen la Investigación-Acción según Pérez Serrano (1998) se definen en la Figura 2. En ésta se describe la investigación, la acción y el cambio de actitudes como elementos fundamentales interconectados entre sí.

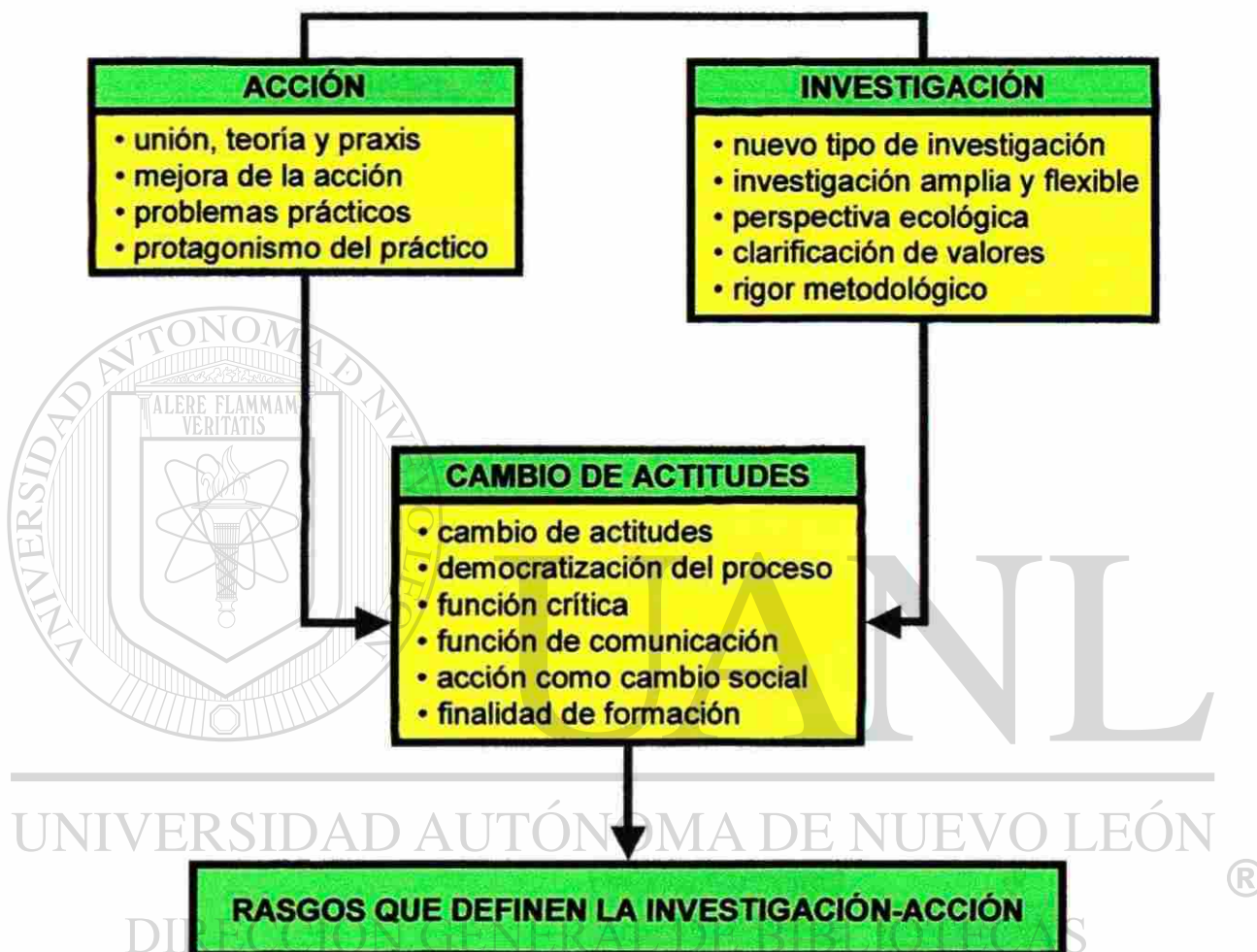


Figura 2. Rasgos que definen la Investigación-Acción.

En la Figura 3 se describe el proceso de Investigación-Acción de Elliot, señalando los momentos de investigación, acción y reflexión en dos ciclos.

El modelo de Elliot de Investigación-Acción fue la base para el desarrollo del Plan de Desarrollo Profesional y Evaluación Docente; la idea fundamental es que el investigador desarrolle una interpretación personal partiendo del trabajo sobre los problemas prácticos; la concepción teórica surge de la acción y el discurso práctico.

La participación favorece los métodos cualitativos, ya que da mejores oportunidades de descubrir y recolectar información (Eisner, 1992), debido a que los problemas son vistos de una manera holística y desde diferentes perspectivas.

El grupo de maestros

Ya que una de las características básicas de la Investigación-Acción es el enfoque en el caso o la unidad individual (Mc Kernan, 1996), en la presente investigación no se trabajó con una muestra probabilística. En estudios de este tipo se recomienda utilizar una muestra ideográfica, enfocándose en el caso particular de los sujetos que lo viven con el fin de lograr la comprensión a profundidad de la compleja experiencia humana. En este estudio la muestra fue definida por el propósito mismo de ésta, donde los elementos no dependieran de la probabilidad sino de las causas relacionadas con las características de la investigación.

Los participantes del proceso de la Investigación Acción fue un grupo de maestros de educación primaria del sistema particular, invitados a participar en el proceso, como parte del desarrollo del Plan de Evaluación Formativa y Desarrollo Profesional. El grupo estaba constituido como tal. El tema de la evaluación docente y el desarrollo profesional había sido abordado en diferentes momentos, con la mayoría de ellos desde el inicio de la planeación estratégica. Los maestros que no estaban familiarizados con el tema dentro del contexto institucional eran los maestros contratados al inicio del ciclo escolar.

Se eligió trabajar con el grupo como tal. El objetivo, a través de un grupo de maestros, fue llevar a cabo un estudio relevante; desde el inicio del proyecto quedó asentado que los resultados no iban a ser generalizables

debido al contexto particular. Lo generalizable sería el proceso mismo, el utilizar la Investigación-Acción como recurso y el modelo desarrollado por los maestros para evaluar al docente.

El grupo de maestros al inicio estuvo compuesto por 18 docentes, y su coordinadora de sección, de los cuales 12 accedieron voluntariamente a participar en las sesiones fuera del horario escolar. Los seis restantes, no participaron debido a compromisos familiares y de estudio.

Durante la Fase 2 del proyecto, se inició el ciclo escolar 2003-2004. De los 12 docentes iniciales uno dejó de trabajar en la institución, y el nuevo

maestro contratado se unió al proyecto. Además de tres nuevos maestros, contratados como resultado de apertura de puestos nuevos en la institución. El grupo quedó constituido por 14 docentes en ejercicio y su coordinadora de sección; 2 hombres y 12 mujeres; éste fue un grupo numeroso de miembros para lo que la Investigación-Acción con participación recomienda. La decisión de mantener ese número estuvo basada en uno de los objetivos del estudio, que fue el propiciar el cambio docente; se asumió que la constitución de un grupo de voluntarios en el proyecto ayudaría a propiciar el cambio en los maestros. El grupo de voluntarios continuó hasta el final del proyecto, implementación y puesta en marcha.

Todos los maestros del proyecto contaban con estudios profesionales en diferentes áreas. No todos tenían el magisterio como carrera profesional.

De los 14 maestros, tres estaban en su primer año de enseñanza y los 11 restantes tenían más de tres años de experiencia docente. Los rangos de edad oscilaban entre los 23 y 53 años.

Con el fin de comprobar si los resultados de la institución donde se realizaron las sesiones de Investigación-Acción y la generalidad de maestros del sector mantenían las mismas características, se eligieron 30 instituciones particulares, que reunían las características de la investigación, basándose en directores voluntarios que quisieran participar, formando un total de 30 instituciones particulares primarias. De cada una de estas instituciones se

eligió al azar cuatro maestros para ser encuestados de las listas de docentes de primaria de las instituciones, formando un total de 120 maestros externos al grupo de Investigación-Acción.

Diseño de la investigación

El propósito de hacer Investigación-Acción es lograr cambios que valgan la pena educativamente. Ninguna investigación de esta categoría puede ser liberadora o emancipadora si se impone una teoría como preestablecida en el diseño. Al hablar de diseño de una investigación, cuya metodología es la Investigación-Acción, es describir o planear, dejando la posibilidad abierta a la flexibilidad.

Es importante hacer notar que si bien estaban claros los métodos a utilizar en la presente investigación, no se descartó la posibilidad de que los propósitos y la metodología misma pudieran cambiar a medida que la investigación avanzara. Esto fue debido principalmente a que la Investigación-Acción no considera que los procesos sean fijos; es decir, que a medida que se cubrieron diferentes ciclos en la investigación, el problema se pudiera ver bajo una luz nueva y llegara a ser en ocasiones replanteado desde una perspectiva diferente.

Aún cuando se especificaron métodos comunes de la investigación acción, se dejó abierta la posibilidad de que el grupo diseñara e innovara. Se planteó a los maestros dentro del proceso de investigación, que tenían libertad de diseñar nuevos instrumentos y técnicas para la recolección de datos, según fueran sus propias experiencias y profundidad de conocimiento en el tema, así como la reflexión de su propia práctica.

Con el fin de lograr los niveles de deseados, se recurrió a la triangulación de métodos, así como a la aplicación de rigurosos principios científicos de procedimientos en la exposición de problemas, formulación de hipótesis de acción, planes de recogida de datos, análisis de los resultados y reformulación de hipótesis en los ciclos sucesivos de investigación-acción.

La evidencia obtenida de las conversaciones informales con una serie de directores escolares, nos llevó a considerar que muy pocas instituciones educativas tienen un sistema de evaluación detallado y cuidadosamente desarrollado, dando así un sinnúmero de resultados para análisis.

En la Figura 4 se muestra gráficamente el proceso de investigación, iniciando en la fase 1, con el tema generador, para continuar con la elaboración del plan presentado a los maestros. En la fase 2, se desarrollaron los ciclos de investigación-acción-reflexión y finalmente en la fase 3, la medición del proceso de cambio y la aprobación del proyecto por el grupo de trabajo.

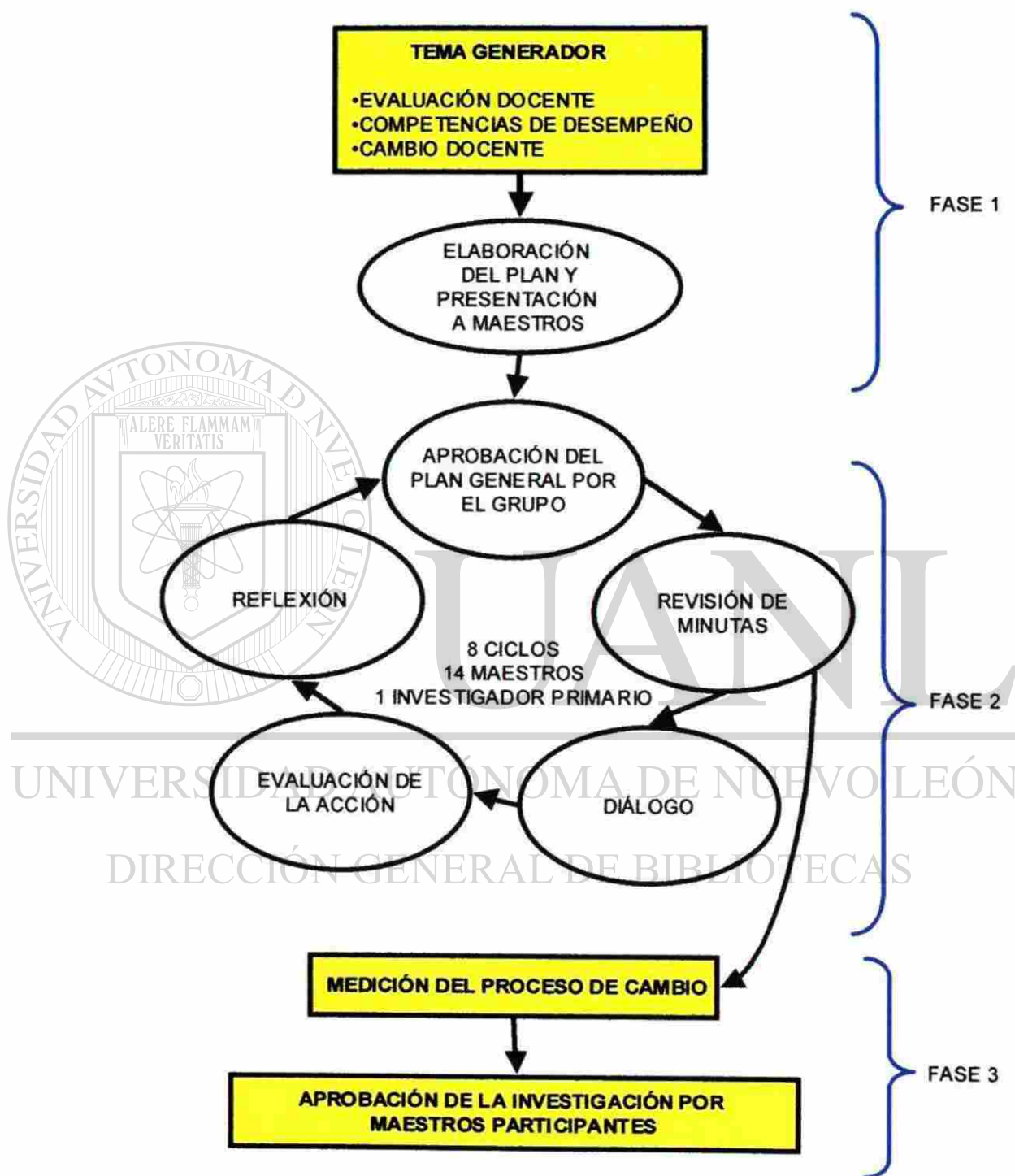


Figura 4. Proceso de Investigación

Este estudio se dividió en tres fases principales:

La Fase 1, en donde se definió el tema generador comprendió:

1. Análisis del problema que requiere mejora, como un análisis previo, basándose en las siguientes preguntas guías:

- a. Descripción de la dificultad
 - ¿Cómo se percibe el problema?
 - ¿En qué medida afecta o preocupa?
 - ¿Cuál es su importancia?
 - ¿Por qué es importante?
- b. Descripción del contexto donde surge el problema
- c. Recolección de información sobre el problema

○ ¿Cómo se perciben?

○ Experiencias de vida

d. Formulación de hipótesis

e. Revisión de hipótesis

f. Búsqueda de nueva información

g. Redacción del problema

2. Recolección de datos iniciales

a. Encuesta a 120 maestros de primarias particulares

b. Encuesta a 30 directores de primarias particulares

- c. 15 entrevistas a profundidad con el grupo de maestros
 - d. Revisión de documentos de evaluación docente
3. Presentación del proyecto al grupo de maestros
- a. La información obtenida fue analizada e integrada, aunada a los estudios de motivación, evaluación docente y la compilación de autores sobre los objetivos de la evaluación docente.

En la Fase 2 se incluyeron los ciclos de investigación y reflexión (Reason, 1988). El objetivo de mantener diversos ciclos de investigación-acción, fue con el fin de propiciar la investigación-reflexión y la coherencia de las conclusiones con los maestros en donde:

1. Se establecieron hipótesis propuestas como ideas en la resolución del problema, no como soluciones correctas. Fueron el punto de partida de la acción.
2. Se desarrolló del plan global de acción o estrategia, mediante:
 - a. Especificación de funciones y metas (compromiso colectivo)
 - b. Diagnóstico de riesgos e implicaciones
 - c. Establecimiento de calendario de reuniones

3. Establecimiento de guías para cada sesión. Cada sesión

incluyó:

- a. Establecimiento de la agenda
- b. Algo divertido
- c. Trabajo
- d. Reflexión
- e. Revisión de minutas

4. Motivación a los docentes sobre uso e importancia de:

- a. Guías de análisis de la práctica docente
- b. Uso de diarios de reflexión (Bodgan y Knopp Bliken, 1998)
- c. Minutas

d. Análisis de las sesiones

e. Análisis de material

f. Análisis de los procesos

La Fase 3 consistió en la medición del proceso de cambio y la presentación de los resultados globales a los maestros con el fin de validar el documento final.

Los elementos establecidos por el grupo de maestros para medir el cambio docente, el proceso y el sistema de evaluación fueron:

1. Satisfacción laboral
2. Motivación docente
3. Eficacia escolar percibida por los padres de familia
4. Desempeño de la práctica profesional de los maestros
5. Índices de rotación, deserción, asistencia y puntualidad
6. Desarrollo del Plan de Evaluación y Desarrollo Profesional docente efectivo que propiciara el desarrollo profesional en el maestro
7. La vivencia de los docentes de los ciclos de Investigación-Acción

Es importante mencionar que si bien teóricamente el establecimiento de la agenda estaba planeado como parte de la actividad del grupo, hubo

sesiones en las que el establecimiento de la agenda fue guiado.

Para propiciar la interacción grupal y la colaboración se propiciaron momentos de “caos”, en la terminología de Investigación-Acción. El grupo de maestros lo denominó “algo divertido”. Estos momentos “divertidos”, en las diferentes sesiones fueron dinámicas grupales, entre las que se encontraron:

1. ¿Qué recuerdo de primaria? El objetivo de la sesión fue hacer reflexionar al docente sobre la importancia de los efectos sutiles

y permanentes del maestro de primaria en la interacción con los alumnos.

2. Completa las frases. Basándose en frases incompletas referentes a la dinámica del grupo y ambiente laboral, que de manera inconsciente a través del juego emergieran para ser analizadas por el grupo. Algunas de las frases a completar

fueron:

- a. En la sala de maestros hablamos de....
- b. En la escuela celebramos.....
- c. El grupo estuvo contento cuando.....

3. El maestro ideal. Utilizando diversos materiales plásticos, los maestros construyeron un modelo del maestro ideal, y

explicaron el simbolismo.

Con el fin de lograr un proceso dialéctico, se propusieron al grupo

diversas fuentes de información como fueron:

1. Diferentes momentos y lugares de investigación
2. El mismo informante respondiendo a diferentes preguntas, lo que ayuda a llegar al mismo punto desde diferentes direcciones
3. Diferentes investigadores
4. Diversos métodos de recabar información

El diseño del proceso de investigación, que si bien estuvo estructurado de tal forma que dio lugar a ciclos de acción-reflexión con rigor metodológico, fue sujeto a comentarios y negociación con el grupo. Cada ciclo fue la base de la comprensión del futuro ciclo y sirvió, además, para dar sentido al anterior. Cualquier cambio fue motivado por evidencias concretas y justificadas en su momento.

El proceso de cada uno de los ciclos de Investigación-Acción se muestra en la Figura 5. Donde se ejemplifica cada etapa de la Fase 2 como entidades independientes; sin embargo cada uno de esos procesos se mezclan entre sí en el trabajo grupal. Esas subfases son el diagnóstico, la planeación, la acción, la evaluación y el aprendizaje que lleva al diagnóstico una vez más e inicia un nuevo ciclo de acción.

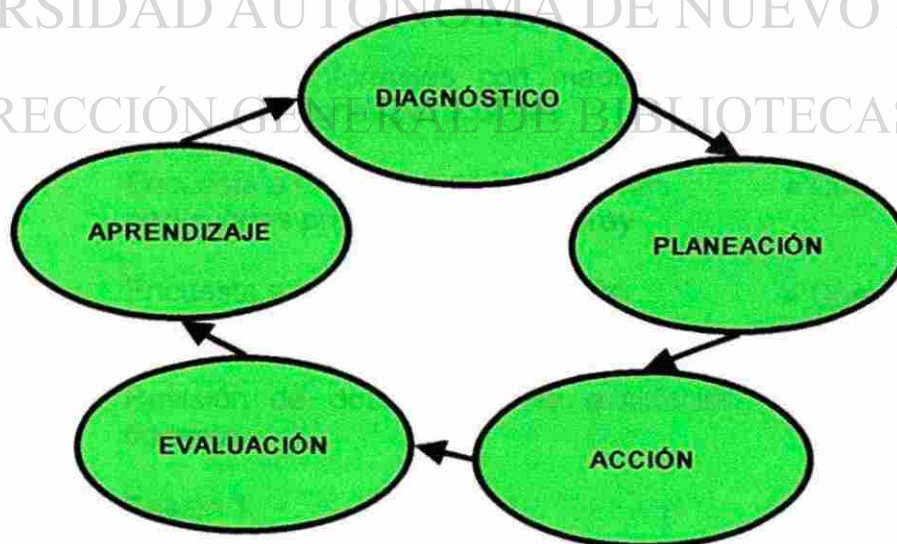


Figura 5. Proceso de cada ciclo

El plan de acción fue diseñado específicamente para las necesidades del cambio, reflexión y aprendizaje de los integrantes del grupo de maestros y se especifica en la Tabla 1 como originalmente fue planteado. En la primera columna se encuentran las fases del proyecto, en la segunda los ciclos de cada fase, en la tercera se describen los métodos y las actividades y en la última, las técnicas utilizadas en cada actividad.

Tabla 1.
Plan de acción

Fase	Ciclo	Actividades y Métodos	Técnicas
1		Entrevistas individuales a profundidad, con cada uno de los miembros del grupo	<ul style="list-style-type: none"> • Grabación
		Observación	<ul style="list-style-type: none"> • Notas de campo
		Entrevistas informales con maestros de otras instituciones particulares	<ul style="list-style-type: none"> • Grabación
		Encuesta a directores de instituciones particulares primarias de Monterrey	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario
		Encuesta a maestros de educación primaria particulares	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario
		Revisión de documentos de evaluación docente	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de contenido
2	1	Sesión 1. <ul style="list-style-type: none"> • Presentación del proyecto • Creación de estructura de participación 	<ul style="list-style-type: none"> • Grabación • Análisis del proceso

- **Proposición de uso de diario para anotar ideas** grupal
- **Horario, frecuencia y duración de las juntas**
- **Propuesta de observador participante para el análisis del proceso grupal**
- **Discusión respecto a que implementar**
- **Creación de agenda de la sesión 2**

Observación no participante

- **Notas de campo**

2 Sesión 2.

- **Revisión de minuta de la sesión 1**
- **Comentarios y evaluación sobre los aspectos implementados**
- **Comentarios grupales e individuales de experiencias de evaluación docente**
- **Discusión de técnicas de validación de la investigación**
- **Lluvia de ideas del plan de evaluación**
- **Creación de agenda de la sesión 3**

- **Grabación**
- **Análisis del proceso grupal**

Observación no participante

- **Análisis del proceso grupal**

3 Sesión 3.

- **Revisión de minuta de la sesión 2**
- **Comentarios y evaluación sobre los aspectos implementados**
- **Análisis de competencias de evaluación docente**
- **Lluvia de ideas de competencias docentes**
- **Revisión de ideas del plan de evaluación**

- **Grabación**
- **Análisis del proceso grupal**

- Discusión respecto a qué implementar
- Creación de agenda de la sesión 4

Observación no participante

- Notas cronológicas

4 Sesión 4.

- Revisión de minuta de la sesión 3
- Comentarios y evaluación sobre los aspectos implementados
- Análisis de documentos y estudios de evaluación docente
- Lluvia de ideas del plan de evaluación docente
- Discusión respecto a qué implementar
- Creación de agenda de la sesión 5

- Análisis de conductas de grupo

Observación no participante

- Análisis de episodios

5 Sesión 5.

- Revisión de minuta de la sesión 4
- Comentarios y evaluación sobre los aspectos implementados
- Sesión de creatividad
- Propuesta de observación entre iguales
- Creación de agenda de la sesión 6

- Análisis del proceso grupal

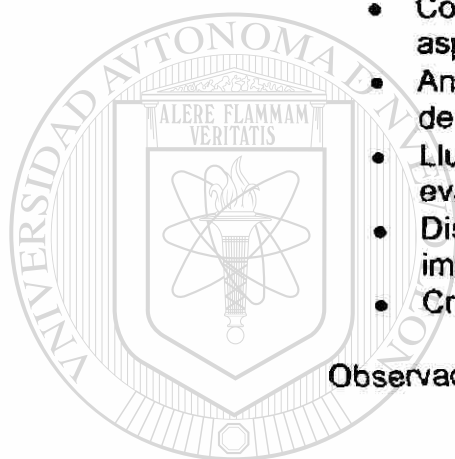
Observación no participante

- Observación de iguales

6 Sesión 6.

- Revisión de minuta de la sesión 5
- Comentarios y evaluación sobre los aspectos implementados
- Lluvia de ideas del plan de evaluación docente
- Discusión respecto a que implementar

- Análisis del proceso grupal



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CAMPECHE

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



- Creación de agenda de la sesión 7

Observación no participante

- Listado de competencias docentes

7

Sesión 7.

- Revisión de minuta de la sesión 6
- Comentarios y evaluación sobre los aspectos implementados
- Elaboración del documento final de evaluación docente
- Discusión respecto a que implementar
- Cierre

- Análisis del proceso grupal

Observación no participante

- Escala de evaluación

3

Escritura del capítulo de resultados de la tesis

Sesión 8.

Revisión de capítulo de resultados de la tesis por el grupo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Para la elección de los métodos, técnicas, manejo y análisis de los datos en cada fase de la investigación, se buscó que, de acuerdo a su naturaleza, cumplieran ciertos criterios metodológicos entre los que se encuentran:

1. Fueran los adecuados al problema en cada fase de la investigación.
2. Se siguieron los criterios de la Investigación-Acción.
3. Métodos adecuados al problema.
4. Recolección y archivo de datos de forma sistemática.
5. Categorías, códigos, temas y conceptos derivados directamente de los datos.
6. Se buscaron evidencias claras para argumentar que las técnicas de recolección de datos fueron las apropiadas.
7. Se distinguió claramente entre los datos obtenidos y las interpretaciones hechas por los maestros y el investigador.

La recolección de los documentos de evaluación docente se llevó a cabo basándose en la disponibilidad de poder obtenerlos. No se buscó en ellos que fueran los más efectivos, simplemente se solicitaron con el fin de analizarlos a escala grupal con los maestros. No se buscó recolectar otras fuentes de información como manuales de procedimientos o descripciones de puesto, debido a que estos documentos o la ausencia de estos suelen manifestar la postura oficial de la institución educativa respecto a la evaluación educativa. Además de los documentos de evaluación docente, los cuestionarios aplicados a los maestros permitieron correlacionar lo que ocurre

en realidad en la práctica. El fin de correlacionarlos fue determinar si las evaluaciones se realizan de acuerdo a las políticas establecidas, es decir las semejanzas o diferencias entre la teoría y la práctica.

En diferentes momentos de cada ciclo, y basándose en la información recabada por los maestros y el investigador primario, para favorecer el análisis de datos, se categorizaron los resultados encontrados. Esto es con el fin de agruparlos y darles sentido.

Para la institución educativa, el asegurar la calidad de la enseñanza en el aula por parte de los maestros, garantiza una mejor función educativa. La evaluación educativa debe orientarse a los procesos y a los resultados por igual, a los procesos en la forma en que cada fenómeno educativo es complejo y lleno de interrelaciones, y a los resultados al asegurar la calidad, por esto

cada de las fases y ciclos del proyecto fueron de gran importancia para llevar al grupo a obtener el objetivo.

El plan propuesto es un modelo deductivo. Se inició con constructos generales, se extrajeron las preguntas en forma de tema generador, y partiendo de éste se definió el grupo de maestros y, finalmente se realizó el diseño de la metodología.

El tratamiento de los datos se realizó de manera particular en cada una de las fases de la investigación.

I. Entrevistas

A. Preparación

1. Se diseñaron basándose en las preguntas de investigación de forma no estructurada
2. Se determinó que se manejarían en forma abierta
3. Se utilizó la técnica "Dime tu Historia"
4. Se realizaron individualmente
5. Se llevó a cabo un prediseño prueba para comprobar que las preguntas cubrieran la información solicitada y que el diseño fuera el adecuado
6. Fueron grabadas con permiso de los entrevistados y con manejo de cada uno de ellos de la grabadora
7. Se dejó espacio para "algo más que agregar" por parte del entrevistado.
8. Se evaluó la influencia del entrevistador

B. Análisis. El análisis de la entrevistas se realizó de la siguiente forma:

1. Fueron transcritas en su totalidad
2. Se realizaron marcas de escrito que se detallan en la Tabla 2. En la columna de la izquierda se detalla el

símbolo en la de la derecha su significado (Silverman, 2001).

Tabla 2.

Símbolos de marcas de escrito

Símbolo	Significado
	Pausas
	Conversaciones empalmadas
	Énfasis
	Prolongación de sonidos
	Voz fuerte
May.	Respiración profunda
Hhh	
(())	Comentarios personales
> <	Alta velocidad
???	Aumento de tono de voz

3. Se llenó una hoja resumen de contacto para cada una de las entrevistas, mismas que se muestran en el Apéndice A. Donde se señalan:
 - a. aspectos sobresalientes

- b. puntos importantes
 - c. temas
 - d. temas nuevos (marcados con un asterisco)
 - e. comentarios (doble paréntesis)
4. Se realizó una lista comparativa del contenido de las entrevistas
 5. Se realizó una lista general con los temas tratados y la aproximación de cada entrevistado
 6. Se llenó al finalizar cada entrevista una hoja resumen donde se detalla:
 - a. temas predominantes
 - b. resumen de información
 - c. incidentes, hechos o ideas
 - d. preguntas al siguiente contacto
 7. Análisis de las conversaciones
 8. Las listas comparativas fueron analizadas por los maestros.

Las entrevistas se realizaron como parte inicial con el grupo de maestros, y sin estos conocer el resultado de las encuestas, con el fin que la

información que arrojaran estuviera ajena a influencias externas. El diseño de la entrevista fue abierto, bajo la técnica de "Dime tu Historia" y formulando las preguntas basándose en las aseveraciones del entrevistado. Se llevó a cabo un prediseño de entrevistas, mismo que fue probado con dos maestros voluntarios no pertenecientes al grupo de maestros. Una vez que las entrevistas fueron planeadas, se llevaron a cabo con el grupo de maestros.

Como parte inicial de cada entrevista se realizó un *rapport*, no introduciéndome ya que los maestros ya me conocen, sino con el fin de dar a conocer los alcances del estudio.

La técnica de "Dime tu Historia" en las entrevistas, fue con el fin de mantener al entrevistado hablando. La función del entrevistador fue asentir o repetir palabras finales de cada frase en los momentos de silencio. Si en la

parte inicial de cada entrevista el maestro no hablaba de la evaluación, le hacía referencia a esto, únicamente con la finalidad de enfocarle en el tema y mantener mi participación baja, evitando el hacer preguntas y propiciando el análisis propio (Woods, 1987).

En algunas de las entrevistas, la pregunta de inicio dio pie al análisis, y el significado se dio como fue definido por los maestros.

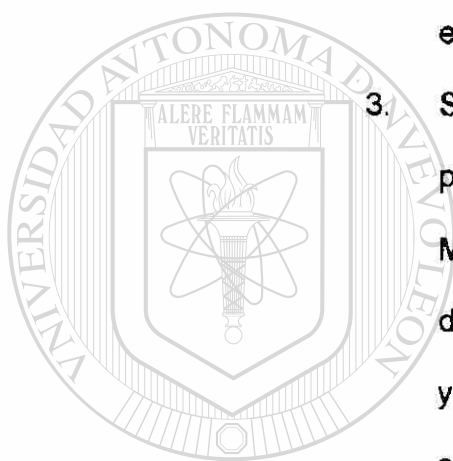
II. Encuestas a maestros y directores (Apéndice B).

A. Preparación

1. Se diseñaron basándose en las preguntas de investigación
2. Se llevó a cabo un prediseño prueba para comprobar que las preguntas cubrieran la información solicitada y que el diseño fuera el adecuado, es decir, que la encuesta midiera lo que realmente pretendió medir
3. Se eligió una muestra ideográfica de instituciones particulares primarias de la zona metropolitana de Monterrey. Se determinó que las encuestas se dejarían de aplicar cuando los datos fueron repetitivos y no arrojaran categorías nuevas, tanto a maestros como a directores de las instituciones.
4. Se determinó que se encuestaría a cuatro maestros al azar de 30 instituciones educativas y al director de cada escuela, con el fin de contrastar las percepciones entre el director y los maestros de los mismos temas

B. Aplicación

1. Se aplicaron en forma personal, grupos y vía correo electrónico

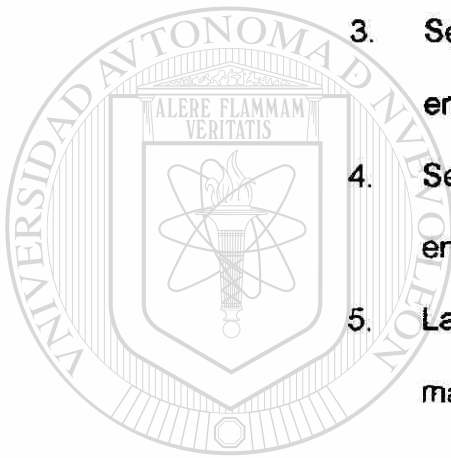


UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



C. **Análisis.** El análisis de las encuestas se realizó de la siguiente forma:

1. Se realizó una lista comparativa de los datos de las encuestas
2. Se realizó una lista general
3. Se obtuvieron los porcentajes totales de respuestas en cada categoría
4. Se triangularon los datos con la información de las entrevistas
5. Las listas comparativas fueron analizadas por los maestros



UANL

III. Documentos de evaluación

A. Preparación

1. Se realizaron los contactos con las escuelas
2. Se presentó el proyecto y se solicitaron los documentos de evaluación

B. Análisis

1. Se llenó por cada uno de los documentos la hoja resumen de documento en la cual se hizo una descripción detallada de cada documento

2. Se realizó una preselección de los más significativos
3. Se presentaron al grupo de maestros
4. Se analizó la relevancia de cada documento al estudio (Woods, 1987)
5. Se realizó el análisis y se extrajeron los elementos útiles al estudio

IV. Sesiones diarias de trabajo con el fin de organizar la información, hacer recuento de datos y dar seguimiento a la propia investigación

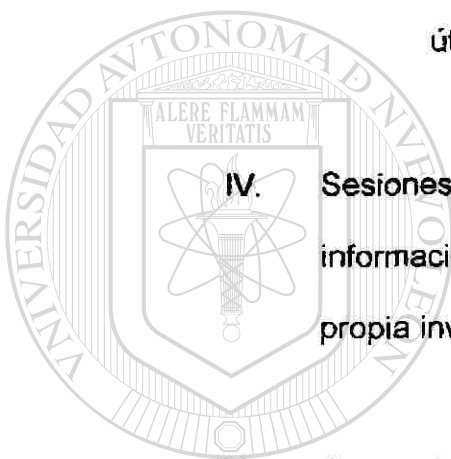
V. Juntas de análisis de caso con la coordinadora de sección, en

la cual:

1. Se hacía un recuento de la información obtenida
2. Se buscaban interpretaciones alternativas
3. Se comentaban asuntos nuevos o no resueltos
4. Se comentaba el futuro análisis de datos

VI. Diario de comentarios de reflexión

1. En estas formas se anotaban futuras acciones a realizar



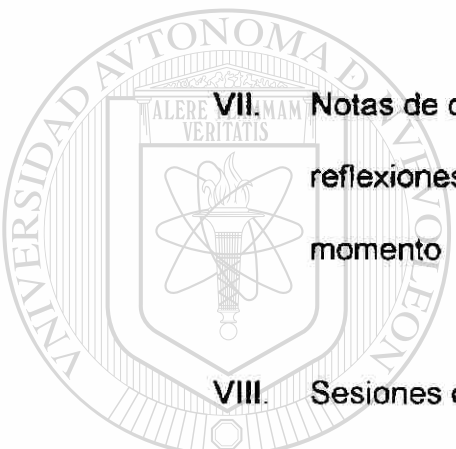
UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



2. Se anotaban reflexiones de temas a analizar
3. Bitácora, que incluyó "Recuento de Datos" de cada uno de los avances o retrocesos, con el fin de mantener una secuencia y seguimiento de las fases y ciclos de investigación.



VII. Notas de campo. Se anotaron todas aquellas ideas, reflexiones, futuras acciones e interpretaciones en cualquier momento

VIII. Sesiones de acción-reflexión. Se llevaron a cabo ocho ciclos de trabajo grupal de los maestros, de un día de trabajo de 10

horas cada uno. El fin fue analizar la información, planear, diseñar, y propiciar el cambio docente.

Se sugirió en la fase pertinente de la investigación, el desarrollo de criterios de evaluación docente por parte del grupo (Stufflebeam y Brethower, 1987). Se dejó abierta la posibilidad al grupo de utilizar un formato de evaluación docente ya existente, desarrollando ellos los componentes. El grupo decidió utilizar el formato de competencias o aspectos básicos de la práctica profesional de Charlotte Danielson (Danielson, 1996). Si bien no

utilizaron los componentes como tales, estos ofrecieron una guía en el desempeño docente en el aula y en la misma institución educativa, que en combinación con un proceso de reflexión y construcción de experiencias, condujo a los maestros a mejorar su práctica en el aula y a desarrollarse profesionalmente y construir su modelo propio.

La investigación se llevó a cabo en dos ciclos escolares, el 2002- 2003 y el 2003-2004. La primera parte del ciclo escolar 2002-2003 fue dedicado principalmente a la revisión de la información previa y estudios en el área, así como a la recolección de instrumentos de evaluación de diferentes instituciones particulares de educación primaria.

En marzo del 2003 se aplicaron las encuestas a directores y maestros de las diferentes instituciones particulares. Durante el mismo mes y en abril se

llevaron a cabo las entrevistas a profundidad con cada uno de los miembros del grupo de maestros.

Las dos primeras sesiones de grupo con los docentes se llevaron a cabo en el mes de mayo del mismo año, continuando las sesiones una por mes hasta octubre, que se llevó a cabo la Sesión 7. A petición del grupo de maestros, se programó una sesión más durante el mes de noviembre.

En enero del 2004 se aplicó el Plan de Evaluación y Desarrollo Profesional producto del trabajo de reflexión de los docentes.

Procedimientos de validación

La validez de las conclusiones de la Investigación-Acción fue establecida en función de la coherencia de las investigaciones de los diferentes ciclos, del grupo de maestros y del investigador primario. Estos procesos de validez, que le otorgaron calidad a la investigación, en la construcción del conocimiento basándose en la interpretación de la realidad, fueron decididos por medio del trabajo grupal y los efectos en conjunto refuerzan la validez de las conclusiones (Heron, 1988). Éstas fueron:

1. Mantener diversos ciclos de investigación (Reason, 1988). El objetivo de mantener diversos ciclos de acción, fue propiciar la

acción-reflexión y la coherencia de las conclusiones con los maestros. La coherencia se dio en dos sentidos; primero, consistentes e interdependientes unos con otros; y segundo, donde el grupo de docentes lograron acuerdo acerca de las conclusiones.

2. Mantener un balance en los ciclos de investigación, en sus formas individuales y colectivas. En todo proceso grupal existen momentos de búsqueda de datos e información, que pueden

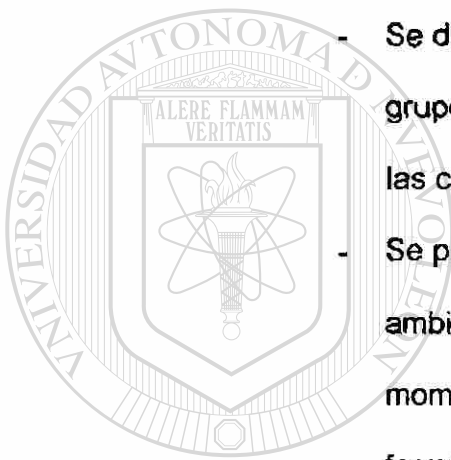
llevarse a cabo en las dos modalidades, al igual que los procesos de reflexión (Eisenhart y Howe, 1992).

3. Balance entre la convergencia y divergencia; es decir, como divergente en la exploración de aspectos diferentes en cada ciclo de acción, o de manera convergente, en el trabajar sólo con un aspecto a través de todos los ciclos con el fin de lograr profundidad. En la primera, el proceso puede llegar a carecer de una visión holística al sólo trabajar con un aspecto definido; en la segunda, diversos aspectos del proceso se trabajan sin profundizar en ellos. Debido a lo anteriormente expuesto se recomienda el balance entre la convergencia y la divergencia, mismo que fue dado por el grupo.

4. Balance entre reflexión y experiencia. No existen fórmulas o tiempos definidos para este fin. Si embargo, mantener la reflexión y la experiencia como procesos básicos son indispensables. Los maestros y el coordinador de la institución educativa, como consecuencia de su práctica, aportaron un sin número de datos y experiencias importantes; hicieron sentido, reflexionaron sobre lo que se había hecho y diseñaron nuevos

caminos, basándose en la experiencia de otros o basándose en los estudios en el área, dando como resultado un buen proceso. La reflexión y la experiencia pudieron llevarse a cabo por diversos medios, por ejemplo:

- Se dieron espacios amplios de sana relación con el grupo, manteniendo interacciones personales lejos de las críticas defensivas
- Se propiciaron momentos de “caos” que permitieron la ambigüedad y la confusión dentro del grupo. Algunos momentos de confusión dan lugar a nuevas ideas y formas distintas de resolver ciertos problemas; además, dejar aflorar ideas creativas. Los momentos de caos en el grupo fueron:
 - Un rompecabezas llamado escuela (Ver Apéndice C).
- Se sustentaron en el grupo los elementos de una auténtica colaboración, misma que fue verificada constantemente por el grupo mismo.
- Se mantuvo conciencia de las posibles barreras hacia el exterior, y se buscó la manera de evitarlas. Con el fin de



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



propiciar una comunicación efectiva del proyecto mismo (King, 1994).

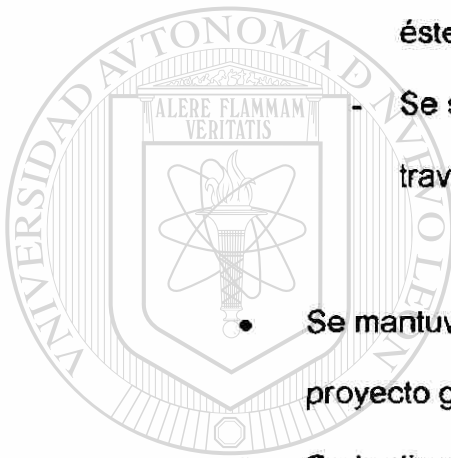
- Se mantuvo en la medida de lo posible, coherencia en las acciones del grupo, misma que incluyó la comunicación hacia el exterior y las relaciones dentro de éste (Jansen, 1992).

- Se sentaron las bases de replicabilidad del estudio, a través de una documentación adecuada (Kuman, 1999).

- Se mantuvo una colaboración auténtica, entendida como un proyecto grupal.
- Se le dio relevancia al proceso de recolección de datos. En un

trabajo colaborativo, la existencia de un proceso real de diálogo convirtió los resultados en válidos.

- Se logró mantener un verdadero diálogo. Uno de los objetivos claves del investigador, fue lograr establecer un verdadero diálogo con los maestros. Con el fin que los puntos de vista de los maestros, fueran producto de su pensamiento y su práctica educativa, sin limitaciones concernientes a presiones institucionales, valorando las aportaciones de los maestros aún cuando sus puntos de vista fueran contrarios o controversiales



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



inclusive a la misma institución educativa. En la medida en que se eliminaron las trabas en el proceso, se pudo construir un verdadero diálogo.

Las estrategias de triangulación para incrementar la confiabilidad de los datos e interpretaciones fueron varias. La mayormente utilizada y más relevante en el estudio fue las múltiples fuentes de información en cada ciclo de Investigación-Acción-Reflexión (Guba, 1981).

Algunas otras formas de triangulación fueron:

1. Diferentes formas de recolección de datos. Por ejemplo el utilizar entrevistas, encuestas, análisis de documentos y observación para tratar la misma información y poder contrastarla.
2. Diferentes métodos de interpretación de datos. Mediante el análisis individual, grupal y de un observador participante.
3. Diferentes informantes. El buscar la misma información en entrevistas con diferentes informantes del grupo de maestros tal como naturalmente fue formado en el contexto real.
4. Información equivalente por medio de preguntas diferentes. Se buscó el obtener información mediante preguntas equivalentes en las entrevistas y en las encuestas a través de preguntas diseñadas para este fin. Por ejemplo en preguntas. ¿Qué opinas

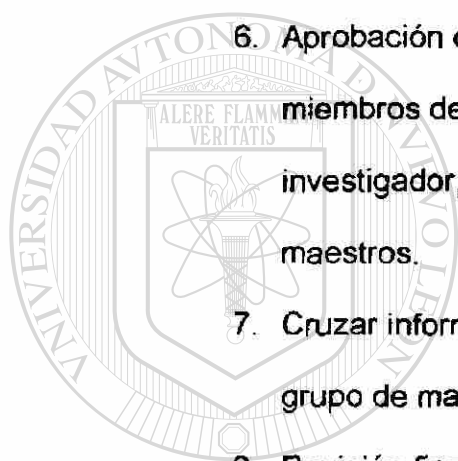
tú?, ¿Qué opinan los maestros en general?, ¿Cuáles son las causas por las que tu has cambiado de lugar de trabajo?, ¿Cuáles son las causas por las que otros maestros han dejado sus lugares de trabajo?.

5. Cruzar la información de diversos informantes.

6. Aprobación de las minutas de las sesiones por todos los miembros del grupo. Que si bien fueron escritas por el investigador, fueron validadas y corroboradas por el grupo de maestros.

7. Cruzar información entre las observaciones del investigador y el grupo de maestros.

8. Revisión final de los resultados, escritos por el investigador, revisados y consensuados por el grupo.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

CAPÍTULO III

REVISIÓN DE LITERATURA

Introducción

El incluir un marco conceptual en la investigación no es lo común en los estudios de corte naturalista como es la Investigación-Acción. Sin embargo, la revisión de la literatura con relación al tema, al igual que la búsqueda de estudios semejantes, permitió agrupar los temas en categorías, mismos que fueron la base del análisis con el grupo de maestros participantes (Denzin y Lincoln, 1998).

El objetivo del presente capítulo es realizar una revisión de la literatura pertinente y describir los diferentes ámbitos de la evaluación docente, ya que

muy poco se ha escrito sobre la efectividad de los modelos de evaluación de maestros, y es escaso el conocimiento de cómo mejorar los sistemas. Dentro de los escritos, pocos se enfocan a la educación básica; la mayoría dentro del limitado campo han sido llevados a cabo en universidades extranjeras (Andrews y Licata, 1991).

Las metodologías de investigación también han marcado de una manera determinante el campo educativo. La tendencia de los últimos años ha sido llevar a cabo investigaciones de corte cualitativo, o al menos incluir aspectos cualitativos dentro de la investigación, favoreciendo de manera

determinante los procesos educativos, en especial la evaluación formativa docente; ya que son procesos complicados para reducirlos a indicadores cuantificables. Sin embargo, existen diversos aspectos de la educación cuantificables y medibles, que aún cuando estén basados en escalas cuantitativas o en indicadores de apreciación, esos indicadores tienden a minimizar la clase de pensamiento o reflexión base para la buena evaluación (Centra, 1993).

Con el fin de dar sustento conceptual a la investigación, el presente capítulo se divide en seis partes. En la primera se aborda la motivación docente, como factor determinante de la buena práctica del maestro dentro de las instituciones educativas. Posteriormente el tema de evaluación de maestros se describe desde las perspectivas formativa y sumativa. En la

segunda parte se describen los objetivos de la evaluación docente; mencionando el trayecto histórico de la evaluación, ubicándolo especialmente en el entorno mexicano, además de justificar a la evaluación docente como práctica de desarrollo profesional. En la tercera parte, se describen los sistemas de evaluación docente más comúnmente utilizados; con el fin de rescatar ideas aplicables que sirvieron de experiencia previa en el modelo a desarrollar por los maestros en este caso particular, especificando sus ventajas y desventajas. Para continuar con la misma línea, en la siguiente parte se mencionan los componentes y características esenciales que todo

sistema de evaluación debe tener a juicio de los expertos. En la parte cinco, se describen de manera general las competencias de la práctica profesional de Charlotte Danielson; que como parte de la Investigación-Acción, el grupo de participantes utilizó como base en su formato para la estructura de su modelo propio. En ausencia de investigaciones llevadas a cabo con el mismo fin y utilizando la Investigación-Acción como modelo, en la última parte, se describen los estudios más importantes en el área de evaluación docente; ya que un número limitado de estudios se relacionan directamente con el tema y ninguno con la misma metodología que se plantea en esta investigación.

Las fuentes de información fueron variadas. El criterio utilizado no fue la novedad de los escritos o estudios, sino su contenido y relevancia al estudio.

Algunos de los autores citados o estudios referidos datan de varias décadas, o

incluso más; estos artículos relevantes provienen de autores que de alguna manera han contribuido al entendimiento de la evaluación docente, la motivación y la propia base metodológica.

En esta parte del marco conceptual se analizó el material importante que forma parte de la comprensión del tema y en la formación de las categorías.

La motivación en el campo docente

La motivación representa un papel de relevancia en el desempeño docente. Si bien es un tema amplio y estudiado a fondo en la Psicología; diversas teorías sustentan los efectos de la motivación en el desempeño docente y sus implicaciones. Los estudiosos del tema hablan de la motivación en dos manifestaciones básicas: motivación interna y motivación externa.

Diversas teorías han apoyado la idea de la motivación interna como fuente de actuación de la persona. Estas teorías van desde las teorías "X y Y" de McGregor; los factores higiénicos y los factores motivacionales positivos de Herzberg (1967), las teorías de expectativa de motivación y el trabajo de Vroom; la teoría de motivación de logro y los motivos sociales de McClelland y

la teoría de las necesidades básicas de Maslow (1943), entre las más representativas. Estas teorías han influido de manera determinante los sistemas de evaluación en general, y han marcado un sello particular en la educación.

Motivar a los maestros es un problema de varios niveles y retos para los directores de las instituciones educativas (Innegart, Pascual, Kanel Innegart, 1995). Existe un consenso generalizado sobre el interés por motivar a los maestros para que ejerzan su docencia de una manera más efectiva, buscando su perfeccionamiento personal, modificando sus habilidades y

conducta a la luz de las necesidades de los alumnos, las nuevas tendencias educativas y las expectativas de la sociedad.

La motivación se puede diferenciar en dos tipos principales: intrínseca y extrínseca. La motivación intrínseca es una necesidad interna de competencia y autodeterminación, para que una persona se encuentre intrínsecamente motivada, reconocimientos externos o motivadores extrínsecos como premios, incrementos de salarios, promociones o reconocimientos no son necesarios. Los reconocimientos son inherentes a la propia actividad y entender qué motiva intrínsecamente a los maestros es crucial en la mejora del desempeño docente.

En general, se han recomendado a los directores de las instituciones educativas elementos claves en la motivación intrínseca, con el fin de aplicarla en la práctica con los docentes, como son experimentar el significado en el trabajo, la responsabilidad de los hechos en el trabajo y el conocimiento de los resultados.

Por otra parte, los motivadores extrínsecos están claramente limitados a una fuente de motivación, y limitados al presupuesto o a la cantidad de dinero que una institución educativa puede ofrecer como compensación a sus maestros. Como ejemplo, se dan las compensaciones anuales o bono de productividad, que en la mayoría de los casos, son una solución cosmética a un intento de mejorar el desempeño docente. Sin embargo, es un hecho que

los maestros acreedores a premios o reconocimientos son motivados en su trabajo diario por factores intrínsecos y los méritos o reconocimientos tienen un valor simbólico como motivadores extrínsecos; y con el fin de garantizar su efectividad, siempre deben ser acompañados por motivadores intrínsecos.

Otro problema práctico de los motivadores extrínsecos es que si no son aplicados en la forma correcta, pueden llegar a disminuir la motivación intrínseca. Esto sucede cuando el reconocimiento se da como forma controladora, por ejemplo, en el imponer un cierto tipo de trabajo específico para el logro de un mérito.

Entre las recomendaciones de diversos autores al campo de la motivación docente, se pueden generalizar en líneas de motivación intrínseca y extrínseca, que van desde el establecer condiciones de trabajo idóneas en el ambiente laboral, hasta proporcionar el material necesario que requieren en su práctica. Entre ellas podemos enlistar:

1. Proporcionar reconocimiento a los profesores notables, ya sea por servicio o por innovación.
2. Aumentar la supervisión y comprobar el trabajo de los profesores para identificar sus áreas de mejora (Wiles y Bond, 1991).

3. Cambiar la estructura organizativa de la institución a niveles menos jerárquicos.
4. Dar oportunidades de participación a los maestros en la toma de decisiones.
5. Proporcionarles más responsabilidades a los profesores sobre lo que ocurre en el aula (Kahan, 1999).
6. Dar a los docentes flexibilidad en el cumplimiento de programas y metodología.
7. Proporcionar tiempo para que trabajen en equipo con otros maestros (Kagan, 1994).
8. Organizar sesiones de trabajo, donde todos los miembros de la comunidad educativa participen juntos en los problemas y planeación de la institución.
9. Animar a los maestros a evaluar sus logros en función de conseguir objetivos predeterminados.

Los directores de las instituciones educativas, conocedores en el mejor de los casos de los aspectos básicos de motivación humana, deben influir en los maestros de manera positiva y efectiva. Con el fin de crear las condiciones y el ambiente propicio para que los docentes mismos decidan actuar para el beneficio de sus alumnos y el suyo propio en su proceso de desarrollo

profesional; y de esta forma lograr satisfacción en su práctica y conseguir las metas propuestas como comunidad educativa ("Material del Taller para el Desarrollo de Habilidades Directivas del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey", 2001).

Para que el director pueda motivar a sus maestros, debe primero formar un equipo, logrando relaciones positivas entre los maestros. Asegurarse que cada miembro del equipo posea un lugar de pertenencia en el grupo, mismo que se da a través de relaciones laborales positivas. Una de las mayores responsabilidades del director o supervisor, es hacer sentir a todos los miembros de su equipo que son apreciados; esto dará como resultado personas proclives a cooperar y dispuestas a superarse y a recibir sugerencias, en forma de acuerdos consensados o por propia iniciativa.

Roberto Arias (1999) rescata el argumento general de diversas teorías, diciendo que si los docentes no tienen incentivos, no necesariamente económicos, para realizar un mayor esfuerzo, trabajarán por debajo de sus máximas capacidades. Un sistema de compensaciones ideal debe promover el mejoramiento continuo en la calidad de los docentes, para lo cual tiene que atraer a los mejores candidatos a la profesión, retener a los mejores maestros, producir mejoras en la productividad de los docentes y alinear los intereses de los maestros con los del sistema educativo de la escuela.

La motivación de los docentes es compleja y costosa. Implica conocer a cada uno de los maestros individualmente. Dentro de un grupo de maestros siempre está la persona auto-motivada y con poca necesidad de reconocimiento por sus logros. Sin embargo, existen también docentes que requieren empuje y motivación constantes. Es responsabilidad del director lograr que cada uno de los maestros encuentre tareas interesantes, trabajo estimulante, darles a conocer lo que se espera de ellos, y otorgar la libertad para hacer su trabajo con los recursos necesarios.

La evaluación docente

La evaluación del trabajo docente representa un papel de básica importancia en educación; debe entenderse como la recolección de información para la comprensión y mejora del desempeño, con el fin de emitir juicios de calidad (House, 1990).

La presente sección consta de tres partes. La primera, da una visión general de lo que es la evaluación docente, analizando los aspectos básicos que incluyen la evaluación formativa y la evaluación sumativa. La segunda, expone brevemente la historia de la evaluación docente como antecedente a las prácticas actuales. En la tercera se describe lo que ha sido y la situación

actual de la evaluación docente en México. En la última parte, se expone la evaluación docente como actividad de desarrollo profesional.

La dificultad de medir el rendimiento es un problema complejo. Existe un consenso generalizado de que los maestros deben ser evaluados, no sólo para poder establecer incentivos sino también como un fin en sí mismo (Isaacs, 1979). Tradicionalmente la evaluación ha tenido dos finalidades principales. En la primera, los resultados son utilizados para tomar decisiones personales en la promoción, reajuste, liquidación y salario. En la segunda, el propósito son los resultados utilizados para apoyar el desarrollo de los docentes y crecimiento profesional.

Se definen de esta forma, dos tipos básicos de evaluación docente, la evaluación formativa y la evaluación sumativa. Ambas han sido exploradas en

la literatura, debido a que la profesión de la enseñanza considera a la evaluación como parte integral del desarrollo de los docentes; aunado a que los administradores buscan datos de la evaluación como una evidencia de hechos exactos.

La evaluación sumativa es una herramienta para la toma de decisiones personales. Los modelos tradicionales de evaluación sumativa no están necesariamente estructurados para apoyar de una manera dinámica la mejora docente en el aula, ya que estos están enfocados a un determinado número de comportamientos de los maestros. La evaluación debería ser una práctica

que motive a la autorreflexión como parte de la práctica cotidiana del maestro. Antes de poder considerar cómo compensar a los profesores, sería prioritario conceptualizar cómo evaluarlos; ya que un sistema de compensaciones sólo puede ser bueno si el sistema de evaluación que lo justifica lo es.

En cuanto a los aspectos esenciales de la evaluación sumativa, el salario según méritos emplea estándares competitivos; ya que proporciona incentivos a los profesores sobre la base de la competitividad. El número de compensaciones en una institución educativa llega a limitarse; cuando el nivel más alto es alcanzado por un número mayor de profesores, debido a que las compensaciones que existen en la mayoría de los casos no serán suficientes.

Podemos así afirmar que los estándares competitivos son claramente inapropiados en un sistema de evaluación diseñado para facilitar el

crecimiento profesional, ya que los estándares competitivos motivarán a los maestros a competir por un número limitado de promociones o compensaciones económicas, en lugar de proporcionar a todos los profesores los medios e incentivos para lograr un mayor crecimiento profesional.

El problema de los salarios y compensaciones al personal docente ha sido un factor importante en la vida política de América Latina (Arias, 1999). La realidad del sector está compuesta por maestros con sindicatos fuertes en administración pública, con sus propios intereses educativos.

Por otra parte, la evaluación formativa, puede llegar a convertirse en una herramienta utilizada con el fin de mejorar la instrucción (Álvarez y López, 1999). Los sistemas de evaluación formativos producen niveles más altos de satisfacción y una práctica más reflexiva que llena las demandas de la rendición de cuentas o calidad. El objetivo del proceso de evaluación formativa, como afirma Stufflebeam (1995), es el desarrollo personal y profesional del profesor y el reconocimiento de su trabajo. También debe tenerse en cuenta la mejora de la calidad en el servicio que ofrece el centro educativo. De esta forma se consigue indirectamente un objetivo propio de la evaluación sumativa que es la protección del consumidor (Álvarez y López, 1999).

La evaluación formativa es un proceso complejo. Implica un sistema estructurado con estándares definidos, en un marco de diálogo y comprensión.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS
Historia de la evaluación docente

La evaluación docente ha sido una actividad realizada desde tiempo de Sócrates. Quizá la primera evaluación de maestros como tal, posiblemente tuvo lugar en las universidades de la Europa medieval. Los maestros enseñaban a sus alumnos leyéndoles una de las pocas copias de los libros, y debían seguir un estricto horario de temas. Los alumnos evaluaban a los

maestros de dos formas; primero, un comité de estudiantes designado por el rector se aseguraba que el maestro cubriera los temas de acuerdo al calendario previamente establecido y cualquier irregularidad era reportada al rector. Segundo, los estudiantes pagaban directamente una cuota al maestro, llamada "colecta". Los salarios de los maestros se determinaban por el número de estudiantes que tenían.

La era moderna de la evaluación de los maestros se compone de cuatro periodos: el periodo de 30 años antes de 1960, los 60's, los 70's y el periodo de 1980 a la fecha. Antes de 1960 la mayoría de las evaluaciones eran llevadas a cabo por Herman Remmers y sus colegas en la Universidad de Purdue. La forma de Purdue, publicada en 1927, fue posiblemente la primera forma de evaluación de los estudiantes hacia los profesores en esta época.

Hacia 1930, Remmers realizó diversos estudios correlacionando las evaluaciones de los maestros y los resultados de los alumnos, la confiabilidad de las respuestas de los estudiantes (1934), y las comparaciones entre las evaluaciones de ex alumnos y las evaluaciones de los alumnos. Por su trabajo pionero en el área, merece ser llamado el Padre de la Evaluación por los Alumnos. Sin embargo, las evaluaciones de los alumnos fueron poco usadas hasta 1960 (Centra, 1993).

En los años 60's las prácticas evaluativas no estaban extendidas, y las existentes carecían del rigor actual (O'Doyle, 1984). Hacia el final de esta

década e inicio de los años 70's, la evaluación de los alumnos como práctica de evaluación de los maestros fueron extendidas, con el fin de hacer diagnóstico y mejora.

En la década de los 80's se inició una fuerte crítica a los planes de salario según méritos; con el argumento de que generan competitividad entre los profesores y deterioran la colegialidad entre los mismos. Algunas de las propuestas de salario según mérito y escalas profesionales han fracasado porque no evalúan a los profesores para que tenga lugar el desarrollo de éstos, sino con fines de contratación o pago de bonos por desempeño.

Las modalidades de evaluación definidas en su origen por Michael Scriven en el movimiento de evaluación de programas en Estados Unidos en 1967 son conceptos ahora conocidos pero no se utilizan como fueron

establecidos originalmente. Scriven (1988) definió el profesionalismo como alta competencia y compromiso para el desempeño satisfactorio del trabajo, no por el pago del salario, y continuó con el desarrollo de estándares de evaluación.

En 1975 surge el *Joint Comité of Standards for Educational Evaluation* (Comité Conjunto sobre Estándares para la Evaluación Educativa). La misión del comité fue desarrollar y dar a conocer estándares como medio de promoción y evaluación en educación.

En 1981, el comité dio a conocer los estándares para la evaluación de programas educativos, proyectos y materiales y en 1984 inició el desarrollo de

estándares para evaluaciones de personal (Stufflebeam y Brethower, 1987). Hubo en estados Unidos diversos programas en varios distritos escolares, éstos desarrollados por directores, administradores y expertos como el dado a conocer por Thomas McGreal en 1983, Madeline Hunter en 1988 y Edward Iwnicki en 1990.

Los estándares profesionales bien definidos dan una base objetiva y creíble en la evaluación de personal en las instituciones educativas. Los campos de educación y evaluación es importante que colaboren en conjunto en la definición de principios y estándares, para iniciar de forma positiva una cultura de evaluación (Farland y Guillickson 1998).

La evaluación docente en México

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

La evaluación docente en México históricamente ha presentado dificultades en cuanto a estructura y claridad. La Secretaría de Educación Pública inició esfuerzos organizados en el año de 1976.

La Dirección General de Evaluación (DGE) de la Secretaría de Educación Pública, inició en 1977 la generación de informes anuales por entidad federativa. Después de procesar los datos, la DGE regresa a las escuelas los exámenes aplicados con sugerencias. Sin embargo, ninguna de

estas acciones aporta datos directos del desempeño del maestro en el salón de clases.

En las instituciones públicas de educación superior en México, la evaluación de los profesores ha cruzado por diferentes etapas. De manera sistemática se inicia en 1971 en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en la facultad de Contaduría. Su aplicación constante data de la mitad de la década de los años 80 a raíz de la Modernización Educativa y las demandas del mercado laboral, que cuestionaban la calidad de los egresados. Pocas son las instituciones públicas que han implantado sistemas efectivos de evaluación docente (Rueda y Díaz-Barriga 2000).

Se concluye que el desarrollo de programas de evaluación ha tenido problemas de consideración; primero, con la determinación de criterios que

definen la calidad del maestro como centro del ciclo de enseñanza-aprendizaje-evaluación; segundo, enmarcar las características diferentes de cada docente en las áreas del conocimiento; y finalmente, la diferencia de cualidades de cada maestro para los niveles educativos.

Por otra parte los objetivos de la educación actualmente han cambiado de una manera notable (Danielson y McGreal, 2000): los estudiantes deben convertirse en aprendices a largo plazo, desarrollar una serie de habilidades que les permita interactuar en un mundo cada vez más dinámico basado en la

toma de decisiones democráticas; además, las instituciones educativas son vistas como comunidades de aprendizaje.

Este perfil “constructivista” de las instituciones educativas, implica un maestro que sea capaz de desarrollar en sus alumnos las habilidades antes mencionadas, congruente con las necesidades holísticas de sus estudiantes.

Sin embargo, los sistemas de evaluación docente siguen siendo los mismos, estrechos para evaluar al maestro constructivista y en la motivación para desarrollar una práctica cada vez más efectiva.

Evaluación docente como desarrollo profesional

Tanto los maestros como los administradores educativos requieren de

un modelo de evaluación que abarque la complejidad de la enseñanza, congruente con estándares específicos que permitan desarrollar a los docentes diversas estrategias, que si bien se conocen teóricamente, no las han vivido ni visto aplicadas en el campo educativo (Delandshere y Petrosky, 1994).

El argumento fundamental de este apartado, consiste principalmente, en que se pueden diseñar sistemas de evaluación que estén enfocados a los resultados y al desarrollo profesional (Carr y Harris, 2001).

Un modelo efectivo debe incluir ambos aspectos de la evaluación, es decir, el aspecto formativo y el aspecto sumativo. Por esto, se mencionan algunos de los aspectos relevantes de las evaluaciones docentes, como fundamento de la construcción de un nuevo sistema participativo.

Tanto para el maestro, como para el supervisor y los mismos alumnos, la evaluación docente no debe verse como una estrategia de vigilancia jerárquica que controla las actividades de los profesores. Debe ser vista como una forma de fomentar y favorecer el perfeccionamiento del profesorado, para identificar las cualidades que conforman a un buen maestro, con el fin de generar políticas educativas que ayuden a su generalización (Valdez Veloz, 2000).

Los docentes, como cualquier otro profesionista, se construyen a través de la experiencia, del trabajo en equipo y el apoyo de los responsables de las instituciones educativas. El director o supervisor docente, podría entre otros, centrarse en la tarea de orientar, asesorar y hacer seguimiento de las tareas de cada profesor, con el fin de ayudarlo a crecer profesionalmente, es decir, ayudarlo en el proceso de incorporación significativa (Álvarez y López, 1999).

La evaluación sistemática de la función docente desde la inspección educativa comprende dos aspectos principales. Primero, la actividad docente dentro del aula y segundo, la participación de los profesores en la institución educativa.

La evaluación del trabajo docente puede llegar a ser perjudicial o beneficiosa según la manera de planificarla y ejecutarla. Perjudicial si los maestros sienten que se pone en peligro su supervivencia laboral y profesional (Sergiovanni, 1992), ya que actuarán para obtener los mejores resultados y, por consiguiente, no supone una mejora profesional en su enseñanza. Para promover el crecimiento de los maestros, Poplin (1992) afirma que las personas responsables de la evaluación docente deben conocer a sus maestros, realizar auto evaluaciones y no sólo evaluaciones externas.

Para que el objetivo de desarrollo profesional se logre, la evaluación debe ser parte de la vida diaria del docente (Luxemberg y Schmitz, 2002). Requiere ser participativa y reflexiva, para que tenga significado frente al maestro. Desde un enfoque institucional, la evaluación podría conjugar las

funciones formativa y sumativa, de tal modo que llegara ser útil en orden a favorecer la formación y desarrollo profesional, facilitar la promoción de los docentes, validar los sistemas institucionales de selección y formación permanente, así como introducir elementos de mejora en los procesos de enseñanza aprendizaje de los alumnos y en casos extremos proteger al alumnado de profesionales incompetentes; como finalidad última, debe tender a la mejora de la calidad del sistema educativo (MacKinnon y Schaffner, 2002).

Los fines de la evaluación del desempeño docente son variados e incluyen desde la determinación de las cualidades profesionales, el

mejoramiento de la escuela y la enseñanza en el salón de clases, hasta el desarrollo profesional del maestro.

La evaluación de maestros necesita de la participación crítica de todos los participantes del proceso, configurado en un marco de diálogo y de estructura mediante el análisis (Moore, 2003). Debería ser una opción de reflexión y de mejora de la realidad, con un sentido de repercusión tanto en la personalidad del evaluado, en su entorno y en el equipo de que forma parte.

Tanto para los maestros como para los responsables de la evaluación docente, ésta podría cumplir con diferentes funciones, para que su objetivo llegue a ser el desarrollo profesional del docente y su mejora directa en el aula, a través de un diálogo activo con los involucrados en el proceso. Entre las características a destacar se encuentran:

1. Incluir los logros y fallas del docente, para derivarlos directamente a áreas de capacitación, basándose en una retroalimentación positiva de las necesidades del salón de clase
2. Ser un marco claro de referencia, basado en indicadores objetivos en el desempeño docente.
3. Permanencia, no un proceso al final de un ciclo determinado.
4. Propiciar la mejora constante.

5. Ofrecer al maestro, la oportunidad de aprender nuevas formas de enseñanza, y
6. Considerar al maestro como parte activa del proceso.

Los criterios de evaluación definen los aspectos del desempeño en niveles de logros deseados. Deberían relacionarse hacia aspectos de la enseñanza, ser objetivos, comunicarlos claramente a los maestros antes que el proceso de evaluación inicie, ser revisado al final de cada ciclo de enseñanza y finalmente unirlo al desarrollo profesional del maestro (Farland y Guillickson, 1998).

Asimismo, la evaluación institucional para que resulte útil debería plantearse en forma cooperativa y transparente; donde todos los involucrados

en el proceso aporten sugerencias y presten colaboración. El maestro podría así considerarla práctica e interesante en su quehacer profesional; también podría ser integrada, con el fin de no dispersar esfuerzos ni objetivos.

Llevarse a cabo de forma científica y estructurada, teniendo como base la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje; con fuentes de información que sean suficientemente diversas, para permitir la validez final del proceso realizado. Una evaluación contrastada, que además de recurrir a todas las fuentes de información, solicite que sean varios evaluadores y que las

valoraciones que suponen observación directa se lleven a cabo en diferentes ocasiones.

Es importante destacar la flexibilidad en el proceso y estructura; es decir, abierto a los cambios, que se adecue a las exigencias de los alumnos y de la sociedad; debe ser permanente, mediante un esfuerzo constante y finalmente puede incorporarse en un proceso de autoevaluación (Álvarez y López, 1999).

La naturaleza formativa de la evaluación docente, cuyo objetivo es el perfeccionamiento de la práctica, implica un desarrollo profesional basado en decisiones mejor informadas; además de la optimización de la organización escolar para una mejora continua de calidad del sistema.

Se pueden identificar áreas de deficiencias en los sistemas de

evaluación docente actuales. Estas se refieren principalmente a criterios de evaluación antiguos y limitados, ya que los sistemas de evaluación que comúnmente se practican fueron diseñados en los años 70's, y son un reflejo de la enseñanza de la época, sin embargo han sido base importante para los trabajos posteriores. En esos años, los sistemas estaban diseñados únicamente en la actuación de los alumnos, pero los objetivos del desempeño del estudiante han evolucionado. Los criterios de evaluación deben de manifestar las nuevas investigaciones.

Existe además una falta de consenso generalizado sobre lo que es la verdadera enseñanza; los sistemas han cambiado de “conductistas” a cada vez más “constructivistas”, además de la falta de una precisión en las escalas de evaluación. Es común que todos los maestros quieran recibir una evaluación de “sobresaliente” y cualquier indicador diferente, sea esta una escala menor, únicamente significa una práctica mala.

Con la comunicación jerárquica en un solo sentido, siendo un proceso no incluyente de autoevaluación docente, el maestro generalmente tiene la idea de que va a ser “sorprendido” en su mal momento en el salón de clase.

Es importante aclarar dentro de las áreas de deficiencia de los sistemas de evaluación docente, la ausencia de la diferencia entre maestros novatos y experimentados. Los estándares de evaluación que se utilizan son los mismos

para todos los maestros, pero como en todas las profesiones, no es lo mismo ser un profesional recién egresado que uno con amplia experiencia. Sin embargo, para el bien de los estudiantes, todos requieren de un mínimo de competencias.

Cuando el proceso de evaluación está diseñado en tal forma que los maestros son avisados de cuándo van a ser observados en los salones de clase, llevan a cabo una lección ya probada; la misma vieja lección que han dado por años, y que los mantiene en estándares altos en el proceso.

Finalmente, puede en ocasiones unirse a esta descripción la inexperiencia de las personas en las que está depositada la responsabilidad de administrar el proceso.

La combinación de los factores antes mencionados, conduce a una cultura de pasividad y protección. Generalmente los maestros no creen en los procesos de evaluación y tienen incentivos bajos, además de la vieja costumbre de pensar que "nada va a cambiar" (Danielson y McGreal, 2000).

La evaluación de maestros necesita de la participación crítica de todos los involucrados en el proceso, configurado en un marco de diálogo y de estructura mediante el análisis. Debe ser una opción de reflexión y de mejora de la realidad pero también una oportunidad y sentido de repercusión tanto en la personalidad del evaluado como en su entorno y en el equipo de que forma

parte.

Es importante considerar la formación permanente del docente como parte del desarrollo de las instituciones educativas y de los mismos sistemas de evaluación docente. La formación del maestro debería dirigirse al perfeccionamiento de las habilidades, con el fin de lograr el mejoramiento profesional y humano que le permita adecuarse a los cambios científicos y sociales del entorno (Imberón, 1994).

El desarrollo profesional, entendido como formación permanente, incluye una serie de factores entre los que se encuentran la actualización científica, pedagógica, cultural y personal.

El desarrollo profesional de los maestros es necesario para garantizar la mejora de la calidad en la enseñanza y es un factor clave del proceso educativo como tal. Permite además de fijar criterios administrativos, el establecimiento de estrategias de reflexión de la propia práctica y proponer proyectos de acción concretos en las instituciones educativas.

Sistemas de evaluación docente comúnmente utilizados

Los sistemas de evaluación docente son múltiples y variados. Algunos de ellos como la observación de clase, los resultados y las encuestas a los alumnos son conocidos por los maestros y practicados regularmente por algunas instituciones educativas. Otros sistemas como la autoevaluación, el portafolio de maestros, la supervisión entre colegas y la retroalimentación como práctica han sido explorados en contextos limitados en diferentes niveles educativos.

Algunos de estos métodos practicados por las instituciones se describen a continuación.

Observación de clase

La observación de clase, es una de las formas más utilizadas en niveles de educación preescolar, primaria y secundaria. Su objetivo es obtener una muestra representativa del desempeño del maestro en el salón de clase. Es útil en el sentido que aporta información de la interacción y la relación entre los estudiantes y el maestro (Melnick, 1990).

Los investigadores critican este método, ya que algunos resultados pueden estar sujetos a la percepción del observador y carecer de objetividad. Sin embargo, la observación de clase por parte del supervisor, es generalmente una experiencia positiva para el maestro y el observador, si es combinada con una retroalimentación adecuada.

Para que este método sea efectivo, es conveniente que los evaluadores

lleven a cabo las observaciones por un periodo largo, o periodos más cortos de forma intermitente, ya sean planeadas y estructuradas o de manera informal y sin previo aviso al maestro, ya que ambas proveen información exacta y útil.

Los criterios de observación deberían, en forma ideal, establecerse en diálogos interdisciplinarios con maestros y supervisores, estableciendo criterios claros, objetivos observables, forma de recolección de datos, análisis, retroalimentación efectiva, acciones correctivas y crítica constructiva.

Resultados de los alumnos

Los resultados de los alumnos en pruebas estandarizadas han sido al igual que las observaciones de los salones de clase, uno de los métodos más utilizados para evaluar a los maestros en diferentes niveles educativos.

Sin embargo existen problemas relacionados con esta práctica (Kohn, 2000). Primero filosóficamente es injusto evaluar a una persona en términos de los resultados de otra, especialmente en el proceso educativo en donde intervienen un gran número de variables; no es responsabilidad única del maestro el desempeño del alumno. Segundo, metodológicamente, ya que para que estos resultados tengan validez se requiere evaluar a los alumnos al inicio, durante y al final del curso en términos de habilidades, conocimientos y motivación (O'Doyle, 1984).

Por otra parte, las investigaciones muestran que con ciertas condiciones, los resultados de los exámenes estandarizados pueden correlacionarse con el desempeño del maestro, tomando en cuenta el número de variables considerables (Berk, 1988); que de alguna forma pueden llegar a afectar los resultados de los alumnos; estas son, entre otras, las cualidades y características de los alumnos, su desempeño general, los aprendizajes previos y la misma dinámica del grupo, entre otros (Berk, 1988).

Encuestas a alumnos

Las evaluaciones de los alumnos hacia los maestros han sido una de las formas más comunes de evaluación y uno de los temas más controvertidos en las técnicas de la evaluación docente. Desde los años 70, la controversia se centra en la efectividad de esta práctica.

Las encuestas de alumnos sobre el desempeño de los maestros han sido aplicadas básicamente en educación superior. Sin embargo, de manera informal se tienen algunos datos de instituciones educativas de nivel secundaria y preparatoria que las aplican.

El uso de los cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos tiene una larga historia dentro de la educación superior. A Herman Remmers de la Universidad de Purdue (Centra, 1993), en 1927 se le reconoce

como el creador del primer cuestionario de evaluación, al que nombró *Purdue Rating Form*. A partir de entonces y hasta 1960, Remmers y sus colaboradores realizaron estudios sobre los resultados que arrojaba dicho cuestionario en Estados Unidos. A partir de los finales de la década de los años 60, el sistema se integró con la política de orientación al consumidor, si los alumnos son los usuarios del servicio, ellos son los que deben evaluarlo.

En México, las universidades privadas fueron las primeras en utilizarlos, la Universidad Iberoamericana en 1968 y el Instituto Tecnológico y de Estudios

Superiores de Monterrey, en 1974, crearon sistemas de evaluación de la docencia por los alumnos, de los más sólidos y antiguos del país.

Algunos autores afirman que los alumnos son la fuente principal de información, incluida la habilidad del maestro para motivar a sus alumnos en el logro del aprendizaje continuo. Además, los alumnos son los directamente involucrados en la satisfacción del contenido del curso, métodos de instrucción, libros de texto, tareas y el propio interés.

Sin embargo, algunos maestros se cuestionan la validez de éste método de evaluación por cuatro razones principalmente. Primero, debido a que los estudiantes carecen de la madurez suficiente para juzgar de una manera efectiva el contenido del curso y el estilo de enseñanza. Segundo, ciertos maestros afirman que las evaluaciones o encuestas de los alumnos

son un medio para medir la popularidad de los maestros y no un medio confiable para evaluar la efectividad docente. Tercero, se requiere de un cuidadoso análisis estadístico de confiabilidad y validez de los instrumentos, que formen una muestra representativa de los estudiantes de cada uno de los docentes en cuestión. Y finalmente, existen un sin número de variables que afectan la evaluación docente (Ayers y Berney, 1989), entre las que se encuentran las calificaciones del maestro a sus alumnos, el número de alumnos por clase y la forma de administración del cuestionario, entre otras.

Las encuestas a alumnos en educación primaria, al igual que para otros niveles educativos deben tener un cuidadoso diseño, y estar enfocadas no en el desempeño del maestro en el salón de clase, sino a la dinámica general del ambiente del salón de clase. En la medida que manifiesten estos datos, pueden ser una herramienta útil y objetiva para el maestro.

Autoevaluación

La autoevaluación del profesorado es un proceso de formulación propia de opiniones valorativas sobre la efectividad del propio conocimiento, actuación y principios con el fin de mejorar. Se centra en la práctica personal y reconoce que las principales razones por las que los maestros participan en el desarrollo profesional se derivan de las propias experiencias y su propia necesidad (Airasian, 1999).

La autoevaluación, es un sistema usado en pocas ocasiones, y cuando se realiza es generalmente de manera informal o no evidente (Nhundu, 1992).

Convierte a los maestros en los guías de su propia instrucción y a los directores o coordinadores de las instituciones educativas, que generalmente son las personas a cargo de la evaluación docente, en los ayudantes de los procesos, proveedores de recursos y organizadores de las oportunidades para ayudar al maestro a continuar innovando y mejorando su práctica.

La función de la autoevaluación es ayudar a los maestros a detectar y tomar decisiones sobre los puntos fuertes y débiles de su práctica con el fin de mejorarla. Es fundamentalmente una actividad formativa, no sumativa. Para que se logre requiere un proceso profundo de reflexión sobre la práctica, llevar a la toma de decisiones y llevar a cabo estrategias para mejora.

Este sistema, ya sea operado como un diario de reflexión personal o en formato de preguntas establecidas de la práctica diaria, ha demostrado ser una herramienta efectiva. Si bien los usos de los diarios de reflexión no han sido explotados en educación, han dado muestras efectivas de mejora en el docente.

La autoevaluación puede ser utilizada como fuente de información y como un método efectivo para promover el desarrollo profesional. Sin

embargo, aún no se han establecido criterios claros que sirvan de base para la toma de decisiones administrativas, siendo además dependiente de factores externos como el apoyo institucional, recursos, tiempo, confianza, apertura y claridad en los procesos.

Los métodos constructivistas de enseñanza y aprendizaje que ponen énfasis en el pensamiento de orden superior y las condiciones de significado personal están introduciendo nuevos criterios, difíciles de evaluar para lograr una enseñanza satisfactoria, criterios, que en cierta medida apoyan la autoevaluación del profesorado.

Portafolio de maestros

El portafolio de maestro es una recopilación de su trabajo producido como docente; sin embargo, su uso sólo se refiere en algunas universidades extranjeras. Son realizados por cada maestro con el fin de resaltar los talentos de los alumnos y aquellas áreas en que se caracteriza por su buena práctica.

También es usado como una forma de reflexión, que ofrece la oportunidad de auto evaluar el propio trabajo (Campbell, Cignetti, Melenzyer, Hood, y Wyman, 1997).

Lo que se incluya en un portafolio depende del uso que se le dé, además del nivel y área del docente. Sin embargo, de forma ideal, algunos elementos comunes a incluir pueden ser:

1. Currículum del maestro
2. Área, materia y nivel que imparte
3. Descripción de sus objetivos personales para el ciclo escolar
4. Plan de clase
5. Trabajo asignado a los alumnos
6. Trabajos revisados de sus alumnos, como proyectos y evaluaciones
7. Video de una de sus clases
8. Registro de las observaciones de sus colegas o supervisor

9. Diario de reflexión
10. Fotografías de proyectos de sus alumnos o actividades

Un buen portafolio de maestro es una herramienta educativa que puede ser utilizada en dos ámbitos principales. Primero, como una forma efectiva de evaluación docente, cuyo objetivo final es la toma de decisiones; y segundo, para dar retroalimentación a los maestros con el fin de la mejora constante.

Los portafolios de los maestros son diferentes, ya que uno de los aspectos a evaluar es la originalidad de su contenido. La introducción de este modelo como forma de evaluación docente implica un proceso, donde los maestros participen en el diseño del contenido y en la selección de lo que incluya, pues no debe olvidarse que un portafolio no comprende todo lo que el

maestro elabora.

Supervisión entre colegas

La supervisión entre colegas ha sido parte de la formación en diversas profesiones y es parte de los programas de titulación y práctica profesional. Poco utilizado, sin embargo, ha recobrado atención en los últimos años al aplicarse al campo educativo. En Estados Unidos inicia formalmente en la década de los años 80.

En 1986 se creó en Columbus, Ohio, el *Peer Assistance and Review*, conocido por sus siglas en inglés como PAR. En este programa actualmente participan 4,800 maestros. Requiere que participen todos los maestros nuevos, incluyendo a aquellos que ya tienen años de experiencia docente, pero que inician en alguna de las instituciones afiliadas al programa. Los maestros nuevos deben trabajar durante su primer año de docencia con un maestro consultor o supervisor. Implica juntas periódicas de revisión de planes de trabajo y elaboración de exámenes, así como de al menos veinte observaciones anuales al salón de clase del maestro supervisado por su maestro asesor.

El éxito de los programas de asistencia entre colegas puede ser atribuido primero, al diseño de formas comunes y útiles de desempeño;

segundo, a la asistencia intensiva y permanente, y finalmente a la experiencia del maestro tutor, asignado basándose en su competencia en las áreas y niveles educativos de su experiencia.

Este es quizá el sistema que menos atención ha recibido. La evaluación entre colegas se centra en el conocimiento de un área específica, compromiso hacia la enseñanza y las cualidades de lo que es la práctica ejemplar de la docencia. Puede definirse como una participación activa entre colegas.

Revisión de planeación

Los planes de clase reflejan el proceso a través del cual el maestro ha pasado para cumplir los objetivos instruccionales. La observación de los registros de clase, como exámenes, tareas, trabajos y proyectos, puede indicar qué tan bien el maestro ha unido los planes de clase con la instrucción y la evaluación. Sin embargo, el establecimiento de criterios claros resulta prioritario para el establecimiento de estándares específicos de desempeño.

Retroalimentación

La retroalimentación se utiliza en unión de otros métodos de evaluación o como práctica propia. Si no se aplica como práctica independiente y se lleva a cabo con algún otro método de evaluación docente, y para que éste sea

efectivo, debe darse una entrevista de retroalimentación entre el maestro evaluado y la persona encargada del proceso (Danielson, 1996).

Las entrevistas de retroalimentación deben iniciarse con un diálogo resaltando las prácticas efectivas utilizadas por el maestro y observadas o documentadas por ambos, maestro y supervisor. La retroalimentación es una estrategia efectiva, que debe estar basada en hechos concretos y el establecimiento de una atmósfera de confianza es el elemento principal en el proceso

Las entrevistas de retroalimentación, algunas veces criticadas y abandonadas por los supervisores, debido al tiempo que se invierte en ellas, es una de las fuentes más importantes de relación entre el supervisor y el maestro, dando lugar a una comunicación respetuosa, base de un buen clima organizacional, que desencadenará un mejor desempeño docente (Glickman, 2002).

Un supervisor con experiencia, sin importar cual sea el método de observación empleado, debe ser capaz de lograr objetivos organizacionales y satisfacer las necesidades individuales de los maestros en su práctica docente (Glatthorn, 1984).

Los diálogos para la mejora del desempeño docente ayudan al coordinador, supervisor o director a establecer criterios concretos o datos

específicos para sentar las bases de una comunicación constructiva (Glickman, 1981).

De todos los sistemas anteriormente expuestos, es importante aclarar que independientemente de cualquier sistema de evaluación docente que se enfoque en el aspecto sumativo o formativo, debe tener características importantes de evaluación. Es decir, validez, que mida lo que realmente debe medir, efectividad y eficiencia; el uso de resultados aplicables, y el establecimiento de criterios claros, e interdisciplinarios entre maestros y supervisores (Glickman, 2002).

Componentes esenciales de un modelo de evaluación docente

Para que un modelo de evaluación docente sea efectivo, deben darse ciertas condiciones de diseño y actitud en las personas involucradas.

Una condición imprescindible es la plena aceptación de éste por parte del profesorado. Se ha demostrado que en aquellos casos en que se ha implantado un sistema sin contar con el apoyo y la aceptación activa del profesorado, ha dado por resultado un conflicto institucional y concluye en completo fracaso. Además el director y coordinadores educativos, es decir los encargados del proceso de supervisión docente, deben estar de acuerdo, puesto que el modelo se fundamenta en estructuras colaborativas y participativas que implican en cierto modo la pérdida de poder de las jerarquías administrativas.

En esta nueva modalidad, supervisar es una acción personal, que incluye la interpretación y revisión de los recursos y estrategias y un análisis de las dificultades que impiden la consecución de los objetivos por una persona o un grupo (Gorrochotegui, 1997). La supervisión educativa debería centrarse más en la reflexión de los procedimientos, intenciones e interpretaciones de normas y decisiones, que sobre las omisiones (Álvarez y López, 1999).

El “como” del sistema de evaluación es tan importante como el “que”. Los instrumentos y procedimientos usados juegan un papel importante en la documentación, en los criterios de evaluación y en la promoción del desarrollo profesional y el aprendizaje (Stufflebeam y Brethower, 1987). A través de las actividades que se les requiere realizar como parte del sistema, los maestros pueden ser involucrados en conversaciones profesionales que reflejen su propia práctica y que les sirvan para analizar su propia enseñanza (Calderón, 1997). Así, el procedimiento no sólo sirve para buscar evidencia de los criterios de evaluación pero también, a través de las propias características del diseño del sistema, para promover el aprendizaje profesional (Danielson y McGreal, 2000).

Una buena evaluación profesional debe cumplir con ciertas

características que la constituyan en una fuente de diálogo y mejora. Entre las características a destacar se encuentran el establecimiento de un marco claro de referencia, basado en indicadores objetivos a cubrirse en el desempeño docente. la inclusión de logros y áreas de oportunidad del docente, para derivarlos directamente a áreas de capacitación, basándose en una retroalimentación positiva de las necesidades del salón de clase, el constituir a la evaluación como un proceso permanente, para que pueda convertirse en parte de la vida diaria del centro educativo, dando al maestro oportunidad de desarrollar nuevas formas de enseñanza; e involucrar al docente en el proceso

como parte activa, con el fin de generar políticas educativas que ayuden en la mejora de la educación (Valdez Veloz, 2000).

Este enfoque en la evaluación para motivar el crecimiento de los maestros, apoyado por una serie de condiciones, está cambiando en diferentes aspectos el contexto de las siguientes generaciones en sus prácticas evaluativas. Primero, en las iniciativas de reforma y estructuración; ya que la mayoría de las reformas en este ámbito, incluyen el cambiar los roles, responsabilidades y relaciones entre los maestros y los estudiantes, y entre los maestros y los administradores. Implica una toma de condiciones colaborativas, el manejo escolar participativo, el trabajo en equipo, estrategias por consenso y la mejora escolar. Prácticas que suponen que los evaluadores vivencien nuevas formas no tradicionales de evaluar a sus maestros.

Segundo, el aumento en el entendimiento de cómo los adultos crecen, se desarrollan y aprenden. Estas características tienen que ser parte del sistema de evaluación. Tercero, en el aumento en la conciencia de la importancia y complejidad de la enseñanza. Un sistema de evaluación efectivo debería apoyar el hecho que la enseñanza es un sistema complejo, que desafía los sistemas tradicionales de evaluación docente. En cuarto sentido, es dar mayor importancia en el desarrollo de la experiencia del maestro. La evidencia indica que la evaluación del maestro novato y la del maestro con experiencia debería ser diferente; ya que se encuentran en etapas diversas. Quinto, aportar un

nuevo conocimiento de lo que es el desarrollo del personal por parte del director o las personas encargadas del proceso de evaluación docente. Una serie de principios apoyan los programas de evaluación docente directamente ligados al desarrollo profesional.

Los programas de desarrollo profesional más efectivos tienden a impulsar y apoyar las iniciativas; están basados en el conocimiento de lo que es la enseñanza. El buen desarrollo profesional debe de ser constructivista, los maestros necesitan oportunidades para explorar, preguntar, debatir, integrar nuevas ideas a sus repertorios y a sus prácticas. Asimismo, los responsables de las instituciones educativas deben ofrecer un compromiso intelectual, social y emocional; abiertos a nuevas ideas, materiales y a la oportunidad en tiempos y espacios para que el maestro se relacione profesionalmente con sus

colegas. El supervisor debe, además, demostrar respeto por los maestros como profesionales y aprendices adultos, tomando en cuenta los diferentes niveles de experiencia de cada uno y proveer suficiente tiempo y seguimiento a los maestros para dominar el nuevo contenido, las estrategias y su integración a la práctica (Heller y Hindle, 1998).

La fuerza de los nuevos sistemas de evaluación radica en la habilidad de enfocar la atención en la importancia de la enseñanza y el aprendizaje en los estudiantes y maestros, en proveer los medios y los incentivos para asegurar la calidad y en servir como un catalizador motivando y apoyando el

aprendizaje profesional a través de actividades objetivas y colaborativas (Danielson y McGreal, 2000).

Uno de los pocos puntos de coincidencia de la evaluación docente, es que los involucrados en el proceso, tengan la necesidad de múltiples fuentes de diferentes miembros. El debate se inicia en cuáles deben de ser la fuentes que den los mejores resultados y en qué combinaciones.

Un buen evaluador es conveniente considere una variedad amplia de estrategias y estilos de enseñanza. Si los evaluadores utilizan diferentes fuentes de información sobre el desempeño docente, podrían llevar a cabo evaluaciones más exactas.

Una buena evaluación profesional debe cumplir las siguientes funciones (Valdez Veloz, 2000):

1. **Función diagnóstica:** la evaluación debe ser una síntesis de los aciertos y desaciertos de los maestros, para que sirva de guía al director, al coordinador y al maestro mismo, para derivar de ella acciones de capacitación.
2. **Función instructiva:** ya que debe producir una síntesis de los indicadores de desempeño de los maestros, para que puedan incorporar la experiencia al aprendizaje laboral.

3. **Función educativa:** existe una relación entre los resultados de la evaluación profesional y las motivaciones y actitudes de los docentes hacia su trabajo, ya que conociéndolas se puede elaborar un plan de mejora.
4. **Función desarrolladora:** cuando como resultado del proceso evaluativo se incrementa la madurez del evaluado y es capaz de autoevaluarse de forma crítica y constructiva.

Leithwood (1992) afirma que el líder escolar tiene un rol fundamental en el desarrollo de los maestros, ayudando a los profesores a formar un grupo de ayuda mutua y profesional, como parte de la cultura institucional. Esto implica que los maestros hablen abiertamente, se comuniquen, observen y planeen

juntos, compartiendo sus avances y problemas. El líder escolar debe, también, realizar la planeación adecuada para que los maestros se desarrollen haciendo suyos los objetivos para su desarrollo profesional.

Para promover el crecimiento de los maestros, Poplin (1992) afirma que los directores deberían conocer a sus maestros, realizar auto evaluaciones y no sólo evaluaciones externas. La autoevaluación convierte a los maestros en los guías de su propia instrucción y a los directores o coordinadores en los ayudantes de los procesos, proveedores de recursos y organizadores de las oportunidades que les ayuden a mantenerse en la innovación educativa.

Por último, en la evaluación de maestros es importante hacer notar que las circunstancias y las culturas organizacionales de cada institución son diferentes, al igual que los individuos que van a ser evaluados. Por esto es importante que los individuos tomen parte activa en el proceso (Centra, 1993).

Competencias de la práctica profesional

La tradición en los marcos de referencia para la enseñanza es amplia.

Los orígenes de los componentes identificados de la práctica profesional radican en la combinación del trabajo de Madeline Hunter y las investigaciones en procesos-productos y la ciencia cognitiva.

Hunter fue una de las primeras educadoras en hablar de la enseñanza

no como un arte, sino como una ciencia. En Estados Unidos, en Georgia, se utilizaron por primera vez los resultados de la investigación para crear sistemas de evaluación de desempeño; otorgando a los maestros una licencia permanente de enseñanza. Para 1990, los sistemas de evaluación se extendieron por diversos estados de este país.

Esta tradición fue continuada por el *Educational Testing Service* que en 1987, anunció la creación de una nueva generación de pruebas para certificar a maestros, llamados la *PRAXIS Series: Profesional Assessment for Beginning*

Teachers. Este nuevo formato intenta reemplazar el muy usado *National Teacher Examination* (NTE).

Otras organizaciones han propuesto grupos de estándares principalmente para los estudiantes de maestros, como el *Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium* (INTASC), igualmente el *National Association of State Directors of Teacher Education and Certification* (NASDTEC) y el *National Council of Accreditation of Teacher Education* (NCATE).

El marco de referencia propuesto en la presente investigación está basado en su formato en el PRAXIS III y desarrollado por Charlotte Danielson en 1996. Identifica los aspectos de las responsabilidades docentes que han sido documentadas a través de estudios empíricos e investigación teórica, con

el fin de mejorar el desempeño docente en beneficio de los alumnos.

El uso de los marcos de referencia para describir lo que es la excelencia en la enseñanza ha producido efectos laterales positivos; como son exactitud en el proceso, parámetros claros y una estructura en la cual los educadores puedan situar sus acciones y mejores resultados.

La investigación de los años 80 indica que así como los alumnos tienen diferentes fortalezas y debilidades, así los maestros, pero esto se expresa en forma de "estilo", donde ninguno es mejor que otro. Los componentes de la

práctica profesional de Danielson, no cubren sólo un estilo de enseñanza, sino que abarcan diferentes estilos.

Los componentes también se demuestran fuera del salón de clases, en la elaboración de materiales adecuados, y algunos no son demostrados sino inferidos. Educadores, investigadores y creadores de las políticas coinciden en que la forma tradicional de ver al aprendizaje, enfocado en los conocimientos y procedimientos, propicia el bajo reto cognitivo en los alumnos.

El marco de referencia incluye 22 componentes, organizados en diferentes áreas de responsabilidad docente, llamados dominios: planeación y preparación, ambiente del salón, instrucción y responsabilidades profesionales. En cierto grado, los componentes de cada dominio forman un cuerpo coherente de conocimientos y habilidades, que pueden ser sujeto de

enfoque para otros dominios. El componente 3, es el centro de la práctica del maestro, sin embargo, todas tienen una estrecha relación.

A continuación se describen la lista de dominios de forma general. Cada uno se especifica hasta desarrollar cuadros de niveles de desempeño, logrando así un sistema claro de expectativas en el trabajo diario del maestro en la institución educativa. Definiendo claramente qué es un desempeño distinguido, muy bueno, básico e insatisfactorio.

Competencia 1: Planeación y preparación

1. Componente 1 a: Demostrar conocimiento del contenido de la materia que imparte y conocimiento de pedagogía

- Conocimiento del contenido
- Conocimiento de los prerrequisitos de lo que imparte
- Conocimiento de pedagogía para el área que imparte

2. Componente 1 b: Demostrar conocimiento de los estudiantes

- Conocimiento de las características (intelectuales, sociales y emocionales) de los estudiantes en su grupo
- Conocimiento de los diversos estilos de aprendizaje
- Conocimiento de las habilidades y conocimiento de los estudiantes

- Conocimiento de los intereses y herencia cultural de sus alumnos

3. Componente 1 c: Selección de objetivos de instrucción

- Valor: Los objetivos representan altas expectativas para los alumnos; y reflejan aprendizaje, comprensión, estándares curriculares y marcos de referencia
- Claridad: Los objetivos están claramente especificados como aprendizaje en los alumnos y permiten una adecuada evaluación

- **Conveniencia para cada estudiante:** Los objetivos reflejan las necesidades de todo los alumnos en su salón
- **Balance:** Los objetivos están diseñados para cubrir todas las necesidades de aprendizaje, habilidades de orden superior, coordinación e integración con otras disciplinas

4. Componente 1 d: Demostrar conocimiento de recursos

- Recursos para la enseñanza
- Recursos para los alumnos
- Dominio de tecnología

5. Componente 1 e: Diseño de actividades de instrucción y aprendizaje coherentes

- Actividades de aprendizaje
- Materiales y recursos instruccionales
- Grupos instruccionales
- Estructura de lección

6. Componente 1 f: Evaluación del aprendizaje de los alumnos

- Congruencia con los objetivos instruccionales
- Criterios y estándares
- Uso para planeación

Competencia 2: El ambiente del salón

7. Componente 2 a: Crear un ambiente de respeto y comunicación

- Interacción del maestro con los estudiantes
- Interacción de los estudiantes

8. Componente 2 b: Establecimiento de una cultura de aprendizaje

- Importancia del contenido
- Orgullo en los estudiantes por su trabajo
- Expectativas de aprendizaje y logro

9. Componente 2 c: Manejo de los procedimientos del salón

- Manejo del grupo
- Manejo de transiciones
- Manejo de materiales didácticos
- Desempeño en actividades no instruccionales
- Supervisión a voluntarios o asistentes

10. Componente 2 d: Manejo de la disciplina del salón

- Expectativas
- Monitoreo de la conducta de los estudiantes
- Respuesta a la indisciplina de los alumnos

11. Componente 2 e: Organización del espacio físico

- Seguridad en el salón
- Acceso al aprendizaje y recursos físicos

Competencia 3: Instrucción

12. Componente 3 a: Comunicación clara y exacta

- Indicaciones y procedimientos
- Lenguaje oral y escrito

13. Componente 3 b: Uso de técnicas de preguntas y discusión

- Calidad de preguntas
- Técnicas de discusión
- Participación de los estudiantes

14. Componente 3 c: Compromiso de los estudiantes en el aprendizaje

- Presentación del contenido
- Actividades y tareas
- Trabajo en equipo
- Materiales instruccionales y recursos
- Estructura y ritmo de clase

15. Componente 3 d: Retroalimentación a los estudiantes

- Calidad: exactitud, consistencia, constructividad y especificidad
- Tiempos

16. Componente 3 d: Demostración de flexibilidad y responsabilidad

- Ajuste en la planeación
- Respuesta a los estudiantes
- Persistencia

Competencia 4: Responsabilidades profesionales

17. Componente 4 a: Reflexión de la propia enseñanza

- Exactitud
- Establecimiento de objetivos próximos

18. Componente 4 b: Manejo de controles

- Control de tareas
- Progreso de aprendizaje

19. Componente 4 c: Comunicación con las familias

- Controles no instruccionales
- Información del programa instruccional
- Información de los estudiantes
- Compromiso de las familias en el programa instruccional

20. Componente 4 d: Contribución a la escuela

- Relaciones con colegas
- Participación en proyectos
- Participación en actividades de reconocimiento oficial.

21. Componente 4 e: Crecimiento y desarrollo profesional

- Aumento en conocimientos y habilidad pedagógica (cursos, etc...)
- Contribución a su profesión

22. Componente 4 f: Profesionalismo

- Servicio a los estudiantes
- Ayuda a los alumnos con necesidades especiales
- Liderazgo

Los componentes de la Competencia 1, Planeación y Preparación, definen cómo el maestro organiza el contenido de lo que los alumnos tienen que aprender; es decir, el diseño de la instrucción. Todos los aspectos de la planeación instruccional son cubiertos, iniciando con un profundo conocimiento del contenido y pedagogía y un entendimiento y apreciación de los estudiantes y lo que aportan al entorno educativo. Pero el entender el contenido no es suficiente, el contenido debe ser transformado a través de cierto diseño instruccional en secuencias de actividades y ejercicios accesibles para los

estudiantes. Todos los elementos del diseño instruccional, actividades de aprendizaje, materiales y estrategias, deberían ser apropiados tanto para los contenidos como los estudiantes, y el diseño de evaluación debe de reflejar los objetivos instruccionales y además debe servir para documentar el progreso de los estudiantes durante y a través del episodio de la enseñanza.

Las habilidades en este dominio son demostradas a través de los planes de trabajo de los maestros y el éxito de éstos. Los planes deben incluirse en los portafolios de cada maestro y sus efectos observados en el salón de clases.

La Competencia 2, El Ambiente del Salón, consiste en las interacciones que ocurren en un salón. Las interacciones son no instruccionales; sin embargo, son necesarias para la instrucción efectiva. Esas actividades y tareas establecen un ambiente de salón confortable y respetuoso; que cultiva una cultura de aprendizaje y crea un lugar seguro para la toma de decisiones. La rutina es no instruccional y los procedimientos son manejados eficientemente; el comportamiento de los alumnos es de cooperación y no disruptivo, el ambiente físico es de apoyo y sirve para propósitos instruccionales.

Cuando los alumnos recuerdan a sus maestros después de los años, es por las habilidades desarrolladas en este dominio. Los estudiantes recuerdan la calidez y apoyo de sus maestros, las altas expectativas y el compromiso de

los maestros hacia sus alumnos. Los estudiantes se sienten seguros y saben que pueden contar con sus maestros, que son justos en el trato y manifiestan actitudes de ayuda.

Los maestros buenos consideran a sus estudiantes como personas, con intereses, preocupaciones y potencial intelectual. A cambio, los estudiantes recuerdan a los maestros como adultos preocupados y personas confiables. Los maestros conocen su papel, nunca tratan de ser sólo amigos de los estudiantes, sino verdaderos maestros. Saben que su autoridad está basada en su conocimiento y experiencia en lugar de su función.

Este dominio es demostrado en las interacciones de clase y captado en papel a través de las entrevistas con estudiantes o en los resultados de las encuestas. Estas habilidades son observadas en la acción en persona o video.

La Competencia 3, Instrucción, contiene los componentes que son el corazón fundamental de la enseñanza. Refleja la misión primaria de cada escuela: motivar el aprendizaje de los alumnos. Los componentes de este dominio son unificados a través de la construcción de significado y participando en una comunidad de aprendizaje. Los maestros que manifiestan un excelente desempeño en este dominio crean una atmósfera de emoción acerca de la importancia del aprendizaje y el significado del contenido. Se preocupan acerca de su materia e invitan a los alumnos a compartir el camino de aprendizaje. Los estudiantes son involucrados en trabajo significativo,

hacen proyectos importantes. El dominio en esta competencia se demuestra a través de la interacción, observando en directo o video.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Los componentes de la Competencia 4, Responsabilidades Profesionales, están asociados con ser un educador profesional que abarque los roles dentro y fuera del salón de clases. Los estudiantes rara vez ven estas actividades, los padres de familia y la comunidad las observan constantemente. Los maestros las practican después de sus primeros años de trabajo en la institución, después de que han dominado hasta cierto grado los detalles del manejo de salón y de la instrucción.

Consiste en un amplio rango de responsabilidades profesionales, de autorreflexión y crecimiento profesional de contribuciones a la escuela y distrito y a la profesión en general. Los componentes también incluyen interacciones con las familias de los estudiantes, contacto con la comunidad en general y el mantener registros y papeleo en general en beneficio de los alumnos.

Los maestros que sobresalen en este dominio son reconocidos por colegas y padres de familia. Son destacados educadores que van más allá de los requisitos técnicos de sus trabajos y contribuyen al bien de las instituciones de las que son parte.

Las habilidades de este dominio son demostradas en la interacción de los maestros con sus colegas, familias, otros profesionales y la comunidad en

general. Algunas de estas interacciones son documentadas y colocadas en portafolio. Las interacciones pueden ser observadas para indicar la habilidad y compromiso de los maestros.

Es importante hacer notar que las competencias desarrolladas por Scriven (1993) incluye los mismos aspectos que el modelo de Danielson (1996), sin embargo la diferencia radica en que Scriven fundamentó en criterios derivados de un estudio normativo de lo que puede esperarse de los maestros desde un punto de vista legal, y Danielson desarrolló sus criterios basándose en la enseñanza ideal.

Estudios de evaluación docente

La mayoría de los limitados estudios en el tema de evaluación docente se encuentra enfocada en educación superior. Si bien existen algunas investigaciones sobre el desempeño de maestros de preescolar, no se encontró ningún artículo sobre evaluación docente en educación básica.

En las investigaciones que utilizan como metodología la Investigación-Acción, la literatura relevante es definida por los datos que se obtienen en el proceso y por su interpretación (Woods, 1987). Sin embargo, es importante enfocar la investigación en un marco de antecedentes e investigaciones del tema, no con el fin de teorizar el problema de investigación y restarle flexibilidad a la Investigación-Acción y al proceso de los maestros

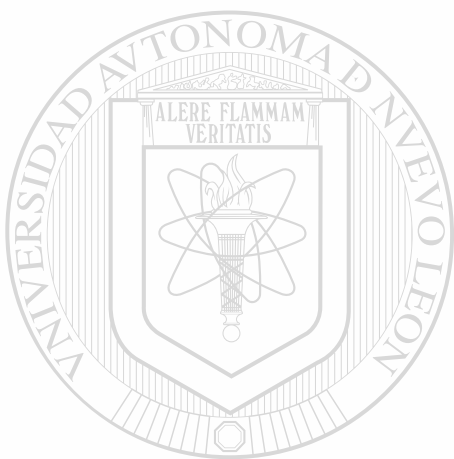
participantes; sino con el fin de utilizar la información obtenida como documentos de análisis que propicien la reflexión, mismos que fueron discutidos por el mismo grupo, y con la factibilidad de incluir otros que fueron necesarios en el proceso de acción-reflexión.

Algunos de los artículos relacionados que narran investigaciones en el área se presentan en la Tabla 3. En la primera columna se menciona el autor, en la segunda la fecha de publicación, en la tercera el título del artículo en mención y en la cuarta columna se realizó una breve descripción de cada artículo

Tabla 3

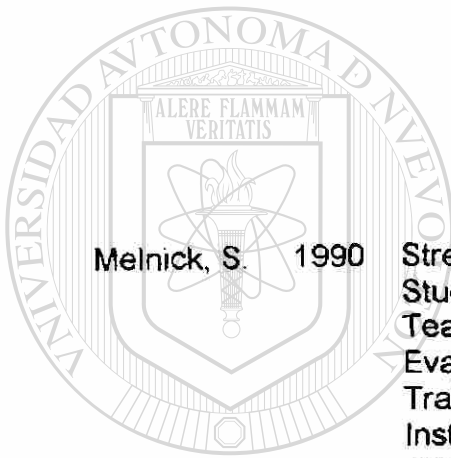
Artículos de Evaluación Docente

Autor	Fecha	Título del artículo	Descripción
Herzberg, F.	1967	The Motivation to Work	<p>Concluyó que los factores que motivan a los maestros o los llamados "factores motivacionales" (como políticas administrativas, supervisión, relaciones interpersonales, condiciones de trabajo, salario, estatus y seguridad) son extrínsecos al trabajo. Herzberg concluyó que los factores motivacionales eran la causa fundamental de la satisfacción y los "factores higiénicos la causa básica de la insatisfacción en el trabajo. El salario no motiva, pero puede ser una causa de insatisfacción. Si bien este estudio ha sido criticado duramente por su diseño metodológico y fundamentos teóricos y se le acusa de sobre simplificar la relación entre motivación y satisfacción, y las causas de la satisfacción o insatisfacción en el trabajo.</p>
Young, P. y Place W.	1988	The Relationship Between Age and Teaching Performance	<p>El estudio investiga si la edad de los candidatos a maestros en el proceso de selección afecta la decisión. La metodología se llevó a cabo mediante una relación convergente y divergente de los datos obtenidos en el proceso de selección.</p>
Mannat, R. y Daniels, B.,	1990	Relationships Between Principals Ratings of Teacher	<p>Se investigó la relación entre los resultados de las observaciones de los directores en los docentes y el desempeño de los alumnos. La metodología fue una correlación de</p>



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

		Performance and Student Achievement	resultados de los alumnos y los resultados de las observaciones de los directores a los maestros.
Matier, M.	1990	Retaining Faculty: A Tale of Two Campuses	Se discuten los resultados de estudios que examinan los factores que influyen las decisiones de los docentes con ofertas firmes de dejar dos universidades. En el artículo se da especial atención al peso relativo e importancia que los maestros dan a los aspectos tangibles e intangibles y prestaciones en su situación laboral. La metodología fue de una muestra de 239 docentes a través de entrevistas y cuestionarios.
Melnick, S.	1990	Strengthening Student Teaching Evaluation: Training and Instrumentation Are Key	La observación sistemática y el entrenamiento son componentes esenciales para los estudiantes de último grado de docencia, y de esta manera estarán listos para asumir su nuevo rol en el campo de trabajo. La metodología se llevó a cabo basándose en observaciones de competencias establecidas con anterioridad, los maestros escribieron diarios semanales, datos que se utilizaron para corroborarlos con las apreciaciones de sus supervisores en la práctica.
Peterson, K., Driscoll, A. y Stevens, D.	1990	Primary Grade Students Reports for Teacher Evaluation	El propósito de este estudio fue examinar empíricamente una muestra de las evaluaciones de los alumnos de preescolar a segundo grado de primaria hacia sus maestros. Se utilizaron formas adaptadas de evaluaciones para maestros universitarios. Los resultados solo fueron analizados estadísticamente y no corroborados con otras formas de



			evaluación docente.
Andrews, H. y Licata, C.	1991	Administrative Perceptions of Existing Evaluation Systems	El objetivo fundamental en este estudio exploratorio fue el de indagar cómo perciben los administradores el proceso de evaluación docente en la universidad, la efectividad de los mismos y las ideas para mejorarlo. Se aplicó un cuestionario de ida a 305 administradores de universidades.
Nhundu, T.	1992	The Relationship Between Self- and Supervisor Appraisals with Role Clarity and Job Satisfaction	Describe la relación entre el desempeño en el trabajo, claridad de roles y satisfacción laboral, usando una muestra aleatoria de maestros novatos y sus maestros supervisores. La metodología usada fue de cuestionario y entrevistas semi-estructuradas.
Smith, K.	1993	Development of the Primary Teacher Questionnaire	El fin de desarrollar el cuestionario fue el establecer las prácticas correctas para los maestros de preescolar. Se desarrolló en tres fases. Primero una encuesta hacia los maestros, para conocer y priorizar las competencias de desempeño establecidas nacionalmente; la segunda etapa la llevaron a cabo los investigadores con el refinamiento de la primera versión del instrumento, y la tercera, fue la puesta en práctica del instrumento.
Hill, T.	1994	Primary Head Teachers: their job satisfaction and future career aspirations	La aplicación de cuestionario- encuesta a maestros de preescolar cuestionando sobre la satisfacción laboral y sus aspiraciones profesionales.
Cruz, I., Crispín, M. Y Avila, R.	2000	La Evaluación Formativa: Estrategia para	El objetivo del estudio fue probar el efecto de la evaluación formativa en el mejoramiento de la práctica docente.

Promover el Cambio y Mejorar la Docencia	Se llevó a cabo mediante un diseño cuasiexperimental, donde el propio grupo es el grupo control. Se entrevistó a los participantes basándose en los resultados de entrevistas estructuradas, con el fin de corroborar la impresión de los profesores ante los datos obtenidos y validarlos.
--	---

Nota. Los artículos se encuentran ordenados por orden cronológico.

Conclusiones

Los temas anteriormente descritos permiten analizar de manera paralela las categorías desarrolladas por el grupo de maestros participantes, basándose en su realidad y lo que los estudios en las diferentes han

desarrollado. Los temas incluidos en este capítulo abarcaron las áreas básicas de conocimiento que todo modelo de evaluación docente debería incluir en su diseño y los principios que los rigen, debido a que la actividad docente es compleja, intervienen un sinnúmero de factores que marcan el trabajo del maestro; estos factores son en alguna medida inherentes al mismo maestro y en otra medida externos a él.

La teoría que conlleva el trabajo del docente está en ocasiones distanciado de la realidad. Es función de los maestros mismos, los padres de familia y las instituciones, acercar la realidad del maestro al ideal teórico

establecido, con el fin de lograr que el proceso de enseñanza-aprendizaje genere una construcción efectiva en el individuo.

Para entender el proceso docente hay que ahondar en los significados de éste, que en múltiples ocasiones no están explícitos, sino inmersos en la realidad cambiante y demandante. Para llegar a hacer visible y claro lo que sucede día a día en el aula, es necesario volver a construir la realidad a través de métodos sensibles para captarla en toda su expresión. Ya que no hay un método para construir la realidad, hay que interpretarla a través de la exploración. Los propósitos y los efectos de las acciones no siempre terminan en la misma línea. Es por esto necesario que la evaluación se convierta en un proceso de autorreflexión; que permita a los involucrados en el proceso comprobar si lo que se pretende como objetivo se ha alcanzado.

La evaluación del proceso docente debe de ir más allá. Lejos de las cuestiones técnicas de métodos de recolección de datos, importa llegar a las raíces ideológicas y de transformación de la realidad, en cada uno de los actores del proceso. La evaluación debe emerger de quienes la ejecutan, de quienes lo hacen y debe estar al servicio de la comprensión y, por consiguiente, del desarrollo del maestro para que sea efectiva.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Introducción

La cantidad de datos obtenidos a través de la Investigación-Acción implica una presentación de los mismos de una manera estructurada. De manera específica, este estudio reunió un sinnúmero de datos, todos significativos; para su análisis se tomaron en cuenta sólo aquellos relevantes al estudio, no restando importancia a los no incluidos, pero no necesarios para el fin de la presente investigación.

Este sin fin de datos se estructuraron en categorías. En algunas de éstas se detallan de manera exhaustiva comentarios e interpretaciones de los

maestros, estos detalles sirvieron para construir la explicación de la realidad del docente de primaria en escuelas particulares y llegar a niveles profundos

de conocimiento del maestro. El seleccionar datos generales para cada categoría no llevaría a lograr el fin trazado.

Uno de los objetivos de entrar en detalle en las categorías fue el explicar el mundo del maestro de escuela particular, tal cual es. Es importante hacer notar que para este estudio se tomaron en cuenta la mayor parte de las variables que afectan al maestro desde la perspectiva del mismo maestro; y es

preciso afirmar que es imposible incluirlas todas por la misma complejidad humana.

Los datos obtenidos organizados en categorías, provienen de las encuestas aplicadas a maestros y directores de instituciones particulares de educación primaria de Monterrey, las entrevistas a profundidad con los maestros, y su análisis, los documentos de evaluación docente recopilados de las diversas instituciones educativas y los procesos de reflexión, momentos de caos y trabajo en las ocho sesiones con el grupo de maestros.

Este tipo de estudio implica, también, un tratamiento comprensivo de los datos, el trabajar con pocos sujetos e información cualitativa, permitió que los datos se analizaran constantemente, y la investigación se detuvo cuando las generalizaciones se pudieron aplicar a los datos recolectados.

El presente capítulo está dividido en cinco partes; primero, "Consideraciones preliminares al análisis de resultados"; segundo, "Formación del grupo de maestros"; tercero, "Las categorías"; cuarto, "El modelo de desarrollo profesional" y quinto "La medición del cambio en el grupo de maestros".

En la primera parte denominada "Consideraciones preliminares al análisis de resultados", se abordan temas relacionados a las propias categorías, la validez del estudio, la naturaleza de los datos obtenidos y el

tratamiento de los mismos en las encuestas, entrevistas abiertas y los documentos de evaluación docente.

En la segunda parte, titulada "Formación del grupo de maestros", se describe el grupo, el proceso grupal y el proceso de cambio de los maestros como instancias separadas para su análisis, pero en interrelación en su dinámica, todo visto desde la perspectiva de los docentes. Dentro del grupo se detalla la presentación del proyecto a los maestros, la revisión de minutas y el consenso de resultados. Dentro del proceso grupal se describe el uso del diario de reflexión, los momentos de caos y su vivencia en el grupo, al igual que los momentos de reflexión, producto guiado de la Investigación- Acción.

En la tercera parte, titulada "Las categorías", se mencionan y describen las categorías y subcategorías obtenidas de las diferentes fuentes de datos,

diferenciando entre los datos obtenidos directamente y las interpretaciones propias de este estudio.

En la cuarta parte, "Modelo de Evaluación Docente", se detalla el modelo desarrollado por los maestros producto de las sesiones de trabajo.

"La medición del cambio en el grupo de maestros", se aborda en la quinta parte. Se incluye el tratamiento de las encuestas de opinión antes y después de la aplicación del proyecto, que se midió hacia el final de dos ciclos escolares, el 2002-2003 y 2003-2004; además, las reflexiones y consideraciones de los involucrados en el proceso en mediciones cualitativas.

Para finalizar esta parte se mencionan algunas consideraciones en el proceso de validación y las respuestas a las preguntas subordinadas de investigación derivadas del tema generador.

En el siguiente capítulo y con el fin de concluir, se mencionan las reflexiones finales.

Consideraciones preliminares al análisis de resultados

Antes de iniciar con el análisis de las categorías es importante mencionar que todo estudio de esta naturaleza aporta datos significativos. Estos datos son de dos formas básicamente; la primera, datos cuantitativos, los cuales son fáciles de mostrar en tablas o gráficas, y resulta práctico

analizarlos de esta forma. Segundo, los datos cualitativos que implican una organización diferente.

El hecho de que en los datos cualitativos se redacten y citen ejemplos directos, es con el fin de darle objetivación al documento. Esta investigación arrojó un cúmulo de datos importantes; y algunos de ellos no fueron tratados ni agrupados en categorías, debido a que no correspondían a las preguntas de investigación ni al tema generador, quedando así abiertos para futuras investigaciones relacionadas o concernientes a la realidad del maestro en las instituciones particulares.

Para la interpretación, se analizó el contenido de las entrevistas agrupando los temas tratados en categorías. Los datos de las encuestas fueron en su totalidad cuantitativos, y fueron tratados como tales, formando categorías para cada una de las preguntas y dando porcentajes. Los porcentajes fueron comparados entre los resultados de las encuestas a maestros y directores, con el fin de conocer diversas opiniones de las categorías expuestas. El análisis de los documentos de evaluación docente de las diversas instituciones educativas se realizó basándose en los criterios que se deberían cumplir para promover el desarrollo profesional, y sus características básicas.

A manera de un diario de campo llevé una "Bitácora" del trabajo de investigación. Esta bitácora incluyó un "Recuento de Datos" de cada uno de

los avances o retrocesos en el proceso, con el fin de mantener una secuencia y seguimiento a las fases y ciclos de investigación.

Si bien los componentes de cada fase fueron cambiados según fueron las necesidades del grupo de maestros. El cambio radicó en nuevas actividades, nuevos análisis, cambio de tiempos y aumento de un ciclo de Investigación-Acción- Reflexión.

Para la interpretación de datos, además de las técnicas mencionadas, también se analizaron:

1. **Notas de campo.** Las cuales fueron realizadas en forma escrita y grabadas, además de todos aquellos documentos recolectados sobre el tema.
2. **Los datos parcialmente procesados.**
3. **Los datos codificados.**
4. **Memorandos de material de análisis.**
5. **Mis reflexiones de la definición conceptual de los datos.**
6. **El análisis de los episodios paso a paso**

No si bien modificar algunos aspectos de contenidos y de tiempos, con base en la necesidad del grupo de profundizar en algunos aspectos y dar más o menos tiempo a los temas e inquietudes grupales.

Semanalmente mantuve una reunión con la coordinadora de la sección o con alguna otra persona involucrada en el proceso, con el fin de llevar a cabo reflexiones constantes y mantener un orden de ideas. Después de cada una de las reuniones, llené una "Hoja de Junta de Análisis de Caso", para mantener recuento de la información obtenida y analizarla bajo otros esquemas y formatos, buscando siempre interpretaciones alternativas, comentarios sobre asuntos no resueltos o nuevos y el futuro análisis de datos.

De todos los avances obtenidos, llevé una "Hoja de comentarios de reflexión", con el fin de mantener una lista de las futuras acciones a realizar,

algunas como acciones propiamente y otras como reflexiones de temas a analizar.

Finalmente es importante mencionar el tratamiento de los datos en cada una de las fases de la investigación.

Encuestas

El trabajo de las encuestas a maestros y directores, se realizó en tres etapas, primero, en la preparación, segundo, en la aplicación y tercero en el análisis, mismo que se especificó en el diseño de la investigación.

Las encuestas las apliqué personalmente y vía correo electrónico. Las aplicadas personalmente fueron valiosas, ya que me permitieron observar las

actitudes de los maestros al contestar. Sin embargo, no existe diferencia significativa en los resultados en la aplicación de ambos medios.

La actitud de los maestros al contestar la encuesta fue de interés. La pregunta en la que más invirtieron tiempo en contestar fue la pregunta uno de la segunda parte, donde se cuestionan las causas personales de cambio de institución educativa.

Los datos obtenidos de las encuestas fueron variados. Se manejaron como datos cuantitativos y se agruparon en las primeras categorías de análisis. Estas categorías de análisis fueron los años de trabajo, estudios,

causas por las cuales han dejado las instituciones educativas, sistemas de evaluación docente conocidos por los maestros, motivación de la institución y componentes esenciales de un sistema de evaluación.

Los datos agrupados en categorías en algunas ocasiones, se presentan en el estudio comparados entre maestros y directores con el fin de analizar las diferencias de percepción de una realidad. Sin embargo, estas diferencias se analizan en una categoría denominada "Diferencias de percepción entre maestros y directores".

Entrevistas

Es común que en estudios de esta naturaleza, los entrevistados sientan cierta reserva con el entrevistador. Al finalizar cada una de las entrevistas, les pregunté a los maestros, si el hecho que yo les hubiera realizado la entrevista afectó de alguna manera sus respuestas. En la mayoría de los casos afirmaron que no, que estaban acostumbrados a tratar conmigo. Sólo dos maestros manifestaron haberse sentido nerviosos, y lo expresaron de la siguiente forma: "Estaba muy nerviosa, bueno.... el tema no es fácil, estuvimos hablando de cosas delicadas, pero me siento más tranquila ahora que lo preguntas". El otro maestro afirmó: "No, no afectó, creo que porque soy muy

nuevo en el colegio me puse nervioso, no estoy acostumbrado a hablar de lo que pienso en mi trabajo”.

Todas las entrevistas fueron grabadas con permiso de los entrevistados. Al inicio de la entrevistas les pedí permiso para utilizar la grabadora, y les enseñé como manejarla, y les afirmé que si había algo que no querían que se grabara podían apagarla.

Una vez realizada cada entrevista fue transcrita en su totalidad para un primer análisis. Se numeraron los renglones y las páginas. Se utilizaron las marcas de escrito anteriormente explicadas. En cada una dejé espacio amplio en todos los bordes, donde anoté comentarios, observaciones y los números de las categorías que emergían. Todos estos datos fueron transcritos a las hojas de “Resumen de contacto con temas codificados”. Se eligieron los

puntos más sobresalientes en cada contacto, se enumeraron anotando al margen el número de cada página, así como los temas o aspectos sobresalientes. Se anotaron asteriscos en los temas nuevos y un doble paréntesis en mis comentarios.

Para todas las entrevistas se llenó una “Hoja resumen de contacto”, donde se anotaron:

1. Los aspectos sobresalientes
2. Puntos importantes
3. Temas tratados

4. Temas nuevos al estudio
5. Comentarios
6. Temas predominantes
7. Resumen de la información
8. Incidentes, hechos o ideas
9. Preguntas al siguiente contacto
10. Información obtenida o no obtenida
11. Anotaciones sobre cualquier incidente, hecho o ideas resultado del contacto
12. Se escribieron preguntas que podrían hacerse al siguiente contacto

Después de la agrupación y codificación de temas, los datos se agruparon en una lista comparativa, sin anotar el nombre de los maestros; esto fue con el fin de analizarla en el grupo. En los resultados de la lista general se eliminaron las respuestas repetidas, y se mantuvo su porcentaje de repetición. De esta forma fue presentada a los maestros en la primera sesión de presentación del proyecto y fue útil también para las sesiones de trabajo.

Posteriormente y refiriéndose a la transcripción de las entrevistas, se llevó a cabo un análisis de las conversaciones en la medida en que cumplían los objetivos de la entrevistas, identificando los puntos que requerían

clarificación, la secuencia de las entrevistas y la claridad de las respuestas. Si bien este análisis de las conversaciones no era necesario debido a que las formas de análisis de las entrevistas fueron llenadas eficazmente, decidí llevarlas a cabo con el fin de utilizar múltiples fuentes en el análisis e interpretación de los datos.

En el la Tabla 4 se muestran los comentarios generales por categorías de los maestros. Dichas categorías fueron unidas a las obtenidas en las encuestas, para formar las categorías generales. En la primera columna se encuentran los temas y aspectos tratados, en la segunda las opiniones.

Tabla 4

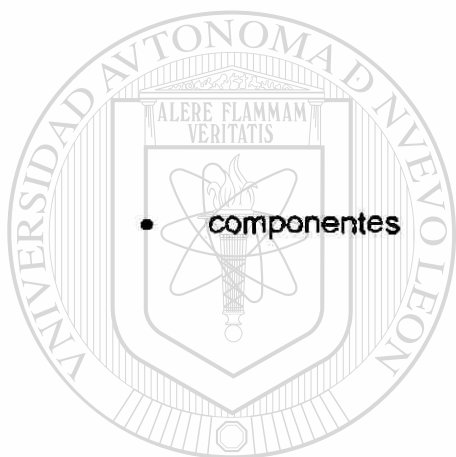
Comentarios generales por categorías

Temas / Aspectos	Opiniones
<ul style="list-style-type: none"> • impacto 	<ul style="list-style-type: none"> • sí • no • poco
<ul style="list-style-type: none"> • quien evalúa 	<ul style="list-style-type: none"> • coordinador • director • instancia externa • no externos
<ul style="list-style-type: none"> • ligado al sueldo 	<ul style="list-style-type: none"> • sí • no
<ul style="list-style-type: none"> • percepción 	<ul style="list-style-type: none"> • a pocos agrada • agresiva • contradictoria • difusa



- sistemas de evaluación
- basándose en la percepción
- es una condición
- estresante
- incómoda
- manipulada por coordinador y directores
- muy exigente
- negativa
- no es justa
- no gusta
- no positiva
- poco objetiva por parte de los padres de familia
- resalta lo malo
- resultados no reales
- subjetiva
- auto- evaluación
- no autoevaluación
- comentarios de mamás
- encuesta a alumnos
- entre colegas
- observación
- resultado de alumnos
- retroalimentación
- rúbricas
- problemas
- afectada por problemas personales
- falta de comunicación
- falta de seguimiento
- problemas personales entre evaluador y evaluado
- incluir aspectos subjetivos como "da bien su clase"
- cuando
- continua
- permanente (resultados a fin del ciclo)
- semanal
- mensual
- bimestral

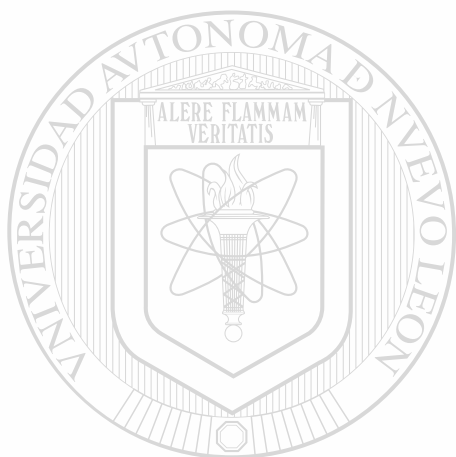
- características
 - trimestral
 - semestral
 - anual
- componentes
 - con participación del maestro
 - depende del estado de ánimo del evaluador y evaluado
 - formato claro
 - instrumento con diferentes aspectos
 - por escrito
 - que haga crecer al maestro
 - respetar el estilo
 - respetar logros
 - tomar en cuenta el entorno
 - acercamiento con los demás
 - actitud del grupo
 - actitudes
 - ambiente de trabajo
 - apertura al cambio
 - asistencia
 - aspecto físico
 - aspectos formativos
 - avances
 - ayuda a los alumnos
 - capacitación
 - como te sientes
 - conocimiento de los alumnos
 - conocimientos
 - cooperación
 - creatividad
 - debilidades
 - desenvolvimiento en el salón
 - disposición al trabajo
 - entrega de papelería
 - esfuerzo
 - estrategias de aprendizaje
 - guardias
 - hábitos
 - investigación del maestro



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS





- liderazgo
- manejo de casos especiales
- manejo de conflictos
- manejo de material
- manejo de grupo
- material
- obstáculos
- preparación
- preparación académica
- presentaciones
- problemas
- productividad
- progreso de los alumnos
- puntualidad
- relaciones con:
 - padres de familia
 - compañeros
 - alumnos
- requisitos de la institución
- resultado de alumnos
- rutinas
- seguimiento de casos
- seguimiento de problemas
- seguimiento de reglas
- solución de conflictos
- superación personal
- técnicas de enseñanza
- transmisión de valores
- trato
- valores

Nota. Los temas o aspectos se encuentran colocados en orden aleatorio.

Documentos de evaluación docente

El análisis de los documentos de evaluación se realizó en dos etapas, y fue posterior al contacto con los directores de las instituciones particulares y la obtención de los mismos. Primero, de cada uno de los documentos de evaluación recopilados en diferentes instituciones se llenó una "Hoja Resumen de Documento", con el fin de describirlo detalladamente y anotar su significancia o relevancia al estudio. Segundo, se llevó a cabo la presentación a los maestros, y el análisis de los elementos útiles para el estudio.

Los directores de las instituciones educativas mencionaron que el fin de la evaluación docente era determinar de una manera objetiva el incremento de salario en los maestros. Sólo dos de los directores mencionaron que de alguna

manera les ayudaba a los maestros a mejorar su desempeño de acuerdo a los lineamientos de las instituciones. Esta afirmación es lo más próxima a desarrollo profesional.

Se recolectaron 18 documentos de evaluación docente de los 30 directores contactados. Los directores en la mayoría de los casos estuvieron abiertos a dar información, sin embargo, aquellos directores que no pudieron darme sus documentos de evaluación docente, mencionaron que la razón era políticas institucionales. De los 30 directores cinco mencionaron que no tenían un documento por escrito del sistema de evaluación de su institución, que la

decisión de aumento de salario, la llevaban a cabo ellos mismos y en algunos casos en común acuerdo con los coordinadores académicos.

En la Figura 6, se muestran los porcentajes del estado de los documentos de evaluación solicitados. De las instituciones voluntarias, el 60% proporcionó sus documentos de evaluación, el 23% no pudieron darlo debido a políticas institucionales y el 17% reportaron no tener.

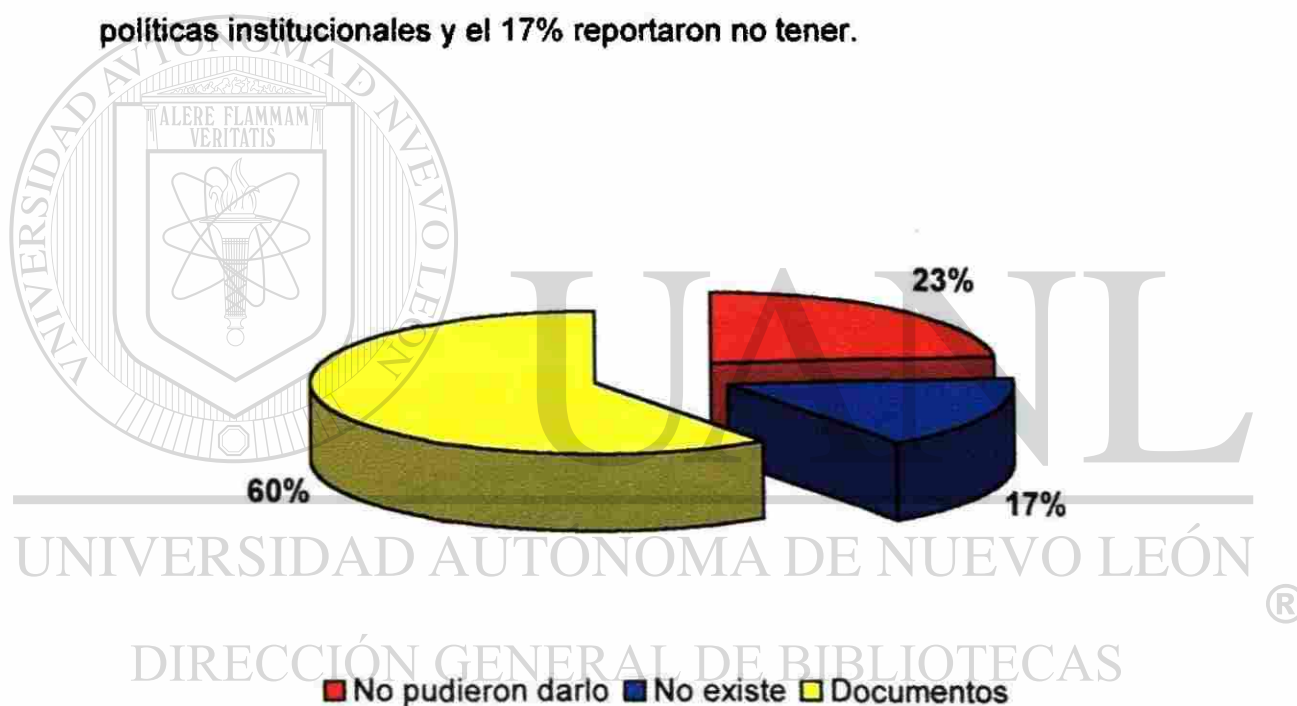


Figura 6. Estado de documentos de evaluación docente

De los 30 directores de las instituciones particulares analizadas, sólo cuatro se manifestaron satisfechos con la práctica de evaluación a sus maestros.

Los documentos de evaluación docente están generalmente divididos en tres partes con porcentajes iguales de ponderación. Las tres áreas son: preparación, integración a la institución y desempeño en el aula y se muestran en porcentajes en la Figura 7.

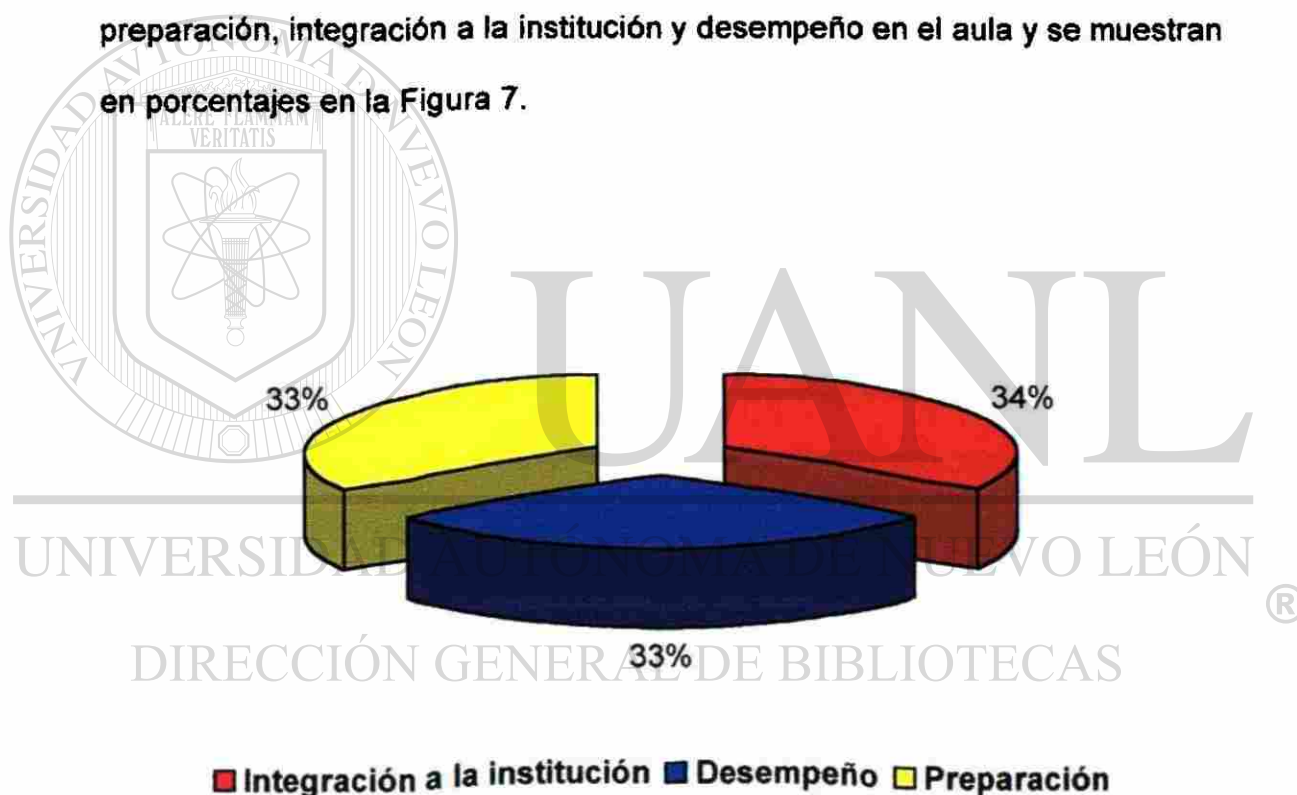


Figura 7. Estructura de documentos de evaluación docente de la muestra

En el área de preparación se enfocan a los estudios del maestro, cursos y capacitación. En el área de integración a la institución se evalúan aspectos como apoyo a superiores y ausencia de conflictos. En la tercera parte del trabajo en el salón de clases se detallan el desempeño en el salón. El documento de evaluación docente que más rubros abarca es de 18, y está enfocado a la enseñanza y estrategias de instrucción. Sólo un documento menciona el proceso de enseñanza-aprendizaje como tal, dinámica del grupo y libertad en el salón de clase.

Se sugirió en la fase pertinente de la investigación, el desarrollo de criterios de evaluación docente por parte del grupo. Se les propuso utilizar como base los documentos de evaluación recopilados de las instituciones. Para tener un margen más amplio de criterios, se les ofreció además a los

maestros documentos de evaluación docente de instituciones internacionales en donde el tema de desarrollo profesional y evaluación docente son cotidianos y se practican.

Al analizar los diferentes sistemas de evaluación, el grupo propuso que el uso de competencias docentes ya existentes podían servir de guía para la creación de la propias, y se procedió a realizarlo. Después de un minucioso análisis, el grupo de maestros decidió que las competencias o aspectos básicos de la práctica profesional de Charlotte Danielson (1996), ofrecían una guía en el desempeño docente en el aula y en la institución educativa, y que

podían adaptarlos a su contexto. Estos criterios en combinación con un proceso de reflexión y construcción de experiencias, ayudaron a los maestros a reflexionar en su práctica en el aula y a desarrollarse profesionalmente.

Cuando se analizaron los documentos de evaluación docente obtenidos de diferentes instituciones particulares, se provocó tensión en el grupo, misma que no fue reconocida por ellos, quizá porque fue vista como amenazante para su práctica, debido a la concepción de evaluación docente que tienen interiorizada los maestros.

Los temas de análisis de los documentos de evaluación docente se encuentran en el Apéndice D.

El análisis de los documentos de evaluación docente por parte de los maestros permitió inferir que éstos son en su mayoría inadecuados. La

carencia principal radica en que no incluyen aspectos básicos del trabajo del maestro en el salón de clase, algunos solo se enfocan en las técnicas de enseñanza dejando de lado aspectos elementales como el seguimiento de los alumnos. Estos criterios son evaluados por observaciones personales del director en los salones de clase.

El conocer y analizar los documentos de evaluación de las diferentes instituciones educativas particulares permitió en gran medida analizar la realidad del maestro. Todos los documentos de evaluación docente fueron diseñados por administradores, psicólogos o directores. Ninguno de los

sistemas de evaluación en su diseño incluyó la participación de maestros, y esto es parte de la realidad cotidiana de las instituciones educativas, en donde si el maestro es evaluado, lo es con documentos y criterios establecidos previamente a las contrataciones. Ninguna institución educativa ha diseñado sus documentos a través de procesos de reflexión con maestros.

El grupo de maestros

En esta parte se analiza al grupo incluyendo las reacciones a la presentación del proyecto.

La reacción de los maestros fue de pasividad y expectación hasta que mencioné los resultados de encuestas y entrevistas. Entonces se mostraron

abiertos, interesados y cooperativos

Se realizó invitación abierta a los maestros a reunirse al proyecto, no todos quisieron participar. Fue en ese momento que se organizó la primera reunión de Investigación-Acción-Reflexión, cambiando un poco los planes originales y las agendas.

Si bien se aumentó una sesión a las originalmente planeadas, las sesiones se detuvieron cuando el grupo finalizó la tarea en común acuerdo con los integrantes. Sin embargo, las sesiones de trabajo continuaron sin ser tema de la presente investigación.

El grupo

La reacción del grupo de los maestros fue diversa, hubo momentos de interés y desinterés de compromiso y de ideas vagas. Estos momentos, incluyendo espacios de reflexión, pueden resumirse en una idea clara de terminar la tarea que les redituara en una evaluación más objetiva y en mejorar su práctica.

El programa se organizó de tal forma que el maestro pudiera contar con periodos de trabajo grupal intensivo dedicados a la reflexión. Originalmente estaba contemplado para llevarse en siete meses de trabajo. Cada mes con una sesión grupal de varias horas, que diera suficiente material de reflexión y práctica durante las semanas posteriores de trabajo.

Las sesiones de trabajo se llevaron a cabo mediante círculos de discusión que dieron pie a diversas actividades. Se motivó al intercambio de ideas y a analizar situaciones de la práctica diaria. Este análisis se dio en forma individual, en pequeños grupos o con la participación del grupo como tal. Se ayudó a los maestros a expresar sus ideas mediante técnicas de expresión artística y creativa, llamados en Investigación-Acción, momentos de "caos". Esta forma de expresión ayudó a que las ideas y sentimientos fluyeran con mayor facilidad y reflexionaran sobre su práctica diaria con el fin de construir el sistema de evaluación docente.

Las sesiones de trabajo se enriquecieron con las observaciones guiadas al inicio de los mismos docentes.

Cada sesión de trabajo fue cuidadosamente planeada por mí al principio; una vez iniciado el proceso de Investigación-Acción-Reflexión, los maestros participaban activamente en las decisiones sobre los temas de la agenda para las siguientes sesiones. La información obtenida en las entrevistas y encuestas a maestros fueron un elemento fundamental para la organización de la primera sesión.

Originalmente planeé siete sesiones de un día de trabajo con el grupo de maestros. Se requirieron de ocho para finalizar el Plan de Evaluación Docente. al finalizar cada una de las etapas de cada fase se han revisado las preguntas iniciales, con el fin de volver a ellas para su análisis.

El trabajo grupal implicó el análisis de las reacciones de los maestros al abordar los temas.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Presentación del proyecto a maestros y secuencia de reuniones

Para iniciar los ciclos de investigación-acción con los maestros, se les presentó la información recabada hasta el momento, a los 14 maestros de primaria y su coordinador de la institución. La información presentada incluyó:

1. Historia de la evaluación docente
2. Sistemas de evaluación docente utilizados

3. Fines de la evaluación docente
4. Documentos de evaluación de diferentes instituciones particulares
5. Resultado de encuestas y entrevistas

En la presentación del proyecto se incluyeron temas como el fin de la evaluación, la evaluación sumativa y formativa, historia de la evaluación docente, los sistemas de evaluación docente comúnmente utilizados, los componentes esenciales de un sistema de evaluación y las instituciones o instancias que han desarrollado diversos sistemas, así como los principios de la Investigación-Acción.

La reacción de los maestros fue pasiva. No mostraron mayor interés,

sus comentarios incluían frases como “no se como nos vamos a poner de acuerdo”; hasta que les manifesté que uno de los objetivos era lograr desarrollar junto con ellos un sistema de evaluación docente, que les sirviera y retroalimentara en su práctica diaria. En sesiones posteriores cuestioné a los maestros sobre este suceso y comentaron que al principio no sabían ni de que les hablaba, que conforme se dieron a la tarea el interés aumentó.

Las sesiones posteriores fueron más productivas. Se continuó con la revisión de los documentos de evaluación de otras instituciones particulares y basándose en éstos se desarrollaron los criterios para el propio. También se

diseñó el plan integral como tal, que incluyó las encuestas aplicadas a alumnos y padres de familia.

Para cada una de las sesiones se diseñó un momento de reflexión basándose en actividades previstas para el fin, además de momentos de "caos", que si bien estaban planeados en momentos específicos de cada una de las sesiones se movieron de acuerdo a la necesidad del grupo.

Revisión de minutas

Originalmente le planteé al grupo el rotar la toma de minutas, sin embargo esto no se dio y fue una actividad que yo realicé en todas las sesiones. Al preguntar si había algún voluntario que quisiera tomar nota de la sesión, los maestros permanecieron en silencio las dos primeras juntas. En las

subsecuentes ya no les pregunté y simplemente alguien afirmaba "tú toma la minuta". Al interpretar estos datos con el grupo, los maestros rieron nerviosos y afirmaron "ya no queremos más trabajo de escribir", "no más trabajo", "me hace falta tiempo", "no es falta de cooperación". Las minutas fueron una fuente importante de información. Todas las sesiones fueron transcritas en su totalidad y validadas por el grupo.

La revisión de minutas fue un elemento clave para validar la presente investigación, formar categorías y formalizar el estudio con los maestros. Si bien los maestros en un inicio no dieron gran importancia a la revisión de la

primera minuta, a partir de la segunda estaban más atentos a comprobar que lo que habían comentado estaba escrito de manera textual.

La revisión de minutas fue importante, ya que sus comentarios, reflexiones y dinámica de las sesiones reflejan su realidad docente, y es una forma de validarla a través del consenso. En algunas ocasiones los maestros se mostraron sorprendidos de lo que habían manifestado, comentando aspectos como "¿así lo dije?", "suena fuerte pero es la verdad" y "todo permanece a través de lo escrito".

Cuando los maestros escucharon sus comentarios y reflexiones en una minuta, fueron más concientes de sus comentarios, tratando de lograr niveles más profundos de reflexión con el fin de resolver su tarea, que para ellos siempre fue el desarrollo del modelo de evaluación, dejando en segundo

término el proceso de cambio y la formación de un grupo de maestros que mejorara su práctica.

A través del diálogo, los hechos docentes, como la actitud de ellos ante la evaluación y el impacto de la evaluación en su práctica, fueron conceptualizados y se entendieron en el contexto en que se dan y relacionados entre ellos mismos.

Es interesante inferir que los maestros en general no tienen los elementos para realizar investigaciones por su cuenta, debido a su preparación o tiempo. Como grupo de maestros funcionaron adecuadamente

ya que siempre eran guiados. En procesos de Investigación-Acción, lo ideal es llevar al grupo a investigar y que su rol sea de co-investigadores de los proyectos, sin embargo esto no se dio, la información yo la llevaba al grupo y era sometida a análisis por los maestros para propiciar la reflexión.

Consenso de resultados

Para los maestros el proceso de Investigación-Acción-Reflexión implicó un largo proceso. Invirtieron horas de su tiempo en el análisis de su realidad y construir un modelo propio que les ayudara a mejorar su práctica docente.

Para que esto pudiera darse en diversos momentos les presentaba los resultados obtenidos como grupo y fueron elementos importantes de la validez del estudio, cuando los resultados coincidían con su auto imagen en las categorías.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Proceso grupal

El proceso de grupo tuvo diferentes dinámicas. El análisis en el ámbito grupal fue superficial por parte de los maestros, sin llegar por ellos mismos a niveles profundos. Los maestros manifestaron interés en llevar a cabo las sesiones e interpretar lo que sucedía; sin embargo, y como lo mencionan en repetidas ocasiones, citándolos textualmente comentaban: “mejor vamos a

trabajar”, “tenemos mucho que hacer”, “lo importante es que funcionamos como grupo”.

El grupo se mantuvo unido por el compromiso de acabar la tarea. En las sesiones en que se les dio la oportunidad de trabajar en forma individual o grupal, los subgrupos se manifestaron de la forma en que recurrentemente forman equipos de trabajo para terminar las tareas de su trabajo escolar.

En cuestiones de tarea, el grupo se mantuvo activo, en ocasiones “empujados por la coordinadora de sección y en ocasiones por mí”, como ellos mencionaban. Si embargo, sus reflexiones y acuerdos fueron respetados y validados por el grupo en general.

Uno de los temas que más polémica ocasionó y al que se le invirtió más tiempo fue el de la “autoevaluación”, en el cual se dio una acalorada discusión.

Dos maestros no estaban de acuerdo en que se llevara a cabo, tres de ellos refutaban intensamente el punto. Después de dos horas, sin intervención mía, los maestros que no estaban de acuerdo en que se llevara a cabo dijeron: “no estamos de acuerdo, pero está bien, si así el grupo lo quiere”, “alguien tiene que ceder” y “vamos a continuar”. Cuando en dos ocasiones posteriores el mismo tema afloró, daba lugar a risas de parte de la mayoría de los maestros y a comentarios como “el que calla otorga”.

El grupo afirmó en repetidas ocasiones que requería más tiempo de las sesiones de trabajo. Al principio fueron programadas de ocho horas, si

embargo hacia las sesiones finales el tiempo se incrementó a diez horas de trabajo efectivo.

La participación del grupo fue variada en sus diferentes momentos de acción y reflexión. Al inicio del proceso la participación era limitada, hacia el final del proyecto, las propuestas eran múltiples y las ideas compartidas ampliamente, incluyendo otros temas que también requieren solución dentro del ámbito escolar. En dos ocasiones donde se discutía sobre las mejoras físicas de las instalaciones tuve que cortar la participación diciendo: "no es el tema, es muy importante, pero nos estamos desviando del objetivo, ¿qué les parece si lo abordamos en otro momento?". El detener temas que afloran al objetivo principal puede no ser lo convencional en la dinámica del proceso grupal, sin embargo, el grupo estuvo de acuerdo en que se trataran esos temas en otras ocasiones posteriores.

Es necesario mencionar que la coordinadora de sección fue un elemento importante para el desarrollo del proyecto, las sesiones y la misma reflexión. Siempre se mantuvo alerta, dinámica y su característica que la distinguió durante el proceso fue su habilidad para lograr consenso en el grupo, mismo que el grupo dejaba lograr.

Uno de los principios básicos que se vivió en las sesiones de Investigación-Acción-Reflexión fue el hecho que los comentarios de cada uno de los maestros, la coordinadora, la psicóloga y los míos eran de igual peso

para la toma de decisiones. Todos fueron igualmente significativos y se analizaron como recursos potenciales para formar categorías. Los maestros vivieron por igual sesiones en donde algunos temas nunca fueron consensados y la diferencia de opiniones prevaleció constante, como en el tema la autoevaluación, en que los comentarios de los maestros fueron “¿cómo podemos pensar tan diferente y haber trabajado juntos por tanto tiempo?” y “yo no creía que pensáramos tan diferente?”. En las sesiones de grupo siempre se manifestó a los maestros que las maneras de pensar diferente enriquecían el proceso grupal y la vida diaria del colegio.

Es importante mencionar que debido al tiempo previo de trabajo en la institución, mi relación con los maestros era de confianza y apertura, es decir, había un *rapport* previo establecido y no fue necesario durante el estudio

llevarlo a cabo.

Las sesiones se condujeron de manera sencilla y organizada, dando cabida a la participación y a la apertura de ideas e intercambio de opiniones.

Los momentos de tensión fueron bien manejados por el grupo mismo.

Con el paso del tiempo, en las sesiones de acción-reflexión la participación aumentó de manera considerable. Y hacia la mitad de las sesiones, cuando los maestros iniciaron el desarrollo de los criterios de evaluación su interés y seriedad en las sesiones se incrementó.

Asimismo, se dio un balance natural entre la convergencia y divergencia. Hubo momentos que en ciertos temas se profundizó ampliamente y hubo otros que sólo fueron mencionados y sin llegar al análisis.

Al obtener el documento final de Evaluación del Docente y Desarrollo Profesional, consensar los criterios de evaluación y su aplicación total, y al agotar en cierta medida las categorías se dio por finalizado el presente estudio, sin embargo el proceso grupal continuó. En las juntas de trabajo se sentaron las bases de un modelo de reflexión que algunos de los maestros continuaron.

Diario de reflexión

Las primeras sesiones de dinámica grupal tenían en la agenda la

discusión de un objetivo a llevarse a cabo en el grupo. El primer objetivo propuesto fue que cada uno de los maestros tuviera un diario de reflexión donde anotara cada día aquello que considerara importante. Nunca se llevó a cabo; cada sesión se revisó el compromiso adquirido por ellos mismos, su comentario siempre fue que consumía demasiado tiempo que no tenían. Sin embargo, reflexionaban sobre aspectos que hacia el final de las sesiones decidieron solo "tenerlos en mente", como el "anotar todo aquellos que veamos en el salón que puede ser significativo en la vida de un niño".

A modo de reflexión, dos maestros comentaron que algunas actividades del salón las hacían ahora con “mas conciencia y dedicación, pensando en los niños y no en lo que ellos siempre habían creído que era más importante”.

Si bien el diario de reflexión no se llevó a cabo, el objetivo se cumplió, ya que los maestros hicieron conciencia de aquello que puede ser importante en su salón de clases reflexionando sobre su práctica diaria.

Los momentos de “caos”

Los momentos de caos fueron espacios necesarios dentro de las sesiones de reflexión de los maestros. Si bien generalmente las tenía planeadas al final de las sesiones, más de la mitad de las sesiones, tuve que realizarlas antes, ya que el grupo se manifestaba disperso.

Estas sesiones de “caos” o “algo divertido”, como las referían los maestros sirvieron para unir al grupo hacia la tarea. Observar sus actitudes hacia ciertos problemas y dar material necesario para las interpretaciones. Por ejemplo en la dinámica “Completa las frases” (Ver Apéndice C), al inicio éstas fueron completadas con enunciados que “se supone” el maestro debe decir con el fin de no tener conflictos institucionales, en palabras de los maestros. Hacia el final de las frases, los maestros opinaban lo que pensaban libremente, ocasionando momentos de risas.

Algunas de las frases, construidas por ellos, que propiciaron más comentarios, risas y tensión en el grupo se mencionan a continuación.

Subrayando las partes completadas por los maestros:

1. En el salón de maestros hablamos de otros maestros, pero nos gustaría saber que hablan de nosotros.
2. En este colegio, a algunas personas no les importa lo que sucede.
3. Las reglas en este colegio, no las siguen todos.
4. Si me cambiara de esta escuela, lo que recordaría sería la sala de maestros.
5. Los maestros nos reunimos para platicar de otros.
6. En este colegio se acostumbra que los maestros hablen de otros.
7. Aquí lo maestros no podemos hacer lo que queremos, pero si podemos hacerlo a veces.

En la dinámica del "Maestro Ideal", como se describe en el Apéndice C, los maestros formaron subgrupos naturales, algunos decidieron trabajar solos. Esta dinámica de interacción fue la que comúnmente siguen en el trabajo cotidiano, repitiendo los mismos patrones.

Los trabajos más significativos de los grupos se muestran en las Figuras 8, 9 y 10 y se describen sus comentarios. En la Figura 8 el grupo de maestros describió al maestro ideal como un archivo de información, simbolizado por un fólдер; de la mano del conocimiento, simbolizado por un libro, y la fuente de la vida, representado en un vaso con agua. Monitoreando el tiempo como parte elemental e importante de su trabajo, con utensilios de vida cotidiana simbolizando las tareas diarias y con alegría siempre, representada por la música.

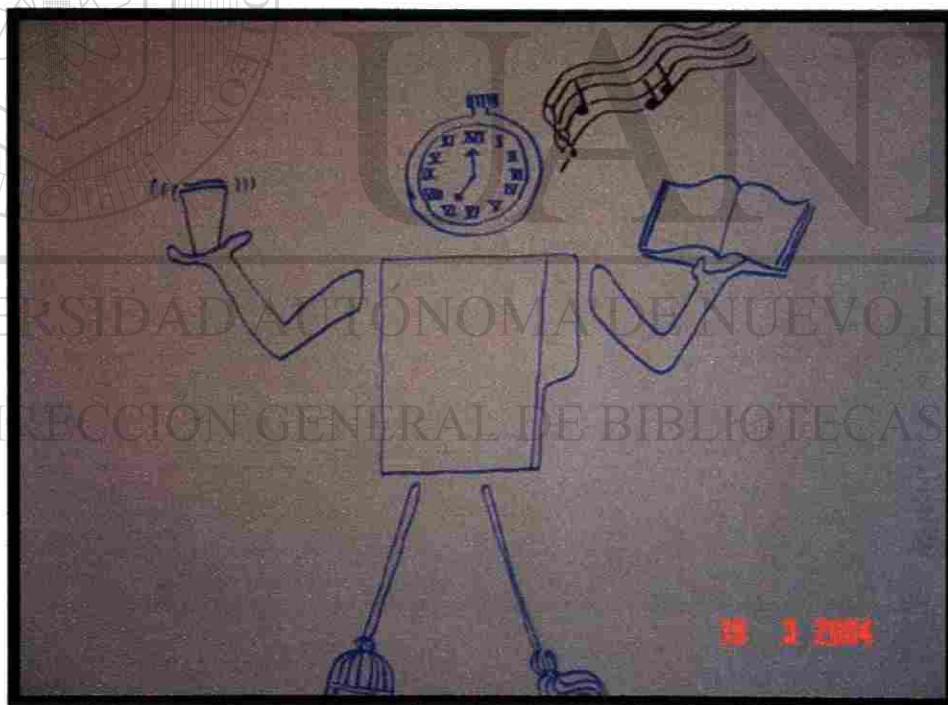


Figura 8. Fotografía 1. El maestro ideal 1

En la Figura 9, los maestros describieron al maestro como un ser altamente inteligente representado por un cerebro, dentro de un gran corazón, que mencionaron debe ser la combinación perfecta. Lo posicionan con dos pies sobre la tierra, mencionaron que "aunque el maestro quiera mucho a sus alumnos y debe de ser objetivo y saber que es lo que debe hacer". Colocaron una rama cruzando el corazón y el cerebro como una planta que da fruto después de ser cultivada, representando a sus alumnos.

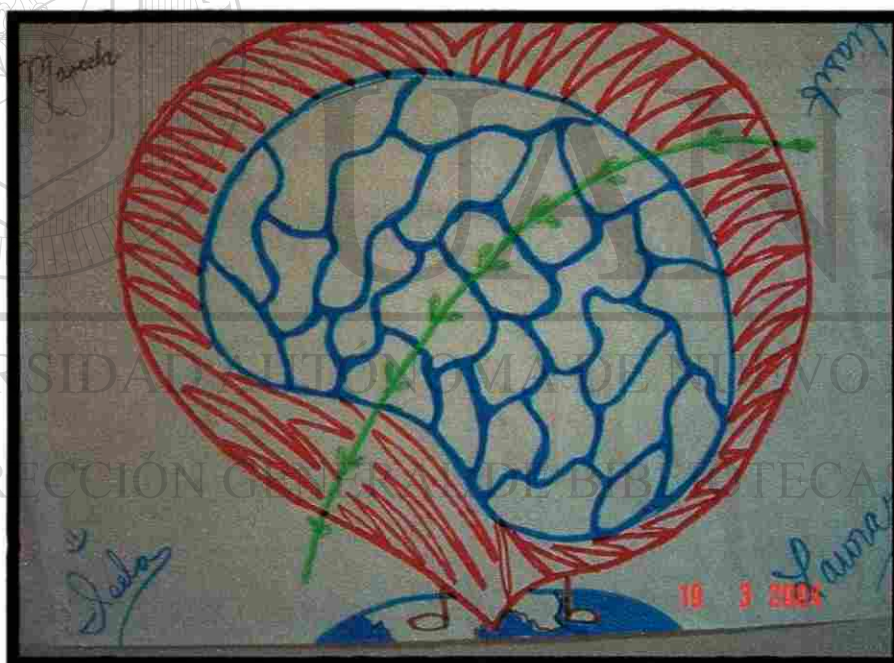


Figura 9. Fotografía 2. El maestro ideal 2

En la Figura 10 los maestros describieron al maestro ideal como una persona que siempre sonríe a pesar de las dificultades que pueda tener en la

vida. Que tiene grandes habilidades de escucha, representado por una oreja; guía con amor, un dedo indicando el camino, representado con una mano en un corazón; que tiene poco tiempo y lo aprovecha bien, representado en un reloj sin manecillas. Además colocaron en su dibujo una caja, que representa al maestro lleno de sorpresas, un zapato que representa la huella que deja en la vida de sus alumnos y los signos musicales que simbolizan la alegría en todo lo que hace. Hicieron gran énfasis en el signo de interrogación que simboliza que el maestro debe tener “muchas preguntas para sus alumnos y pocas respuestas”, ya que el mejor maestro es el que hace las mejores preguntas y guía al alumno a encontrar las respuestas.

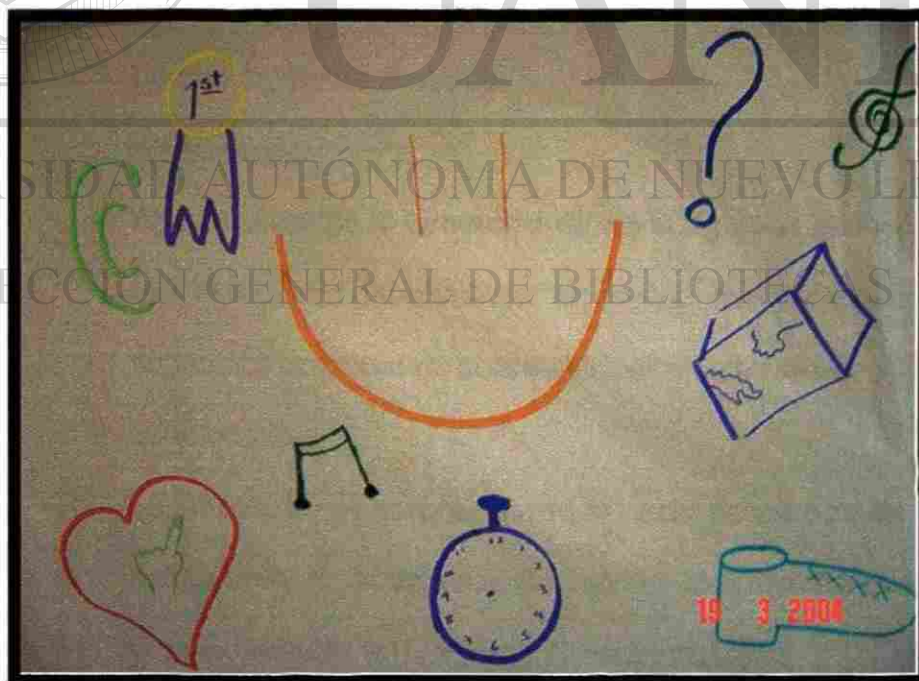


Figura 10. Fotografía 3. El maestro ideal 3

El momento de reflexión final de la actividad, se dividió en dos partes. Primero del contenido de la actividad, y segundo de la dinámica grupal en la actividad. Las cuales fueron consensadas, los resultados se presentan a continuación:

1. Contenido de la actividad

- Todos los grupos coincidieron en que el maestro ideal es una combinación de inteligencia y corazón
- La capacitación se mantuvo como una constante
- Todos los grupos coincidieron en que el maestro de primaria, es modelo en la vida del alumno
- Se mencionó como constante la falta de tiempo y la huella que dejan en los alumnos

2. Dinámica grupal

- Al cuestionarles la formación de los subgrupos afirmaron que el maestro debe trabajar en equipo, que debe ceder su interés personal de sobresalir por el aprendizaje y la colaboración
- Los maestros se sorprendieron al hacer conciencia de la subdivisión de grupo en la dinámica y concluyeron que es la forma natural en que regularmente trabajan.

Estas cualidades del maestro ideal fueron trianguladas con los criterios de evaluación diseñados por el grupo para ayudar a su desarrollo y fueron fundamentales en el diseño de los criterios de evaluación.

Los momentos de reflexión

Los momentos de reflexión propiciaron un tiempo valioso de análisis sobre la propia práctica. Esos momentos de reflexión fueron profundos, guiados al inicio mediante las actividades diseñadas para el fin. Las actividades de los momentos de reflexión se encuentran en el Apéndice E. Hacia el final de las sesiones fueron reflexiones de temas asilados que los maestros consideraban propios de comentar. Esto motivó al maestro a llegar a niveles más profundos de reflexión.

Los temas de reflexión en los maestros fueron múltiples y variados, e incluyeron una amplia gama de categorías. Sin embargo, mencionaré solo aquellos que por sus conclusiones, considero trascendentes en el desempeño docente:

Estos temas fueron:

1. ¿Cómo hacer la diferencia como maestro?
2. ¿Cómo me recordarán mis alumnos?
3. ¿Por qué soy maestro?
4. ¿Qué hace el buen maestro?

5. ¿Cuáles son los rasgos que caracterizan la cultura institucional de este colegio?

A través del trabajo de dinámicas de reflexión con el grupo de maestros, pudieron ellos mismos darse cuenta que existen temas que no comentan en las situaciones escolares cotidianas, estos temas solo los comentan con algunos maestros a los que les tienen más confianza o existen lazos de amistad. No los comentan a coordinadores o director de la institución.

En general al maestro le gustaría saber detalles más específicos de la toma de decisiones escolares y les gustaría que los coordinadores y directores estuvieran más tiempo con ellos.

Proceso de cambio

Uno de los objetivos principales de la Investigación-Acción y de la presente investigación fue propiciar un cambio, es decir, desarrollar un proceso de cambio en el grupo de maestros y como producto de su trabajo grupal desarrollar un sistema de evaluación formativa docente para maestros de primaria.

La medición del proceso de cambio se inició desde la Fase 2, al iniciar los ciclos de investigación-acción con el grupo y en la aplicación de las

encuestas. Este proceso de cambio fue monitoreado por el grupo mismo. Los elementos tomados en cuenta, producto de la reflexión de los maestros fueron:

1. Desempeño de la práctica profesional de los maestros
2. Satisfacción laboral
3. Motivación docente
4. Eficacia escolar percibida por padres de familia
5. Índices de rotación, deserción, asistencia y puntualidad
6. Autoevaluación de los maestros
7. Desarrollo de un sistema de evaluación docente efectivo que propiciara el desarrollo profesional en el maestro, es decir en el caso específico de la presente investigación, la solución de un problema real,
8. La vivencia de los docentes de los ciclos de investigación-acción

El desempeño de la práctica profesional, la satisfacción laboral, motivación docente y autoevaluación, se midieron en una encuesta a los maestros antes y después del proceso, misma que se encuentra en el Apéndice F.

La percepción de los padres de familia en cuanto a la eficacia escolar percibida de los maestros de manera individual se midió mediante una encuesta aplicada a los padres de familia en los mismos tiempos que fue aplicada a los maestros.

Esta encuesta, que ya se aplicaba a los padres de familia anualmente; abarca otros temas generales de percepción de la institución educativa, únicamente se le agregaron los temas a medir en el presente estudio; esta encuesta se encuentra en el Apéndice G.

La percepción de los estudiantes si bien ocasionó polémica entre los maestros fue conocida mediante una encuesta que ya se aplicaba anualmente a éstos; al igual que en la encuesta a padres de familia, se agregaron los puntos de interés en el estudio. Esta encuesta incluyó otros puntos de

percepción general de la institución educativa y se encuentra en el Apéndice H.

Los índices de rotación, asistencia y puntualidad se obtuvieron de las estadísticas administrativas, sin consulta a los maestros participantes del proceso; sin embargo, estos datos fueron llevados a los docentes en la revisión de la medición del cambio.

Categorías

Las categorías formadas durante la investigación provienen de diversas fuentes. Algunas se derivaron directamente de las preguntas de investigación, otras de los temas repetitivos en las entrevistas abiertas a los maestros y algunas más de los resultados de las encuestas, en diferentes etapas del proceso. Algunas de las categorías fueron formuladas al inicio de la investigación y modificadas de acuerdo a los resultados obtenidos y los nuevos temas abordados.

Las categorías generales al igual que las subcategorías que se desprenden de algunas de ellas, se mencionan a continuación:

1. Motivación docente

2. Evaluación docente

- Conocimiento de sistemas de evaluación
- Componentes o contenidos de los sistemas de evaluación
- Formas de evaluación docente
- Temporalidad de la evaluación docente
- Características de la evaluación docente

3. Percepción ante la evaluación docente

4. Realidad docente

- Años de trabajo
- Estudios
- Causas por las cuales el maestro deja la institución educativa en la cual labora
- Salario e incentivos monetarios
- Diferencias y semejanzas en la percepción de la realidad docente entre maestros y directores
- Impacto de la evaluación docente en la praxis
- Juntas de trabajo

Motivación docente

La profesión del maestro tiene características particulares en motivación como lo es cada una de las profesiones; por esta razón se le dio el nombre de *motivación docente* a una categoría únicamente con el fin de reunir los pensamientos de los maestros en torno a este tema y darles sentido dentro del contexto evaluativo.

En las encuestas generales aplicadas el 26% de los maestros afirmó abiertamente que no se les motiva en las instituciones en las cuales laboran, el resto de ellos mencionaron diferentes formas de motivación que se aplican en sus instituciones educativas, y no se manifestaron en desacuerdo.

En las entrevistas abiertas al grupo de maestros con el fin de no presionar a los entrevistados y mantener la objetividad en los resultados, les realicé la pregunta de manera diferente. La pregunta fue "¿Cómo te gustaría que te motivaran?" Las respuestas fueron en general similares a las obtenidas en las encuestas al grupo que contestó que si se le motiva. Algunas de ellas fueron "cursos", "oportunidades de capacitación", "ambiente agradable de trabajo", "lo que hacen por motivar al maestro en la escuela está bien", etc.

Sin embargo, en una de las sesiones de trabajo con el grupo de maestros comentaron que en general se manifiestan desmotivados en su trabajo diario. Mencionaron, que lo sabían debido a que tienen conocidos en otras instituciones educativas y que es un comentario común, que es ésta una de las principales causas de cambio de trabajo.

Cruzando los datos con los obtenidos en las encuestas a maestros, éstos mencionaron que la motivación es la 6ª causa de las jerarquizadas en las causas de cambio de lugar de trabajo en ellos mismos, y la mencionan como la 3ª en otros maestros.

El hecho que los maestros la jerarquicen en ellos con valor menor y en otros con mayor valor puede interpretarse que reconocen la realidad en otros maestros, sin embargo, es difícil para ellos reconocerlas en si mismos, por la implicación altruista que tiene la profesión de maestro. Para el maestro, que

debe motivar a sus alumnos al aprendizaje no es aceptado "sentir" el que el no lo está, o que le gustaría que fuera de otra forma.

Los directores la jerarquizan como la 3ª causa de cambio de trabajo, colocando al salario y problemas personales como más importantes.

Como se mencionó en el marco contextual, la motivación es un problema de diferentes niveles. El hecho que casi una tercera parte de los maestros encuestados manifiesten abiertamente que no se sienten motivados y que sus instituciones educativas no los motivan, hablan de carencia de motivación intrínseca y extrínseca para realizar su trabajo. Tomando en cuenta que para el alumno de primaria, el maestro del grupo es una de las piezas claves del proceso, aunado a que el maestro reconoce la falta de motivación en otros maestros, no en ellos.

En general las instituciones particulares primarias se enfocan a motivar extrínsecamente a los maestros, y éstos lo reconocen como tal. Saben que los cursos de capacitación especiales irán enfocados a algunos de ellos y que en las instituciones en que existe un bono de productividad éste es designado por una serie de factores que no se han dado a conocer.

Los maestros reconocen que la motivación intrínseca es más efectiva que la extrínseca. Definen a la motivación intrínseca como vocación, ganas de hacer las cosas o ese dar un poco más de lo esperado.

Existen criterios institucionales en referencia a los motivadores extrínsecos, las instituciones tienen definidos los bonos de productividad o las oportunidades de capacitación basándose en criterios establecidos. Sin embargo, no existen criterios definidos para los motivadores intrínsecos, los cuales están marcados por las habilidades y cualidades personales de los coordinadores o directores. Es decir, en la habilidad que tiene el coordinador de motivar a los maestros con palabras y actitudes, sin utilizar recursos materiales.

Los maestros afirman que "parte de la motivación docente radica en el ser más congruentes", "aplicar los conocimientos adquiridos a través del tiempo", "respetar al alumno en sus procesos de aprendizaje", "romper las estructuras de la inercia", y "gran cantidad de la actividad académica tiene un peso emotivo".

Los maestros se sienten motivados por un ambiente de trabajo cordial, donde los conflictos y situaciones tensas se mantengan al mínimo, ya que "la carga de trabajo es tanta, que de a pérdida es bueno tener un ambiente bonito".

Los superiores o personas que los supervisan son un elemento clave de su motivación en el recinto escolar, ya que cada detalle influye de manera profunda en su actividad diaria. El maestro siempre solicita apoyo, y en ocasiones siente que sus directores van hacia un lado y ellos hacia otro, a

pesar de que los niveles de comunicación se mantengan efectivos, en teoría, “me motiva el que valoren mi trabajo, que mis niños y sus papás estén contentos, y que mis directores digan que les gusta mi trabajo”, “me gusta sentirme parte de la institución, el que pertenezca me motiva enormemente”.

Con estas frases el maestro hace una llamada a la motivación intrínseca por parte de sus superiores y les gustaría poder decir, que para que la motivación intrínseca sea parte cotidiana, que se dan relaciones sociales y de amistad. Sin embargo, y debido a la carga de trabajo las relaciones sociales no se dan en abundancia, pero a lo largo del trabajo cotidiano, se crean lazos de amistad estrechos.

En la Figura 11, se muestra el resultado de las encuestas a maestros y directores de primaria en el tema de motivación. El fin es en cierta medida,

contrastar los datos entre maestros y directores, sin embargo el análisis de las similitudes o diferencias se menciona en la categoría pertinente.

En la primera parte de forma horizontal se menciona la pregunta textual realizada a los maestros y directores. En la columna de la izquierda se dan los resultados en porcentajes obtenidos de las respuestas de los maestros y en la columna de la derecha, se dan los resultados en porcentajes obtenidos de las respuestas de los directores.

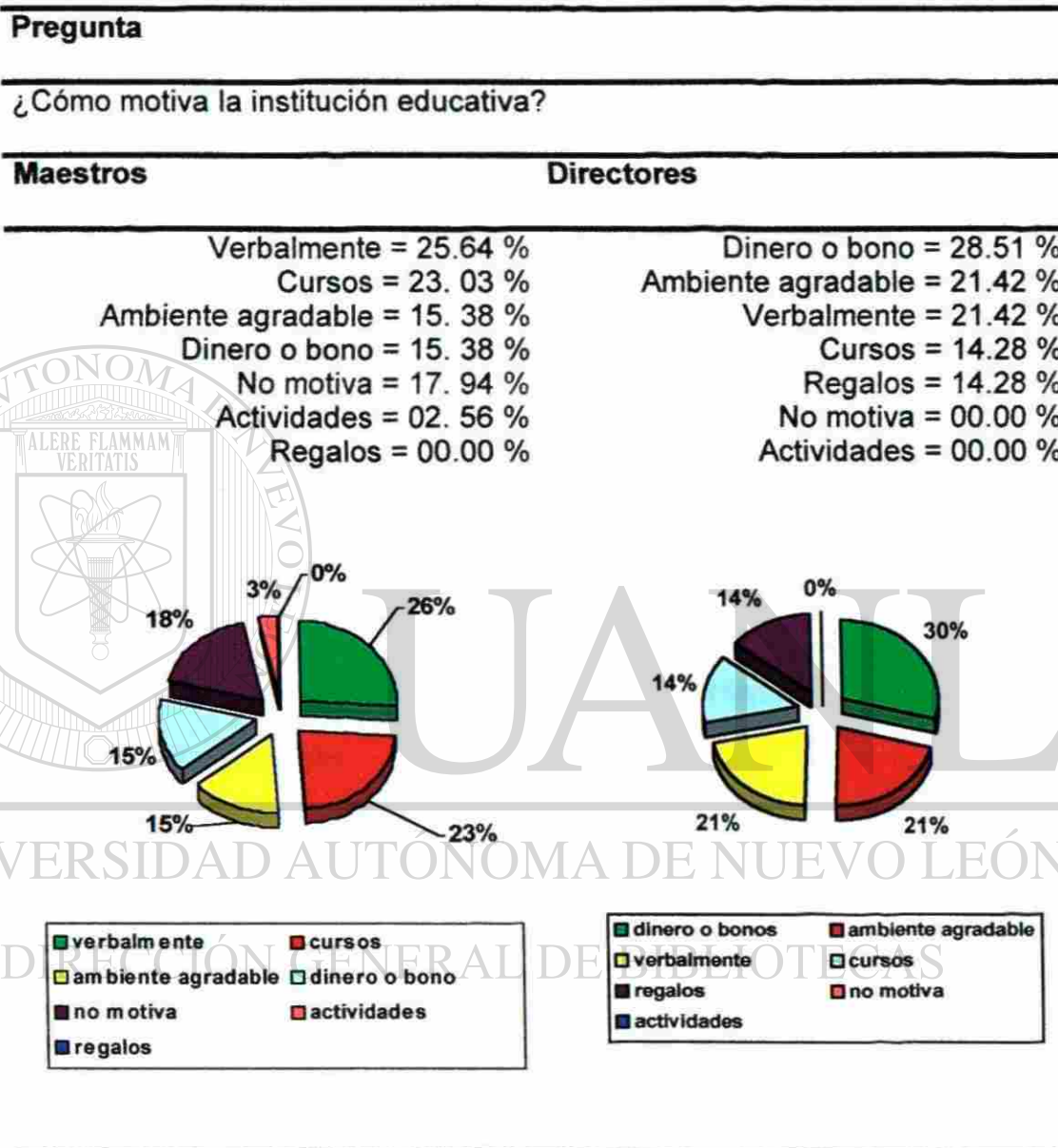


Figura 11. Motivación docente

Con el fin de recabar datos más amplios en el tema de motivación docente y su aplicación en intrínseca o extrínseca en las instituciones particulares, se les cuestionó a maestros y directores en las encuestas sobre la participación del maestro en el sistema de evaluación de su institución.

La participación es un motivador intrínseco efectivo, y puede ser de gran utilidad. Los resultados de maestros y directores se muestran en la Figura

12.

En la primera parte de forma horizontal se menciona la pregunta textual realizada a los maestros y directores. En la columna de la izquierda se dan los resultados en porcentajes obtenidos de las respuestas de los maestros y en la columna de la derecha, se dan los resultados en porcentajes obtenidos de las respuestas de los directores.

Pregunta

 ¿Participa el maestro en el sistema de evaluación de la institución educativa?

Maestros**Directores**

 Sí = 48.48 %
 No = 48.48 %
 A veces = 03.03 %

 Sí = 100.00 %
 No = 00.00 %
 A veces = 00.00 %

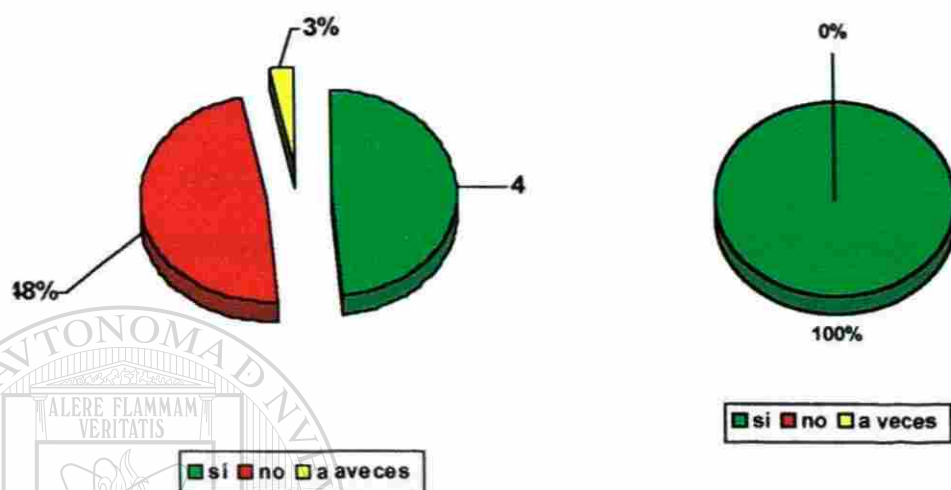


Figura 12. Participación del maestro en el sistema de evaluación de la institución

El 48% de los maestros afirmó que no participa en el sistema de evaluación de su institución, y el 3% que en algunas ocasiones. En contraste el 100% de los directores afirmaron que sus maestros participan, es decir, lo que cotidianamente hacen los directores por incluir a sus maestros, no es percibido por ellos como tal.

Un motivador importante es la participación, el porcentaje de maestros que menciona no participar es destacado y el efecto en la práctica del maestro es vital. Diversas teorías sustentan los efectos de la motivación en el desempeño docente y sus implicaciones. El porcentaje de motivadores extrínsecos que mencionan los directores que se otorgan en las escuelas

particulares es elevado, teniendo en cuenta que se habla casi del 43% uniendo lo que son dinero o bonos y regalos, teniendo en cuenta además, que los motivadores extrínsecos están claramente limitados a una fuente de motivación.

Es importante mencionar que para que un motivador extrínseco sea efectivo, debería estar unido a un motivador intrínseco en la persona, y los directores son piezas claves para lograrlo. Sin embargo, y a pesar del 43% de motivadores extrínsecos por parte de las instituciones, el maestro no se percibe como motivado en su actividad diaria.

Evaluación docente

Podemos inferir que el maestro de primaria tiene una idea general de lo que es la evaluación docente. No pudiendo afirmar que conoce debido a que no está consciente de todas sus implicaciones, elementos y formas.

Las formas más comúnmente citadas fueron “tabuladores” de criterios específicos de los cuales se obtiene un puntaje. Sin embargo, los maestros mencionaron que es común que los criterios de los tabuladores cambien en diferentes ciclos escolares y esto no permite un seguimiento adecuado. Afirmaron, además, que es común la falta de seguimiento, por cambios en el tabulador mismo, directivos o políticas institucionales. Los directores afirman

que sus sistemas de evaluación no cambian y que para que resulten efectivos los conservan exactos por varios ciclos escolares. Además, los criterios de los tabuladores resultan muy generales y en pocas ocasiones se da importancia a los aspectos didácticos o las necesidades de los alumnos.

En general el maestro se siente amenazado ante la perspectiva de la evaluación. "Es una forma de resaltar lo negativo y no ver lo positivo", "¿qué se puede esperar! si así es la sociedad" afirma un maestro en la segunda sesión de grupo.

Por otra parte y aunque no le guste al maestro, reconoce que siempre se evalúa su trabajo, ya que lo hacen constantemente los niños y los padres de familia de formas diversas, además siempre opinan sobre el trabajo del maestro.

Podemos afirmar que el maestro no concibe la evaluación docente como básica en su práctica, y no la entiende como la recolección de información para la comprensión y mejora del desempeño con el fin de emitir juicios de calidad. La percepción del maestro es que ésta sólo se lleva a cabo en un momento determinado, no como un conjunto de hechos secuenciados, sino como entes aislados cuando son percibidos por el evaluador.

Conocimiento de sistemas de evaluación

En general el conocimiento de diversos sistemas de evaluación es escaso. Saben que en las instituciones educativas se les evalúa y que en

alguna medida es la causante de su partida o estancia en determinada institución educativa.

El maestro no conoce el contexto de las prácticas evaluativas. Percibe que se evalúa únicamente con el fin de determinar su salario en el mejor de los casos, y no conocen de sistemas de evaluación alternativos, y mucho menos los conciben como diversas aproximaciones al conocimiento de una realidad.

Los maestros afirmaron que sólo en las instituciones universitarias o no escolares, como son centros de estudios de adultos, se da la evaluación del alumno hacia el maestro, sin embargo, le atribuyen poca importancia ya que afirman que los alumnos no tienen los elementos necesarios para evaluar al maestro.

Algunos de los sistemas de evaluación que conocen por referencia, y no porque se les han aplicado a ellos mismos son:

1. Autoevaluación
2. Encuesta a padres de familia, nombrada por ellos como "comentarios de las mamás"
3. Encuestas a alumnos
4. Evaluación entre colegas
5. Observación

6. Resultados de los alumnos
7. Retroalimentación, como forma independiente de evaluación
8. Rúbricas, es decir, criterios establecidos de antemano. Si bien esta forma de evaluación docente debe quedar referida en la observación de criterios específicos, los maestros la atribuyeron como una forma de evaluación por sí misma.

Sin embargo, las formas de evaluación que refirió el maestro como más conocidas y practicadas en ellos son la autoevaluación, el resultado de los alumnos y la observación. Al cuestionar sobre la autoevaluación los maestros afirmaron que esta no es una práctica institucional. La autoevaluación la realiza cada uno de los maestros en su práctica diaria, ninguno de los

maestros manifestó conocer una institución educativa donde se llevara cabo la autoevaluación como práctica institucional.

El maestro afirmó que diariamente se auto-evalúa, al preguntarle la metodología de éste proceso, afirmaron que no siguen una metodología específica, que únicamente la llevan a cabo de una forma de auto reflexión, no por escrito o sobre la base de criterios establecidos. El maestro afirmó que la autoevaluación es un elemento importante pero no utiliza criterios específicos para llevarla a cabo.

Los maestros se manifestaron muy optimistas con la evaluación entre colegas. Si bien reconocen que no se practica comúnmente y afirmaron que no conocen instituciones educativas en donde se lleve a cabo. Para los directores es difícil aceptar la evaluación entre colegas, poniendo en duda la veracidad y objetividad de los datos obtenidos por los maestros. Si ésta se llevara a cabo como práctica sería muy útil para el maestro, ya que se enfocaría directamente a las áreas que requieren mejora y la presencia de un maestro en la misma jerarquía institucional resultaría no amenazante. Ya que la presencia de un superior provoca tensión para el maestro.

Los docentes no mencionaron en alguna ocasión el portafolio del maestro, práctica común en instituciones de enseñanza extranjeras. Tampoco mencionaron la revisión de la planeación como una forma concreta de conocer

el proceso a través del cual el maestro lleva a sus alumnos al conocimiento.

Sin embargo, es una de las prácticas más utilizadas por los directores y coordinadores para conocer lo que el maestro realiza dentro de su salón de clases.

Componentes o contenidos de los sistemas de evaluación

En las encuestas a la pregunta directa: ¿qué debe incluir un sistema de evaluación docente? Los maestros en su mayoría contestaron a la pregunta ¿cómo debe ser el sistema de evaluación? Las respuestas fueron agrupadas

en 13 características y tres formas de evaluación, las cuales se muestran en la Tabla 5.

Tabla 5

Componentes de los sistemas de evaluación

	Características	Porcentajes
1.	Constante	17.85 %
2.	Objetivo	14.28 %
3.	Diciendo que se espera	10.71 %
4.	Participativo	7.14 %
5.	Ayudando a elaborarlo	7.14 %
6.	Individual	7.14 %
7.	Equitativo	3.57 %
8.	Claro	3.57 %
9.	Comparativo	3.57 %
10.	En equipo	3.57 %
11.	Justo	3.57 %
12.	En común acuerdo	3.57 %
13.	Todos los aspectos	3.57 %

Formas de evaluación		
1.	Autoevaluación	7.14 %
2.	Resultado de los alumnos	3.57 %
3.	Observación	2.63%

Nota. La importancia de las características se encuentra ordenada de mayor a menor de acuerdo al número de menciones.

El maestro ante la pregunta que debe incluir un sistema de evaluación se refirió a las características que debe tener. Esto puede deberse a la ausencia que vive el maestro de criterios claros y evidentes de los componentes de la evaluación, que si bien están claros para los directores, no lo son para el maestro.

Una vez que se hace conciencia al maestro de los componentes de los sistemas de evaluación, es cuidadoso en sus especificaciones; es notable que no lo tenga presente como parte indispensable de su práctica, afirmando el maestro que es importante que se la haga conciencia sobre estos puntos.

Podría afirmarse que en el desarrollo de un sistema de evaluación la primera parte a definirse es el "cómo" para posteriormente definir el "qué". De esta forma se puede posicionar al maestro en el nivel de desarrollo en el que se encuentra en cuanto a la evaluación docente se refiere.

A la pregunta a los directores ¿qué debe incluir un sistema de evaluación docente? En su mayoría contestaron a la pregunta realizada; sin embargo el 18.18 % respondió especificando formas de evaluación. Todas las respuestas fueron agrupadas en la categoría de lo que debe, a juicio de los directores, incluir un sistema de evaluación. Los resultados se encuentran en la Tabla 6.

Tabla 6

¿Qué debe a juicio de los directores incluir un sistema de evaluación?

Qué debe incluir un sistema de evaluación

1. Profesionalismo en el quehacer docente
 2. Trabajo en equipo
 3. Atención a alumnos
 4. Atención a padres de familia
 5. Estudios
 6. Antigüedad
 7. Apoyo a la dirección del colegio
 8. Desempeño frente a los alumnos
 9. Desarrollo profesional
 10. Desarrollo institucional
-

11. Reflexión en aciertos y áreas de oportunidad y un plan de acción

Formas de evaluación

1. Autoevaluación

Nota. La importancia de los aspectos que debe incluir un sistema de evaluación se encuentra ordenada de mayor a menor en orden de menciones.

Ahondando en el tema de la evaluación docente y ubicando al maestro a dar una respuesta específica, los componentes de un sistema de evaluación para éstos, deben abarcar todas las áreas de trabajo del maestro en el salón de clases y fuera de éste. El maestro le da más importancia a lo que ocurre dentro del salón que a lo que ocurre fuera de éste.

Los componentes en general quedaron resumidos en grupos en los criterios de evaluación diseñados por los maestros. (Ver Apéndice I.) Algunos de los componentes mencionados como importantes caen en "subjetividad" utilizando sus palabras, sin embargo, ellos los consideran importantes. Para su análisis fueron divididos grupos de características afines llamados aspectos.

Los aspectos fueron cuatro, técnicos, didácticos, manejo grupal y personales. En los aspectos técnicos se incluyeron aquellos referentes a las actividades escolares que no requieren trato con el alumno; los didácticos fueron enfocados al manejo de la instrucción; en manejo grupal se incluyeron todos aquellos relacionados al grupo, su dinámica y desempeño, y finalmente

los personales, muestran todas aquellas cualidades, actitudes y valores deseables en cada uno de los maestros.

Los aspectos se muestran en la Tabla 7. La cual está dividida en cuatro columnas, en la primera se mencionan los aspectos técnicos, en la segunda los didácticos, en la tercera el manejo grupal y en la cuarta los aspectos personales que debe incluir el sistema de evaluación.

Tabla 7.

Aspectos que debe incluir un sistema de evaluación

Técnicos	Didácticos	Manejo grupal	Personales
- asistencia	- avances	- acercamiento con los demás	- actitud
- capacitación	- ayuda a sus alumnos	- actitud del grupo	- ambiente de trabajo
- conocimiento de los alumnos	- creatividad	- cooperación	- apertura al cambio
- conocimientos	- estrategias de enseñanza	- efectividad en el salón	- esfuerzo
- entrega de papelería	- manejo de casos especiales	- manejo de grupo	- aspecto físico
- cumplimiento de guardias	- rutinas	- obstáculos	- aspectos formativos
- investigación del maestro	- técnicas de enseñanza	- productividad	- motivación personal
- manejo de material		- progreso de los alumnos	- debilidades
- material		- resultados de	- disposición al

	los alumnos	trabajo
- preparación		- motivación de hábitos a los alumnos
- puntualidad		- liderazgo
- requisitos de la institución		- manejo de conflictos
- seguimiento de reglas		- relaciones con: <ul style="list-style-type: none"> • padres de familia • compañeros • alumnos
		- seguimiento de casos
		- seguimiento de problemas
		- solución de conflictos
		- superación personal
		- transmisión de valores
		- trato
		- valores

Nota. La importancia de los aspectos que debe incluir un sistema de evaluación se encuentra ordenada alfabéticamente.

Como se muestra en la tabla, los maestros atribuyeron más componentes a los aspectos personales y técnicos, uniéndolos en la propuesta final.

Los maestros afirmaron que los aspectos que ellos denominaron "personales" son de suma importancia en el trabajo diario, ya que impactan de manera directa en sus alumnos. Es importante notar que los aspectos didácticos no son considerados al nivel de importancia de los aspectos personales o técnicos, haciendo conciencia al maestro afirmaron que eran importantes y que de alguna manera abarcaban los rubros contenidos en los aspectos antes mencionados.

Formas de evaluación docente

Para iniciar el tema de la evaluación docente se les cuestionó a maestros y directores a través de la encuesta aplicada sobre la existencia de un sistema de evaluación en sus instituciones. Las respuestas se encuentran comparadas en el Figura 13. En la primera parte de forma horizontal se menciona la pregunta textual realizada a los maestros y directores. En la columna de la izquierda se dan los resultados en porcentajes obtenidos de las respuestas de los maestros y en la columna de la derecha, se dan los resultados en porcentajes obtenidos de las respuestas de los directores.

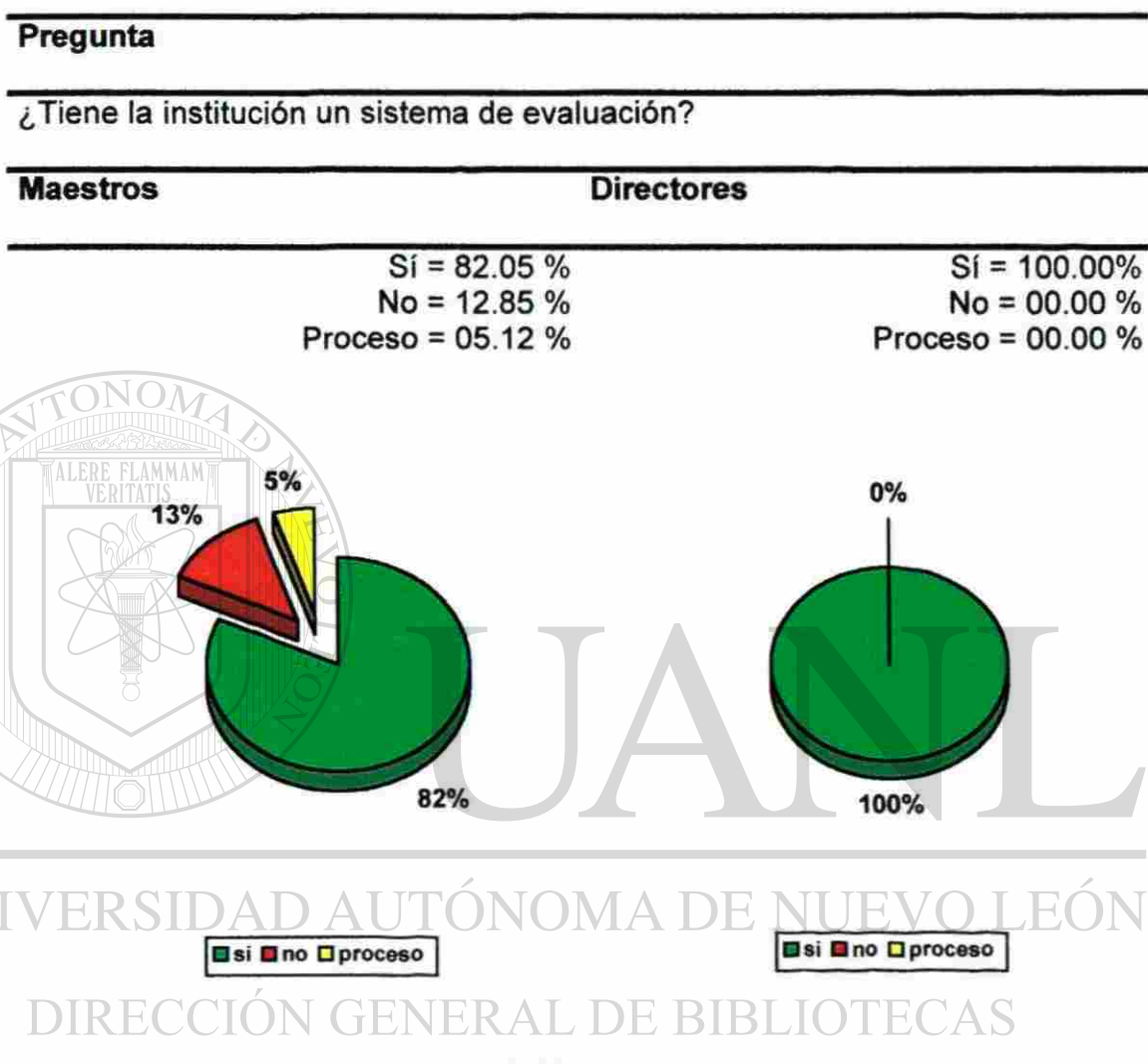


Figura 13. ¿Tiene la institución un sistema de evaluación?

El 82% de los maestros refiere que la institución tiene un sistema de evaluación y el 100% de los directores lo refieren a la misma pregunta. Ese 18% de maestros, que incluye un 5% de maestros que afirman que el sistema

dé evaluación de la institución en la que trabajan está en proceso, no corresponde en su totalidad al porcentaje de maestros que se manifiestan desmotivados. Este dato se obtuvo en el análisis particular de cada una de las encuestas.

En cuanto a las formas de evaluación docente los maestros y directores tienen los mismos conceptos básicos. Enfocándose a las formas más utilizadas de evaluación docente y dejando de lado la autoevaluación, el portafolio de maestros y la revisión de planeación como formas conocidas y practicadas por ellos.

Las respuestas a las preguntas concretas del sistema de evaluación se agruparon con el fin de comparar las respuestas de los maestros y las respuestas de los directores.

Los resultados graficados se muestran en la Figura 14. En la primera parte de forma horizontal se menciona la pregunta textual realizada a los maestros y directores. En la columna de la izquierda se dan los resultados en porcentajes obtenidos de las respuestas de los maestros y en la columna de la derecha, se dan los resultados en porcentajes obtenidos de las respuestas de los directores.

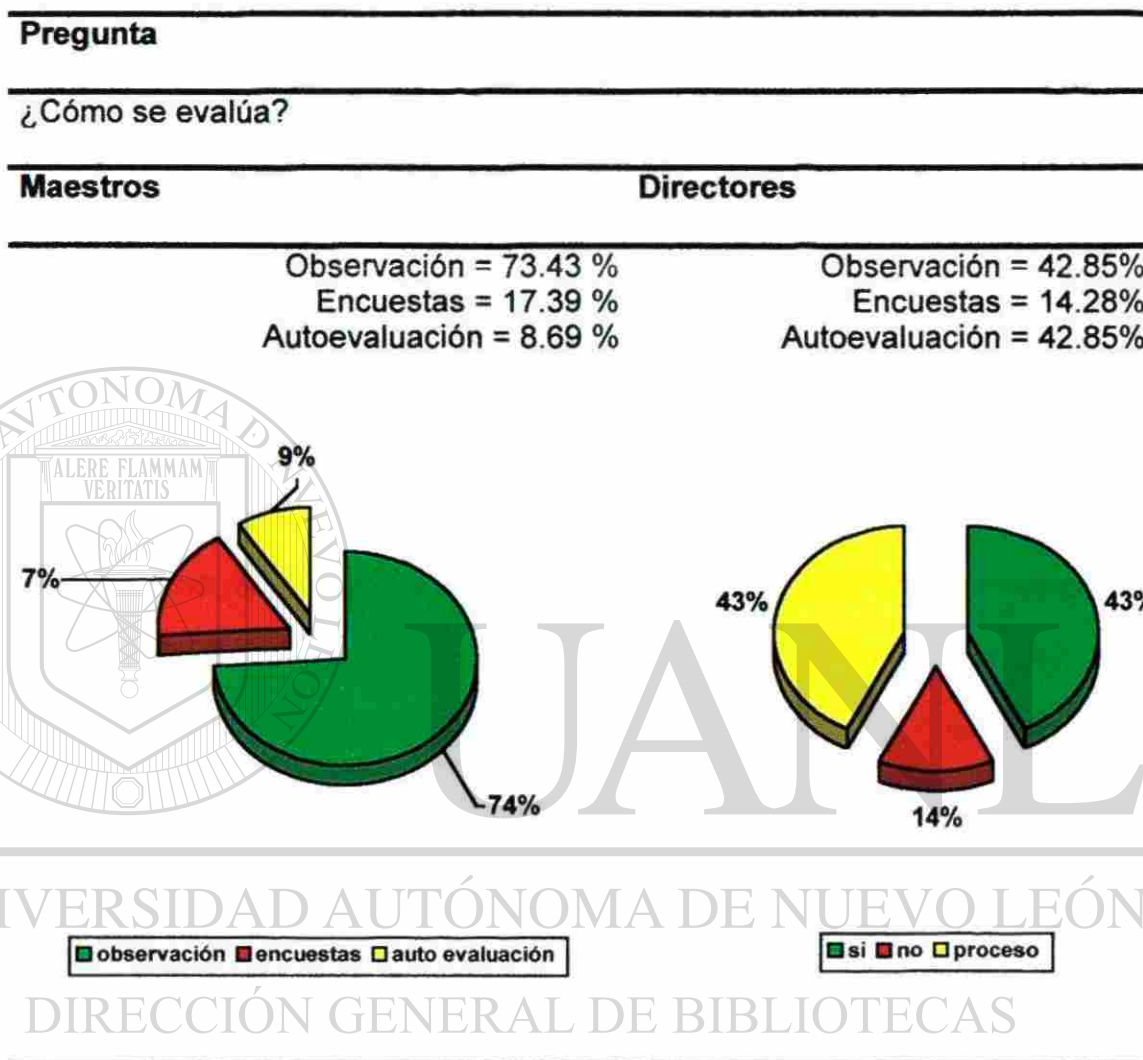


Figura 14. Formas de evaluación docente.

Bajo la categoría de observación se agruparon las respuestas tanto de directores como de maestros cuando mencionaban evaluaciones como rúbricas, instrumento del departamento de calidad, medición de destrezas didácticas, formativas y de integración con la institución, debido a que implican

la observación de un externo para llevarlas a cabo, sea este el director, coordinador o cualquier persona diferente al maestro del aula.

Las formas que los maestros conocen en general son pocas, generalmente atribuyen a la retroalimentación después de la observación como la única forma.

Como forma de evaluación docente la autoevaluación la consideran ambivalente. Por una parte la perciben como muy útil en cuanto al proceso reflexivo; pero peligrosa si es realizada por maestros que le dan poca importancia, no reflexionan y su fin es que sea una muy buena autoevaluación con el fin de obtener una mejor posición ante la institución. El hecho de su utilidad tiene un costo, y éste es el tiempo que tiene que invertirse para que se realice de la manera adecuada y sea un elemento positivo en la reflexión de

la práctica. La autoevaluación el buen maestro la realiza diariamente, "únicamente hay que hacerla de manera más formal" en palabras de un maestro.

Los procesos evaluativos que se dan en las instituciones educativas no son del todo efectivos debido a que el principalmente utilizado es la observación y después el dar retroalimentación al maestro. Sin embargo, uno de los comentarios más comunes de los maestros es que cuando observan sus salones de clase o al maestro dando una determinada clase, el observador sólo permanece un tiempo limitado dentro del aula, "se limitan a 15

ó 20 minutos y eso lo consideran suficiente para tener una opinión de lo que es el salón siempre”.

Para que la observación sea efectiva requiere de un tiempo más amplio dentro del salón de clase en diferentes momentos, para construir verdaderamente una visión general de lo cotidiano en el aula. Por lo general si la observación es limitada en tiempo, citando a uno de los maestros, “se enfocan en decir lo negativo, lo que vieron que está mal, cuando en realidad muchas cosas pueden estar bien”.

Asimismo la evaluación docente requiere de un sistema que le den formalidad, como el asignar fechas establecidas de antemano desde el inicio del ciclo escolar para dar retroalimentación después del sistema que se empleó en las instituciones educativas, así como hacerlo por escrito y llevar un

seguimiento del maestro en la institución sobre sus avances y dificultades a las que se ha enfrentado.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Temporalidad de la evaluación docente

La temporalidad de la evaluación docente abarca un amplio abanico para los maestros. Esto es debido a que se manejan diversas concepciones sobre lo que es y los criterios que deben utilizarse.

En las entrevistas individuales los maestros dieron rangos desde permanente hasta anual. Sin embargo, sus criterios eran claros de acuerdo a su propia idea de evaluación docente.

De manera general afirmaron que la evaluación debe ser continua, y consideran el hecho de recibir retroalimentación constante, y no sólo al final del ciclo escolar les ayudaría a mejorar su práctica diaria, y a corregir errores o implementar nuevas estrategias. Datos afirmados por los directores también. El maestro por lo general afirmó que cada fin de ciclo escolar hacen un cierre y que el nuevo ciclo implica retos nuevos, olvidando de alguna manera aquellos objetivos propuestos en las sesiones de cierre de fin de ciclo.

Tanto maestros como directores afirmaron que la evaluación docente no debe llevarse a cabo únicamente en el momento específico, es decir siempre

en el mismo tiempo del ciclo escolar, o continua por varios días a un solo maestro. Mencionaron que todo maestro tiene malos momentos en los salones de clase, y que es importante contemplar la evaluación docente como un promedio de todas las situaciones que comúnmente ocurren en el aula espaciados en el ciclo escolar, y no sólo ciertos momentos.

Características de la evaluación docente

Los maestros afirmaron que para que la evaluación docente sea efectiva debe reunir ciertas características básicas, como son la participación

del maestro en el diseño y durante los procesos de evaluación, no depender de situaciones temporales como son "malas rachas" o "el estado de ánimo del evaluador y el evaluado". Debe a su vez ser un instrumento que abarque diferentes aspectos con un formato claro que se le dé al maestro por escrito para hacerlo formal. Algunas de estas características se incluyeron en la Tabla 6, donde los puntos de coincidencia entre maestros y directores son amplios en general.

Una de las características básicas debería ser el hecho que con sus resultados se haga crecer al maestro, respetando el estilo personal, logros y tomando en cuenta el entorno, como son el número de alumnos con necesidades especiales, cambios institucionales, la experiencia del maestro, entre otros.

En cuanto a la persona adecuada para realizar la evaluación docente, los comentarios de maestros y directores se agruparon en la Figura 15. En la primera parte de forma horizontal se menciona la pregunta textual realizada a los maestros y directores. En la columna de la izquierda se dan los resultados en porcentajes obtenidos de las respuestas de los maestros y en la columna de la derecha, se dan los resultados en porcentajes obtenidos de las respuestas de los directores.

Pregunta

¿Quién evalúa?

Maestros

Directores

Coordinador = 42.85 %
 Director = 26.19 %
 Psicólogo = 07.14 %
 Padres de familia = 07.14 %
 Autoevaluación = 04.76 %
 Externo = 04.76 %
 Director técnico = 02.38 %
 Inspector = 02.38 %

Autoevaluación = 25.00 %
 Director = 25.00 %
 Director técnico = 12.50 %
 Coordinador = 12.50 %
 Psicólogo = 12.50 %
 Departamento de calidad = 12.50 %
 Padres de familia = 00.00 %

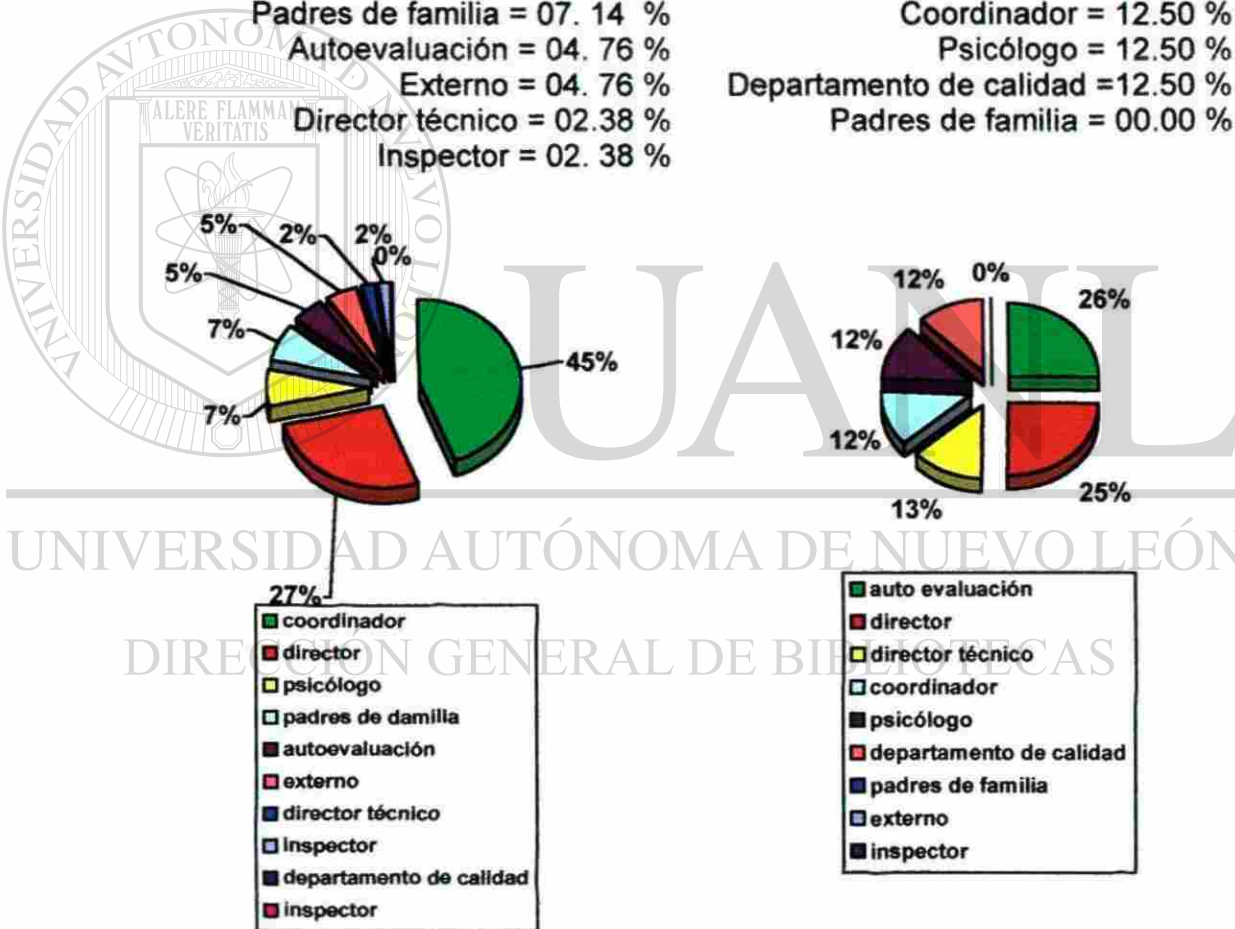


Figura 15. Responsable de la evaluación docente

Si bien existe uniformidad en las respuestas, ésta no se da en los porcentajes. Las personas encargadas de la evaluación docente son básicamente las mismas en las instituciones.

Los maestros afirmaron que el coordinador, en caso de que exista en la institución, o el director son las personas más adecuadas para llevar a cabo la evaluación docente en los maestros. Sin embargo, los maestros manifestaron que para que tenga un verdadero impacto en su práctica, es necesario que la persona que conduce la evaluación tenga experiencia docente en el área que imparten, por eso aseguran que el coordinador es la persona más adecuada. El maestro afirmó que en la medida que la persona encargada de la evaluación docente tenga liderazgo intelectual sobre el docente, esa evaluación va a redituarse en cambios efectivos en la práctica diaria.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Percepción ante la evaluación docente



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

La percepción de la evaluación docente por parte de los maestros es negativa. Algunos de los atributos con que los maestros la definieron son "a pocos les agrada", "agresiva", "contradictoria", "difusa", "basándose en la percepción", "estresante", "incómoda", "manipulada", "muy exigente", "negativa" e "injusta". Los maestros, además, afirmaron que es "poco objetiva

por parte de los padres de familia", "resalta lo malo", "sus resultados no son reales" y es además "subjetiva".

A los maestros se les cuestionó si su concepción cambiaría si se llevara a cabo de forma diferente, a lo cual respondieron que dependería, que el concepto de evaluación implica un tono fuerte, y que además las viejas ideas preconcebidas tienen gran peso.

Durante el trabajo de las sesiones de grupo, en donde los maestros conocieron más de las diferentes formas de evaluación, la tensión ante esta disminuyó. Podemos inferir que gran parte de la concepción negativa de la evaluación docente, se debe a la falta de conocimiento de ésta; conocimiento que va desde sus lineamientos generales, objetivos, criterios y formas, además de la comprensión de su objetivo como tal.

La percepción de los maestros es que la evaluación docente está rodeada de múltiples problemas, como son ser afectada por problemas personales, la falta de comunicación y falta de seguimiento.

Para el maestro, en determinadas ocasiones la evaluación puede suscitar problemas entre el evaluador y el evaluado. Más aún cuando los criterios no están bien establecidos o se incluyen aspectos muy subjetivos sin definición previa como puede ser el "da bien su clase".

Es importante aclarar que para el maestro con experiencia y responsabilidad, la evaluación docente no es amenazante, si bien no es un

proceso del que esté satisfecho, la ansiedad que le causa es menor. Para el maestro con menos experiencia, o que falla en cuestiones muy evidentes relacionadas con aspectos técnicos en la institución o en estrategias de instrucción, la evaluación resulta amenazante e inclusive persecutoria. "Hay mucha contradicción, lo que es bueno para unos para otros no, depende de lo responsable que eres".

Como afirmaciones generales de las entrevistas abiertas a los maestros podemos afirmar que la evaluación docente es vista de manera amenazante para el maestro y no contribuye al desarrollo profesional. En general los docentes han tenido experiencias negativas en cuanto a dicho procedimiento y si en forma personal no la han tenido la refieren como negativa, debido quizá a la falta de una cultura evaluativa en nuestro país y entorno.

Algunos maestros refieren que la evaluación ha tenido impacto y cuando les cuestioné sobre el tipo de impacto, comentaron que fue de manera negativa. Los maestros que mencionaron que la evaluación docente no había tenido impacto o lo había tenido poco, fue debido a que no mejoró su práctica docente como resultado de dicho procedimiento. Los maestros que habían tenido experiencias de evaluación docente afirmaron que no cambió en nada su práctica docente como consecuencia de ésta.

Realidad docente

Los maestros dentro de su realidad en general se manifiestan conformes con su enseñanza, sin embargo mencionaron la carga de trabajo excesiva como parte de su realidad cotidiana. La percepción general es que nunca acaban, siempre tienen cosas que hacer y existe una sensación de que su trabajo nunca se termina.

La realidad docente la sitúan en un contexto de trabajo exhaustivo. Ellos quieren ser los "dueños" de su salón de clase, pero es imposible hacerlo, ya que hay un sinnúmero de personas que intervienen, como son coordinadores o directores, y en casos específicos los psicólogos o terapeutas. A los maestros les gustaría llevar todos los casos de sus salones, tomar sus propias decisiones, pero en un contexto escolar es difícil.

Su realidad docente también está llena de interrupciones en su salón de clase. Afirmaron que en general se trata que en el interior del ambiente escolar se tenga el menor número de distractores posible, pero ciertas actividades escolares entorpecen el trabajo diario.

Los maestros jóvenes aportan una dinámica diferente a la realidad docente. El maestro nuevo generalmente está en la búsqueda de nuevas estrategias y hacer algo diferente. Sin embargo, reconoce al maestro de mayor antigüedad como importante en la experiencia que les pueda transmitir a las

nuevas generaciones. Por norma general el maestro joven consulta ciertos casos y decisiones de su salón a maestros más veteranos.

Los maestros están dispuestos a aprender unos de otros y esto es una de sus características principales. Les gusta que entre maestros se den ideas, retroalimentación o se les digan sus áreas de oportunidad; mismas que son mejor recibidas si vienen de un colega a las de un superior.

Otro aspecto importante de la realidad docente, es que el maestro sabiendo que no tiene los elementos para poder evaluar las decisiones administrativas, y que existen cosas dentro de las instituciones educativas que ellos no conocen, las critican abiertamente con el grupo de maestros. En general se manifiestan contentos en su práctica en la institución donde trabajan, pero están seguros que siempre hay algo administrativamente que

podría ser mejor.

Dentro de la realidad docente, la preparación de los maestros, rotación y deserción es parte cotidiana de los problemas institucionales en las escuelas. Debido a esto, y aunado a las preguntas de investigación, se desarrollaron las siguientes categorías que son: años de trabajo de los maestros en las instituciones educativas, estudios de los maestros, causas por las cuales existe la rotación de maestros y la causa del cambio personal de cambio de institución educativa y la percepción ante el salario o incentivos monetarios.

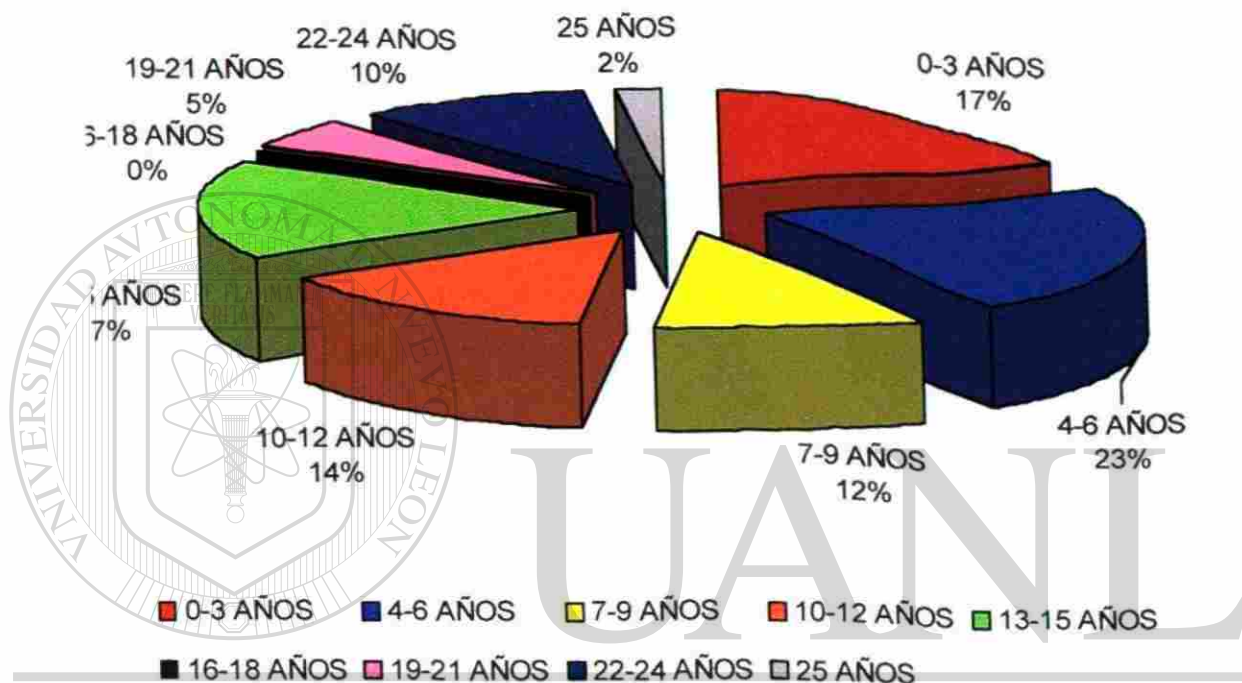
Una parte importante de la realidad docente que el grupo de maestros no había tomado en cuenta hasta que se le hizo ver fue la inercia propia del ciclo escolar. Analizándola los maestros expresaron que es difícil llevar a cabo cambios durante el año escolar, que los cambios de prácticas es más fácil llevarlos a cabo al inicio de cada uno de los ciclos escolares, sin embargo, ante la implementación del sistema, que definitivamente los beneficiaría no dudaron en hacer cambios.

Años de trabajo

De los 120 maestros encuestados es importante hacer notar que un 17% tiene tres años de trabajo o menos y un 23% cuenta entre cuatro y seis años de experiencia docente; sumando los porcentajes obtenemos un 40% de

los maestros tiene menos de seis años de experiencia en magisterio. El promedio de años de trabajo en docencia en todas las instituciones educativas en las que han trabajado es de 10 años.

Los datos específicos se muestran en la Figura 16, donde se agruparon por rangos los años de trabajo de los maestros en cualquier institución y se muestran en porcentajes.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Figura 16. Años de trabajo de los maestros en las instituciones educativas

En la Figura 17, se muestran los años de trabajo en la institución actual en la que laboran los maestros encuestados, donde se agruparon por rangos los años de trabajo de los maestros en sus instituciones actuales y se muestran en porcentajes.

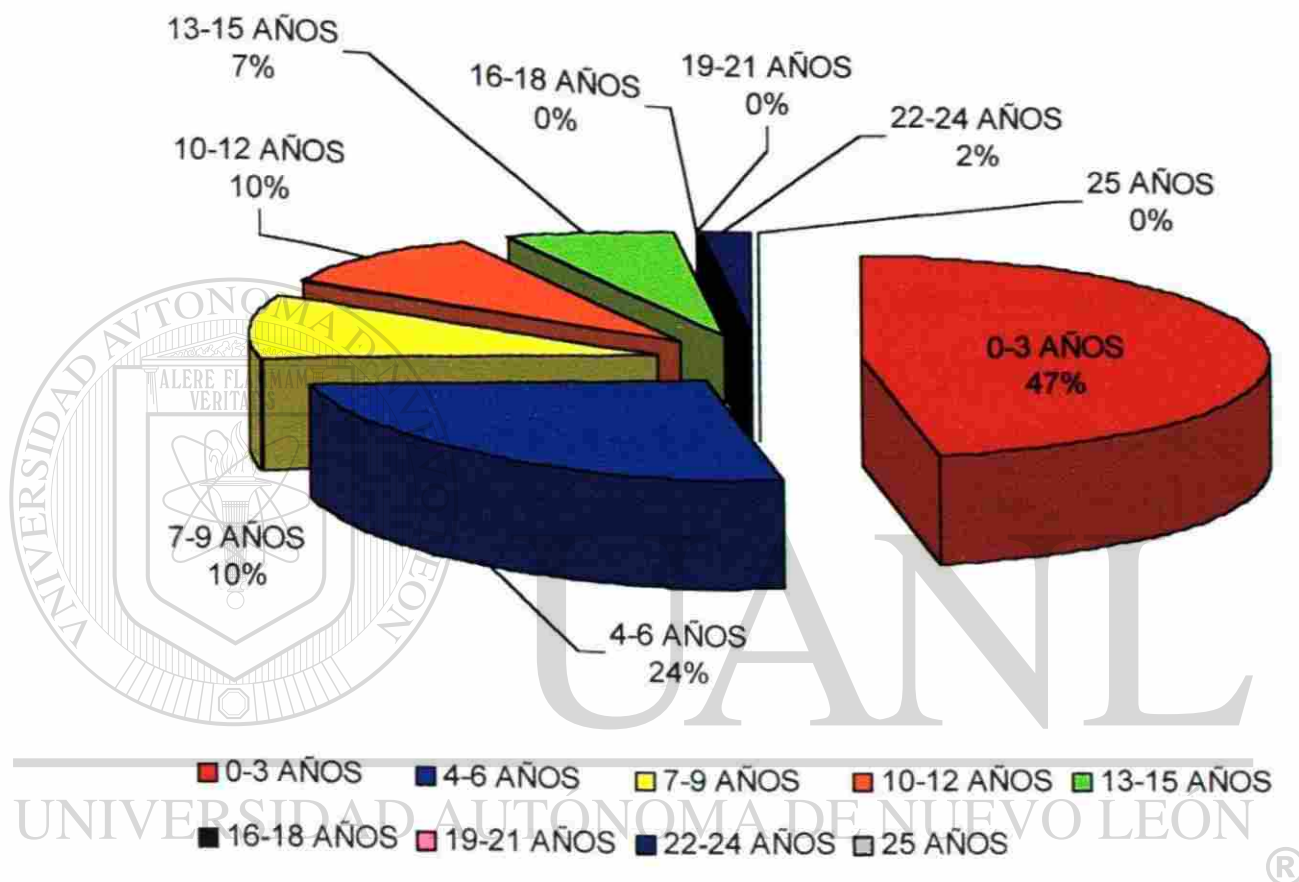


Figura 17. Años de trabajo de los maestros en la institución educativa actual en la cual trabajan

Es importante hacer notar que el 47% de los maestros, tiene 3 años o menos de trabajo en la última institución en la cual trabajan. Uniendo los datos

a los presentados en la Figura 16, podemos afirmar que el grado de deserción es alto. Sin embargo, este dato no se pudo comprobar, ya que las escuelas no tienen registro de lo que sucede con sus maestros al abandonar las instituciones educativas.

En la institución en la cual laboran actualmente el promedio de años de trabajo es de 4.6 años, y el 50% de los maestros tienen tres o menos años de trabajo en la institución.

El promedio de escuelas en las que los maestros han trabajado es de 1.8 escuelas en su trayectoria profesional. Sin embargo, el 19% de los maestros han trabajado en tres escuelas o más. Es importante hacer notar, que los maestros están concientes de que en las instituciones educativas los rangos de antigüedad son amplios. El maestro nuevo o de menos experiencia

reconoce al de mayor experiencia. Sin embargo, en ningún momento los maestros abordaron el tema de evaluación docente diferenciada para los docentes de menor experiencia. El maestro con mayor antigüedad y años de trabajo tiene necesidades diferentes al maestro con menor experiencia y puede entenderse que domina mejor la docencia.

Lo anteriormente mencionado, puede entenderse en la medida que la docencia actualmente es un reto para todos los maestros y la perciben como tal. Los maestros de mayor experiencia reconocen que requieren realizar un esfuerzo diario para mantenerse actualizados y estar a la altura del mundo

actual (Harris, Licata y Andrews, 2002). Aún cuando los estudios de evaluación docente afirman que ésta debe ser diferente para los maestros en sus diversas etapas; el grupo de maestros no lo consideró necesario y útil.

Estudios

El 19% de los maestros han trabajado en tres escuelas o más, y de ese 19% el 37.5% son maestros normalistas y 62.5% no son normalistas. De los maestros normalistas, la mayoría enseñan español y sólo una tercera parte de los maestros normalistas que han trabajado en tres instituciones educativas o más enseñan inglés.

Es interesante comentar dos aspectos en este punto. El primero es que del 19% de maestros que han trabajado en tres instituciones educativas o más, el 62.5% no son maestros normalistas, y ésta puede ser una de las

causas de cambio de trabajo en las instituciones educativas; ya que no conciben la docencia como profesión debido a que sus estudios no son de magisterio. Y segundo, los maestros normalistas enseñan principalmente español, debido a que la mayoría de las personas que estudian la carrera magisterial no dominan el idioma inglés, y hasta hace algunos años no era importante en su perfil de egresado.

De los maestros encuestados, docentes en ejercicio de primarias particulares, el 34% son maestros normalistas y el 66% son maestros no normalistas. El 47.22% son docentes de español o en español, el 42% son

maestros de inglés o que imparten materias en inglés y el 11% son maestros de otros idiomas como francés o de proyectos especiales en las instituciones educativas como programas de lectura o redacción; sin embargo, todos los maestros encuestados fueron titulares de grupo. Los resultados se resumen en la Figura 18, donde las respuestas de todos los maestros encuestados se agruparon en alguna de las tres categorías de estudios, maestros normalistas, maestros no normalistas y maestros normalistas con licenciatura.

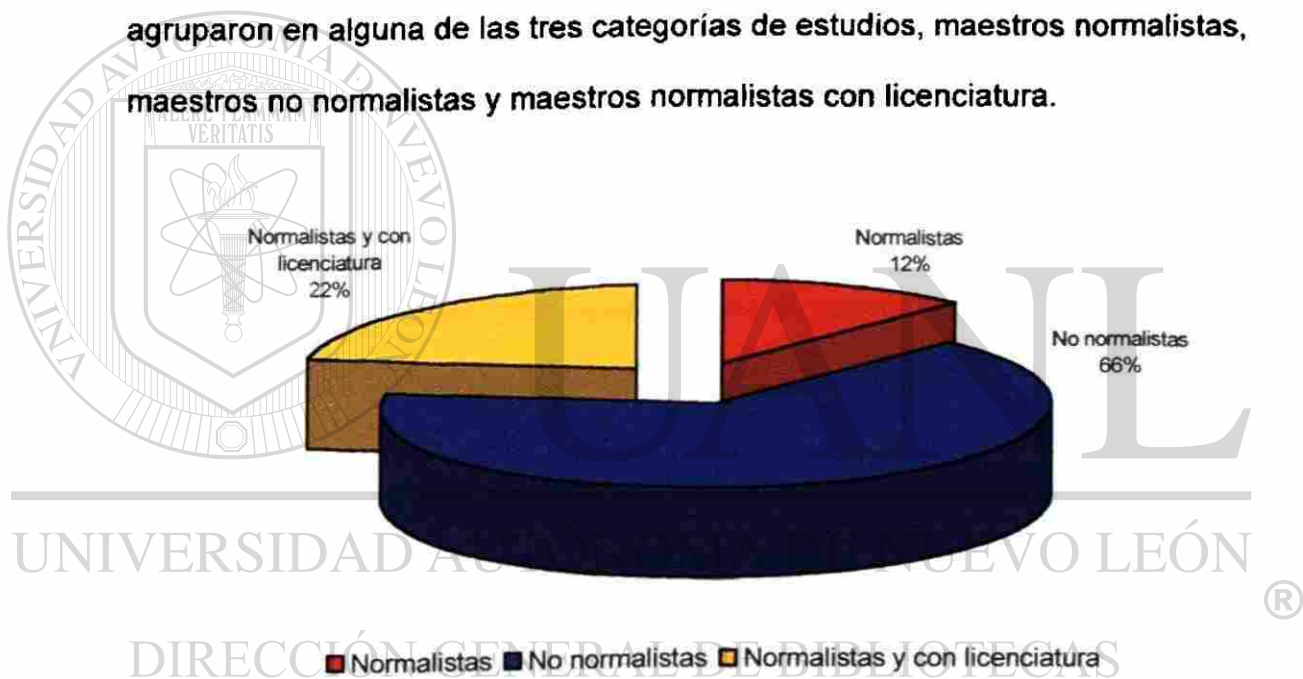


Figura 18. Porcentajes de maestros normalistas y no normalistas encuestados

Dada la demanda actual y basándose en los datos anteriormente expuestos es necesario desarrollar estudios de magisterio donde los maestros aprendan una segunda lengua, ya que esto los capacitaría para impartir clases en escuelas donde se enseña un segundo o tercer idioma.

De los maestros normalistas el 9%, cuenta además, con carrera universitaria, y en algunos casos al momento de contestar la encuesta estudiaban sus licenciaturas. El 11% de los maestros encuestados no son normalistas ni tienen carrera universitaria. El 61% tiene carrera universitaria y de los maestros que tienen carrera universitaria el 60% son carreras relacionadas a la educación, como son licenciatura en educación, pedagogía, lingüística en el área de docencia y licenciatura en educación preescolar. Los resultados se muestran en la Figura 19, donde se agruparon en categorías los estudios de los maestros. Las categorías son maestros normalistas, maestros con licenciatura y carrera afín, maestros con licenciatura no afín a la docencia y maestros sin estudios de magisterio o carrera universitaria.

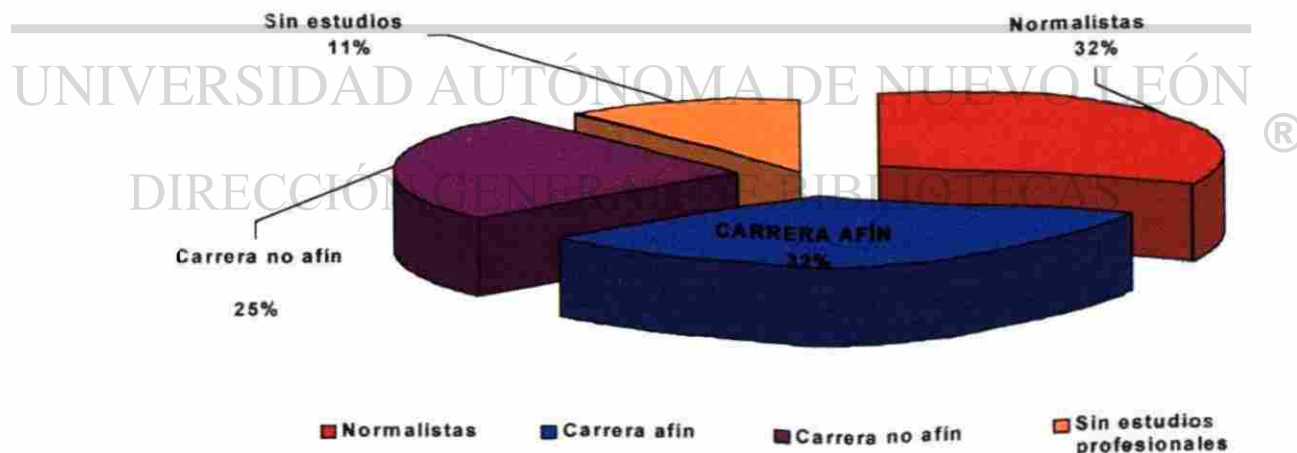


Figura 19. Nivel de estudios

El porcentaje de maestros normalistas con estudios universitarios es bajo y la demanda de maestros preparados es cada vez mayor. Es importante que el maestro adquiera niveles mayores de estudios. Menor al 5% son los maestros frente a grupo que tienen estudios de maestría en el área.

Las carreras no relacionadas fueron arquitectura, letras españolas, artes visuales, diseño, economía, leyes, música y periodismo. Se muestran en la Figura 20, el número de maestros encuestados que estudiaron las carreras mencionadas.

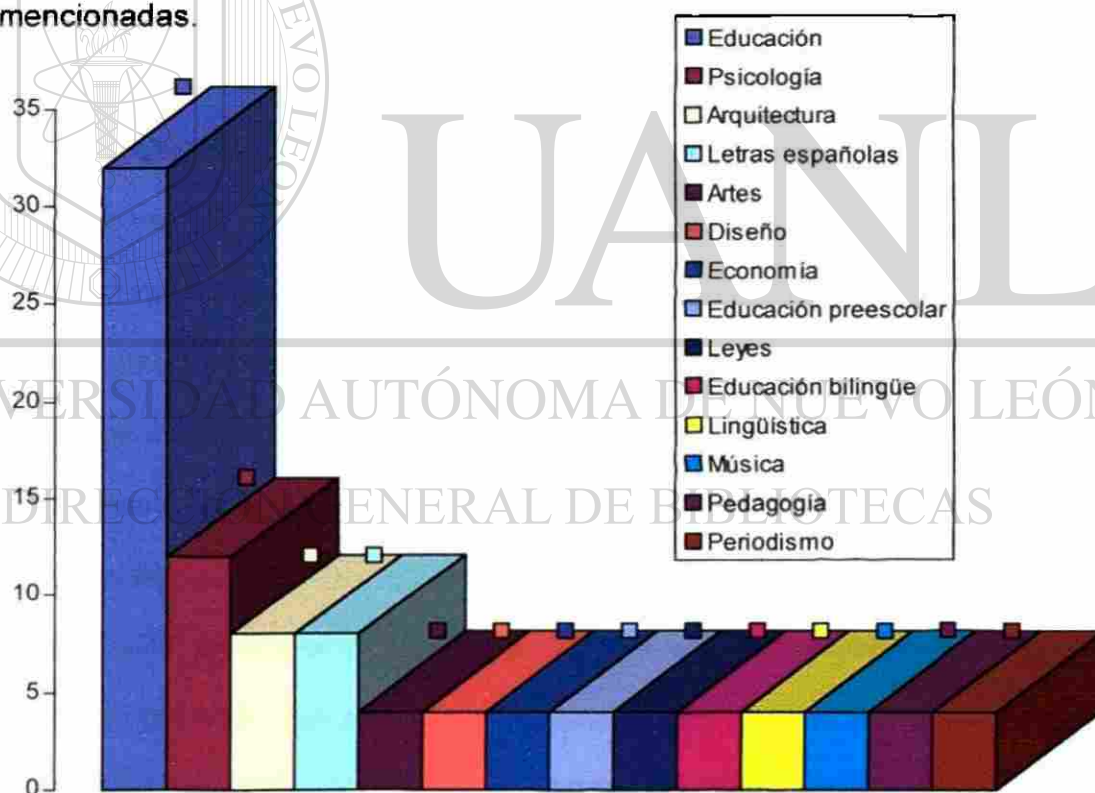


Figura 20. Carreras universitarias de maestros

Causas por las cuales el maestro deja la institución educativa en la cual labora

Se les pidió a los maestros que jerarquizaran las causas por las cuales ellos han dejado las instituciones educativas en las cuales han laborado.

En cuanto a las causas personales por las cuales los maestros han dejado las instituciones educativas, se encuentran en las más mencionadas el crecimiento profesional, y en la mayoría de los casos es mencionada como la causante primera.

En segundo lugar se encuentra el salario, mencionada en primer y segundo lugar y el ambiente laboral como la tercer causa de cambio de institución educativa, mencionada ésta en primer lugar. En el siguiente orden de las jerarquías más mencionadas se encuentran mejores prestaciones, sin

embargo, ésta es mencionada en primer y tercer lugar; posteriormente se encuentran mejores condiciones de trabajo, motivación, cambio de ciudad, falta de reconocimiento, ascenso, cambio de carrera profesional y finalmente problemas personales.

Con el fin de que el maestro se proyectara en sus respuestas y de alguna manera expresara lo que piensa de los maestros en general, incluido él dentro del grupo de maestros y para darle una opción de expresión abierta, se les preguntó la causa por la que otros maestros dejan sus lugares de trabajo.

Los maestros consideran que las causas por las cuales otros maestros dejan sus lugares de trabajo son en primer lugar el salario, en segundo lugar el crecimiento profesional, en tercer lugar la falta de motivación, para continuar con condiciones de trabajo. En el mismo número de menciones se encuentran la falta de reconocimiento y el ambiente laboral, sin embargo la falta de reconocimiento se encuentra más mencionada en primer y segundo lugar y el ambiente laboral en segundo y tercer lugar. La búsqueda de mejores prestaciones y el ascenso anteceden a cambio de ciudad, problemas personales y cambio de carrera profesional, los cuáles son menos significativos para ellos.

Las causas personales y por las que otros maestros dejan sus lugares de trabajo se resumen en el Tabla 8. En la primera columna se mencionan las

causas personales por las cuales los maestros han dejado sus lugares de trabajo; en la segunda columna, se mencionan las causas que consideran los maestros por las cuales otros docentes han dejado sus lugares de trabajo y en la tercera, las causas que los directores consideran de cambio de lugar de trabajo en los maestros. Estos tres aspectos se agruparon en la misma tabla con el fin de compararlos.

Tabla 8

Causas personales y por las que otros maestros dejan sus lugares de trabajo

	Maestros	Maestros	Directores
	Causas personales por las cuales han dejado sus lugares de trabajo	Causas por las cuales otros maestros dejan sus lugares de trabajo	Causas por las cuales los maestros dejan sus lugares de trabajo
1	Crecimiento profesional	Salario	Salario
2	Salario	Crecimiento profesional	Problemas personales
3	Ambiente laboral	Falta de motivación	Falta de motivación
4	Mejores prestaciones	Condiciones de trabajo	
5	Mejores condiciones de trabajo	Falta de reconocimiento	
6	Motivación	Ambiente laboral	
7	Cambio de ciudad	Mejores prestaciones	
8	Falta de reconocimiento	Ascenso	
9	Ascenso	Cambio de ciudad	
10	Cambio de carrera profesional	Problemas personales	
11	Problemas personales	Cambio de carrera profesional	

Nota. La importancia de las causas se encuentra ordenada de mayor a menor .

Las encuesta de los directores considero que tiene respuestas menos exactas, debido a que manifestaron una cierta renuencia a escribir o a aportar datos específicos de su institución. Sin embargo estos datos, a pesar de que son menos que los de los maestros, se consideran valiosos.

A los directores encuestados se les preguntó las causas por las cuales los maestros dejan sus escuelas de trabajo. Las respuestas fueron menos homogéneas que en los maestros y agrupadas en tres categorías para su análisis. Estas fueron motivación, cambio de ciudad, problemas personales, salario y situaciones personales. De las cuales la categoría que más respuestas tuvo fue el salario, y este jerarquizado entre las tres primeras causas en el 100% de los directores. Los problemas personales, en algunos casos fue mencionada como la número uno y en otros casos fue jerarquizada

al lugar cinco de seis. Problemas personales fue considerada como la segunda causa en el 50% de los directores, siendo mencionada en primer y segundo lugar. En cuanto a la motivación el 20% de los directores la mencionó como la primera causa de renuncia de los maestros. El 80% restante la consideró entre las últimas causas.

Salario e incentivos monetarios

Como se mencionó en la categoría anterior, para el maestro es difícil reconocer públicamente que el salario es importante, y lo mencionan como

"desarrollo profesional", término que les compromete menos a aceptar el salario como importante en la toma de decisiones de su práctica diaria.

Cuestionando directamente a los docentes sobre el tema, en general afirmaron que el salario no debe estar ligado a la evaluación o resultados de la práctica docente. Afirmaron que el salario debería estar determinado por los estudios, su capacitación constante y la antigüedad en la institución. Sin embargo, para el director de las instituciones educativas, el salario depende directamente de la evaluación del maestro.

Esta negativa de los maestros a aceptar los incrementos de salario basándose en los resultados de la evaluación radica en que la concepción de la evaluación docente para el maestro es de subjetividad, y marcada por intereses personales o de relación entre el evaluador y el evaluado.

El maestro afirmó también que sin criterios específicos y claros desde el inicio del ciclo escolar es difícil ligarlos. En algunas instituciones particulares los maestros refieren que se les da mucho peso al incremento de salarios "los comentarios de los padres de familia", es decir, los resultados de las encuestas aplicadas a padres de familia en un tiempo determinado dentro de los ciclos escolares. El maestro afirma que los padres de familia no tienen elementos confiables como para evaluar la práctica del maestro en el salón de clases. A los maestros les gusta conocer los comentarios de los padres de

familia en cuanto a percepciones, pero consideran que es injusto ligarlos al sueldo.

Sin embargo, los maestros también afirmaron que muchas veces los aumentos son generales y que es una realidad el hecho que hay maestros que trabajan más que otros, que les dedican más tiempo a sus alumnos y que no es "justo que ganen lo mismo".

Por otra parte un maestro refiere "el buen maestro no se preocupa tanto por el salario... es necesario tener dinero para sobrevivir.... y vivir una vida digna... pero para el buen maestro primero está la vocación y no el cuánto te pagan o no te pagan".

Los maestros abandonan sus lugares de trabajo debido a falta de motivación, ya que implica un esfuerzo grande el hacer las cosas al 100%

todos los días. También abandonan sus lugares de trabajo debido al salario, sin embargo, es difícil que lo reconozcan públicamente, ya que en teoría son maestros por "vocación", por una misión altruista. Al maestro en general le cuesta trabajo reconocer el hecho que el salario es un factor importante en su vida diaria, y que en la realidad es una de las causas principales por las cuales un maestro abandona su lugar de trabajo por mejores oportunidades salariales.

Diferencias y semejanzas en la percepción de la realidad docente entre maestros y directores

Uno de los datos más relevantes de la presente investigación fue el comprobar que los maestros y directores percibían la misma realidad de formas muy diferentes, las cuales se han tratado a lo largo de la descripción de las categorías (Neal, 1988).

Las diferencias de la percepción entre maestros y directores son notables. En cierta medida es explicable, ya que sus contextos son diferentes; sin embargo, debería ser más homogénea debido a que la mayoría de los directores han sido docentes previamente, sin embargo no es su mayoría en primaria.

El maestro se considera competente en el conocer los temas para la toma de decisiones, sin embargo, los superiores consideran que los maestros no están del todo capacitados para conocer todos los temas, ya que en algunos casos no existe el profesionalismo adecuado, es decir discreción o conocimientos previos para fundamentar las decisiones.

A través de los comentarios generales de los maestros, podemos inferir que éstos no comprenden una de las funciones más importantes de su coordinador o director, que es el asegurar la calidad de la institución, es decir que los maestros mantengan estándares adecuados a las expectativas

institucionales y esto sólo se puede hacer mediante evaluaciones constantes. En algunas ocasiones, los maestros recomendaron instancias de evaluación externa para verificar el trabajo del maestro, "con el fin que los maestros no se sientan intimidados por su coordinador o director".

Los maestros afirmaron en el 43% de los casos que el coordinador debe ser la persona que lleve a cabo la evaluación de maestros, y los directores mencionaron que el 13% de los casos debe ser el coordinador. Los directores son ellos mismos los que consideran que lo hacen el 25% de los casos, dato que coincide con el de los maestros, pero discrepa en la autoevaluación como ya fue analizado y confirmado en ésta parte.

El director quizá le atribuye mayor importancia debido a que él es el responsable final de la evaluación docente, pero es delegada a coordinadores académicos que de cierta manera tienen mayor acercamiento a los maestros y están más al tanto de lo que sucede en los salones de clase.

Las diferencias principales radican en cuatro puntos básicamente, mencionados en orden aleatorio pero en estrecha relación unos con otros: salario y motivación, motivación intrínseca y extrínseca, participación y sistemas de evaluación.

En el primero, salario y motivación, para el director el salario es explícitamente muy importante para el maestro. Para el maestro es importante,

sin embargo, no puede detectarse a que medida, ya que lo maneja de manera implícita, siempre argumentando la vocación como más importante.

La motivación es considerada por el maestro como una de las principales causas de cambio de lugar de trabajo, y para el director no lo es, considera el salario como la causante principal del cambio de institución educativa en los maestros. El docente jerarquiza el salario como la causante número seis de cambio de lugar de trabajo.

En segundo término, no menos importante y con relación al anterior, se encuentra la motivación intrínseca y extrínseca. Los directores motivan a sus maestros basándose en motivadores extrínsecos, como bonos o cursos; y los maestros manifiestan abiertamente que los motivadores intrínsecos son más efectivos en ellos y los buscan. Por esta razón, los directores manifiestan que

siempre motivan a sus maestros, y los maestros se sienten no motivados en su trabajo diario, y lo manifiestan con frases como "no me reconocen lo que hago", "me gusta que me digan que hago bien mi trabajo".

Los maestros no perciben los regalos como motivadores en su trabajo, este dato lo podemos comprobar en las encuestas aplicadas, al afirmar que en el 0% de los casos la institución motiva con regalos y los directores en el 14%. Si bien el 14%, no es un índice alto, implica una diferencia importante de opinión.

Los maestros opinaron en el 15% de los casos, que el dinero o bonos son motivadores en las instituciones educativas para ellos, y el 29% de los directores afirmaron que es su manera de motivar.

La participación es un factor importante para motivar intrínsecamente a los maestros, es reconocida como tal por los directores y maestros. El 100% de los directores afirmó que los maestros participan en los sistemas de evaluación de su escuela, menos del 50% de los maestros afirmó que participa en el sistema de evaluación de la institución educativa.

Con relación a los sistemas de evaluación, y en tercer término, los directores tienen una idea clara de lo que debería ser un sistema de evaluación, definieron claramente sus componentes y las formas de aplicarlos, quizá de manera muy común y poco novedosa. Los maestros tienen una idea

vaga de lo que debe incluir un sistema de evaluación. El maestro percibe que no todo lo que realiza en su actividad escolar tiene un peso en su evaluación de desempeño. Todos los directores afirmaron que tienen sistemas de evaluación en sus instituciones, sin embargo el 18 % de los maestros afirmó que no existe un sistema de evaluación en su escuela, y que no son evaluados.

En general maestros y directores coinciden en lo que debe incluir un sistema de evaluación. Sin embargo, los directores mencionaron como atributos, apoyo a la dirección del colegio, antigüedad y estudios; no

mencionados por los maestros. Los estudios los maestros los refieren como conocimientos y capacitación, para el director es importante el nivel de estudios por la presión de que sus maestros cuenten con título en el área para ejercer la docencia.

Una diferencia importante radica en las formas de evaluación en las instituciones vistas por los maestros y directores. El 73% de los maestros afirmó que la forma de evaluación de su institución es la observación y el 43% de los directores de las mismas instituciones lo mencionaron. Por otra parte los maestros aseguraron que en el 9% de los casos se da la autoevaluación, porcentaje del 43% que afirmaron los directores. Este dato se une a la participación del maestro en el sistema de evaluación de la institución, donde las diferencias entre directores y maestros son considerables también.

Podemos así afirmar que lo que hacen los directores por involucrar a sus maestros no surte efecto en los docentes y no lo ven con el objetivo que los directores reportaron que se dan.

Una de las posibles causas de esta divergencia puede ser que teóricamente el director sabe que debe incluir a sus maestros, sin embargo, los pocos instrumentos de evaluación recolectados no lo marcan así, pero por la falta de tiempo de los directores esto no se lleva a cabo en la práctica. Los directores pueden estar hablando hipotéticamente de un ideal no llevado a cabo. Si embargo, estos datos no tuvieron triangulación con los directores.

Impacto de la evaluación docente

La evaluación docente tiene poco impacto en la práctica diaria de los maestros debido a diversas causas entre las que se encuentran:

1. El dar el resultado de la evaluación docente cada final de ciclo escolar, impide que el maestro aplique estrategias diferentes en su práctica para corregir o tomar otras medidas.
2. La evaluación al maestro, generalmente, se da en forma de retroalimentación verbal, y no se da nada por escrito, esto es percibido por el maestro como poco formal y por lo tanto no le da la debida importancia.
3. El tema de la evaluación docente se habla poco en la práctica

diaria de los maestros. Si bien, no es necesario centrar la práctica en ésta, es necesario desarrollar un sistema más formal que le permita al maestro estar conciente de ésta.

Para que el impacto de la evaluación docente sea positivo, ésta debería hacerse de manera “sutil y que baje la ansiedad, si se baja la ansiedad pueden verse las cosas más claramente”.

Con el maestro debería hablarse de la misma forma y de manera explícita, para tener los elementos y desarrollar una cultura de evaluación en las

instituciones educativas. La cultura de evaluación llevará al maestro a ser auto-reflexivo y entender a la educación y su práctica en un contexto de calidad más amplio. Es importante que el maestro haga conciencia de la importancia de su práctica en la educación y cambio social como un todo integrado, y no únicamente el proceso del alumno como tal.

Juntas de trabajo

La práctica diaria absorbe al maestro. Éste cuenta con pocos momentos para planear, organizar y llevar a cabo trabajo sin alumnos, entre lo que se encuentra entrevistas con padres de familia, seguimiento a alumnos que manifiesten alguna dificultad, planeación y trabajo de escritorio, entre otros.

Los pocos momentos que el maestro tiene para reunirse con sus colegas o directivos deben ser aprovechados al máximo. Los maestros afirmaron que las juntas de trabajo deben ser foros de discusión con el fin de adquirir ideas que los lleven a mejorar su práctica.

En las juntas de maestros el objetivo fundamental es el "pasar información", comunicar avisos y planear eventos principalmente. En ningún caso las juntas regulares de maestros son foros de discusión o de reflexión de la práctica. El maestro es el ejecutor de acciones que otros definen como innovadoras (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999).

Para analizar este fenómeno es importante analizar las causas y las consecuencias que de éste se desprenden. Sin embargo, las causas pueden llegar a intercambiarse con las consecuencias, es decir, la causa puede ser que a los directivos de las instituciones educativas no promuevan el intercambio de ideas, o que los maestros estén tan centrados en su práctica que nos les interese discutir temas nuevos.

Durante los ciclos de Investigación-Acción-Reflexión, en las sesiones fuera de horario con el grupo de maestros, la participación de los maestros fue amplia hacia el final de las sesiones, y en algunos casos hasta dirigidas en cierta parte por ellos mismos. Simultáneamente a este proceso, la vida normal escolar transcurría, y las juntas programadas semanalmente con los diversos grupos de maestros se siguieron dando, y sin embargo en ningún momento los

maestros solicitaron o motivaron a un cambio de dinámica en las juntas, siempre se manifestaron conformes con la práctica.

Cuando a las personas se les somete a periodos de reflexión, lo ideal es propiciar un cambio que sea perdurable. Sin embargo, para que este cambio sea perdurable es necesario que los administradores mantengan esa línea de manejo con los maestros.

Cuando los maestros fueron cuestionados sobre las observaciones anteriores, ellos afirmaron que la inercia del trabajo diario es mucha, que la presión y cantidad de tareas a cumplir les impide el organizar ellos mismos

foros de discusión en sus juntas semanales. También comentaron, que como práctica sería un ideal alcanzar y se mostraron motivados a lograrlo.

El modelo de desarrollo profesional producto del trabajo de los maestros

Uno de los objetivos propuesto de esta investigación fue la creación de un modelo de evaluación docente desarrollado por los mismos docentes en ejercicio. Si bien el objetivo estaba propuesto al grupo, en los primeros ciclos de Investigación-Acción-Reflexión, no consideraron su desarrollo. Fue hasta que se habían dado diversos momentos de reflexión cuando el grupo vio la necesidad de desarrollarlo.

El sistema de desarrollo profesional, producto de los maestros, tiene diversas características, y para el grupo fue fácil determinarlas, éstas se mencionan a continuación como criterios generales, aún cuando los participantes estaban concientes que existían entre ellos diversas formas de pensar. Los criterios de evaluación que incluye el sistema de desarrollo profesional, como documento final diseñado por los maestros, se anexan en el Apéndice I.

Las características básicas es que es un proceso formativo de evaluación docente, objetivo que se logra al llegar al consenso entre el

maestro evaluado y el coordinador. Si únicamente se tomara en cuenta la versión del coordinador, caería en un sistema sumativo. Por otra parte es visto más como un proceso que como un evento, los fundamentos que rigen el sistema son:

1. Basándose en los criterios de evaluación diseñados por el grupo, el coordinador de sección lleva a cabo una observación mensual. Esa observación mensual de media mañana de trabajo, se une a los breves momentos de estancia del coordinador en los salones de clase durante el mes en curso, con el fin de que una sola evaluación mensual sea la base para los resultados. Ya que es difícil observar todos los elementos

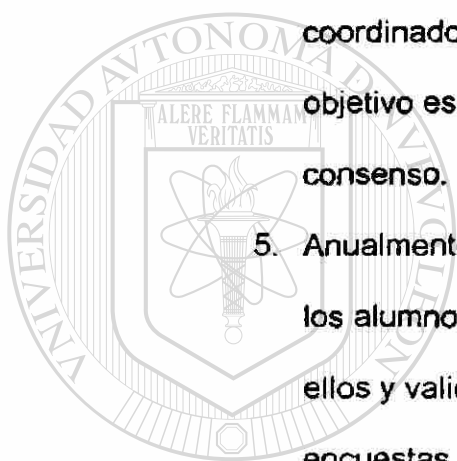
que incluyen los criterios en un momento al mes, el conjunto de observaciones mensuales se unen para que el coordinador llene

por maestro la forma de criterios, que debe ser completada al finalizar cada semestre.

2. Semestralmente cada maestro llena la misma forma del coordinador como autoevaluación.
3. Mensualmente, el coordinador de la sección revisa la planeación del maestro, la cual debe de ser entregada previamente en una fecha conocida por todos desde el inicio del mes y que el

coordinador decide basándose en las necesidades de la sección.

4. Semestralmente, el coordinador y el maestro sostienen una reunión de suficiente duración para platicar sobre el docente en el salón de clases, y consensar la forma llenada por el coordinador y la autoevaluación realizada por el maestro. El objetivo es propiciar el diálogo a través de la búsqueda del consenso.
5. Anualmente se aplica una encuesta a los padres de familia de los alumnos de cada maestro. Esta encuesta fue diseñada por ellos y validada por una persona profesional en el manejo de encuestas de opinión. El fin fue lograr una encuesta que arrojara información lo más objetiva posible, y que le sirviera al maestro para conocer la opinión de los padres de familia (Ver Apéndice G).
6. Anualmente y bajo el mismo procedimiento que la encuesta para padres de familia, se aplica una encuesta a los alumnos de cada maestro (Ver Apéndice H).
7. Toda información se dará en forma escrita al maestro durante el proceso, ya que garantizar un sistema de evaluación justo, válido y bien documentado da más certeza y credibilidad.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



Los acuerdos principales se resumen en la Tabla 9. En la primera columna se menciona el medio utilizado definido por el grupo de maestros, en la segunda la periodicidad de aplicación.

Tabla 9

Acuerdos y temporalidad del Modelo de Desarrollo Profesional diseñado por los maestros en ejercicio

Medio	Tiempo
Observación de clase	mensual
Revisión de planeación	mensual
Autoevaluación	semestral
Retroalimentación	semestral
Encuesta a padres de familia	anual
Encuesta a estudiantes	anual
Resultados de los alumnos	anual

Nota. Los acuerdos están ordenados de acuerdo a la periodicidad, de menor a mayor.

El grupo definió algunos acuerdos adicionales, que si bien no son de menor importancia quedaron fuera del diseño general del sistema de evaluación, éstos son:

1. Los maestros tendrán los criterios desde el inicio del ciclo escolar.
2. La autoevaluación y evaluación del coordinador tendrán que llegar a través del diálogo al consenso.
3. No se definirán términos en el desempeño del maestro como excelente o sobresaliente, los criterios se enumerarán del 1 al 3.
4. El coordinador y el maestro establecerán en conjunto, un objetivo semestral.
5. El coordinador dará retroalimentación en una forma positiva.
6. El tiempo para las sesiones de retroalimentación será suficiente y para que esto se dé entre los maestros se cubrirán sus clases, utilizando sus tiempos libres.

Cada criterio de evaluación se definió objetivamente en tres niveles de desempeño. Los criterios de evaluación y lo que compone cada uno son los siguientes:

1. Planeación y preparación

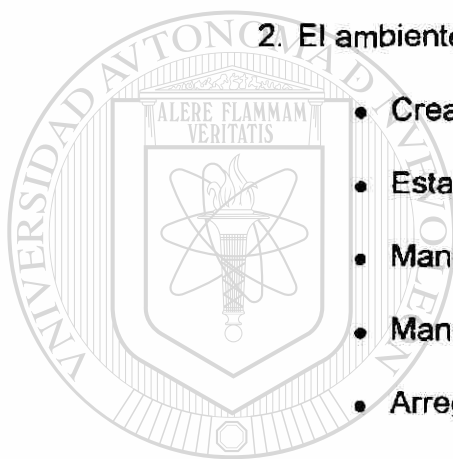
- Demostrar conocimiento del contenido de las materias
- Demostrar conocimiento de los estudiantes
- Generalización del conocimiento
- Diseño de instrucción
- Evaluación del aprendizaje de los alumnos

2. El ambiente del salón

- Crear un ambiente de respeto y comunicación
- Establecimiento de una cultura de aprendizaje
- Manejo de salón
- Manejo de la disciplina del salón
- Arreglo del ambiente
- Material

3. Responsabilidades profesionales

- Reflexión de la propia enseñanza
- Manejo de controles
- Comunicación con las familias
- Contribución a la escuela
- Crecimiento y desarrollo profesional



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



El formato del Plan de Evaluación y Desarrollo Profesional se encuentra en el Apéndice I. Para facilitar el manejo del documento final se elaboró un índice de contenidos detallado.

Medición del cambio

Para llevar a cabo un control de los cambios en los maestros, la implementación se llevó a cabo desde las primeras etapas del estudio, permitiendo así que el grupo de maestros fuera monitor de su propio cambio.

Algunos de los métodos para medir el cambio, que ayudaron también a aumentar el rigor metodológico del proyecto de Investigación-Acción-Reflexión fueron:

1. El utilizar diferentes ciclos. La implementación se dio desde el inicio y en cada ciclo posterior se monitorearon los cambios. En cada ciclo se decidió en consenso con el grupo de maestros que implementar y cómo medirlo, como fue el caso de la observación de alumnos y el uso del diario de reflexión. En el caso específico del diario de reflexión, que aún cuando los maestros decidieron en dos ocasiones su implementación, nunca se llevó a cabo de manera exitosa, ya que alegaban falta de tiempo, que hace

sentido con los datos obtenidos por otros medios y en otros ciclos.

2. Cada ciclo permitió recolectar datos, en especial durante las dos primeras fases. Los datos recolectados fueron interpretados en las mismas fases, los avances de interpretación en cada ciclo fueron validados por los maestros en cada etapa.

3. Utilizar la literatura como marco contextual de evidencia de aspectos básicos del trabajo docente, como son los estudios de motivación y características de la evaluación docente.

Los elementos establecidos con el grupo de maestros para medir el cambio docente y del proceso general fueron:

1. Desempeño de la práctica profesional de los maestros
2. Autoevaluación
3. Satisfacción laboral
4. Motivación docente
5. Eficacia escolar percibida por padres de familia
6. Índices de rotación, deserción, inasistencia y puntualidad
7. Desarrollo de un modelo de evaluación docente efectivo que propiciara el desarrollo profesional en el maestro, es decir en el

caso específico de la presente investigación, la solución de un problema real.

8. La vivencia de los docentes de los ciclos de investigación-acción

Estos a su vez fueron detectados como problemas iniciales y se unen a las preguntas de investigación, sin embargo, y debido a que fueron definidas por el grupo de maestros se detallan como tales y no como respuestas a preguntas previamente definidas, que derivaron de la problemática inicial o tema generador.

Desempeño de la práctica profesional de los maestros

Al inicio de la investigación se les cuestionó a los maestros sobre su desempeño, a lo cual respondieron en general que era bueno o muy bueno, algunos comentarios textuales fueron "es bueno", "siempre doy mi mejor esfuerzo", "mis alumnos aprenden".

Al finalizar la investigación se les preguntó de manera directa de que manera el haber participado en este proyecto había mejorado su práctica docente, a lo cual todos los maestros respondieron de forma positiva. Entre sus comentarios se encuentran "soy ahora más conciente de aspectos que antes no me había cuestionado, y trato de implementarlo en mi salón de

clase”, “el establecimiento de los criterios de evaluación me ayudó a tomar en cuenta todos los aspectos que un maestro debe cuidar dentro de su salón de clase”, “aprendí de todo esto”, “creo que si bien no soy mejor maestro ahora, tengo más elementos para serlo”.

Si bien esta medida puede resultar general, los datos cualitativos obtenidos fueron triangulados con los obtenidos en las encuestas aplicadas a padres de familia y a la evaluación global de desempeño realizada por el coordinador.

En la Tabla 10, se contabilizan los resultados de desempeño de los maestros que vivieron completo el proceso de Investigación-Acción, es decir, no se tomaron en cuenta en el ciclo escolar 2002-2003, a los maestros que no trabajaron en la institución en el ciclo escolar 2003-2004. Y en las respuestas

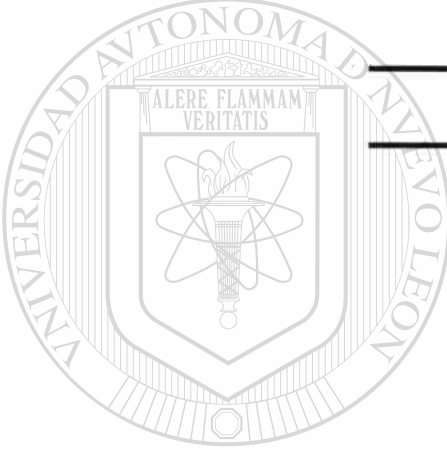
del ciclo escolar 2003-2004, no se tomaron en cuenta las respuestas de aquellos maestros que ingresaron a la institución en ese ciclo.

Los maestros que participaron en el programa completo fueron asignados con un número para fines de tabulación de información, y se numeran del 1 al 11 en la columna izquierda de la tabla, mismo que se muestra en las tablas a lo largo de este estudio; en la Tabla 10, en la primera columna se numeran a los maestros, en la segunda los resultados obtenidos en el ciclo escolar 2003-2004 y en la tercera columna los resultados obtenidos

en el ciclo escolar 2004-2005. Este proceso fue aplicado en toda la medición del proceso de cambio en el tratamiento cuantitativo de datos.

Tabla 10

Comparativo de desempeño de la práctica profesional de los maestros por la coordinadora de sección



	2002-2003	2003-2004
1	3.00	4.50
2	3.00	4.00
3	3.50	4.00
4	3.70	3.80
5	4.50	5.00
6	4.00	4.40
7	4.70	4.90
8	3.90	4.50
9	4.00	4.90
10	4.00	5.00
11	4.10	5.00
Suma	37.8	44.5
Promedio	3.45	4.04
Diferencia		.59

Nota. La escala utilizada fue de rangos donde 5 es la puntuación más alta y 1 es la más baja

Los resultados del desempeño general de los maestros a juicio de su coordinadora de sección muestran un incremento general. El promedio en el

ciclo escolar 2002-2003 fue de 3.45, que está en una escala entre regular y bien. El promedio en el siguiente ciclo escolar fue de 4.09, que se encuentra en escala entre bien y excelente. El incremento comparado en los dos ciclos escolares fue de .59.

Autoevaluación

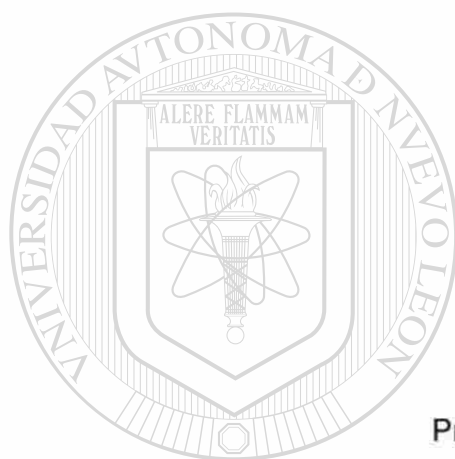
La autoevaluación fue un aspecto complicado en cuanto a acuerdos y consenso con el grupo, los cuales nunca se llegaron a dar. Ya que no hubo un convencimiento total en el grupo por llevarla a cabo, decidí manejarla de forma general y no especificando puntos de desempeño del maestro.

A los maestros se les pidió en las dos ocasiones que se les solicitó la autoevaluación, que en una hoja en blanco, anotaran su nombre y aquella ponderación de 1 al 5 de lo que consideraban había sido su desempeño. Los resultados se muestran en la Tabla 11, en la primera columna se numeran a los maestros, en la segunda los resultados obtenidos de la autoevaluación en el ciclo escolar 2002-2003 y en la tercera columna los resultados obtenidos de la autoevaluación en el ciclo escolar 2003-2004.

Tabla 11

Comparativo de autoevaluación de la práctica profesional de los maestros

	2002-2003	2003-2004
1	4.00	4.50
2	3.50	4.50
3	4.00	4.50
4	4.00	4.00
5	4.70	5.00
6	4.00	4.50
7	4.00	4.50
8	3.50	4.50
9	4.50	5.00
10	5.00	5.00
11	4.00	4.50
Suma	45.2	50.5
Promedio	4.10	4.59
Diferencia		.49



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Nota. La escala utilizada fue de rangos donde 5 es la puntuación más alta y 1 es la más baja.

Los resultados a la autoevaluación de la práctica profesional de los maestros muestran un incremento general. El promedio en el ciclo escolar 2002-2003 fue de 4.10, que está en una escala entre regular y bien. El promedio en el siguiente ciclo escolar fue de 4.59, que se encuentra en escala entre bien y excelente. El incremento comparado en los dos ciclos escolares fue de .49.

Es interesante hacer notar que los maestros se autoevaluaron más alto que el juicio de la coordinadora de sección. Esta información hace sentido, uniendo los datos a la realidad docente que lo maestros se sienten no valorados.

Satisfacción laboral

La satisfacción laboral se midió mediante un cuestionamiento directo individual en forma de entrevista. Las entrevistas fueron llevadas a cabo al finalizar los ciclos escolares 2002-2003 y 2003-2004, con el fin de contrastar las respuestas.

La instrucción a los maestros fue la siguiente: "En una escala del 1 al 5,

donde 1 es el puntaje más bajo y 5 el más alto, contesta las siguientes preguntas". Las preguntas realizadas a los maestros fueron las siguientes:

1. ¿Te gusta tu trabajo?
2. ¿Cuál es el grado de satisfacción en tu trabajo?
3. ¿Si te ofrecieran un trabajo igual, con el mismo salario y prestaciones, cambiarías de lugar de trabajo?

En la Tabla 12, se muestran los resultados comparativos de la satisfacción laboral de los dos ciclos escolares. En la primera columna se numeran a los maestros; la segunda columna, titulada con el número 1,

muestra los resultados de la primera pregunta realizada a los maestros en la entrevista, la columna se subdivide en dos, cada parte se titula con un ciclo escolar, en la primera se muestran los resultados del ciclo escolar 2002-2003 y en la segunda se muestran los resultados del ciclo escolar 2003-2004. El mismo procedimiento se utilizó para las preguntas dos y tres.

Tabla 12
Comparativo de satisfacción laboral en dos ciclos escolares

Pregunta	1		2		3	
	2002- 2003	2003- 2004	2002- 2003	2003- 2004	2002- 2003	2003- 2004
1	4	4	4	5	3	4
2	3	5	4	5	4	5
3	5	4	4	5	4	4
4	4	5	5	5	5	5
5	3	5	3	4	3	5
6	4	5	3	5	4	5
7	4	4	4	4	4	5
8	5	5	3	4	5	5
9	3	4	5	5	3	5
10	4	4	4	5	3	5
11	4	5	3	5	4	5
Suma	43	50	42	52	42	53
Promedio	3.90	4.54	3.81	4.72	3.81	4.81
Diferencia	64		91		100	

Nota. La escala utilizada fue de rangos donde 5 es la puntuación más alta y 1 es la más baja.

Los resultados a las tres preguntas muestran un incremento general. En la primer pregunta ¿te gusta tu trabajo?, el promedio de respuestas fue de 3.90 en el ciclo escolar 2002-2003, que está en una escala entre regular y bien. El promedio en el siguiente ciclo escolar fue de 4.54, que se encuentra en escala entre bien y excelente. Un aspecto sobresaliente es que la mayoría de respuestas del segundo ciclo escolar fue de cinco, el cual indica el grado mayor de satisfacción; no se dieron respuestas menores a cuatro, en comparación al ciclo escolar anterior.

En la segunda pregunta ¿cuál es el grado de satisfacción en tu trabajo?, las respuestas tuvieron una dinámica similar, sin embargo, se incrementaron las diferencias en una mayor satisfacción. El promedio del ciclo escolar 2002-

2003 fue de 3.81 en comparación al ciclo escolar 2003-2004 que fue de 4.72.

En la tercer pregunta ¿si te ofrecieran un trabajo igual, con el mismo salario y prestaciones, cambiarías de lugar de trabajo?, fue en la pregunta que más se marcó la diferencia de mejoría entre los dos ciclos escolares. Teniendo en cuenta que el promedio de respuestas en el ciclo escolar 2002-2003 fue de 3.81 en escala de regular a bien, y en el ciclo escolar 2003-2004 fue de 4.81 en escala de bien a excelente.

Las respuestas anteriores pueden interpretarse en el sentido que la Investigación-Acción, no marcó una cambio trascendente en el gusto por el

trabajo de los maestros de la institución educativa, pero si marcó un cambio notable en lo que a satisfacción laboral y gusto por trabajar en la institución educativa en la cuál trabajan.

Los datos anteriores fueron triangulados con los obtenidos en la sesión de cierre con los maestros, en donde manifestaron "me siento más seguro en mi trabajo", "el participar en las decisiones me hizo sentir más involucrada y contenta", "me da gusto que la institución se preocupe por sus maestros, esto a la larga da un mejor resultado por el gusto de trabajar aquí".



Motivación docente

La motivación docente se midió en las encuestas de fin de ciclo que regularmente se aplican a los maestros de la institución. El fin de medir la satisfacción laboral y la motivación docente mediante técnicas diferentes fue con el objetivo de triangular los resultados.

En la Tabla 13 se muestran los resultados de la encuesta aplicada a maestros, en el aspecto de motivación docente. Únicamente, y al igual que en la medida de la satisfacción laboral, se tomaron en cuenta las encuestas de los maestros que vivieron completo el proceso de Investigación-Acción, es decir, no se tomaron en cuenta en el ciclo escolar 2002-2003, a los maestros

que no trabajaron en la institución en el ciclo escolar 2003-2004. Y en las respuestas del ciclo escolar 2003-2004, no se tomaron en cuenta las respuestas de aquellos maestros que ingresaron a la institución en ese ciclo.

En la Tabla 13, en la parte superior, con los números del 1 al 4 se simbolizan las preguntas, y cada una de éstas dividida en dos columnas, indicando los dos ciclos escolares de medición. En la primera columna se numeran a los maestros; la segunda columna, titulada con el número 1, muestra los resultados de la primera pregunta realizada a los maestros en la entrevista, la columna se subdivide en dos, cada parte se titula con un ciclo escolar, en la primera se muestran los resultados del ciclo escolar 2002-2003 y en la segunda se muestran los resultados del ciclo escolar 2003-2004. El mismo procedimiento se utilizó para todas las preguntas.

La instrucción a los maestros fue la siguiente: "En una escala del 1 al 5, donde 1 es el puntaje más bajo y 5 el más alto, evalúa los siguientes aspectos."

1. Motivación
2. Satisfacción de necesidades de material
3. Oportunidades de capacitación
4. Posibilidades de desarrollo (crecimiento profesional)

Tabla 13

Comparativo de motivación docente en dos ciclos escolares

Pregunta	1		2		3		4	
	2002- 2003	2003- 2004	2002- 2003	2003- 2004	2002- 2003	2003- 2004	2002- 2003	2003- 2004
1	3	4	5	5	4	5	4	4
2	2	5	4	5	3	4	3	4
3	4	5	5	5	4	5	3	4
4	4	5	4	5	4	5	4	5
5	3	5	4	4	5	4	3	5
6	3	5	4	5	3	5	3	5
7	3	4	4	4	3	5	4	4
8	4	5	3	4	4	4	3	5
9	3	5	4	5	3	5	3	5
10	3	4	5	5	5	4	3	5
11	5	5	3	5	4	4	3	5
Suma	37	52	46	52	42	50	38	51
Promedio	3.36	4.72	4.18	4.72	3.81	4.54	3.27	4.63
Diferencia	1.36		.54		.73		1.36	

Nota. La escala utilizada fue de rangos donde 5 es la puntuación más alta y 1 es la más baja

Los resultados son semejantes a los obtenidos en el rubro de satisfacción laboral. Si bien el aspecto de satisfacción de material no se relaciona directamente con la motivación docente, su relación es indirecta, ya que para el maestro el hecho que se le dé oportunidad de tener el material que

solicita es importante, y lo relaciona directamente con la motivación en el trabajo, afirmando que es un elemento importante, y agrega, que la institución educativa lo tiene que tomar en cuenta para mantener a sus maestros motivados.

La motivación y las posibilidades de desarrollo como desarrollo profesional fueron los aspectos que los maestros respondieron en mayor incremento. En cuanto a motivación, en el ciclo escolar 2002-2003, había inclusive una respuesta marcada en 2, lo que representa un "mal" en la escala utilizada, asimismo sólo se registró una calificación de cinco. En comparación el ciclo escolar 2003-2004, mostró puntuaciones en promedio de 4.72

El grupo de maestros manifestó estar más motivado hacia el final del ciclo escolar 2003-2004, después de haber participado en el proceso. El

resultado numérico puede unirse a los comentarios en la sesión de cierre del proyecto "me gusta trabajar aquí, mi voz cuenta", "es muy interesante trabajar en un lugar donde participas en la toma de decisiones, me motiva", "me siento contenta de trabajar aquí, me gusta mi trabajo", "hemos mejorado mucho en comparación con el año anterior, me gustó más el trabajo en este año".

El rubro, posibilidades de desarrollo, mostró un incremento en el promedio de 1.36 puntos. Es importante hacer notar que en el ciclo escolar 2002-2003, no se dieron puntuaciones de cinco, a diferencia del ciclo escolar 2003-2004, que fue la puntuación principalmente otorgada.

En cuanto a las preguntas b y c que se refieren a la satisfacción de necesidades de material y oportunidades de capacitación respectivamente, las diferencias de incremento fueron menores, y se mantuvieron semejantes en ambas. Si bien algunos autores mencionan que la satisfacción de necesidades materiales y las oportunidades de capacitación no son relevantes en la motivación docente, el grupo de maestros lo mencionó como determinante.

Eficacia escolar percibida por padres de familia

Bajo el mismo esquema se aplicó la encuesta a padres de familia, (Ver Apéndice G). Se enfatizó a los padres de familia que el objetivo de la aplicación de la encuesta fue el conocer su percepción sobre el trabajo del

maestro, la encuesta no significaba una evaluación de los padres de familia hacia los maestros. Este aspecto fue aclarado, ya que el grupo de maestros, llegó a la conclusión que los padres de familia no tenían los elementos para conocer el desempeño docente, pero que su percepción era importante.

La pregunta realizada a los padres de familia fue la siguiente: "En una escala del 1 al 5, donde 1 es el puntaje más bajo y 5 el más alto, ¿cuál es tu percepción del trabajo del maestro de tu hijo?". Se dejó abierta la posibilidad a "no sé". Se tuvo, además, un seguimiento cercano con el fin de que todos los padres de familia de los alumnos cuyos maestros pertenecían al grupo de

trabajo respondieran las encuestas. El índice de encuestas recolectadas fue del 95% en todos los salones de clase. Los resultados fueron promediados y ponderados de acuerdo al número de alumnos y se muestran en la Tabla 14. En la primera columna se numeran a los maestros, en la segunda los resultados obtenidos de la percepción de los padres de familia en el ciclo escolar 2002-2003 y en la tercera columna los resultados obtenidos de la percepción de los padres de familia en el ciclo escolar 2003-2004.

Tabla 14

Comparativo de eficacia escolar percibida por los padres de familia en dos ciclos escolares

	2002-2003	2003-2004
1	3.20	4.20
2	3.00	4.98
3	3.60	4.52
4	3.60	4.27
5	3.50	4.00
6	4.11	4.32
7	3.80	4.10
8	4.20	4.21
9	3.90	4.32
10	3.89	4.62
11	4.11	4.89
Suma	40.91	48.43
Promedio	3.71	4.32
Diferencia		.61

Nota. La escala utilizada fue de rangos donde 5 es la puntuación más alta y 1 es la más baja.

Los resultados de la encuesta muestran un incremento en la percepción de los padres de familia respecto al desempeño de los maestros de sus hijos. El promedio de desempeño según la opinión de los padres de familia fue de 3.71 en el ciclo escolar 2002-2003, que está en un rango entre regular y bien. En el ciclo escolar 2003-2004, el promedio de desempeño fue de 4.32. El incremento fue de .61.

Si bien en el desempeño docente influyen un sinnúmero de variables, se mantuvo una constante en los dos ciclos escolares de medición. No se llevó a cabo ningún cambio significativo en la institución que pudiera marcar una diferencia, como es el caso de capacitación.

Al dar esta información al grupo de maestros y tratar de hacer sentido

con ésta, los comentarios fueron, "bueno, el hacer conciencia de que se evalúa fue importante, ya que así pude darme cuenta que es más importante",

"quizá los padres de familia nos percibieron más contentos, si bien hicimos algunas modificaciones en los salones de clase, creo que lo más importante fue la actitud de todos nosotros", "quizá fue porque los padres de familia sabían que estábamos trabajando en esto y eso nos ayudó también", "es cuestión de saber que es importante y de actitud, esto lo dice todo".

Índices de rotación, deserción, asistencia y puntualidad

Los datos de rotación, deserción, inasistencia y puntualidad fueron variados, debido a esto los tratamos a cada uno por separado.

1. **Rotación.** La rotación de maestros es constante, e influyen un número considerable de variables. Basándonos en los resultados de este estudio podemos inferir que en los maestros participantes del grupo de Investigación-Acción disminuyó su rotación hacia otras instituciones particulares; sin embargo, y como mencionábamos, pueden influir otras variables en este aspecto. La rotación de maestros se había mantenido en rangos del 21% al 27% en los

últimos cinco ciclos escolares. En el ciclo escolar 2002-2003, el porcentaje de rotación fue del 23%. Una vez iniciado el proceso de Investigación-Acción, la rotación disminuyó al 8%. Rotación

entendida como cambio de lugar de trabajo de los maestros por diversas causas.

2. **Deserción.** La deserción si bien es menos frecuente en las instituciones educativas que la rotación, también disminuyó en el grupo de maestros. La deserción se entiende como el dejar la

profesión de enseñanza y dedicarse a alguna otra profesión o abandonar la práctica. La deserción se había mantenido casi constante de un maestro por ciclo escolar en tres de los cinco ciclos escolares anteriores. Ninguno de los maestros del proyecto desertaron de la profesión. Es importante aclarar que este número no lo podemos atribuir únicamente a la participación de la Investigación-Acción, ya que como mencionamos, en dos ciclos anteriores se había mantenido en cero.

3. **Asistencia.** La asistencia fue el rubro que tuvo un cambio significativo y que merece ser analizada. En este apartado se manejará como índice de inasistencias o faltas. Si bien los

directores no aportaron datos de inasistencia de sus maestros, manifestaron que es un problema en las instituciones que dirigen.

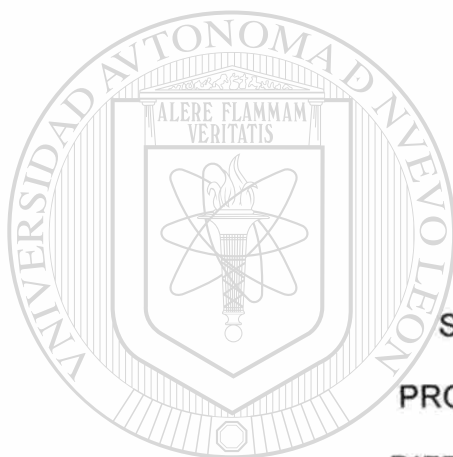
En el grupo de maestros las inasistencias cambiaron de un promedio de 2.72 faltas por año escolar a un promedio 1.72 faltas por ciclo escolar. Es conveniente aclarar que no se tomaron medidas diferentes en cada uno de los ciclos escolares.

Los resultados por días de ausencia se muestran en la Tabla 15.

Tabla 15

Comparativo de días de ausencias en un ciclo escolar en el grupo de maestros

	2002-2003	2003-2004
1	6	3
2	1	1
3	0	0
4	5	3
5	0	0
6	1	0
7	2	2
8	1	1
9	4	3
10	6	4
11	4	2
SUMA	30	19
PROMEDIO	2.72	1.72
DIFERENCIA		1.00



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Este aspecto puede mencionarse como mejora directa en el grupo de maestros los cuales manifestaron que el hecho de haber analizado los criterios de evaluación docente, y haber reflexionado sobre aspectos concernientes a su práctica en un contexto de calidad les hizo ver la importancia. Los comentarios de algunos maestros fueron "cuando un maestro falta, es un problema, los que si venimos estamos obligados a suplir a los faltistas", "faltas un día y

tus alumnos se alteran, es difícil tomar el ritmo al día siguiente para ellos”.

4. **Puntualidad.** La puntualidad es un problema común en algunas instituciones particulares. Los directores reportaron que toman medidas de incentivos y administrativas con el fin de mantener la puntualidad excelente de sus maestros. La puntualidad como minutos de retardo por ciclo escolar se muestra en la Tabla 16.

Tabla 16

Comparativo de minutos de retardos por ciclo escolar en el grupo de maestros

	2002-2003	2003-2004
1	121	45
2	45	13
3	0	0
4	3	4
5	0	0
6	0	0
7	0	3
8	0	0
9	193	130
10	106	12
11	0	0
SUMA	468	207
PROMEDIO	42.54	18.81
DIFERENCIA		23.73

El índice de minutos tarde mejoró de 42.54 en promedio en el ciclo escolar 2002-2003 a 18.81 en el ciclo escolar 2003-2004. Con el grupo de maestros no se tomó ninguna medida diferente en los dos ciclos escolares. Como regla se descuentan los minutos de llegada tarde después de la hora marcada en el reloj checador.

El desarrollo de un modelo de evaluación docente efectivo que propiciara el desarrollo profesional en el maestro

En el caso específico de la presente investigación, la solución de un problema real fue uno de los elementos establecidos con el grupo de maestros para medir el cambio docente.

El tema de la evaluación de maestros era un tema recurrente en la institución, había surgido desde la parte inicial de la Planeación Estratégica en el ciclo escolar 2000-2001, y con la formación de comités en el ciclo escolar posterior se acrecentó la demanda para resolver el problema. Sin embargo, fue hasta el ciclo escolar 2001-2002 cuando se empezó a hablar de éste en una forma organizada y estructurada y se sentaron las bases del proyecto para iniciarlo con los maestros de primaria.

El problema de la evaluación docente estaba asentado como una de las tareas del comité de primaria, aunado a otras más. Cuando se inició la Investigación-Acción, el comité se abocó a otras tareas. En la junta de cierre del proyecto los maestros e integrantes del comité, manifestaron que si se había cumplido el objetivo y que ahora la institución educativa contaba con un sistema de evaluación para maestros más efectivo y que le sirviera al maestro de desarrollo profesional para mejorar su práctica.

El Plan de Evaluación Formativa Docente y Desarrollo Profesional se describe en la parte pertinente del presente documento.

La vivencia de los docentes de los ciclos de Investigación-Acción

La vivencia de los docentes en los ciclos de Investigación-Acción fue un reto constante. Al principio de la investigación los maestros no mostraron gran interés, posteriormente el interés de los maestros se incrementó, dando lugar a una participación amplia.

Un problema que se vivió de manera constante fue la falta de tiempo para el proyecto. El maestro está inmerso en un sinnúmero de actividades escolares, más la demanda cotidiana de su trabajo en el aula, dejando poco espacio a actividades como el presente proyecto. La Investigación-Acción fue una metodología ampliamente aceptada por los maestros, reportaron avance

en las sesiones, asimismo los resultados les entusiasmó. Sin embargo, la falta de tiempo y tiempos cortos en el trabajo diario, fueron constantes durante las tres fases de la investigación.

De forma ideal es importante que los maestros se involucren más en la investigación, como co-investigadores; sin embargo, realmente no fue posible en la presente investigación y en la realidad de los maestros debido a las demandas propias de su trabajo.

Reflexiones sobre el proceso de validación

La validez de las investigaciones fue uno de los aspectos de más reto para el grupo de maestros. Analizando con el grupo las causas, los maestros

mencionaron que era invertir más tiempo y se enfocaban directamente al resultado. Podemos afirmar que el maestro por lo general no tiene estructura de investigación, se le dificulta seguir procedimientos rigurosos. En general el maestro está enfocado al proceso con sus alumnos y a los resultados centrandolo su interés en éstos.

Los procesos interdependientes empleados se especifican por los procedimientos de validación. Sin embargo, es pertinente comentar el procedimiento en cada uno de éstos.

1. Diversos ciclos de investigación. El mantener diversos ciclos de investigación fue el procedimiento más sencillo. El maestro estaba conciente que requería de tiempo para analizar ideas e implementar paso a paso. Los maestros definieron los ciclos de Investigación-Acción como “pausas para romper la inercia del ciclo escolar”. Aunado al hecho concreto de marcar de forma explícita el inicio y fin de cada ciclo, le dio oportunidad al maestro de recapitular sobre la información analizada y el reflexionar en cada uno de los inicios. Los maestros los definieron como “tiempos que nos obliga a reflexionar, ya que de otra manera no se llevarían a cabo”.
2. Balance en los ciclos de Investigación-Acción. El balance se llevó a cabo principalmente entre las formas individual y colectiva. El trabajo colectivo llevó básicamente a la búsqueda de consensos y a la implementación, no sin dejar de lado la reflexión, pero ésta por lo general se llevó a cabo de manera individual.
3. Balance entre convergencia y divergencia. El balance entre convergencia y divergencia se dio de manera natural en el grupo. En todas las sesiones se tocaron un sinnúmero de temas, algunos como el caso de la influencia de los medios de

comunicación en la vida de los alumnos, se mencionó en una sesión y por corto tiempo. Hubo temas más recurrentes como fueron en las formas de evaluación de otras instituciones particulares o públicas, la autoevaluación, las estrategias de instrucción o estrategias didácticas en el aula para mejorar el aprendizaje de los alumnos y el desempeño docente. En estos últimos temas mencionados, así como en los criterios de evaluación se llegó a niveles profundos de análisis y reflexión.

4. Balance entre reflexión y experiencia. Si bien el balance entre la reflexión y la experiencia se dio de manera eficaz, la tendencia del grupo de maestros fue el referirse a su experiencia. Expresando en algunos momentos que la

experiencia era importante, hacia el quinto ciclo, el grupo de maestros asumió la experiencia como valiosa sólo en la medida en que se analizaba sobre ésta.

Hubo ocasiones en que fue necesario llevar al grupo a referirse a la teoría, rol asumido por dos maestros en ciclos posteriores. Este proceso fue importante ya que el maestro vivió lo que es la reflexión sobre la experiencia refiriéndose en estudios del área.

5. Colaboración auténtica. El grupo se manifestó interesado desde el inicio debido a que la evaluación docente era un tema no resuelto hacia el interior de la institución educativa. Sin embargo, la colaboración se dio de manera amplia después del tercer ciclo. Al cuestionar a los maestros sobre el momento de la completa colaboración, lo refieren al momento en que empezaron a percibir resultados positivos sobre su propia práctica y comprendieron que el proyecto los iba a llevar a una mejor situación dentro de la institución educativa, es decir el evaluar objetivamente al maestro sobre criterios específicos que lo llevaran a convertirse en mejor docente.

6. Relevancia del proceso de recolección de datos. Si bien la

recolección inicial de datos la llevé a cabo de forma individual y de manera ordenada y estructurada, el maestro comprendió la

relevancia una vez que inició la revisión de la minuta de la

primera sesión. Todas las conversaciones fueron

documentadas para su posterior análisis. Cuando el maestro

vivió de una manera muy concreta cómo los documentos

recolectados podían llevar a una obtención de respuestas,

cooperaron abiertamente a la recolección de datos, esto lo

podimos observar en momentos que los maestros hacían

pausas para dar tiempo a las notas de las minutas o el acercarse a la grabadora para que su voz se escuchara de manera nítida y clara.

7. La validez del estudio se obtuvo de dos formas principales.

Primero comparando diferentes clases de datos (cuantitativos con cualitativos) con diferentes métodos (entrevistas y observaciones) con el fin de triangular la información. Segundo, y con el mismo fin, y sobre la base de los estudios naturalistas, los datos obtenidos y la información se llevaron de vuelta a los maestros con el fin de validarlos.

8. Mantener un verdadero diálogo. El diálogo verdadero se logró establecer hacia el segundo ciclo de investigación. Durante el

primer ciclo las conversaciones y participaciones de los maestros giraban en tratar de convencer sobre los puntos de

vista propios. En el segundo ciclo se dio un diálogo eficaz, se logró que entre los maestros se escucharan y lograron exponer ideas, sentimientos y reflexiones sobre los temas tratados. Si bien hacia el principio de las sesiones los maestros estaban enfocados hacia el logro de la tarea, y no querían “perder” el tiempo en reflexiones, en sesiones posteriores, cuando alguno de los maestros llevaba a cabo análisis y los compartía con el

grupo, los miembros le daban tiempo y valoraban las reflexiones individuales llevadas al ámbito grupal.

Respuesta a las preguntas de investigación

En esta parte se busca dar respuesta a las preguntas de investigación subordinadas del tema generador.

Si bien no todas las respuestas se dieron de forma directa, ya que en algunos casos se dio por medio de interpretaciones y haciendo sentido de la información recopilada, todas las preguntas tuvieron una respuesta, algunas de ellas ya mencionadas en este capítulo. Sin embargo, y con el fin de concluir manteniendo el objetivo de la presente investigación se mencionan de la forma

en que el grupo las reflexionó.

El objetivo de incluirlas fue con el fin de concluir algunos de los resultados más sobresalientes del proyecto, que de manera directa impactaron en la vida escolar de los maestros.

En cuanto a la Investigación-Acción, las respuestas a las preguntas subordinadas son:

1. *¿Cómo se manifiesta la práctica profesional de los maestros participantes de la Investigación-Acción?*

La práctica profesional de los maestros participantes en la Investigación-Acción, mejoró. Pudo medirse de tres formas principalmente.

Primero, mediante las encuestas de percepción de los padres de familia de los alumnos, que manifestó una mejor percepción de desempeño, como se describe en la Tabla 14.

Segundo, mediante las observaciones directas de la coordinadora de sección y mías basándonos en los criterios diseñados por los maestros, estas observaciones después de realizadas en los dos ciclos escolares, fueron validadas por cada uno de los maestros y guardadas en sus archivos personales. Al finalizar los ciclos de Investigación-Acción, se les proporcionaron a los maestros las hojas de observación con el fin de que reflexionaran y tuvieran elementos concretos para medir su propio cambio.

Finalmente la autoevaluación de los maestros involucrados en el proceso de Investigación-Acción, mostró un avance comparando los dos ciclos escolares. La autoevaluación no fue considerada por los maestros para medir el proceso de cambio, ni en la investigación como tal; sin embargo, fue tomada en cuenta ya que arroja datos significativos en el proceso de cambio y de reflexión de la práctica del maestro. Los resultados numéricos de la autoevaluación de los maestros se muestran en la Tabla 10.

Mediante esta práctica pudimos comprobar que la Investigación-Acción es un elemento clave de desarrollo en el maestro, ya que la vivencia de

procesos de reflexión lo lleva a mejorar su desempeño. Los ciclos de Investigación-Acción-Reflexión fueron importantes para que se cumpliera el fin que es un objetivo logrado, pero lo más importante fue el proceso interno de cada maestro, manifestado en algunos datos numéricos y comentarios textuales que marcaron una diferencia importante.

2. *¿Cómo se manifiestan los índices de rotación, deserción, asistencia y puntualidad en los docentes participantes del grupo de Investigación-Acción?*

Con el fin de mantener la secuencia a las preguntas de investigación, se resumen los resultados en la Tabla 17.

Tabla 17

Comparativo de índices de rotación, deserción, asistencia y puntualidad en los docentes participantes del grupo de Investigación-Acción

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

	2002-2003	2003-2004
Rotación	23%	8%
Deserción	0%	0%
Asistencia ^a	2.72	1.72
Puntualidad ^b	42.54	18.81

^a Promedio de faltas anuales

^b Promedio de minutos de llegada tarde

Estos aspectos ya fueron mencionados y explicados en la sección correspondiente. En la primera columna de la Tabla 17, se mencionan los índices de rotación, deserción, asistencia y puntualidad, en la segunda columna se muestran los datos del ciclo escolar 2002-2003 y en la tercera columna los datos del ciclo escolar 2003-2004.

3. *¿Cómo ayuda la Investigación-Acción en la solución real de los problemas educativos?*

Como se menciona en la revisión de la literatura la Investigación-Acción no es nueva, ha sido ampliamente utilizada en el diseño curricular en diversas universidades del mundo.

Sin embargo, este paradigma de investigación, en México ha tenido poco desarrollo. El presente estudio, con un grupo de maestros demuestra que la Investigación-Acción es una herramienta útil en la solución de un problema real. En el caso del presente estudio, la Investigación-Acción fue determinante para propiciar el cambio docente y desarrollo profesional, así como para desarrollar un sistema efectivo de evaluación docente.

La Investigación-Acción, ayuda en la medida que el maestro participe, ya que de esta forma se promueve el desarrollo del conocimiento y la comprensión a través de la práctica, en la solución de problemas reales.

Con relación al Plan de Evaluación y Desarrollo Profesional Docente la respuesta a la pregunta subordinada al tema generador es:

4. ¿Cuáles son los componentes de un sistema de evaluación docente?

Después de un cuidadoso análisis de los documentos de evaluación docente de otras instituciones educativas, analizando las recomendaciones de expertos en el tema y cuestionando al maestro de primaria en ejercicio, definieron las áreas de un sistema de evaluación docente de la siguiente manera:

1. Planeación y preparación
2. El ambiente del salón
3. Responsabilidades profesionales

Cada una de ellas con componentes específicos y definiciones concretas. Es importante hacer notar que para el maestro antes del proceso reflexivo el área más importante era la del ambiente del salón, dejando de lado el área de responsabilidades profesionales, en el sentido que lo consideraba menos importante. El hacer conciencia a los maestros que la atención a los padres de familia, entrega de papelería, comunicación con los padres de familia y su contribución a la escuela en su relación con otros maestros y su

participación en las actividades, le abrió un marco de referencia diferente entendiendo la calidad en educación como un todo integrado y global.

Los componentes consensados por el grupo de maestros, basados en su investigación, análisis y reflexión se encuentran en el Anexo 5.

Las respuestas a las preguntas subordinadas con relación a los maestros participantes del proceso:

5. *¿Cómo percibe el maestro de educación primaria particular la evaluación docente?*

Como se mencionó en la categoría de percepción ante la evaluación, ésta es negativa ante el proceso. Analizando la información puede sumirse

que la unión de las prácticas sumativas en las instituciones, más un desconocimiento del proceso de evaluación por parte de los maestros y una falta de cultura de evaluación, arroja el resultado negativo.

El maestro al hablar de evaluación manifiesta sentimientos de enojo o tristeza ante una experiencia de procesos vividos en experiencias previas.

Es importante hacer notar que el tema de evaluación como medición de desempeño es parte cotidiana del trabajo del maestro en el aula con relación a sus alumnos, y es en cierto sentido parte de la vida cotidiana de calidad. Sin embargo, el maestro concibe la evaluación hacia él como amenazante y

agresiva. Los maestros manifestaron en el mejor de los casos que "si no hay de otra, hay que hacerlo".

Algunos de los calificativos con los que describieron los maestros de primaria a la evaluación fueron, contradictoria, difusa, basada en percepciones no objetivas, estresante, incómoda, manipulada, negativa e injusta entre otras.

Ningún maestro en encuestas o en entrevistas expresó de la evaluación que fuera necesaria para una mejora continua.

6. *¿Cómo se manifiesta la práctica profesional de los maestros antes y después de la aplicación de un plan de evaluación formativo?*

La respuesta a esta pregunta se une a las anteriores y a su vez da margen para comentarios propios.

El que un maestro participe en un proceso formativo de evaluación es ya una diferencia por algunos indicadores. En primer lugar, el grupo de maestros no estaba familiarizado con la evaluación docente participativa, ni con la Investigación-Acción, es decir, el maestro como protagonista de un proceso grupal activo y de toma de decisiones, y esto es una constante en los maestros de primaria de otras instituciones. Para el maestro de primaria, en general, la evaluación representa una amenaza a su permanencia en su lugar de trabajo, y su concepción de evaluación se aproxima de manera directa a lo que se define como evaluación sumativa.

La evaluación formativa como fue llevada a cabo en el proceso de construcción de la misma en el grupo de maestros y los guió a la mejora dinámica del maestro en el aula, haciéndolo conciente de lo que es importante en su salón de clase, mediante la autorreflexión y la reflexión de otros maestros.

La Investigación-Acción, en su modalidad de participación del maestro, propició un mejor desempeño del maestro, como se detalla en las Tablas 10 y 14. La evaluación formativa fue el objetivo básico de involucrar a los maestros como maestros en la Investigación-Acción.

7. *¿Cómo se relacionan la motivación de los maestros y la satisfacción laboral?*

En la Tabla 18, se comparan la satisfacción laboral y la motivación de una forma directa con el fin de determinar si tienen relación. En la primera columna se enumeran los maestros con el número asignado en el estudio; en la segunda, se mencionan los índices de satisfacción laboral divididos en dos ciclos escolares, estos datos fueron obtenidos de la Tabla 12, en la tercera columna se mencionan los índices de motivación divididos en dos ciclos escolares, estos datos fueron obtenidos de la Tabla 13.

Tabla 18

Comparativo de satisfacción laboral y motivación en dos ciclos escolares en el grupo de maestros

	Satisfacción laboral		Motivación	
	2002- 2003	2003- 2004	2002- 2003	2003- 2004
1	4	5	3	4
2	4	5	2	5
3	4	5	4	5
4	5	5	4	5
5	3	4	3	5
6	3	5	3	5
7	4	4	3	4
8	3	4	4	5
9	5	5	3	5
10	4	5	3	4
11	3	5	5	5
Suma	42	52	37	52
Promedio	3.81	4.72	3.36	4.72
Diferencia		91		1.36

De manera general, en los dos ciclos escolares, ambas tuvieron incremento, siendo la motivación el aspecto de mayor aumento en puntuación.

Analizando cada uno de los datos podemos afirmar que no existe una relación determinante en el maestro altamente motivado y su satisfacción laboral. Esto lo podemos ejemplificar en el caso del número 9, que en el primer

año del estudio manifestó una satisfacción laboral de 5 puntos que equivale a una escala de excelente, y en el mismo ciclo, la puntuación que le da a la motivación es de 3.

Si bien este ejemplo no es la generalidad del análisis comparativo entre ambas, podemos afirmar que el incremento de la motivación en los maestros genera mayor satisfacción laboral y viceversa.

Estudios posteriores y enfocándose como objetivo primordial de un trabajo de investigación, el determinar en cada individuo en particular la relación directa o indirecta de la satisfacción laboral y la motivación, arrojaría datos interesantes con el fin de tomar decisiones en la motivación de los maestros.

Finalmente, y para profundizar en el tema del cambio y su proceso en los maestros se estableció la siguiente pregunta con relación al tema generador, cuya respuesta es:

8. *¿Cómo viven los docentes el proceso de cambio en la Investigación-Acción?*

Todo cambio implica una forma diferente de hacer ciertas cosas o de actuar de una determinada manera. Para el maestro el proceso de cambio fue

conocer un entorno nuevo, el hacer conciencia de aspectos en lo que quizá se había cuestionado, pero que no se había detenido a reflexionar.

Para el maestro implicó conocer un mundo más allá de su salón de clase; darse cuenta del impacto de su trabajo fuera del aula, que en pocas ocasiones se cuestiona o analiza. Implicó a su vez darse cuenta que su práctica en el salón de clases no es aislada, que está inmersa en un complejo mundo de variables que afectan el aprendizaje de sus alumnos y su propia práctica. Esto le da sentido al trabajo del maestro, como "un eslabón en una cadena", que lo que "hace impacta a otros y que lo que otros hacen lo impactan a él" en palabras de los mismos maestros.

El proceso de cambio se vivió de formas diferentes en las tres etapas del estudio y de intensidad diferente en cada uno de los maestros. En la

primera etapa, los maestros en general se resistieron de manera inconsciente a cambiar, manteniéndose expectantes y esperando observar "el que iba a pasar". El hacer el análisis de éstos procesos llevó a la toma de conciencia de su papel en el cambio. El hecho que el tema de la Investigación-Acción fuera la evaluación docente, le añadió esa resistencia, ya que en ocasiones posteriores al estudio, cuando los maestros trabajaron en currículum, la participación fue mayor desde el inicio. No podemos definir si fue por la experiencia previa de la Investigación-Acción o el tema de evaluación que de forma general, causa estrés en el maestro.

Hacia etapas posteriores y con los primeros resultados, el maestro se motivó a continuar en el diseño del sistema de evaluación, enfocándose en la tarea principalmente y no en su proceso de cambio, sin embargo, este proceso de cambio era mencionado con frecuencia por ellos mismos como determinante.

Podemos afirmar que los maestros viven los procesos de cambio con un interés genuino de mejorar su práctica y lograr mejor desempeño por el beneficio de sus alumnos.

Para finalizar el tema de las respuestas a las preguntas de investigación, es pertinente aclarar que si bien la investigación se finalizó cuando se logró desarrollar el Plan de Evaluación y Desarrollo Profesional

Docente y se dio el proceso de cambio en los maestros, hubo temas que dieron origen a categorías y que arrojaron datos interesantes comentados y analizados entre los maestros participantes del proceso no incluidos en las preguntas subordinadas, pero que fueron fundamentales en el propio proceso de los maestros. Estos temas son los motivadores a los maestros, los motivadores intrínsecos, el propio proceso de evaluación docente y los sistemas de evaluación formativos en la toma de decisiones y como detonadores de la mejora en el desarrollo profesional, los cuales se abordan brevemente a continuación.

En primer término y en cuanto a los motivadores podemos afirmar como resultado del proceso de los maestros en ejercicio, que el maestro de educación primaria de las escuelas particulares, vive en un mundo de trabajo y falta de tiempo, enfocado a cumplir la tarea que le fue asignada por la sociedad, el enseñar a sus alumnos, en un mundo de demandas competitivas.. Es motivado en cierta medida por el salario, como en todas las profesiones; sin embargo, el maestro se siente por lo general mal pagado y en palabras de ellos "no hay dinero que alcance".

Tomado en cuenta al salario como parte importante en la vida de los maestros, el análisis de los motivadores resulta sencillo en la práctica. El maestro se motiva a largo plazo, es decir por periodos prolongados de tiempo, con un ambiente laboral estable, que le ofrezca seguridad y un jefe amable

que lo apoye y comprenda en su trabajo diario. El maestro se motiva con actos de deferencia hacia él, felicitándolo por sus logros y reconociendo que su trabajo es arduo. La mejor motivación para un maestro es un jefe empático que lo ayude y apoye coordinado las actividades de tal manera que la inversión de tiempo fuera de su salón de clase sea la mínima.

El maestro también se motiva ampliamente y a largo plazo con la participación en la toma de decisiones. Si bien este aspecto puede contraponerse con el aspecto anterior en cuanto al tiempo invertido en el conocimiento de la institución y los problemas para la adecuada toma de

decisiones, el maestro aplaude el hecho de ser tomado en cuenta en algunas de las decisiones, que significan el todo en la vida escolar.

El ambiente laboral agradable, que en cierta medida depende de los coordinadores y directores, es importante para el maestro, ya que así forma grupos de iguales en los que puede interactuar y apoyarse en un trabajo en equipo con otros maestros.

El ofrecerle oportunidades de capacitación fue un elemento mencionado en las entrevistas realizadas. Los maestros mencionan que los cursos formales de aprendizaje y desarrollo los conducen a ser mejores maestros. Este aspecto puede unirse al mencionado en salario, ya que si el maestro menciona que el salario "nunca es suficiente", el que la institución le pague o apoye en el pago de cursos de capacitación lo motiva ampliamente.

Cabe mencionar que el aspecto de capacitación como motivación docente sólo fue mencionado por aquellos maestros que han permanecido por tiempos largos en sus instituciones educativas, no fue mencionado por personas más jóvenes que están rotando en las escuelas y que su permanencia es menor.

Segundo, los maestros participantes del proceso aseguraron que los motivadores intrínsecos son efectivos. Esta afirmación se dio en varios momentos de la presente investigación, principalmente en los momentos de

reflexión, donde el objetivo era hacer sentido de las interpretaciones y hechos vividos por los docentes.

Los motivadores extrínsecos, definidos por los expertos mencionados en la revisión de la literatura, son entre otros, regalos, promociones, premios e incrementos de salario, no fueron parte importante de la decisión de los maestros para el cambio de lugar de trabajo. Cabe mencionar que el salario es importante en todas las profesiones, incluyendo al docente, sin embargo no lo reconoce como tal. En el presente estudio se tomó en cuenta al salario como importante pero en igualdad de circunstancias. Se le hicieron al maestro preguntas directas de condiciones iguales de salario en una institución aunado a motivadores extrínsecos o intrínsecos y los maestros prefirieron en igualdad de circunstancias de salario, una institución que diera las bases para la

motivación intrínseca, es decir con un buen ambiente de trabajo, participación en la toma de decisiones y mejores condiciones de trabajo.

El ambiente laboral y las condiciones de trabajo, que caen en la categoría de motivadores intrínsecos son importantes para la toma de decisión de lugar de trabajo.

Como pudimos comprobar en la presente investigación, los motivadores intrínsecos son efectivos en los maestros de educación primaria, ya que lo hacen parte activa de la institución, de su mejora y del proceso de calidad en que toda institución debe estar inmersa, siendo estos indicadores, elementos

fundamentales para ayudar al maestro a hacer conciencia y experimentar sentido en su trabajo, dando responsabilidad de los hechos concretos de su labor diaria.

Asimismo pudimos comprobar que la participación del maestro en la toma de decisiones institucionales que le competen directamente como es el caso de la evaluación docente, y que la participación favorece la motivación intrínseca se relaciona de manera positiva con la mejora del desempeño.

Lo que considera el maestro en cuanto al "deber ser" de la evaluación docente, lo tiene claro en su reflexión diaria. Está más consciente del "cómo" de la evaluación al "qué" de la misma. Haciendo conciencia del "qué" pudo definirlo y analizarlo. El "cómo" le viene a la mente, ya que su concepción de evaluación es amenazante, debido a esto sus ideas están catalogadas

básicamente en la amabilidad del proceso y en la objetividad del evaluador, no tomando en cuenta la logística del proceso ni las diferentes fuentes para llevarla a cabo.

Integrando la información reflexionada por el grupo de maestros, el "cómo debe llevarse a cabo" de la evaluación docente por parte de los evaluadores y el maestro, debe ser, constante, objetiva, definiendo criterios, con la participación del maestro, individual y en equipo, equitativa, clara, comparando el desempeño anterior, justa, en común acuerdo con el maestro, e incluyendo todos los aspectos entre otras características.

Los acuerdos y temporalidad, es decir los medios y temporalidad se definieron en la Tabla 9.

Aunado a algunos acuerdos adicionales, que si bien caen en el "cómo", pueden definirse como criterios generales:

- los criterios deben estar establecidos en conjunto del maestro y evaluador
- la autoevaluación es importante y debe hacer sentido con la evaluación del coordinador
- la retroalimentación debe darse de forma positiva
- debe dedicársele tiempo de ambas partes

Finalmente un sistema de evaluación formativo implica la participación

del maestro, que marca una diferencia en la relación de maestro con su supervisor o director.

La toma de decisiones puede ir en ambos sentidos, es decir para maestros y para superiores. Para el maestro implica un conocimiento profundo de lo que se espera de él en la escuela en donde trabaja, que de manera ideal debe llevarse a cabo previamente a su ingreso a una institución educativa; solucionando de esta forma el aspecto que mencionan los maestros, de "sorpresas" en el trabajo docente en cuanto a requisitos institucionales.

Asimismo, el maestro puede tomar decisiones importantes de ingreso o no

ingreso a una determinada escuela. Para el coordinador o director implica un conocimiento del maestro, y la construcción del plan de evaluación en conjunto, ayudará a definir planes de capacitación en el sentido que el director ya conoce cuáles son las respuestas del maestro ante determinadas situaciones, sus áreas fuertes y áreas de oportunidad, previniendo así situaciones difíciles, tomado decisiones pertinentes.

El desarrollo profesional del maestro se mejora en la medida que el docente conoce que es lo que se espera de él, cuáles son los objetivos o metas institucionales y se esfuerza para realizar su trabajo de forma armónica; asesorado por los coordinadores o directores, que en el mejor de los casos son personas con más experiencia que el maestro, y lo más importante que tienen otra visión de la realidad escolar que la comuniquen a sus maestros y

les ayude a tener una mejor percepción de la realidad en su totalidad, para que el impacto educativo sea mayor en sus alumnos.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

CAPÍTULO V

CONSIDERACIONES FINALES

El presente capítulo consta de dos partes. En la primera se describen las conclusiones finales en forma de consideraciones agrupadas por temas. En la segunda, se realizan recomendaciones para estudios posteriores.

El objetivo del presente capítulo fue sentar las bases para que este modelo de trabajo de Investigación- Acción, que si bien no es nuevo, sea replicado en diferentes instituciones educativas, quizá en una medida para resolver problemas del desarrollo profesional y la evaluación docente, o para resolver cualquier otro problema que contribuya a apoyar al docente.

En el marco conceptual se analiza el material importante de diferentes épocas que nos ayuda a la comprensión del maestro desde una perspectiva. En las categorías desarrolladas a través de estos escritos y la información obtenida por el maestro mismo, se entiende éste desde su interior y perspectiva.

Lo trascendente de este estudio radica en que los resultados no son generalizables, debido a esto no se titula el capítulo como conclusiones y se nombra como consideraciones finales, ya que este estudio se enmarca en una institución específica pudiendo ser un estudio de caso. Sin embargo, al mostrar

otras instituciones educativas particulares realidades semejantes, los resultados podrían generalizarse utilizando criterios amplios, tomando sólo una selección de las categorías o elementos específicos de las aplicables a otras instituciones educativas.

Trabajar con los maestros tomando en cuenta sus intereses y preocupaciones asegura que sus esfuerzos repercutan de una manera significativa en su trabajo diario. Lo más importante ha sido el proceso mismo, que ha constituido la experiencia educativa fundamental con el fin de lograr un cambio significativo en el aula dentro del contexto de la institución..

La presente investigación comprobó la declaración del problema, ya que el desarrollo de un modelo de trabajo docente, cuyo fin fue la aplicación de un *Modelo de Evaluación y Desarrollo Profesional Docente* diseñado en un

proceso de Investigación-Acción con un grupo de maestros en ejercicio, propició en los maestros el interés por mejorar su práctica.

Este estudio fue concluido, sin embargo el proceso de cambio en los docentes continúa. Cada inicio de ciclo escolar se revisa que los contenidos del "Modelo de Evaluación y Desarrollo Profesional Docente" sea vigente y se le han realizado cambios hasta ahora menores, no descartando la posibilidad que en un futuro los cambios sean mayores en el contenido de los criterios de evaluación o en el mismo formato.

Es interesante hacer notar que fue difícil para los maestros ingresar a esta "forma de vida", ya que es una forma de ser y actuar diferente a la tradicionalmente esperada y practicada para un maestro. Sin embargo, una vez iniciado este proceso los maestros están dispuestos a continuarlo y a seguir resolviendo problemas cotidianos con el fin de mejorar su práctica, siempre y cuando el contexto de la propia institución lo promueva y apoye.

Las conclusiones de este rico proceso de Investigación-Acción nunca podrán ser finales. El iniciar un proceso de cambio en los docentes, fue difícil en sus inicios. El docente, citando a un maestro "vive en su mundo y no quiere más trabajo, ya que 'sus niños', le implican suficiente tiempo". El marcar el inicio de la participación docente implicó años de trabajo previo, este trabajo consistió en el romper barreras de "si hablas, te corren", "mejor no me

involucro", "no va a servir de nada" y "al rato se les olvida". Fue un trabajo intenso de construir relaciones, diálogos y hechos concretos de participaciones breves, donde el maestro fue parte de la toma de decisiones.

Una vez iniciada la Investigación-Acción en la institución, no fue fácil seguirla. La inercia de la carga de trabajo diario para el maestro, coordinadores y director de cada centro escolar, forma parte de un sobrepeso importante que es necesario contrarrestar constantemente. No sin tomar en cuenta que el maestro es sujeto de múltiples influencias y que es necesario que el director y

los coordinadores de las secciones se encuentren presentes siempre, y que el maestro logre percibir esa presencia como una ayuda en su trabajo docente, no como el "superior" o "supervisor" que le va a decir qué hacer y le va a asignar más carga de trabajo.

Las sesiones de trabajo con los maestros, implicaron tiempo y una organización administrativa diferente en la institución, para proveer de esos tiempos necesarios para el maestro.

La conclusión de resultados de la Investigación-Acción se dio en el momento en que el problema fue resuelto; es decir, cuando se concluyó el Modelo de Evaluación y Desarrollo Profesional para el maestro de primaria. Las categorías formadas fueron únicamente aquellas que se relacionaban al tema generador, dejando fuera de análisis una gran cantidad de información valiosa

que puede ayudar a conocer más de fondo al maestro de educación primaria en estudios posteriores.

Es importante que todo modelo de evaluación docente, independientemente del sistema empleado o los criterios de evaluación, que básicamente serían los mismos, tenga elementos básicos de motivación intrínseca, de esta manera los estudios en este campo permitieron conocer los antecedentes de la motivación docente. El modelo generalizable al ser diseñado por los maestros los motiva a participar activamente en la toma de

decisiones del centro educativo, demandando para este fin un liderazgo participativo y democrático

El entender la evaluación formativa y sumativa como procesos complementarios y el camino en la historia de éstas, fue otro de los elementos claves que los maestros necesitaron para el plan desarrollado.

Para los maestros fue importante conocer los antecedentes de la evaluación docente en México y romper paradigmas en nuevos métodos y formas no explorados en el país.

Los estudios previos de evaluación docente, fueron claves para el desarrollo del modelo, ya que se partió de las investigaciones anteriores, es decir del conocimiento previo. Este aspecto permitió ubicar al maestro en áreas importantes de calidad global de educación, que para el maestro queda

generalmente en segundo plano, debido a que el docente da más importancia a otros aspectos.

Los diversos sistemas de evaluación docente abrieron nuevos esquemas de trabajo para los maestros y les permitió explorar áreas nuevas que si bien no eran conocidas para el maestro al inicio lo motivaron a explorar nuevas posibilidades.

Las conclusiones finales las podemos agrupar en temas relacionados a la evaluación, gestión educativa, generalización y a la solución de problemas reales, para finalizar con la aportación concreta de este proyecto.

En cuanto a evaluación podemos afirmar que:

1. Las consecuencias de un sistema de evaluación inadecuado van desde maestros y evaluadores que no toman a la evaluación en serio hasta menor aprendizaje en los alumnos, pasando por inconformidades y baja satisfacción laboral en los maestros.
2. Existe una clara deficiencia en los modelos de evaluación empleados actualmente en las instituciones primarias particulares.
3. El maestro desea una evaluación sistemática, justa y constructiva, sin embargo es necesario orientarlo en el proceso.
4. Los maestros fueron más estrictos en los criterios y estándares del sistema de evaluación docente, producto de la investigación-acción. Esos criterios fueron muy enfocados a la docencia, a la enseñanza y al proceso fino de trabajo cognitivo con sus alumnos.
5. Los coordinadores y directores se enfocaron más a los aspectos administrativos de calidad total y satisfacción de los padres de familia.

6. Es factible lograr que la evaluación se desarrolle de forma sistemática y organizada, ya que este estudio lo prueba.
7. Es posible cambiar el concepto de evaluación en los maestros, ya que se logró desarrollar una cultura y filosofía de evaluación; como primer paso, se dejó de percibir la evaluación docente como amenazante y agresiva para el maestro.
8. Se desarrolló una herramienta que sugiere nuevas alternativas, estrategias y recursos para que basándose en este modelo, cada institución educativa lleve a cabo su proceso de transformación y lo adapte a su contexto educativo propio.

La gestión educativa es un área de trabajo que implica llevar a cabo

funciones académicas y administrativas, dentro de esta área las conclusiones principales fueron:

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

1. Los directores y coordinadores de las instituciones educativas particulares, deben propiciar el constituir instancias que consoliden una cultura de calidad y evaluación, en la que el aprendizaje sea prioritario, y donde los profesores desaprendan viejas prácticas

docentes, en este mundo cambiante, y en la que se facilite un ambiente profesional caracterizado por un trabajo colegiado.

2. Es importante que en las instituciones particulares de educación primaria se desarrolle una cultura de evaluación como forma cotidiana de vida, para mantener una mejora constante analizando el ambiente externo e interno de las instituciones en sus propios contextos.

3. Con el fin de mantener una cultura de mejora continua, los directores y coordinadores de las instituciones educativas, deben trabajar en conjunto con los maestros para cambiar el concepto negativo de la evaluación docente. Esto puede llevarse a cabo primero capacitando a los directores y coordinadores en las características de un sistema

de evaluación docente efectivo que promueva el desarrollo profesional.

4. La mayoría de instituciones educativas utilizan algún tipo de evaluación de desempeño para sus maestros, con el fin de proporcionar información para la toma de decisiones; sin embargo, los sistemas de evaluación de las instituciones educativas particulares, no son los ideales, y tanto directores como coordinadores no se encuentran satisfechos con los sistemas de

evaluación del profesorado, ya que no están basados en normativas, criterios claros y situaciones docentes concretas; el maestro, por consiguiente las percibe como tendenciosas y desmoralizantes.

5. Para que este tipo de proyectos puedan ser viables, es necesario una estructura organizacional menos jerárquica y más democrática.

6. Los maestros y directores perciben la realidad de formas muy diferentes. El director, toma en cuenta un sinnúmero de aspectos en sus decisiones, que los maestros no conocen, por esta causa las decisiones del director les parecen desatinadas y sin sentido en algunos casos. Si embargo fue posible hacer que la realidad se percibiera mas objetivamente en ambas partes.

Los estudios de esta metodología no necesariamente son generalizables, ya que están enfocados a la solución de problemas reales. Sin embargo, existen instancias generalizables como son el modelo de trabajo y el propio plan de evaluación desarrollado. Este último punto en dos sentidos, primero que pueda servir como tal, y segundo, que sirva de base a maestros de otras instituciones particulares para desarrollar el propio.

Es pertinente aclarar:

1. Otras escuelas interesadas en hacer Investigación-Acción. Si bien la metodología específica de investigación-acción no ha sido implantada en otras instituciones educativas, diferentes directores de instituciones educativas han observado el modelo de participación creado y han solicitado ayuda para iniciar procesos semejantes. Si deciden iniciar su grupo de investigación-acción como tal, el inicio será posterior a la publicación de la presente investigación.

2. La Investigación-Acción fue útil es la solución de un problema real, sin embargo implica tiempo y dedicación de todas las partes. El tiempo para proyectos de esta naturaleza, no es una constante que se manifieste en las instituciones educativas particulares.

3. Uno de los objetivos fundamentales del proyecto era propiciar el

cambio docente, y este se dio. Se midió con ciertos indicadores determinados, sin embargo, el proceso de cambio no es lineal y en

cierta medida los indicadores del cambio determinados, pueden ser sólo puntas del iceberg dentro de un proceso de cambio iniciado.

La aportación concreta de este proyecto de investigación fue en dos sentidos principalmente. Primero en aspectos particulares al cambio docente; y segundo, en aspectos generales. Ambos se detallan a continuación:

1. Los maestros no cuentan con los conocimientos y el tiempo para participar en investigaciones o a realizar investigaciones ellos mismos, al menos dentro de esta institución, ya que fue necesario guiarlos y su rol fue de básicamente el análisis de la información que yo les proveía, en pocas ocasiones los maestros llegaron con materiales buscados por ellos mismos y que al igual se sometieron al análisis.

2. Los maestros llegan a menudo a generalizaciones partiendo de información poco confiable, sobreestimando sus observaciones, tratando de entender la realidad de forma simple.

3. Las administraciones escolares necesitan involucrar a los maestros

en el conocimiento de la institución a través de proyectos concretos, para que la conozcan más a fondo, puedan participar más

activamente y tomar decisiones. Dándole de esta manera otra visión global a su trabajo dentro del aula.

4. Los criterios que los maestros utilizan para orientar sus evaluaciones de desempeño tienden a ser idiosincráticos y cambiantes, apoyándose más en la intuición y sensaciones que en hechos y estudios en el área.

5. El maestro maneja una gran cantidad de información informal, es decir información de segunda mano o de "pasillo", que lo confunde y forma en él mapas mentales que de alguna manera le impiden percibir la realidad tal cual es.
6. Con orientación, los criterios que desarrollaron los maestros son los que los expertos consideran básicos en el desarrollo docente.
7. El modelo ayudó a los maestros a comprender mejor el proceso de evaluación y las expectativas puestas en ellos.
8. Durante los años de trabajo en el aula en una institución o en diferentes, los maestros acumulan experiencias en las cuales tienen muy pocas posibilidades de reflexionar en la práctica y de compartir con otros colegas. Una vez iniciado un proceso de reflexión con

maestros en ejercicio, es más sencillo continuarlo, y establecerlo como práctica cotidiana. Este fenómeno se manifestó en la presente

investigación, y una vez logrados los dos objetivos propuestos al inicio, el propiciar un cambio significativo en la práctica y desarrollar un modelo de evaluación docente, la investigación se dio por concluida. Sin embargo, las sesiones de reflexión continuaron con el grupo de maestros en temas de interés para su práctica diaria.

9. La autoevaluación coincide en cierta medida con la visión del trabajo del coordinador y la percepción de los padres de familia.
10. Es común que algunos maestros tengan, además, otras actividades profesionales fuera de horario escolar, que al igual le demandan tiempo.
11. El maestro de primaria está envuelto un cúmulo de trabajo y requiere de buenas habilidades de organización para poder cumplir todas aquellas demandas que sus alumnos, la institución, los padres de familia y la sociedad le solicitan. Los docentes se perciben vulnerables ante esta demanda de tiempo que sus propias ocupaciones y vidas familiares les reclaman.
12. El maestro de educación primaria de escuela particular con siete

horas promedio frente a grupo, requiere por lo menos tres horas dentro de la institución sin grupo y fuera de las actividades regulares,

que implican atención a padres de familia, papelería, llenado de calificaciones y otras actividades propias de su práctica. Este tiempo ideal sería para poder reflexionar sobre su práctica diaria, participar en mesas de discusión, planear, ayudar en la toma de decisiones institucionales que implica un conocimiento profundo del interior y

exterior para poder tomar decisiones de manera efectiva y fundamentada y tiempo de estudio y capacitación.

Y finalmente en cuanto la aportación concreta de este proyecto.

1. La misión y visión del proyecto se pudieron concretar, primero al propiciar el cambio docente y segundo al desarrollar el sistema de evaluación.
2. La aportación de esta investigación es teórica y práctica. Teórica en la medida que se desarrollaron conceptos que describe la realidad docente tal cual es en el ámbito de las primarias particulares, y práctica en la medida que se logró un cambio docente y el desarrollo de un modelo viable para implementarse.
3. Demostró que la Investigación-Acción es viable, si se aplica con rigor, y resuelve el problema de la evaluación docente.
4. El Modelo de Evaluación y Desarrollo Profesional Docente, es una ayuda para los directores y administradores en la mejora de la evaluación del profesorado y el maestro por lo general está abierto a desarrollar un cambio dentro del contexto de su institución, la cual de cierta manera le da seguridad y certeza en su trabajo.

5. El modelo desarrolló estándares profesionales bien fundamentados que pueden llegar a ser generalizables a otras instituciones educativas primarias.
 6. Un sistema de evaluación docente efectivo reduce costos administrativos y de capacitación, evitando la rotación y deserción de maestros, y dando mejores estándares de calidad.
 7. Implica un costo institucional de capacitación para el evaluador, que a mediano plazo, reducirá los costos que la rotación de maestros implica.
 8. Se logró establecer un plan de manera conjunta entre los maestros, la coordinadora de la sección y yo, directora de la institución, mismo que les dio seguridad y certeza a los maestros.
-
9. Los maestros se sintieron escuchados en el proceso, conocieron a la institución educativa desde otra perspectiva, al igual que a su director y coordinador de sección. Esto permitió fomentar las relaciones y construir un equipo de trabajo integrado y con un mismo fin.
 10. El grupo de maestros se unió con el fin de obtener resultados en las tareas. Forma de trabajo que se manifestó en proyectos posteriores.
 11. La comunicación mejoró. Las sesiones cada vez fueron más activas, en las juntas regulares de maestros, la participación fue cada vez

más amplia, dando lugar a temas cada vez más profundos de solicitud de ayuda en áreas débiles de trabajo.

12. La percepción de los padres de familia sobre el desempeño docente mejoró. Se manifestó en los resultados de las encuestas aplicadas en los dos años consecutivos del proceso. Asimismo como en comentarios concretos sobre los maestros de un mejor espíritu y dedicación en su trabajo.

13. Los salones de clase mejoraron en calidad de ambiente físico. Si bien siempre ha sido un aspecto cuidado en la institución educativa, el maestro se centró más en el cuidado del ambiente donde se desempeña.

14. Los maestros no dudaron en dar tiempo extra, siempre y cuando el trabajo a realizar fuera productivo y con un sentido de mejora para ellos mismos y su mejora en la práctica.

15. El ambiente laboral mejoró, dando lugar a mayor participación, convivencia e intercambio de ideas entre los maestros.

16. Disminuyó el ausentismo, al hacer conciencia de la importancia del maestro en el salón de clase y el escuchar los comentarios de sus compañeros ante las faltas.

17. Mejoró la puntualidad. Este fue un hecho concreto y muy significativo. En una de las sesiones se mencionó la importancia de que el maestro tuviera listo su salón de clases al inicio de la mañana de trabajo, de los momentos de organización en esas tempranas horas. Los maestros que tendían a llegar tarde hicieron un esfuerzo notorio en mejorar su puntualidad. Aún cuando esos momentos de llegada tarde son descontados del sueldo.

18. El grupo de maestros formó un grupo sólido y funcional. Tienen una meta en común que es mejorar su práctica docente a través de la investigación- acción y reflexión de su propia práctica.

19. Los maestros lograron abrir sus propias necesidades en un ambiente propicio para que se diera. Esas necesidades fueron compartidas y

comentadas por los compañeros haciendo lluvia de ideas de posibles soluciones y trabajo en equipo para mejorar la práctica.

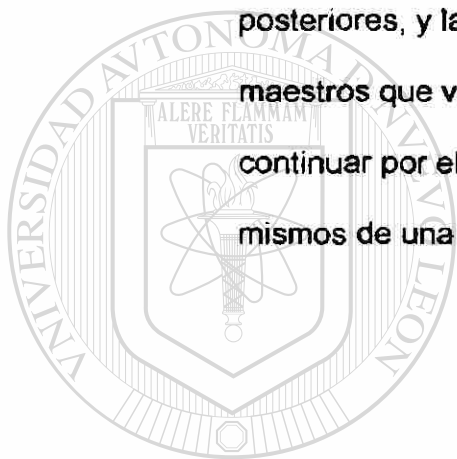
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Algunas recomendaciones generales para estudios posteriores son las siguientes:

1. Elaborar un manual para el evaluador, que lo oriente en el proceso de evaluación docente paso a paso.

2. Desarrollar un proyecto de Investigación-Acción con evaluadores para el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes de los evaluadores.
3. Desarrollar un formato de plan de mejora, cuando en alguno de los maestros evaluados, se detecten áreas de oportunidad.
4. Desarrollar un modelo de Evaluación Docente diferenciada, es decir para los maestros novatos y expertos.
5. Correlacionar los datos de cada uno de los maestros en cada una de sus instancias, es decir con todos los criterios de medición del proceso de cambio como son la percepción de su coordinadora de sección, auto-evaluación, percepción de los padres de familia, índices de asistencia y puntualidad, satisfacción laboral y motivación docente.
6. Analizar cada uno de los sistemas de evaluación docente dentro del los contextos institucionales.
7. Hacer el mismo estudio en otros niveles educativos y en educación pública con el fin de contrastarlos.
8. Con el fin seguir desarrollando profesionalmente al maestro, es recomendable llevar a cabo más proyectos de Investigación-Acción con otros problemas educativos.

9. Si bien es difícil por el propio problema de tiempo del maestro, capacitarlos para que ellos mismos puedan guiar este tipo de proyectos, no siendo una persona externa al propio grupo de maestros quien de alguna manera lidere el proyecto.
10. En cuanto al balance entre reflexión y experiencia, quedan dudas posteriores, y la más importante es analizar hasta que punto los maestros que vivieron el proceso de Investigación-Acción pueden continuar por el mismo la reflexión y análisis de su práctica por ellos mismos de una manera estructurada.

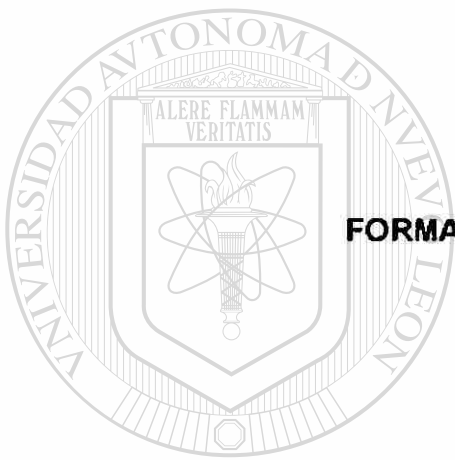


UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



APÉNDICE A

FORMAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

UANL

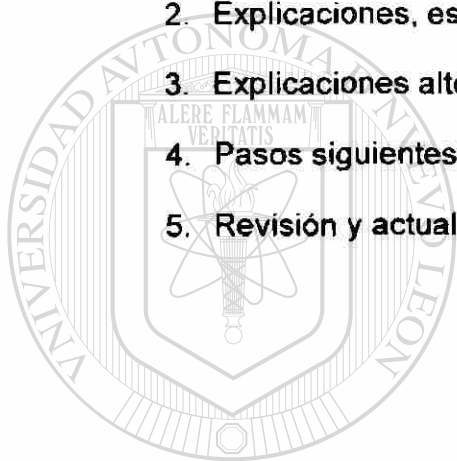
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Análisis de Caso

1. Temas principales, resumen de las declaraciones.
2. Explicaciones, especulaciones e hipótesis.
3. Explicaciones alternativas, reportes menores y desacuerdos.
4. Pasos siguientes en la recolección de datos.
5. Revisión y actualización de la forma de codificación



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



Hoja Resumen de Contacto con Temas Codificados

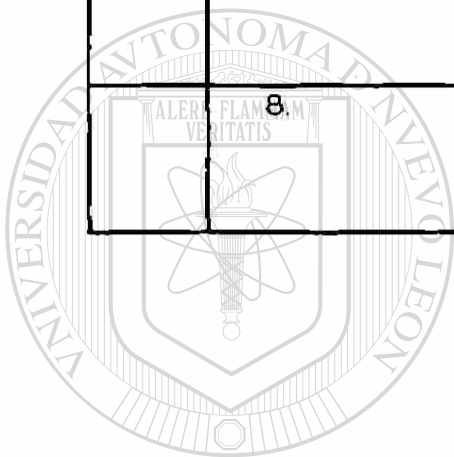
Tipo de contacto: entrevista teléfono _____

A Lugar Fecha Escrito por

Elegir los puntos más sobresalientes en el contacto. Numerar en la columna ASPECTOS SOBRESALIENTES y anotar el número de página. Escribir el TEMA(S) O ASPECTO(S) en mayúsculas. Escribir nuevos temas y marcarlos con un *. Incluir comentarios personales en dobles paréntesis.

Página	Aspectos sobresalientes	Temas / aspectos
	1.	
	2.	
	3.	
	4.	

	5.	
	6.	
	7.	
	8.	



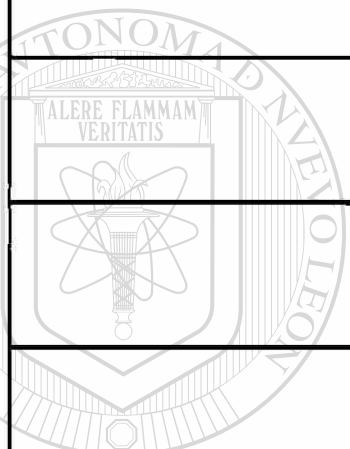
UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



Lista de Códigos

Descripción de categorías	Código	Pregunta de investigación
		
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN		®
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS		

--	--	--

Definición de códigos:

1.

2.

3.

4.

Ejemplos de códigos: contextos, definición de situaciones, perspectivas, formas de pensar, procesos, actividades, eventos, estrategias, relaciones, estructuras sociales, métodos, etc.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



Resumen de Documento

Documento:

Lugar

Fecha

Escrito por:

DESCRIPCIÓN DEL DOCUMENTO

EVENTO O CONTACTO AL QUE SE ASOCIA EL DOCUMENTO

SIGNIFICANCIA O IMPORTANCIA DEL DOCUMENTO

RESUMEN DE SU CONTENIDO

IMPORTANCIA DEL DOCUMENTO A UN CONTACTO EN PARTICULAR



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



Comentarios de Reflexión

Tipo de contacto: entrevista teléfono _____

A Lugar Fecha Escrito por

Sugerencias de temas de reflexión:

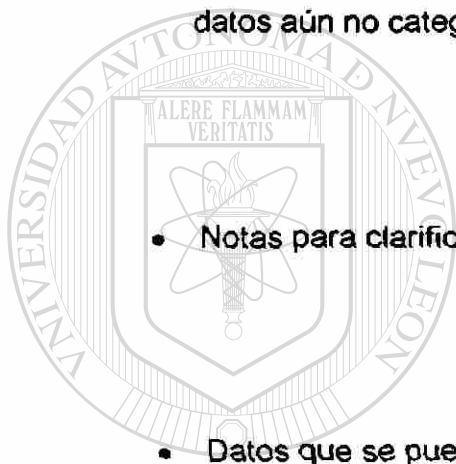
- ¿Cuál es la relación con el contacto? Durante el contacto y después de éste.

- Reflexiones e interpretaciones de lo que el contacto dijo o quiso decir.

- Dudas acerca de la calidad de algún dato específico.

- Comentarios de las preguntas y respuestas.

- Comentarios acerca de las formas y protocolos.
- Formulación de nuevas hipótesis que puedan explicar algunos de los datos aún no categorizados.



- Notas para clarificar con el siguiente contacto.

- Datos que se pueden unir a otros datos.

UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

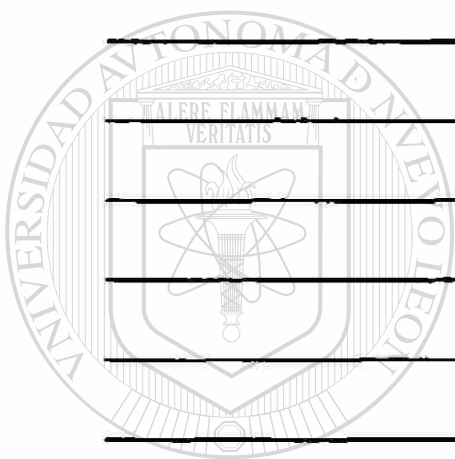


DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

- Reacciones personales a algunos comentarios o reacciones del

informante.

- Elaboración o clarificación de un incidente o evento anterior que ahora puede ser significativo.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Hoja Resumen de Contacto

Tipo de contacto: entrevista teléfono _____

A Lugar Fecha Escrito por

1. ¿Cuáles son los asuntos o temas que predominaron o llamaron la atención?

2. Resumen de la información obtenida (o no se obtuvo) en cada una de las preguntas hechas al contacto.

3. Comentarios sobre cualquier incidente, hecho o ideas resultado del contacto.

4. ¿Qué preguntas se podrían hacer al siguiente contacto? (nuevas o de verificación)

Junta de Análisis de Caso

Con

Lugar

Fecha

Escrito por

1. Temas principales, impresiones, resumen de declaraciones.

2. Explicaciones, especulaciones e hipótesis.

3. Interpretaciones alternativas, explicaciones, desacuerdos.

4. Pasos siguientes en la recolección de datos. Preguntas de seguimiento, indicaciones generales.

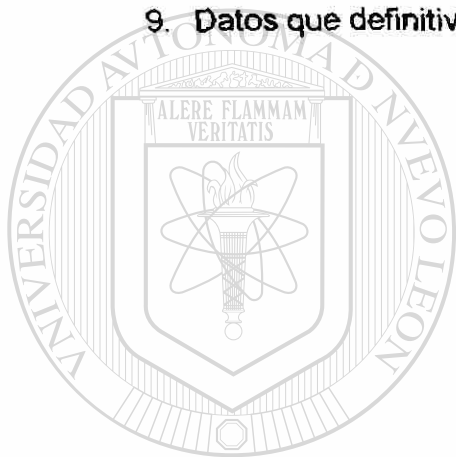
5. Revisión o actualización del sistema de códigos.

6. Comentarios sobre lo no resuelto o nuevo.

7. Relación con los contactos principales.

8. Futuro análisis de datos.

9. Datos que definitivamente no son ya necesarios.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



Resumen Provisional de Análisis de Caso

A. Lugar

1. Lugar físico
2. Demografía y comunidad
3. Gráfica de organización (acciones claves y sus relaciones)

B. Breve cronología

1. Breve descripción de la innovación
2. Planeación
3. Implementación

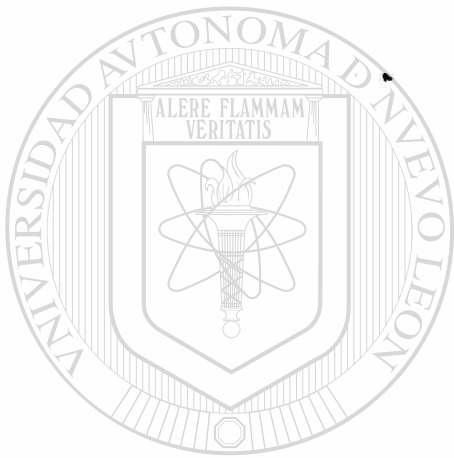
C. Estado actual de las preguntas de investigación

1. La innovación
2. La organización social
3. La decisión de implementación
4. Dinámica de grupo durante la implementación
5. Nueva configuración
6. Rol de la ayuda interna y externa
7. Preguntas o asuntos por resolver

D. Relaciones

1. *Relaciones de las variables*

1. Relaciones de las variables
 2. Comentarios
- E. Notas metodológicas



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Recuento de Datos

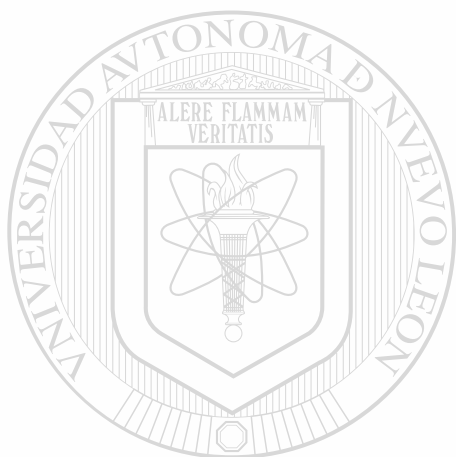
FASE	CICLO	TÉCNICAS	ACTIVIDADES Y MÉTODOS
1		• Grabación	Entrevistas individuales a profundidad, con cada uno de los miembros del grupo
		• Notas de campo	Observación
		• Grabación	Entrevistas informales con maestros de otras instituciones particulares
		• Cuestionario	Encuesta a directores de instituciones particulares primarias de Monterrey
		• Cuestionario	Encuesta a maestros de educación primaria particulares
		• Análisis de contenido	Revisión de documentos de evaluación docente
2	1	<ul style="list-style-type: none"> • Grabación • Análisis del proceso grupal 	Sesión 1. <ul style="list-style-type: none"> • Presentación del proyecto • Creación de estructura de participación • Proposición de uso de diario para anotar ideas • Horario, frecuencia y duración de las juntas • Propuesta de observador participante para el análisis del proceso grupal • Discusión respecto a

			<p>análisis del proceso grupal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discusión respecto a que implementar • Creación de agenda de la sesión 2 	
		<ul style="list-style-type: none"> • Notas de campo 	Observación no participante	
	2	<ul style="list-style-type: none"> • Grabación • Análisis del proceso grupal 	<p>Sesión 2.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisión de minuta de la sesión 1 • Comentarios y evaluación sobre los aspectos implementados • Comentarios grupales e individuales de experiencias de evaluación docente • Discusión de técnicas de validación de la investigación • Lluvia de ideas del plan de evaluación • Creación de agenda de la sesión 3 	
		<ul style="list-style-type: none"> • Flujo de comportamientos 	Observación no participante	
	3	<ul style="list-style-type: none"> • Grabación • Análisis del proceso grupal 	<p>Sesión 3.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisión de minuta de la sesión 2 • Comentarios y evaluación sobre los aspectos implementados • Análisis de 	

			<p>competencias de evaluación docente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lluvia de ideas de competencias docentes • Revisión de ideas del plan de evaluación • Discusión respecto a que implementar • Creación de agenda de la sesión 4 	
		<ul style="list-style-type: none"> • Notas cronológicas 	Observación no participante	
	4	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de conductas de grupo 	<p>Sesión 4.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisión de minuta de la sesión 3 • Comentarios y evaluación sobre los aspectos implementados • Análisis de documentos y estudios de evaluación docente • Lluvia de ideas del plan de evaluación docente • Discusión respecto a que implementar • Creación de agenda de la sesión 5 	
		<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de episodios 	Observación no participante	
	5	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis del proceso grupal 	<p>Sesión 5.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisión de minuta de la sesión 4 • Comentarios y evaluación sobre los 	

			<p>aspectos implementados</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sesión de creatividad • Propuesta de observación entre iguales • Creación de agenda de la sesión 6 	
		<ul style="list-style-type: none"> • Observación de iguales 	Observación no participante	
	6	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis del proceso grupal 	<p>Sesión 6.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisión de minuta de la sesión 5 • Comentarios y evaluación sobre los aspectos implementados • Lluvia de ideas del plan de evaluación docente • Discusión respecto a que implementar • Creación de agenda de la sesión 7 	
		<ul style="list-style-type: none"> • Listado de competencias docentes 	Observación no participante	
	7	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis del proceso grupal 	<p>Sesión 7.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisión de minuta de la sesión 6 • Comentarios y evaluación sobre los aspectos implementados • Elaboración del documento final de evaluación docente • Discusión respecto a 	

			que implementar	
		• Escala de evaluación	• Cierre	
3			Observación no participante	
4			Escritura del capítulo de resultados de la tesis	
			Sesión 8. Revisión de capítulo de resultados de la tesis por el grupo	

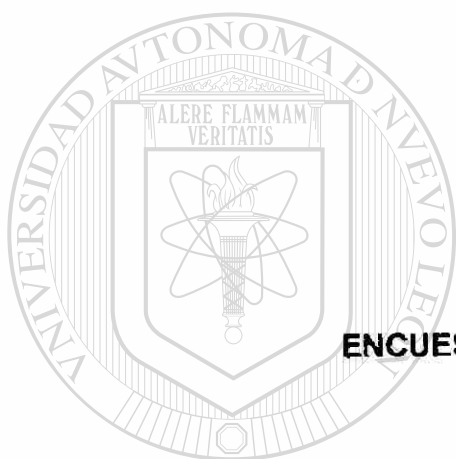


UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



APÉNDICE B
ENCUESTAS A DIRECTORES Y MAESTROS

UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Marzo del 2003

Estimado director,

Me es grato saludarlo y desearle lo mejor en esta última etapa del ciclo escolar.

Como parte de mi disertación para obtener el grado de Doctor en Filosofía en el Área de Educación en la Universidad Autónoma de Nuevo León, estoy realizando una encuesta a directores de colegios con el fin de conocer algunos aspectos de la evaluación docente, tema de la disertación.

Comparto con usted, las inquietudes e intereses del área, ya que también, al igual que usted, dirijo una institución educativa particular.

Le pido conteste la encuesta anexa, no es necesario que anote información específica de la institución educativa en la cual labora, ya que los datos serán analizados en un contexto global. La encuesta la puede contestar por este medio, enviarla por fax o con gusto la recogeré personalmente.

Si es de su interés obtener más datos, o en un futuro cercano resultados de la investigación, no dude en contactarme.

Agradeciendo de antemano el tiempo dedicado a la presente y su disponibilidad de contribuir al tema de evaluación docente en México, quedo ante usted,

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Claudia Fernández

Alumna del Doctorado en Filosofía en el Área de Educación

Universidad Autónoma de Nuevo León

Teléfono oficina 83 36 51 50

Celular 0 44 818 6 62 33 05

Fax 83 35 51 50

Correo electrónico montsm@montessorisierramadre.edu.mx

fernandezlmon@hotmail.com

ENCUESTA A DIRECTORES DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS PARTICULARES

La siguiente encuesta tiene como fin conocer la opinión de los directores de instituciones educativas particulares sobre el tema "La evaluación docente en instituciones educativas particulares en nivel de primaria"

I. Marque la respuesta que más se acerque a la situación en la cual usted labora.

1. Número de alumnos totales en la institución educativa

- | | | | |
|---|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 0 - 99 | <input type="checkbox"/> 201 - 200 | <input type="checkbox"/> 401 - 600 | <input type="checkbox"/> 601 - 800 |
| <input type="checkbox"/> 801 - 1000 | <input type="checkbox"/> 1001 - 1200 | <input type="checkbox"/> 1201 - 1400 | <input type="checkbox"/> 1401 - 1600 |
| <input type="checkbox"/> <input type="text"/> | | | |

2. Número de alumnos en primaria

- | | | | |
|---|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 0 - 99 | <input type="checkbox"/> 201 - 200 | <input type="checkbox"/> 401 - 600 | <input type="checkbox"/> 601 - 800 |
| <input type="checkbox"/> 801 - 1000 | <input type="checkbox"/> 1001 - 1200 | <input type="checkbox"/> 1201 - 1400 | <input type="checkbox"/> 1401 - 1600 |
| <input type="checkbox"/> <input type="text"/> | | | |

3. Número de maestros en la institución educativa

- | | | | |
|---|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 0 - 10 | <input type="checkbox"/> 11 - 20 | <input type="checkbox"/> 21 - 30 | <input type="checkbox"/> 31 - 40 |
| <input type="checkbox"/> 41 - 50 | <input type="checkbox"/> 51 - 60 | <input type="checkbox"/> 61 - 70 | <input type="checkbox"/> 81 - 90 |
| <input type="checkbox"/> <input type="text"/> | | | |

4. Número de maestros en primaria.

- | | | | |
|---|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 0 - 6 | <input type="checkbox"/> 7 - 12 | <input type="checkbox"/> 13 - 21 | <input type="checkbox"/> 22 - 28 |
| <input type="checkbox"/> 29 - 35 | <input type="checkbox"/> 36 - 42 | <input type="checkbox"/> 43 - 49 | <input type="checkbox"/> 50 - 56 |
| <input type="checkbox"/> <input type="text"/> | | | |

5. Número de maestros de inglés en primaria

- | | | | |
|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> 0 - 3 | <input type="checkbox"/> 4 - 6 | <input type="checkbox"/> 7 - 9 | <input type="checkbox"/> 10 - 12 |
| <input type="checkbox"/> 13 - 15 | <input type="checkbox"/> 16 - 18 | <input type="checkbox"/> 19 - 21 | <input type="checkbox"/> 22 - 24 |
| <input type="checkbox"/> 25 - 27 | <input type="checkbox"/> 28 - 30 | <input type="checkbox"/> 31 - 33 | <input type="checkbox"/> <input type="text"/> |

6. De los maestros de primaria ¿cuántos son normalistas?

- | | | | |
|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> 0 - 3 | <input type="checkbox"/> 4 - 6 | <input type="checkbox"/> 7 - 9 | <input type="checkbox"/> 10 - 12 |
| <input type="checkbox"/> 13 - 15 | <input type="checkbox"/> 16 - 18 | <input type="checkbox"/> 19 - 21 | <input type="checkbox"/> 22 - 24 |
| <input type="checkbox"/> 25 - 27 | <input type="checkbox"/> 28 - 30 | <input type="checkbox"/> 31 - 33 | <input type="checkbox"/> <input type="text"/> |

7. De los maestros de primaria ¿cuántos tienen estudios universitarios?

- | | | | |
|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> 0 - 3 | <input type="checkbox"/> 4 - 6 | <input type="checkbox"/> 7 - 9 | <input type="checkbox"/> 10 - 12 |
| <input type="checkbox"/> 13 - 15 | <input type="checkbox"/> 16 - 18 | <input type="checkbox"/> 19 - 21 | <input type="checkbox"/> 22 - 24 |
| <input type="checkbox"/> 25 - 27 | <input type="checkbox"/> 28 - 30 | <input type="checkbox"/> 31 - 33 | <input type="checkbox"/> <input type="text"/> |

8. En promedio, ¿Cuántos maestros de educación primaria dejan de laborar en la institución educativa al finalizar cada ciclo escolar? Sin importar la causa.

- | | | | |
|----------------------------|----------------------------|-----------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> 0 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 |
| <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 7 |
| <input type="checkbox"/> 8 | <input type="checkbox"/> 9 | <input type="checkbox"/> 10 | <input type="checkbox"/> <input type="text"/> |

9. En promedio, ¿Cuántos maestros de educación primaria dejan de laborar en la institución educativa durante el ciclo escolar? Sin importar la causa.

- | | | | |
|----------------------------|----------------------------|-----------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> 0 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 |
| <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 7 |
| <input type="checkbox"/> 8 | <input type="checkbox"/> 9 | <input type="checkbox"/> 10 | <input type="checkbox"/> <input type="text"/> |

10. En promedio ¿Cuál es el porcentaje estimado de asistencia en los maestros de educación primaria?

- | | | | |
|-------------------------------|------------------------------|------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> 100% | <input type="checkbox"/> 99% | <input type="checkbox"/> 98% | <input type="checkbox"/> 97% |
| <input type="checkbox"/> 96% | <input type="checkbox"/> 95% | <input type="checkbox"/> 94% | <input type="checkbox"/> 93% |
| <input type="checkbox"/> 92% | <input type="checkbox"/> 91% | <input type="checkbox"/> 90% | <input type="checkbox"/> 89% |
| <input type="checkbox"/> 88% | <input type="checkbox"/> 87% | <input type="checkbox"/> 86% | <input type="checkbox"/> 85% |
| <input type="checkbox"/> 84% | <input type="checkbox"/> 83% | <input type="checkbox"/> 82% | <input type="checkbox"/> <input type="text"/> |

11. En promedio ¿Cuál es el porcentaje estimado de puntualidad de los maestros de educación primaria?

- | | | | |
|-------------------------------|------------------------------|------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> 100% | <input type="checkbox"/> 99% | <input type="checkbox"/> 98% | <input type="checkbox"/> 97% |
| <input type="checkbox"/> 96% | <input type="checkbox"/> 95% | <input type="checkbox"/> 94% | <input type="checkbox"/> 93% |
| <input type="checkbox"/> 92% | <input type="checkbox"/> 91% | <input type="checkbox"/> 90% | <input type="checkbox"/> 89% |
| <input type="checkbox"/> 88% | <input type="checkbox"/> 87% | <input type="checkbox"/> 86% | <input type="checkbox"/> 85% |
| <input type="checkbox"/> 84% | <input type="checkbox"/> 83% | <input type="checkbox"/> 82% | <input type="checkbox"/> <input type="text"/> |

II. Favor de numerar, anotando 1 a la más frecuente, 2 a la segunda más frecuente y así sucesivamente.

1. Cuáles considera que son las causas por las cuales un maestro deja de laborar en la Institución educativa.

- | | |
|--------------------------|-------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | crecimiento profesional |
| <input type="checkbox"/> | salario |
| <input type="checkbox"/> | ambiente laboral |
| <input type="checkbox"/> | motivación |
| <input type="checkbox"/> | cambio de ciudad |
| <input type="checkbox"/> | cambio de carrera profesional |
| <input type="checkbox"/> | problemas personales |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

III. Conteste las siguientes preguntas

2. ¿Cuenta su institución educativa con un sistema de evaluación de maestros?

3. ¿Cómo evalúa a sus maestros?

¿Quién evalúa a sus maestros?

4. En la institución educativa donde usted labora, ¿Cómo se motiva a los maestros?

5. ¿Qué considera que debe de incluir un sistema de evaluación docente?

Le reitero mi agradecimiento en el tiempo dedicado a esta encuesta, si le interesa conocer más sobre la encuesta o la investigación no dude en contactarme.

Marzo del 2003

Estimado maestro,

Me es grato saludarlo y desearle lo mejor en esta última etapa del ciclo escolar.

Como parte de mi disertación para obtener el grado de Doctor en Filosofía en el Área de Educación en la Universidad Autónoma de Nuevo León, estoy realizando una encuesta a maestros de primaria de instituciones particulares, con el fin de conocer algunos aspectos de la evaluación docente, tema de la disertación.

Le pido conteste la encuesta anexa, no es necesario que anote información específica de la institución educativa en la cual labora, ya que los datos serán analizados en un contexto global. La encuesta la puede contestar por este medio, enviarla por fax o con gusto la recogeré personalmente.

Si es de su interés obtener más datos, o en un futuro cercano resultados de la investigación, no dude en contactarme.

Agradeciendo de antemano el tiempo dedicado a la presente y su disponibilidad de contribuir al tema de evaluación docente en México, quedo ante usted,

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Claudia Fernández

Alumna del Doctorado en Filosofía en el Área de Educación

Universidad Autónoma de Nuevo León

Teléfono oficina	83 36 51 50
Celular	0 44 818 6 62 33 05
Fax	83 35 51 50
Correo electrónico	montsm@montessorisierramadre.edu.mx fernandezlimon@hotmail.com

ENCUESTA A MAESTROS DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS PARTICULARES

La siguiente encuesta tiene como fin conocer la opinión de los maestros de instituciones educativas particulares sobre el tema "La evaluación docente en instituciones educativas particulares en nivel de primaria"

I. Marque la respuesta que más se acerque a la situación en la cual usted labora.

1. ¿Cuántos años lleva trabajando como maestro?

- | | | | |
|---------------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> 0 – 11 meses | <input type="checkbox"/> 1 año | <input type="checkbox"/> 2 años | <input type="checkbox"/> 3 años |
| <input type="checkbox"/> 4 años | <input type="checkbox"/> 5 años | <input type="checkbox"/> 6 años | <input type="checkbox"/> 7 años |
| <input type="checkbox"/> 8 años | <input type="checkbox"/> 9 años | <input type="checkbox"/> 10 años | <input type="checkbox"/> <input type="text"/> |

2. ¿Cuántos años lleva trabajando en la institución educativa en la cual labora?

- | | | | |
|---------------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> 0 – 11 meses | <input type="checkbox"/> 1 año | <input type="checkbox"/> 2 años | <input type="checkbox"/> 3 años |
| <input type="checkbox"/> 4 años | <input type="checkbox"/> 5 años | <input type="checkbox"/> 6 años | <input type="checkbox"/> 7 años |
| <input type="checkbox"/> 8 años | <input type="checkbox"/> 9 años | <input type="checkbox"/> 10 años | <input type="checkbox"/> <input type="text"/> |

3. ¿En cuantas instituciones educativas particulares ha trabajado anteriormente?

- | | | | |
|----------------------------|----------------------------|-----------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> 0 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 |
| <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 7 |
| <input type="checkbox"/> 8 | <input type="checkbox"/> 9 | <input type="checkbox"/> 10 | <input type="checkbox"/> <input type="text"/> |

4. Es maestro de:

- | | | | |
|---------------------------------|----------------------------------|--------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Inglés | <input type="checkbox"/> Español | <input type="checkbox"/> Ambas | <input type="checkbox"/> <input type="text"/> |
|---------------------------------|----------------------------------|--------------------------------|---|

5. ¿Es normalista?

- | | |
|-----------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> si | <input type="checkbox"/> no |
|-----------------------------|-----------------------------|

6. ¿Tiene carrera universitaria?

- | | | |
|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> si | <input type="checkbox"/> no | ¿cuál? <input type="text"/> |
|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|

II. Favor de numerar, anotando 1 a la más frecuente, 2 a la segunda más frecuente y así sucesivamente.

1. Si ha trabajado en más de una institución educativa, ¿Cuáles son las causas por las cuales dejó de laborar? Marque las respuestas que considere necesarias.

- | | |
|--------------------------|-------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | crecimiento profesional |
| <input type="checkbox"/> | falta de reconocimiento |
| <input type="checkbox"/> | ascenso |
| <input type="checkbox"/> | condiciones de trabajo |
| <input type="checkbox"/> | salario |
| <input type="checkbox"/> | mejores prestaciones |
| <input type="checkbox"/> | ambiente laboral |
| <input type="checkbox"/> | motivación |
| <input type="checkbox"/> | cambio de ciudad |
| <input type="checkbox"/> | cambio de carrera profesional |
| <input type="checkbox"/> | problemas personales |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2. Cuáles considera que son las causas por las cuales un maestro deja de laborar en alguna institución educativa

- | | |
|--------------------------|-------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | crecimiento profesional |
| <input type="checkbox"/> | falta de reconocimiento |
| <input type="checkbox"/> | ascenso |
| <input type="checkbox"/> | condiciones de trabajo |
| <input type="checkbox"/> | salario |
| <input type="checkbox"/> | mejores prestaciones |
| <input type="checkbox"/> | ambiente laboral |
| <input type="checkbox"/> | motivación |
| <input type="checkbox"/> | cambio de ciudad |
| <input type="checkbox"/> | cambio de carrera profesional |
| <input type="checkbox"/> | problemas personales |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

III. Conteste las siguientes preguntas

1. ¿Cuenta su institución educativa con un sistema de evaluación de maestros?

2. ¿En que consiste?

3. ¿Participa usted como maestro en la forma de evaluación de la institución?

4. ¿Quién evalúa a los maestros?

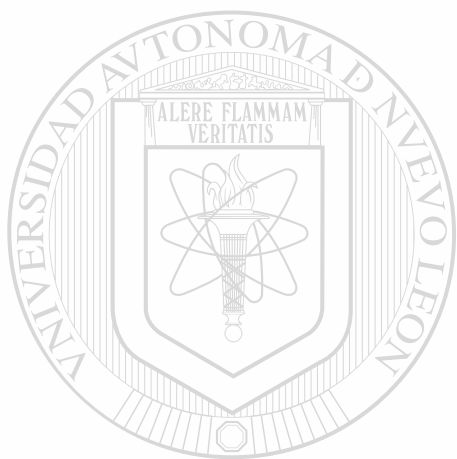
5. En la institución educativa donde usted labora, ¿Cómo se motiva a los maestros?

6. ¿Cómo considera usted que debe ser un sistema de evaluación para maestros?

Le reitero mi agradecimiento en el tiempo dedicado a esta encuesta, si le interesa conocer más sobre la encuesta o la investigación no dude en contactarme.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS





APÉNDICE C
MOMENTOS DE CAOS

UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



EL MAESTRO IDEAL

1. PROPÓSITO

Expresar en imágenes al maestro ideal

2. CONTENIDO

- Características del maestro ideal
- Cualidades del maestro ideal

3. MATERIALES

- Plastilina
- Cartón de huevo
- Tijeras
- Guillotina

4. DESARROLLO

- (10') Casa maestro modela en plastilina una figura que represente al maestro ideal. No importa el aspecto estético, lo más importante es hacer una figura o analogía que refleje imágenes y percepciones. Puede hacerse con ojos cerrados.
- En los cartones se colocan como letrero las cualidades o características que debe tener.
- Se exponen y comenta la actividad

5. TIEMPO APROXIMADO

1 hora

UN ROMPECABEZAS LLAMADO ESCUELA

1. PROPÓSITO

Facilitar el diálogo de temas que comúnmente no se hablan explícitamente.

2. CONTENIDO

- Diferentes aspectos de la gestión escolar
- Clima organizacional

3. MATERIALES

- Cartoncillo con dibujo de una escuela cortado en cuadros y en ellos las frases a completar

4. DESARROLLO

- Se hacen equipos y a cada uno se le dan un número igual de tarjetas.
- El objetivo es completarlas a mayor brevedad y colocarlas para armar el rompecabezas

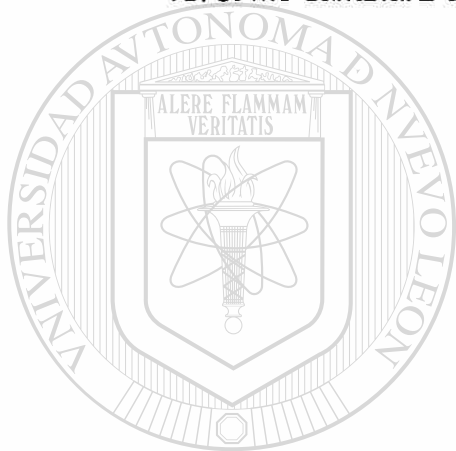
5. TIEMPO APROXIMADO

30 minutos

FRASES

1. En este colegio estamos comprometidos a...
2. En este colegio se acostumbra que los maestros
3. Algunas de las tradiciones más importantes del colegio son...

4. Los maestros en este colegio normalmente celebramos...
5. Aquí los maestros no podemos.....pero si podemos.....
6. Las reglas en este colegio.....
7. Las condiciones de la escuela son....
8. Los maestros nos reunimos para....
9. Los maestros en este colegio hablamos de..... Aunque nos interesa....
10. Si me cambiara de esta escuela lo que recordaría sería.....



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



APÉNDICE D

FORMATO PARA EL ANÁLISIS DE DOCUMENTOS DE EVALUACIÓN

DOCENTE

UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Formato Para el Análisis de Documentos de Evaluación Docente

1. ¿Quién desarrolló el sistema de evaluación?
2. ¿Cuáles son sus características principales
3. ¿Existen políticas institucionales de evaluación del profesorado?
¿Cuáles son?
4. ¿En que fecha se aplica el sistema de evaluación?
5. ¿Cuáles son los objetivos de la evaluación?
6. ¿Quién dirige y participa en las evaluaciones?
7. ¿Qué criterios se utilizan para evaluar el desempeño del profesorado?
8. ¿Qué tipo de retroalimentación se da a los maestros?
9. ¿Cómo se utilizan los resultados de la evaluación?

10. ¿Se revisa constantemente el sistema de evaluación?

11. ¿Cuál es la base del sistema de evaluación?

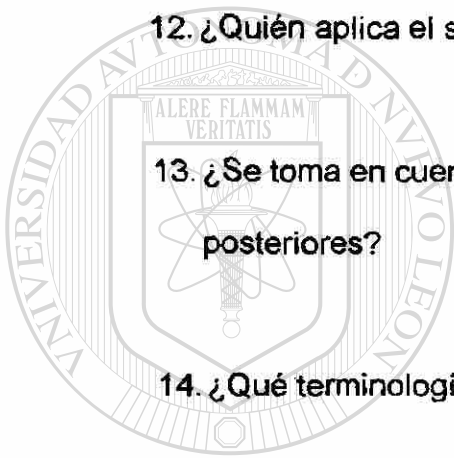
12. ¿Quién aplica el sistema de evaluación?

13. ¿Se toma en cuenta los estudios del maestro? ¿Sus estudios posteriores?

14. ¿Qué terminología se emplea para describir el desempeño docente?

15. ¿Incluye criterios para dar retroalimentación al maestro?

16. Notas:



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

DOCUMENTO 1

1. ¿Por qué soy maestro?

2. ¿Por qué trabajo como maestro?

3. ¿A quienes recuerdo como maestros que hayan dejado una huella en mi vida personal y profesional? ¿por qué?

4. ¿Cómo fueron mis primeros años de maestro?

5. ¿Cuáles han sido mis mejores experiencias como maestro?

6. ¿Qué me gustaría mejorar como maestro?

7. ¿Qué hace un buen maestro en su salón de clase?

DOCUMENTO 2

1. ¿Qué es lo que más influye en mi trabajo?

2. ¿Cuáles son los rasgos que caracterizan la cultura institucional de este colegio?

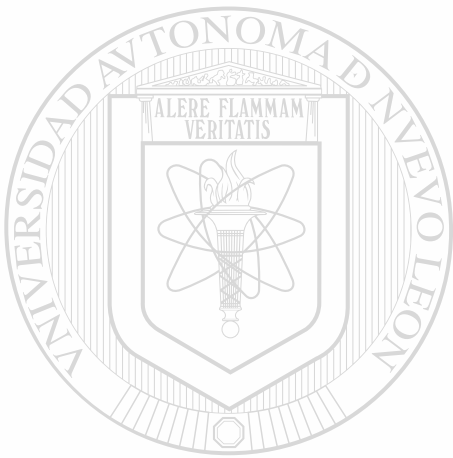
3. ¿Cómo describiría la organización y relaciones en esta institución? ¿por qué?

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
4. ¿Qué ha entorpecido mi trabajo como maestro? ®
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

5. ¿Qué me ha resultado enriquecedor en mi trabajo como maestro dentro de esta institución educativa?

6. ¿Cómo puedo ayudar en esta institución educativa?

7. ¿Qué hace un buen maestro en su salón de clase?



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

DOCUMENTO 3

EXPERIENCIAS DE EVALUACIÓN DOCENTE

1. PROPÓSITO

Reflexionar sobre las experiencias de evaluación docente

2. CONTENIDO

- Formas de evaluación docente
- Papel del supervisor
- Papel del maestro

3. MATERIALES

- Hojas blancas
- Hojas de rotafolio
- Lápices

4. DESARROLLO

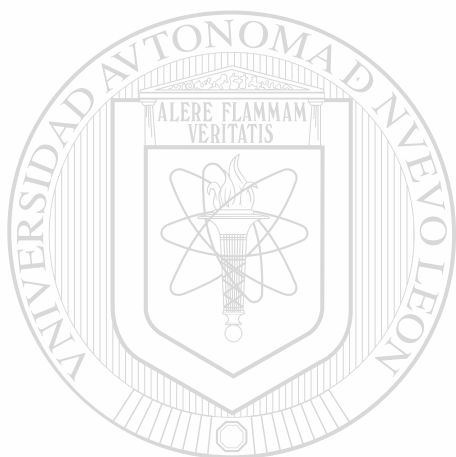
- (10') En forma individual cada uno escribe todas aquellas experiencias de evaluación docente, en forma personal o que se refieran a alguien más.
- (10') Compartir en grupos de tres personas sus reflexiones y experiencias.
- (20') En los mismos grupos se identifica de los escritos todos aquellos elementos de:
 - i. ¿cómo evaluar?
 - ii. ¿qué evaluar?

iii. ¿cuándo evaluar?

- Cada grupo expone sus reflexiones y los elementos que se incluyen

5. TIEMPO APROXIMADO

1 hora

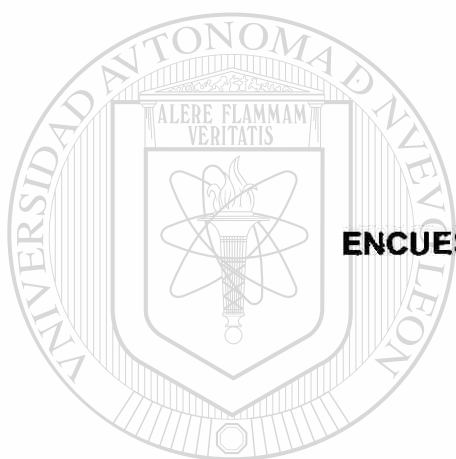


UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



APÉNDICE F

ENCUESTA ANUAL APLICADA A MAESTROS

UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



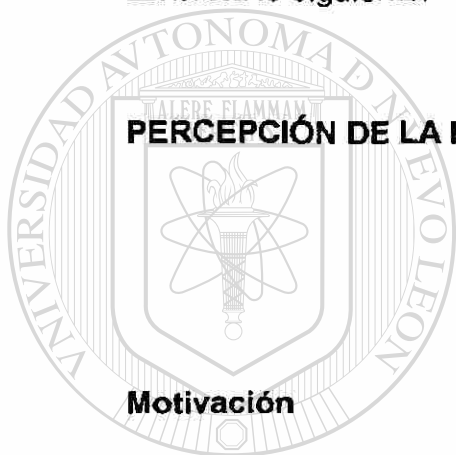
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

PERCEPCIÓN DE LA INSTITUCIÓN POR LOS MAESTROS
MARZO 2004

SECCIÓN: _____

En una escala de 1 a 5, siendo 1 la puntuación más baja y 5 la más alta,
 contesta lo siguiente:

PERCEPCIÓN DE LA INSTITUCIÓN.



Motivación

Instalaciones

Satisfacción de necesidades de material.

Plan de prestaciones

Oportunidades de capacitación

**Posibilidades de desarrollo
 (Crecimiento profesional)**

	1	2	3	4	5
Motivación					
Instalaciones					
Satisfacción de necesidades de material.					
Plan de prestaciones					
Oportunidades de capacitación					
Posibilidades de desarrollo (Crecimiento profesional)					

Comentarios y sugerencias: _____

AUTOEVALUACIÓN

Basándote en tu trabajo del ciclo escolar, ¿cómo consideras tu trabajo en este periodo?

Autoevaluación

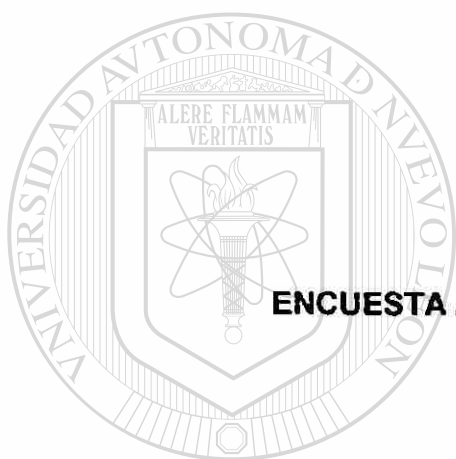
1	2	3	4	5

Comentarios y sugerencias: _____

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS





APÉNDICE G

ENCUESTA ANUAL APLICADA A PADRES DE FAMILIA

UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

ENCUESTA A PADRES DE FAMILIA. EVALUACIÓN DEL PROCESO

En una escala de 1 a 5, donde 1 es el más bajo y 5 el más alto,
contesta lo siguiente basándote en tu percepción general.

Grado: _____

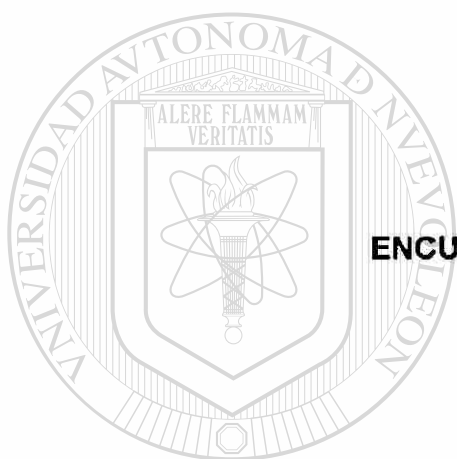
Salón: _____

Maestro de Español	Nombre:					
	1	2	3	4	5	
- Disponibilidad para atención a padres						No sé
- Seguimiento de casos						No sé
- Manejo y conocimiento del niño						No sé
- Control de tareas						No sé
- Calidad de información en reportes						No sé
- Calidad de información en Entrevistas						No sé
- Motivación del niño por el maestro						No sé
- Percepción general						

Maestro de inglés	Nombre:					
	1	2	3	4	5	
- Disponibilidad para atención a padres						No sé
- Seguimiento de casos						No sé
- Manejo y conocimiento del niño						No sé
- Control de tareas						No sé
- Calidad de información en reportes						No sé
- Calidad de información en Entrevistas						No sé
- Motivación del niño por el maestro						No sé
- Percepción general						

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Comentarios:



APÉNDICE H

ENCUESTA ANUAL APLICADA A ALUMNOS

UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

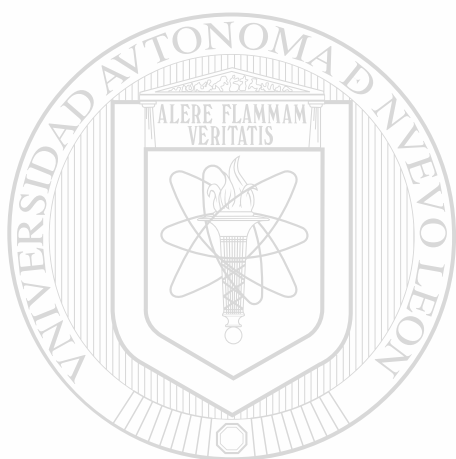
ENCUESTA A ALUMNOS. EVALUACIÓN DEL PROCESO

En una escala de 1 a 5, donde 1 es el más bajo y 5 el más alto, contesta lo siguiente basándote la percepción general del maestro que se te indica.

Grado: _____

Salón: _____

Maestro	1	2	3	4	5
• Mi maestro me entiende					
• Me motiva a ser mejor persona					
• Me escucha					
• Puedo contar con él (ella)					
• Conoce bien su materia					
• Explica bien la clase					
• Revisa mis trabajos					
• Mantiene la disciplina del salón					
• Es justo en calificar					
• Es justo en su trato					
• Resuelve mis dudas					
• Es puntual					
• Me motiva a participar					
• Cumple sus promesas					
• Percepción general					



APÉNDICE I

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

NOMBRE DEL MAESTRO:

NOMBRE DEL COORDINADOR:

1º SEMESTRE

	FECHA	FIRMA
MAESTRO		
COORDINADOR		

2º SEMESTRE

	FECHA	FIRMA
MAESTRO		
COORDINADOR		

El presente documento surge del trabajo conjunto de los maestros de primaria, coordinadora y directora de esta institución educativa, con el fin de contar con un modelo de Desarrollo Profesional del Maestro de primaria.

Una copia del documento será entregado a cada maestro al inicio del ciclo. Este documento será una guía en la práctica de la auto evaluación. Otro documento idéntico será llenado por la coordinadora basándose en sus observaciones diarias y sus visitas de supervisión a los salones de clase. En las fechas determinadas por el grupo en julio del 2003 (noviembre y antes del receso de Semana Santa), la coordinadora de sección mantendrá una sesión de retroalimentación formal con cada uno de los maestros sobre los aspectos contenidos en el documento. El mismo documento se utilizará en las sesiones

semestrales, marcando con colores distintos los niveles de desempeño, y en una hoja aparte los objetivos a lograr para el siguiente ciclo escolar. ®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Concientes de que el ciclo escolar 2003-2004, será el primer año de implementación, se mantendrán sesiones constantes de retroalimentación con el grupo con el fin de analizar los contenidos y el proceso de puesta en práctica.

Índice

ÁREA 1: PLANEACIÓN Y PREPARACIÓN

Componente 1 a: Demostrar conocimiento del contenido de las materias

	1	2	3
• Conocimiento del contenido			
Notas:			

Componente 1 b: Demostrar conocimiento de los estudiantes

	1	2	3
• Conocimiento de características (intelectuales, sociales, emocionales, habilidades, estilo de aprendizaje y herencia cultural) de sus alumnos			
• Apoyo a estudiantes con necesidades especiales			
Notas:			

Componente 1 c: Generalización del conocimiento

	1	2	3
• Generalización del conocimiento			
Notas:			

Componente 1 d: Diseño de instrucción

	1	2	3
• Actividades de aprendizaje			
• Tareas			
• Material Montessori			
• Actividades formativas (valores, línea, etc.)			
Notas:			

Componente 1 e: Evaluación del aprendizaje de los alumnos

	1	2	3
• Congruencia con los objetivos instruccionales			

	1	2	3
• Uso para planeación y retroalimentación a los estudiantes			
• Apoyo y seguimiento de alumnos con necesidades especiales			
Notas:			

ÁREA 2: EL AMBIENTE DEL SALÓN

Componente 2 a: Crear un ambiente de respeto y comunicación

	1	2	3
• Interacción del maestro con los estudiantes			
• Interacción de los estudiantes			
Notas:			

Componente 2 b: Establecimiento de una cultura de aprendizaje

	1	2	3
• Motivación al trabajo			
Notas:			

Componente 2 c: Manejo de salón

	1	2	3
• Manejo del grupo independencia en el trabajo y normalización			
• Manejo de transiciones			
• Manejo de material Montessori			
• Supervisión y guía a practicantes			
Notas:			

Componente 2 d: Manejo de la disciplina del salón

	1	2	3
• Reglas claras, congruentes y consistentes			
• Respuesta a la indisciplina de los alumnos			
Notas:			

Componente 2 e: Arreglo del ambiente del salón de clase

	1	2	3
• Orden			
• Limpieza			
• Atractivo			
Notas:			

Componente 2 f: Material

	1	2	3
• Condiciones y elaboración			
Notas:			

ÁREA 3: RESPONSABILIDADES PROFESIONALES**Componente 3 a: Reflexión de la propia enseñanza**

	1	2	3
• Observación			
• Reflexión			
Notas:			

Componente 3 b: Manejo de controles

	1	2	3
• Control de tareas			
• Revisión de libretas			
• Control de asistencia			
• Reportes bimestrales			
• Control de entrevistas			
• Planeación mensual Montessori / SEP			
Notas:			

Componente 3 c: Comunicación con las familias

	1	2	3
• Seguimiento de casos			
• Actitud abierta			
• Discreción			
Notas:			

Componente 3 d: Contribución a la escuela

	1	2	3
• Relación con colegas			
• Participación en eventos escolares			
• Participación en actividades de SEP			
Notas:			

Componente 3 e: Crecimiento y desarrollo Descripción

	1	2	3
Aumento en conocimientos y habilidad pedagógica (cursos, etc...)			
Aumento / profundización en la Filosofía Montessori			
Notas:			

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



Descripción de criterios

ÁREA 1: PLANEACIÓN Y PREPARACIÓN

Componente 1 a: Demostrar conocimiento del contenido de las materias y conocimiento de pedagogía.

ELEMENTO	NIVEL DE DESEMPEÑO		
	1	2	3
Conocimiento del contenido	El maestro comete errores en el contenido de su materia y no corrige los errores de los estudiantes	El maestro muestra conocimiento básico de su materia, pero no hace conexiones de éste con otras partes de su materia y otras disciplinas	El maestro muestra sólido conocimiento de su materia y hace conexiones de éste con otras partes de su materia y otras disciplinas
Notas:			

Componente 1 b: Demostrar conocimiento de los estudiantes

ELEMENTO	NIVEL DE DESEMPEÑO		
	1	2	3
Conocimiento de características (intelectuales, sociales, emocionales, habilidades, estilo de aprendizaje y herencia cultural) de sus alumnos	El maestro no manifiesta conocimiento de las características de desarrollo de sus alumnos, sus habilidades, intereses, herencia cultural, estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples	El maestro muestra conocimiento de las características de desarrollo de sus alumnos, sus habilidades, intereses y herencia cultural, estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples, de una manera vaga y no precisa	El maestro manifiesta entendimiento general de las características típicas de desarrollo del proceso general de sus alumnos, en algunos casos de los estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples

Apoyo a los estudiantes con necesidades especiales	El maestro no está alerta de las necesidades especiales de sus alumnos	El maestro busca en ocasiones recursos para sus alumnos con necesidades especiales	El maestro es proactivo en la búsqueda de recursos para sus alumnos con necesidades especiales
Notas:			

Componente 1 c: Generalización del conocimiento

ELEMENTO	NIVEL DE DESEMPEÑO		
	1	2	3
Generalización del conocimiento (4ª columna del currículum)	El maestro no tiene claro como ayudar a los niños a generalizar el conocimiento, lo cual no permite formas claras de evaluación	El maestro tiene claro como ayudar a los niños a generalizar el conocimiento, permite formas claras de evaluación pero no lo lleva a la práctica	El maestro tiene claro como ayudar a los niños a generalizar el conocimiento, permite formas claras de evaluación y lo lleva a la práctica
Notas:			

Componente 1 d: Diseño de instrucción

ELEMENTO	NIVEL DE DESEMPEÑO		
	1	2	3
Actividades de aprendizaje	Las actividades de aprendizaje no son las adecuadas para los alumnos o no siguen una progresión organizada	La mayoría de las actividades de aprendizaje son los adecuados para los alumnos y la progresión de los objetivos y actividades es frecuente	Las actividades de aprendizaje son altamente relevantes para los alumnos. La progresión de los objetivos y actividades es coherente y estructurada
Tareas	Cae en exceso o falta de tareas. Se presentan sin relación a las presentaciones	En ocasiones cae en exceso o falta de tareas, en algunas ocasiones no están relacionadas con las presentaciones	Las tareas son adecuadas en cantidad, son creativas y de gran calidad, promueven el desarrollo de habilidades de orden superior y la investigación
Material	Los materiales y recursos no apoyan los objetivos instruccionales ni propician el aprendizaje significativo en los alumnos	Algunos de los materiales y recursos apoyan los objetivos instruccionales y algunos propician el aprendizaje significativo en los alumnos	Todos los materiales y recursos apoyan los objetivos instruccionales y propician el aprendizaje significativo.

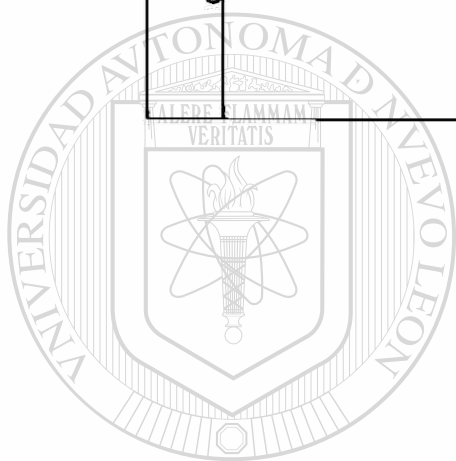
Actividades formativas (valores, línea, etc.)	Las actividades formativas no se llevan a cabo de la manera adecuada	Sólo algunas de las actividades formativas se llevan a cabo de la manera adecuada	Todas las actividades formativas se llevan a cabo de la manera adecuada
Notas:			

Componente 1 e: Evaluación del aprendizaje de los alumnos

ELEMENTO	NIVEL DE DESEMPEÑO		
	1	2	3
Congruencia con los objetivos instruccionales	El contenido y los métodos de evaluación no tienen congruencia con los objetivos instruccionales	Algunos de los objetivos instruccionales son evaluados de manera adecuada	La propuesta de evaluación es completamente congruente con los objetivos instruccionales, en contenido y proceso
Uso para planeación	Los resultados de evaluación no afectan la planeación	El maestro utiliza los resultados de evaluación y los incluye en su planeación	El maestro utiliza los resultados de evaluación para planear y los alumnos están conscientes de cómo cumplen los estándares participando en la planeación de los siguientes pasos

Principales objetivos a lograr en esta área en el siguiente periodo

1	
2	
3	



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

ÁREA 2: EL AMBIENTE DEL SALÓN

Componente 2 a: Crear un ambiente de respeto y comunicación

ELEMENTO	NIVEL DE DESEMPEÑO		
	1	2	3
Interacción del maestro con los estudiantes	La interacción del maestro con algunos estudiantes es inapropiada para la edad o la cultura. Los alumnos manifiestan falta de respeto hacia los maestros. El maestro no escucha a sus alumnos	La interacción maestro-alumno es generalmente apropiada, pero refleja inconsistencias ocasionales, favoritismo o descuido hacia los estudiantes o su cultura. Los alumnos tienen poco respeto hacia el maestro. El maestro escucha a sus alumnos, pero no toma en cuenta sus opiniones	El maestro manifiesta genuino cuidado y respeto por cada uno de los alumnos. Los alumnos manifiestan respeto hacia el maestro. El maestro escucha a sus alumnos y toma en cuenta sus opiniones
Interacción de los estudiantes	El maestro no logra que sus estudiantes manifiesten respeto entre ellos	El maestro en ocasiones logra que sus estudiantes manifiesten respeto entre ellos	El maestro logra que sus estudiantes siempre manifiesten respeto hacia ellos y su grupo
Notas:			

Componente 2 b: Establecimiento de una cultura de aprendizaje

ELEMENTO	NIVEL DE DESEMPEÑO		
	1	2	3
Motivación al trabajo	El maestro no motiva a los alumnos hacia el trabajo y mantiene bajas expectativas hacia sus alumnos	El maestro motiva a los alumnos hacia el trabajo, sin embargo no lo logra del todo. Mantiene expectativas bajas hacia el rendimiento de sus alumnos	El maestro motiva a todos los alumnos hacia el trabajo, y éstos están motivados. Mantiene altas expectativas hacia sus alumnos
Notas:			

Componente 2 c: Manejo de salón

ELEMENTO	NIVEL DE DESEMPEÑO		
	1	2	3
Manejo del grupo: independencia y normalización (hábitos en general, refrigerio, etc.)	La organización del maestro permite que el 100% de las actividades del alumno dependan de él. El salón no está normalizado	La organización del maestro permite que el 50% de las actividades del alumno dependan de él, falta reforzar aspectos para que se llegue a la normalización	La organización del maestro permite que el alumno y su grupo sean independientes asumiendo su responsabilidad en todo momento. El salón está normalizado
Manejo de transiciones entre clases y actividades	Las transiciones ocurren frecuentemente de manera brusca y con pérdida de tiempo	Las transiciones ocurren ocasionalmente de manera brusca y con pérdida de tiempo	Las transiciones ocurren suavemente, con poca pérdida de tiempo

Manejo de material Montessori y didáctico	El maestro no conoce todos los materiales	El maestro comete errores en el manejo del material	El maestro domina todos los materiales
Supervisión a practicantes	El maestro no da tareas claras a los practicantes, no soluciona conflictos, ni los supervisa	El maestro generalmente orienta a los practicantes, sin embargo requiere practicar en algunos de los siguientes aspectos: asignación de tareas, solución de conflictos y supervisión	El maestro organiza el trabajo de los practicantes de manera clara. Sus supervisiones son efectivas, así como su solución de conflictos
Notas:			

Componente 2 d: Manejo de la disciplina del salón

ELEMENTO	NIVEL DE DESEMPEÑO		
	1	2	3
Reglas claras, congruentes y consistentes	Las reglas no están establecidas, o los estudiantes están confundidos respecto a ellas. No se siguen los lineamientos	Las reglas están claras para todos los estudiantes, pero falta consistencia y congruencia en la aplicación de los lineamientos	Las reglas están claras para todos los estudiantes y fueron desarrolladas con su participación. Hay congruencia y consistencia en el seguimiento de los lineamientos

Respuesta a la indisciplina de los alumnos	El maestro no responde a las faltas de disciplina, o su respuesta es inconsistente, sobre reacciona o no respeta la dignidad del estudiante, se manifiestan serios problemas de disciplina	El maestro trata de responder a las faltas de disciplina de los alumnos pero con resultados desiguales. No se manifiestan en el salón serios problemas de disciplina	La respuesta del maestro a la falta de disciplina es altamente efectiva y sensible a las necesidades de sus alumnos. La disciplina de sus alumnos es buena
Notas:			

Componente 2 e: Arreglo del ambiente del salón

ELEMENTO	NIVEL DE DESEMPEÑO		
	1	2	3
Orden	El ambiente está desordenado	El ambiente está ordenado pero las comisiones de los alumnos son inconsistentes	El ambiente está ordenado, existe un sistema de comisiones que funciona perfectamente
Atractivo	El ambiente no es atractivo, no tiene mesa de la paz, mesa de observación, sillas de observación, ilustraciones académicas de apoyo en las paredes y frisos	El ambiente en ocasiones es atractivo. Le falta alguno de los siguientes elementos: mesa de la paz, mesa de observación, sillas de observación, material académico en paredes y frisos.	El ambiente es siempre atractivo, tiene mesa de la paz, mesa de observación constante, sillas de observación, material académico en las paredes y frisos
Notas:			

Componente 2 f: Material

ELEMENTO	NIVEL DE DESEMPEÑO		
	1	2	3
Condiciones y elaboración	No cuenta con el material necesario elaborado y el que se encuentra está en malas condiciones	El material elaborado se encuentra pero en malas condiciones y/o falta material de un área o más	El material elaborado está completo y en excelentes condiciones

Principales objetivos a lograr en esta área en el siguiente periodo

4	
5	
6	

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

ÁREA 3: RESPONSABILIDADES PROFESIONALES

Componente 3 a: Reflexión de la propia enseñanza

ELEMENTO	NIVEL DE DESEMPEÑO		
	1	2	3
Observación	El maestro no observa	El maestro observa pero sus anotaciones no tienen un formato específico	El maestro observa y mantiene registros en formatos adecuados para sus observaciones los utiliza para planear y dar retroalimentación
Reflexión	El maestro no sabe si sus clases son efectivas o alcanza los objetivos	El maestro tiene generalmente una impresión adecuada de la efectividad de sus clases y si alcanzó o no los objetivos instruccionales	El maestro hace una exacta evaluación de la efectividad de sus clases y del logro de sus objetivos, cita ejemplos específicos y los pondera de acuerdo a su efectividad
Notas:			

Componente 3 b: Manejo de controles

ELEMENTO	NIVEL DE DESEMPEÑO		
	1	2	3
Control de tareas: planeación, revisión de entrega y contenido	El maestro no tiene control de tareas	El control de tareas del maestro está desorganizado	El control de tareas del maestro es efectivo
Revisión de libretas	El maestro comete errores en la revisión de libretas o no las revisa	El maestro comete errores en la revisión de libretas y ésta no es constante	El maestro no comete errores en la revisión de libretas y la revisión es constante
Control de asistencia	El maestro no tiene control de asistencia	El control de asistencia está desorganizado	El control de asistencia del maestro es efectivo
Reportes bimestrales: seguimiento y entrega a tiempo	El maestro no cumple con el seguimiento ni con la entrega a tiempo	El maestro cumple únicamente con uno de los dos requisitos	El maestro cumple con ambos requisitos
Control de entrevistas: registro y seguimiento	El control de entrevistas está desorganizado y no hay seguimiento	El maestro cumple únicamente con uno de los dos requisitos	El maestro cumple con ambos requisitos
Planeación mensual SEP o inglés	No hay planeación mensual SEP o inglés	La planeación mensual SEP o inglés es parcialmente efectiva y no se adecua a las necesidades del grupo	La planeación mensual SEP o inglés es efectiva y flexible a las necesidades del grupo
Notas:			

Componente 3 c: Comunicación con las familias

ELEMENTO	NIVEL DE DESEMPEÑO		
	1	2	3
Seguimiento de casos	El maestro no tiene seguimiento de sus casos	El seguimiento de los casos no es continuo	El seguimiento de casos es proactivo y mantiene el liderazgo en éstos
Actitud abierta	El maestro manifiesta una actitud cerrada e inflexible o indiferente con las familias	El maestro manifiesta en ocasiones una actitud abierta con las familias	El maestro mantiene una actitud abierta y las inquietudes de los padres de familia las canaliza adecuadamente
Discreción	El maestro comete indiscreciones constantemente	En algunas ocasiones comete indiscreciones	El maestro es discreto
Notas:			

Componente 3 d: Contribución a la escuela

ELEMENTO	NIVEL DE DESEMPEÑO		
	1	2	3
Relación con colegas	La relación del maestro con sus colegas es negativa	El maestro mantiene una relación mínima con sus colegas con el fin de cumplir con los requisitos de su puesto	El maestro mantiene una relación de apoyo y cooperación con sus colegas
Participación en eventos escolares	El maestro evita el ser involucrado en los eventos escolares	El maestro participa en los eventos escolares sólo cuando se le solicita	El maestro participa voluntariamente en los eventos escolares haciendo contribuciones substanciales

Participación en proyectos de SEP y colegio	El maestro evita el ser involucrado en los proyectos	El maestro participa en los proyectos sólo cuando se le solicita	El maestro participa voluntariamente en los proyectos haciendo contribuciones substanciales
Notas:			

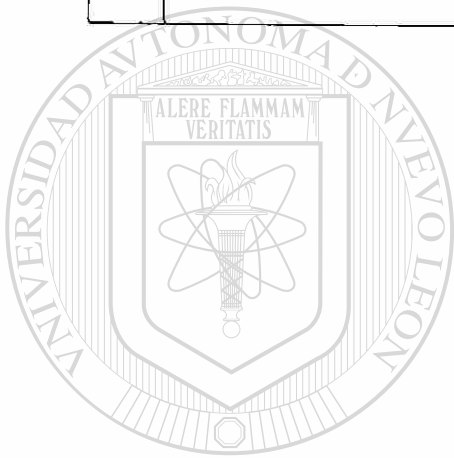
Componente 3 e: Crecimiento y desarrollo profesional

ELEMENTO	NIVEL DE DESEMPEÑO		
	1	2	3
Aumento en conocimientos y habilidad pedagógica	El maestro participa en actividades de desarrollo profesional de manera limitada	El maestro busca oportunidades de desarrollo profesional con el fin de mejorar sus conocimientos o sus habilidades pedagógicas	El maestro busca oportunidades de desarrollo profesional y lo aplica al salón de clases. Además, lleva a cabo de manera sistemática investigación de su práctica
Aumento / profundización en la Filosofía Institucional	El maestro no se actualiza en la Filosofía Institucional o lo hace de manera limitada	El maestro busca oportunidades de actualización en la Filosofía Institucional con el fin de mejorar sus conocimientos o sus habilidades pedagógicas	El maestro busca oportunidades de actualización en la Filosofía Institucional y la aplica en el salón de clases
Notas:			

Principales objetivos a lograr en esta área en el siguiente periodo

7	
---	--

8	
9	



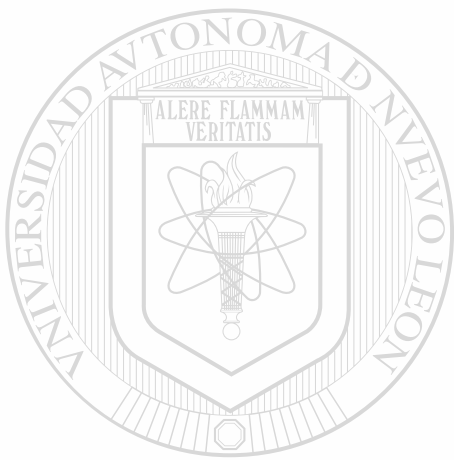
UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

NOTAS:



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

LISTA DE REFERENCIAS

Airasian, P. y Guillickson, A. (1999). *Herramientas de Auto-evaluación del Profesorado*. Bilbao, España: Mensajero.

Álvarez, M. y López, J. (1999). *La Evaluación del Profesorado y los Equipos Docentes*. Madrid, España: Síntesis.

American Psychological Association. (1999). *Manual de Estilo de Publicaciones* (4a. ed.) México: Manual Moderno.

Andrews, H. y Licata, C. (1991). Administrative Perceptions of Existing Evaluation Systems. *Journal of Personnel Evaluation in Education*. (5) 69-76.

Arias, R. Las Compensaciones y la Mejora del Perfil de los Maestros en América Latina. [Datos electrónicos]. (Octubre, 1999). México: Fundación Novum Millenium. Buenos Aires, Argentina. Disponible en <http://www.fnm.org.ar/publicaciones/documentos/educacion/compensacionesmaestros.html>

Ayala, A. y Francisco G. (1998). *La Función del Profesor Como Asesor*. México: Trillas.

Ayers, J., Berney, M. (1989). *A Practical Guide to Teacher Education Evaluation*. Boston, MASS, EE.UU.: Kluwer.

Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1991). *Psicología Educativa*. México: Trillas.

Berk, R. (1988). Fifty Reasons why students achievement Gain does not mean teacher effectiveness. *Journal of personnel Evaluation in Education*, 1:345-346.

Bodgan, R. y Knopp Biklen, S. (1998). *Qualitative Research in Education. An introduction to theory and methods*. Boston, MASS, EE.UU.: Allyn & Bacon.

Calderon, M. (1997). *Staff Development in Multilingual Multicultural Schools*. New York, NY, EE.UU.: Columbia University: Institute of Urban and Minority Education. (No. de servicio de reproducción de documentos ERIC ED 410368).

Campbell, D., Cignetti, P. Melenyzer, D., Hood, D. y Wyman, R. (1997). *How to Develop a professional portfolio. A manual for teachers*. Needham Heights, MA, EE.UU: Allyn & Bacon.

Carr, J. F. y Harris, D. E. (2001). *Succeeding With Standards*. Alexandria, VA, EE.UU.: ASCD.

Centra, J. (1993). *Reflective Faculty Evaluation*. San Francisco, CA, EE.UU.: Jossey-Bass Publishers.

Danielson, C. (1996). *Enhancing Professional Practice, a Framework for Teaching*. Alexandria, VA, EE.UU.: ASCD.

Danielson, C. y McGreal, T. (2000). *Teacher Evaluation*. Princeton, NJ, EE.UU.: Educational Testing Service.

Delandshere, G. y Petrosky, A. (1994). *Capturing Teachers' Knowledge: Performance Assessment*. *Educational Resercher*, 23(5), 11-18.

Denzin, N. y Lincoln, Y. (1998). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Thousands Oaks, CA, EE.UU.: Sage.

Dick, B. (1993). *You want to do an action research thesis? [Datos electrónicos]*. Available on line <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/art/arthesis.html>

Eisner, E. (1992). *The Educational Imagination: On The Design and Evaluation of School Programs*. New York, NY, EE.UU.: Mac Millan.

Eisenhart, M., Howe, K. (1992). *Validity in Educational Research*. In *Handbook of Qualitative Research in Education* By Le Compte, M., Millroy, W., Preissk, J., San Diego, CA, EE.UU.: Academic Press.

Elliot, J. (2000). *El Cambio Educativo Desde la Investigación Acción*. Madrid, España: Morata.

Farland, D. y Guillickson, A. (1998). *Guía para la elaboración de un manual de evaluación del profesorado*. Bilbao, España: Mensajero.

Fetterman, D. M. (1988). Qualitative Approaches to Evaluating Education. *Educational Researcher*, 17 (8), 17-23.

Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la Investigación- Acción*. México, D.F.: Paidós.

Formación y Educación de Adultos. *Material del Taller para el Desarrollo de Habilidades Directivas del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey*. México: ÍTEMS, 2001.

Fullat, O. (1991). *Filosofías de la Educación*. Barcelona, España: CEAC.

Glaser, B y Strauss, A. (1999). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York, NY, EE.UU.: Library of Congress.

Glatthorn, A. (1984). *Differentiated Supervisions*. VA, USA: ASCD.

Glickman, C. (1981). *Developmental Supervision: Alternative Practices For Helping Teachers Improve Instruction*. Alexandria, VA, EE.UU.: Association for Supervision and Curriculum Development.

Glickman, C. (2002). *Leadership for Learning: How to Help Teachers Succeed*. Alexandria, VA, EE.UU.: Association for Supervision and Curriculum Development.

González-Capetillo, O. y Flores-Fahara, M. (1998). *El Trabajo Docente: Enfoques Innovadores para el Diseño de un Curso*. México: Trillas.

Gorrochotegui, A. (1997). *Manual de Liderazgo para Directores Escolares*. Madrid, España: La Muralla.

Guba, E. y Lincoln, Y. (1981). *Effective Evaluation*. San Francisco, CA, EE.UU.: Jossey Bass.

Harris, J., Licata, C. y Andrews, H. (2002). *The State of Post –Tenure and Long-Term Faculty Evaluation*. Washington, D.C. EE.UU.: (No. de servicio de reproducción de documentos ERIC ED471531).

Heller, R. y Hindle, T. (1998). *Essential Manager's Manual*. New York, NY, EE.UU.: DK.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1998). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.

Heron, J. (1988). *Validity in co-operative inquiry*. En Reason, P. *Human Inquiry in Action. Developments in New Paradigm Research*. Thousand Oak, CA, EE.UU.: Sage.

Herzberg, F. (1967). *The Motivation to Work*. New York, NY, EE.UU.: Wiley.

House, E. R. (1990). Trends in Evaluation. *Educational Researcher* 19 (3), 24-28.

Howe, K. y Eisenhart, M. (1988). *Standards for Qualitative (and Quantitative) Research: A Prolegomenon*. *Educational Researcher* 19 (4), 2-9.

Imberón, F. (1994). *La Formación del profesorado*. Barcelona, España: Paidós.

Innegart, G., Pascual, R., Kanel-Innegart, M. L. (1995). *Formación de Directores de Centros Educativos: Un Enfoque Práctico*. Bilbao, España: Universidad de Deusto Bilbao.

Isaacs, D. (1997). *Teoría y Práctica de la Dirección de los Centros Educativos*. Pamplona, España: Universidad de Navarra.

Jansen, G., Peshkin, A. (1992) Subjectivity in Qualitative Research. In *Handbook of Qualitative Research in Education* By Le Compte, M., Millroy, W., Preissk, J., San Diego, CA, EE.UU.: Academic Press.

Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (1988). *Normas de Evaluación para Programas, Proyectos y Material Educativo*. México: Trillas.

Kahan, D., Dubble, S. y Pendleton, D. (1999). *The Whole – School Montessori Handbook*. Cleveland, OH, EE.UU.: North American Montessori Teacher Association.

Katz, L., y Raths, J., Dispositions As Goals For Teacher Educators. Teaching and Teacher Education, 1(4), 301-307.

Kagan, S. (1994). Leadership Rethinking It- Making it Happen. National Association for the Education of Young Children, 49(5), 50-54.

King, G., Keohane, R. y Verba, S. (1994). *Designing Social Inquiry*. Princeton, NJ, EE.UU.: Pinceton University Press.

Kohn, A. (2000). *The Case Against Standardized Testing*. Portsmouth, NH, EE.UU.: Heinemann.

Kuman, U., Aaker, D. y Day, G. (1999). *Essentials of Marketing Research*. New York, NY, EE.UU.: Wiley.

Leithwood, K., (1992). The Move Toward Transformational Leadership. Educational Leadership, 49 (5), 8-12.

Luxemberg, M. y Schmitz, C. (2002). Evaluation of the Learning By Doing Faculty Development. St. Paul, MINN, EE.UU.: Minnesota State Colleges and University Systems. (No. de servicio de reproducción de documentos ERIC ED474483).

Lyons, N. (1998). *With portfolio in hand*. New York, N. Y., EE.UU: Teachers College. ®

Mackinnon, F y Schaffner, M. (2002). A Standards-Driven Approach to Faculty Evaluation: The Conflict of Change.. New Orleans, LA, EE.UU.: Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. (No. de servicio de reproducción de documentos ERIC ED467600).

Maslow, A. (1943). The Dynamics od Personality Organization. Psychological Review. 50, 514-539.

Melnick, S. (1990). Strengthening Student Teaching Evaluation: Training and Instrumentation. Journal of Personnel Evaluation in Education, 4, 175-188.

McKenna, B., Nevo, D., Stufflebeam, D. y Thomas, R. (1998). Guía para la mejora de los sistemas de evaluación del profesorado. Bilbao, España: Mensajero.

Mc Kernan, C. (1996). *Investigación-acción y currículum*. Madrid, España: Morata.

Miles, M y Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, CA, EE.UU.: SAGE.

Moore, S. y Birkelad, S., (2003) The Schools that Teachers Choose. Educational Leadership (60) 8, 20-24.

Morice, L. y Murray, J, (2003). Compensation and Teacher Retention: A Success Story. Educational Leadership (60) 8, 40-43.

Muestra de Países de América Latina y del Mundo Desarrollado (Recopilación) [Datos electrónicos]. (2000). México: Instituto de Fomento de Investigación Educativa, A. C. Disponible en [http://www.ifie.edu.mx/mapa del sitio htm](http://www.ifie.edu.mx/mapa_del_sitio.htm)

Muñoz- Maillard, R. (2001). *Formación y Educación de Adultos. Material del Taller para el Desarrollo de Habilidades Directivas del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey*. México: ITESM.

Neal, J. (1988). Faculty Evaluation: Its Purposes and Effectiveness, One Dupont Circle, Washington D.C. ,EE. UU: Clearinghouse of Higher Education. (No. De servicio de reproducción de documentos ERIC ED 308800)

Nhundu, T. (1992). The Relationship Between Self-and Supervisor Appraisals with Role Clarity and Job Satisfaction. Journal of Educational Administration (30) 1, 29-41.

O'Doyle, K. (1984). *Evaluating Teaching*. Lexington, MASS, EE.UU: D.C. Heath and Company.

Ozcan, M. (1996). Improving Teacher Performance: Toward a Theory of Teacher Motivation, Iowa, MN, EE.UU.:ERIC Document Reproduction Service, 1996, No. 3938637.

Pérez Serrano, G. (1998). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes*. Madrid, España: La Muralla.

Poplin, M. (1992). The Leader's New Role: Looking to the Growth of Teachers. *Educational Leadership*, 49 (5), 10-11.

Reason, P. (1988). *Human Inquiry in Action*. England, London: Sage.

Reeves, D. (2002). *The Daily Disciplines of Leadership*. San Francisco, CA, EE.UU.: Jossey Blass.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Granada, España: Aljibe.

Rueda, M., y Díaz-Barriga, F. (2000). *Evaluación de la Docencia. Perspectivas Actuales*. México: Paidós.

Sankaran, S. (2001). *Methodology for an organizational action research thesis*. Action Research International, College of Action Research. Paper 3. Available on line: <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/ari/p-ssankaran01.html>

Santos-Guerra, M. (1995). *La Evaluación: Un Proceso de Diálogo, Comprensión y Mejora*. Málaga, España: Aljibe. ®

Schmelkes, S., (1996). "La Evaluación de los Centros Escolares". Presentación en el Taller sobre Evaluación de Docentes y de Centros Educativos en el programa de Medios e Instrumentos para la Evaluación de la Calidad de la Educación de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. México: Departamento de Investigaciones Educativas.

Schuster, J y Zingheim, P. (1996). *The New Pay. Linkung Employee and Organizational Performance*. San Francisco, CA, EE.UU.: Jossey Blass.

Scriven, M. (1988). *Dutty- Based Teacher Evaluation*. Journal of Personnel Evaluation in Education, 1:319-334.

Sergiovanni, T. (1992). *Moral Leadership*. San Francisco, CA, EE.UU.: Jossey-Bass.

Shinkfield, A., Stufflebeam, D. (1995). *Teacher Evaluation: Guide to Effective Practice*. Norwell, MA, EE.UU.: Kluwer Academic Publishers.

Silverman, D. (2001). *Interpreting Qualitative Data*. Thosusand Oaks, EE.UU.:California: SAGE.

Stringer, E. (1999). *Action Research*. Thousands Oaks, CA, EE.UU.: Sage.

Stufflebeam, D. y Brethower, D. (1987). Improving Personnel Evaluations Through Professional Standards. Journal of Personnel Evaluation In Education, 4, 125-155.

Torres Septién, V. (1997). *La Educación Privada en México*. México: El Colegio de México.

Valdés-Veloz, H. (2000) Encuentro Iberoamericano de sobre Evaluación del Desempeño Docente, Ponencia presentada por Cuba.

Vroom, V. (1964). *Work and Motivation*. EE.UU.: Wiley.

Wiles, J. y Bond, J. (1991). *Supervision: A Guide to Practice*. Columbus, OH, EE.UU.: Charles E. Merrill. ®

Woods, P. (1987). *La Escuela por Dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, España: Paidós.

