

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 mediada 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

- 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

- sistemas de evaluación
 - 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

- trimestral
 - semestral
 - anual

 - características
 - 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

 - componentes
 - 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
-

- 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.

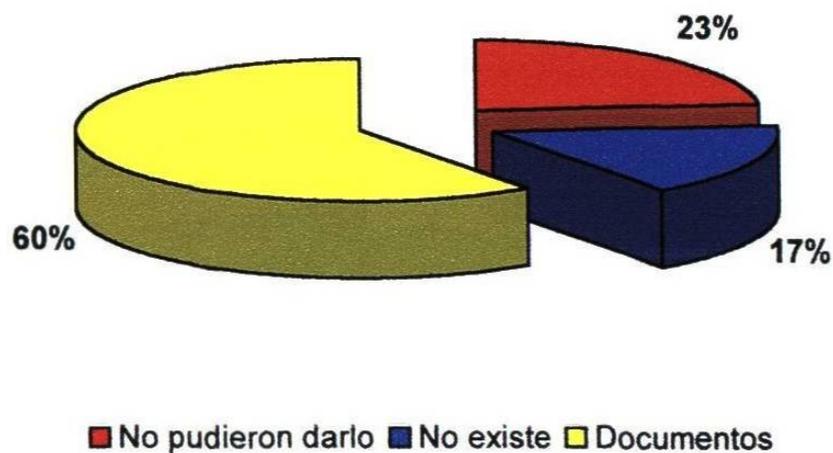


Figura 6. Estado de documentos de evaluación docente

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.

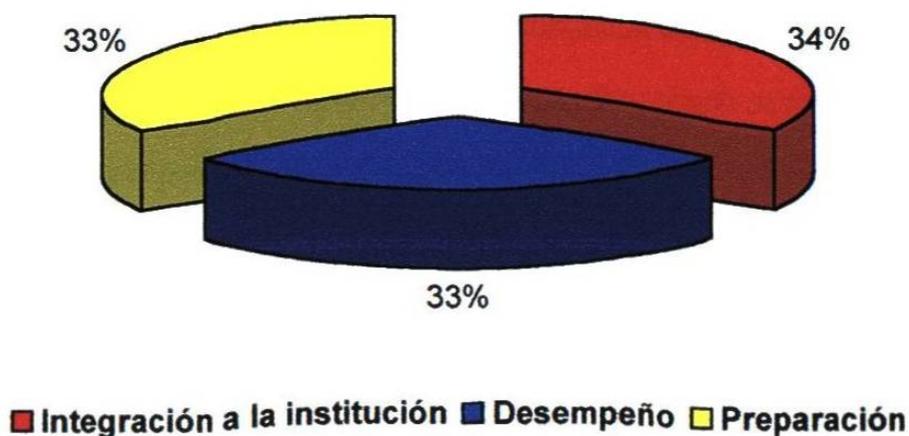


Figura 7. Estructura de documentos de evaluación docente de la muestra

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.

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.

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 al 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.

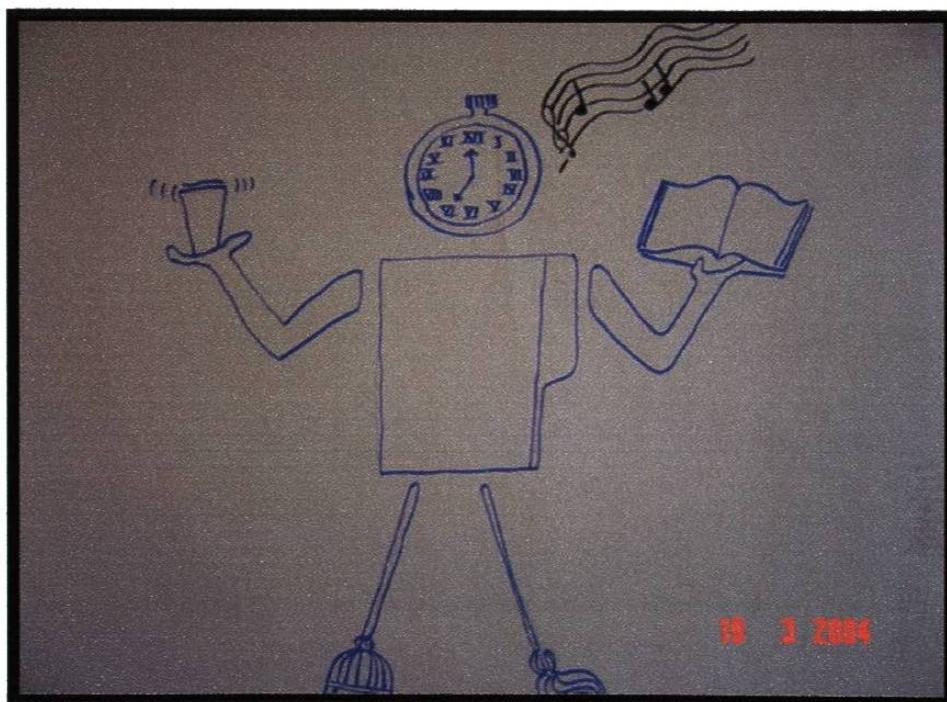


Figura 8. Fotografía 1. El maestro ideal 1

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.

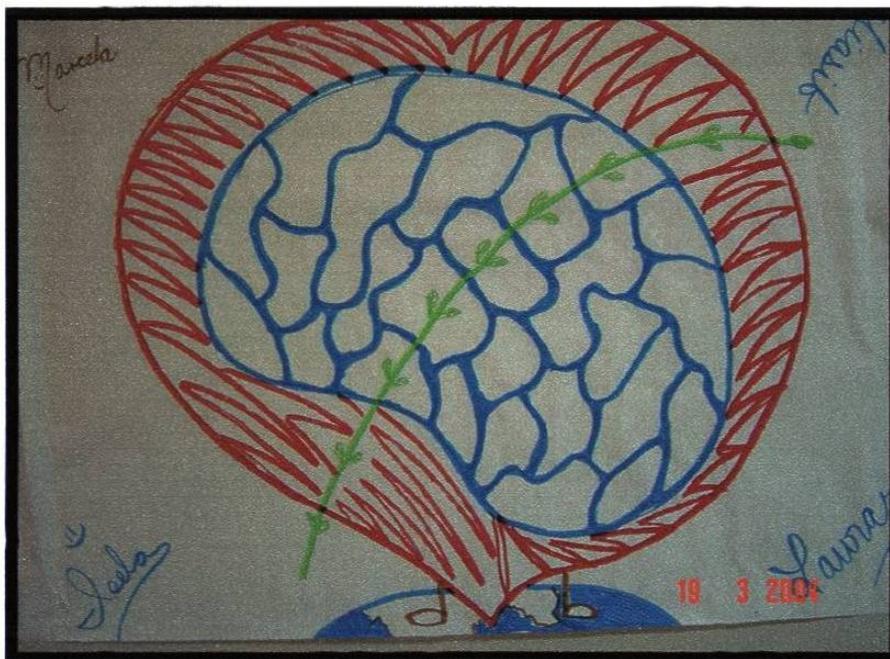


Figura 9. Fotografía 2. El maestro ideal 2

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.

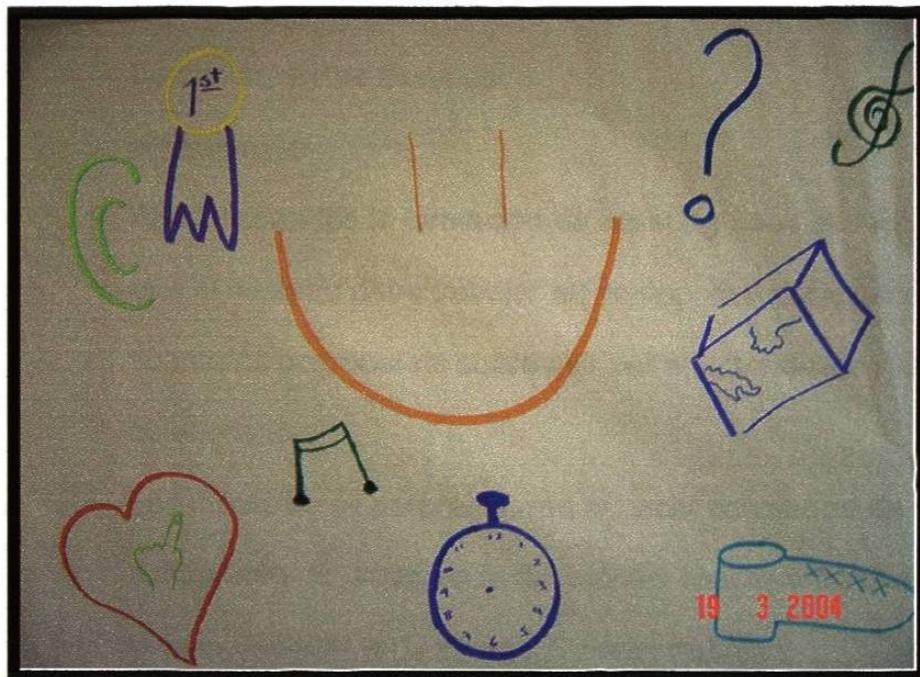


Figura 10. Fotografía 3. El maestro ideal 3

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 perdida 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.

Pregunta

¿Cómo motiva la institución educativa?

Maestros

Directores

Verbalmente = 25.64 %
 Cursos = 23.03 %
 Ambiente agradable = 15.38 %
 Dinero o bono = 15.38 %
 No motiva = 17.94 %
 Actividades = 02.56 %
 Regalos = 00.00 %

Dinero o bono = 28.51 %
 Ambiente agradable = 21.42 %
 Verbalmente = 21.42 %
 Cursos = 14.28 %
 Regalos = 14.28 %
 No motiva = 00.00 %
 Actividades = 00.00 %

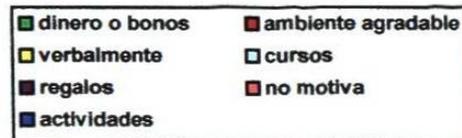
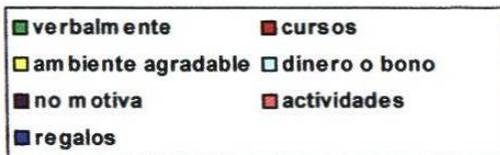
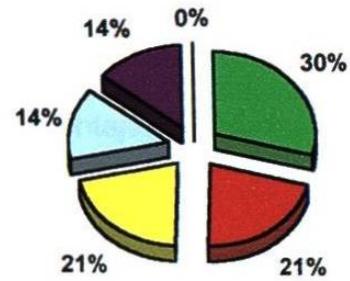
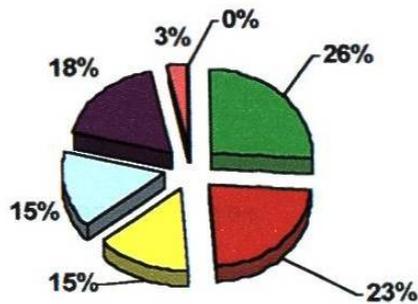


Figura 11. Motivación docente

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 %	Sí = 100.00 %	
No = 48.48 %	No = 00.00 %	
A veces = 03.03 %	A veces = 00.00 %	

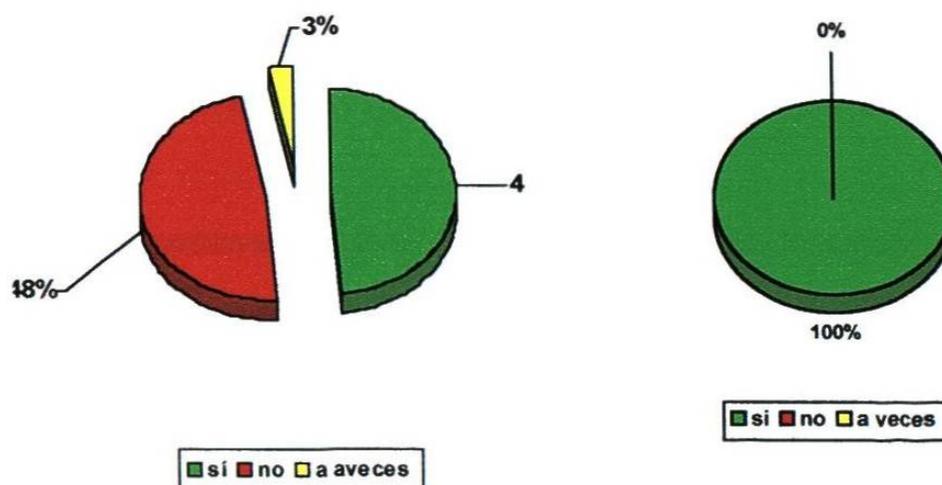


Figura 12. Participación del maestro en el sistema de evaluación de la institución

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 preguntarles 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

- preparación	los alumnos	trabajo - 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.

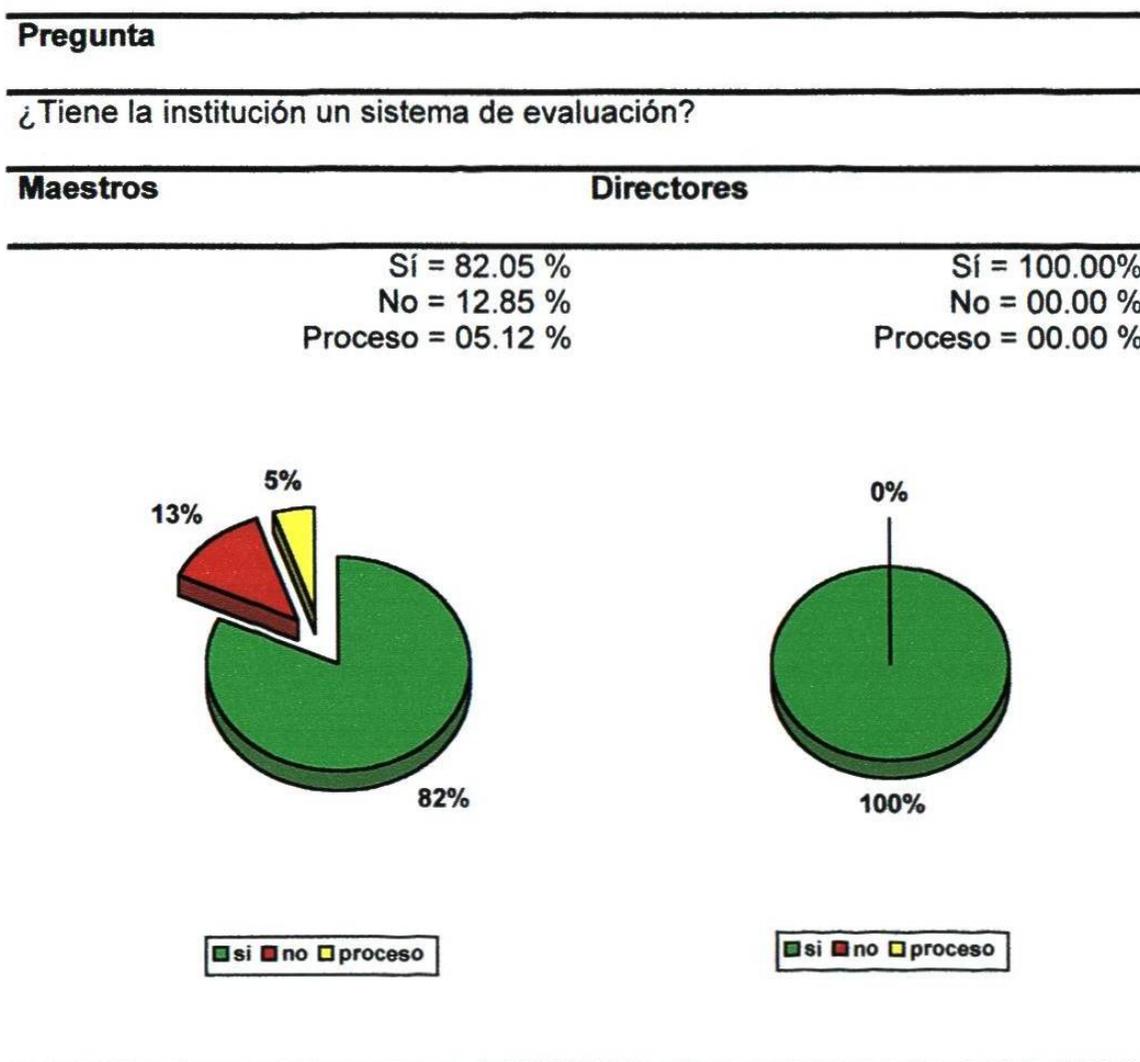


Figura 13. ¿Tiene la institución un sistema de evaluación?

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

de 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.

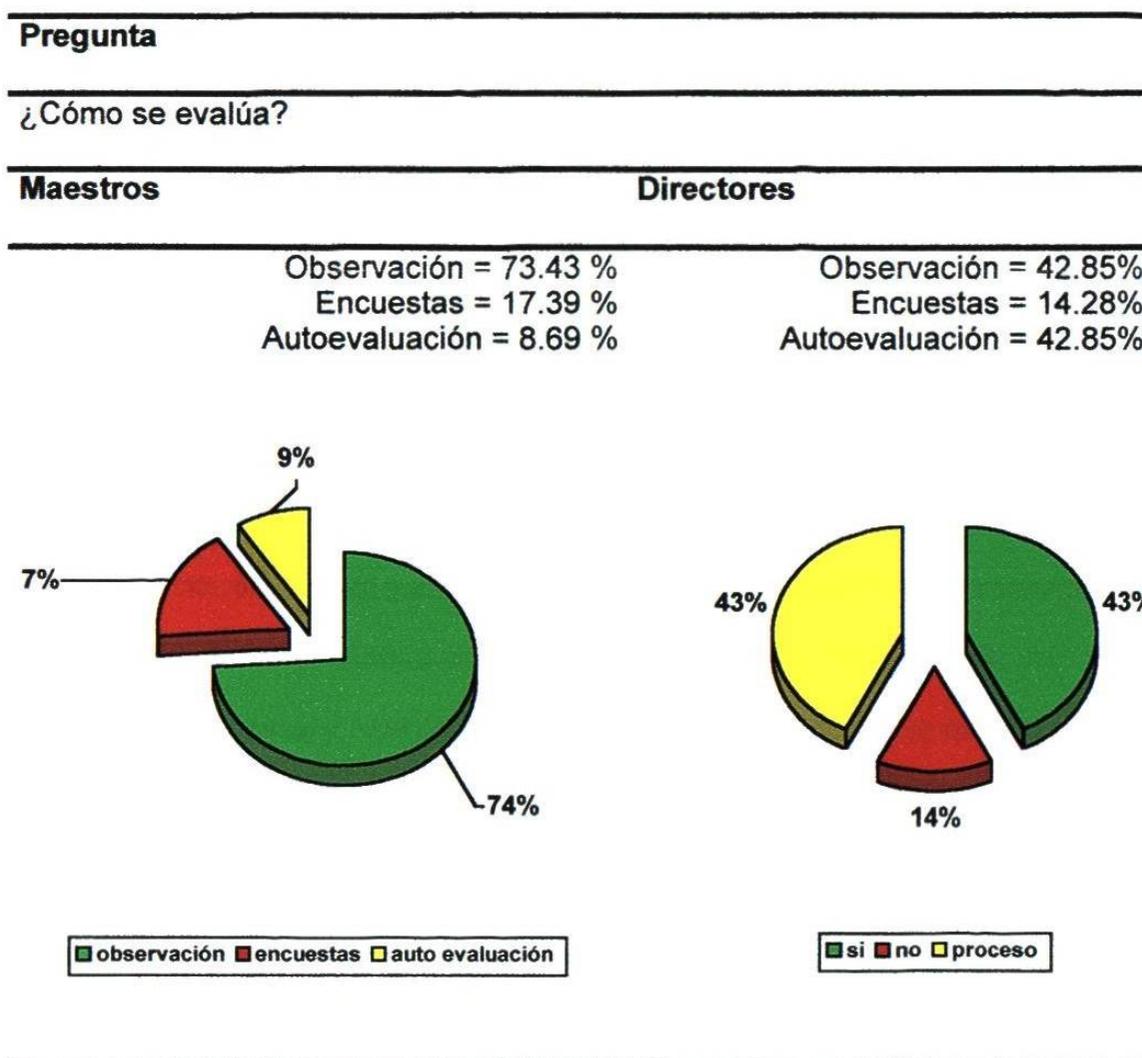


Figura 14. Formas de evaluación docente.

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.

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.

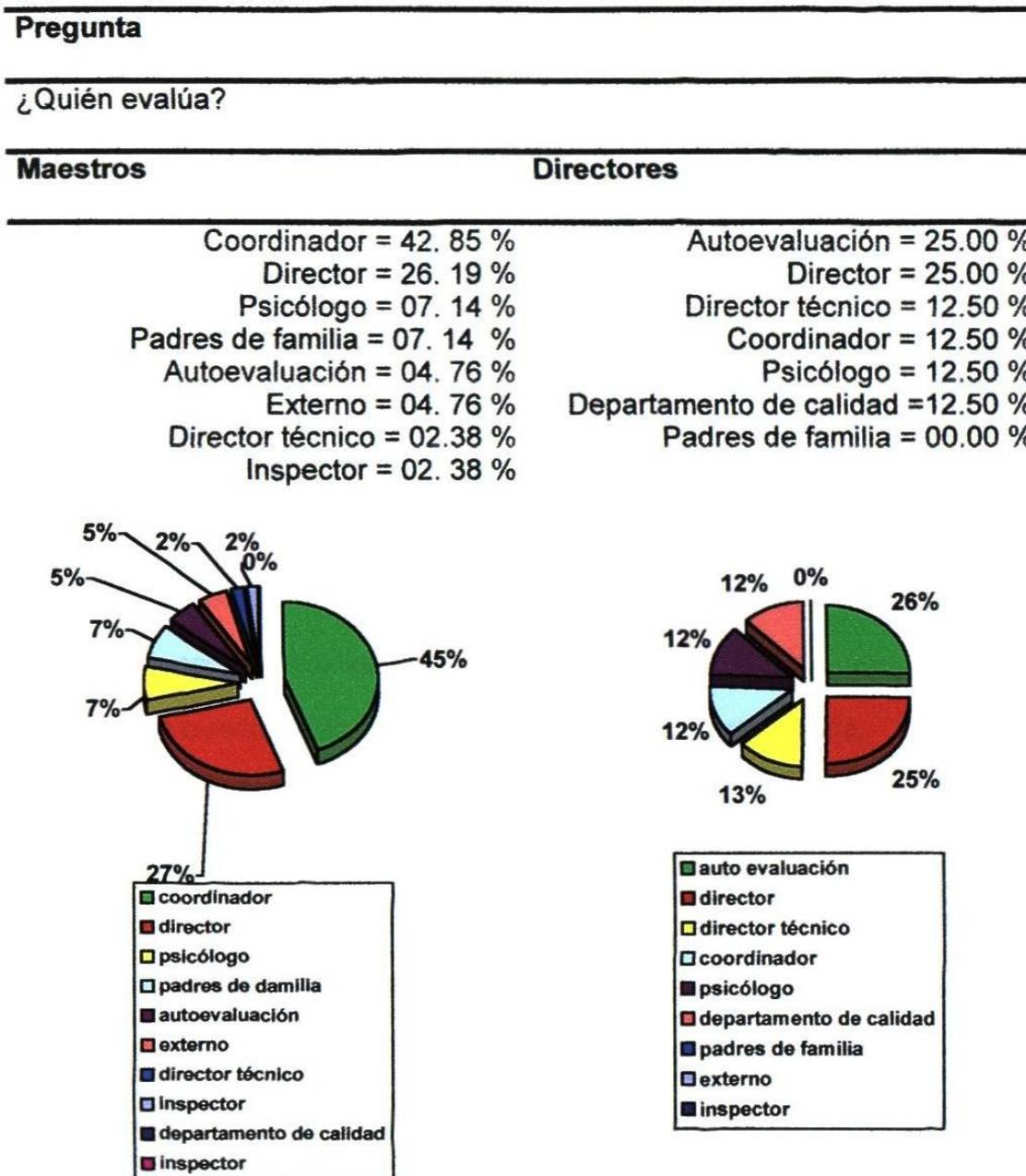


Figura 15. Responsable de la evaluación docente

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.

Percepción ante la evaluación docente

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.