

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.

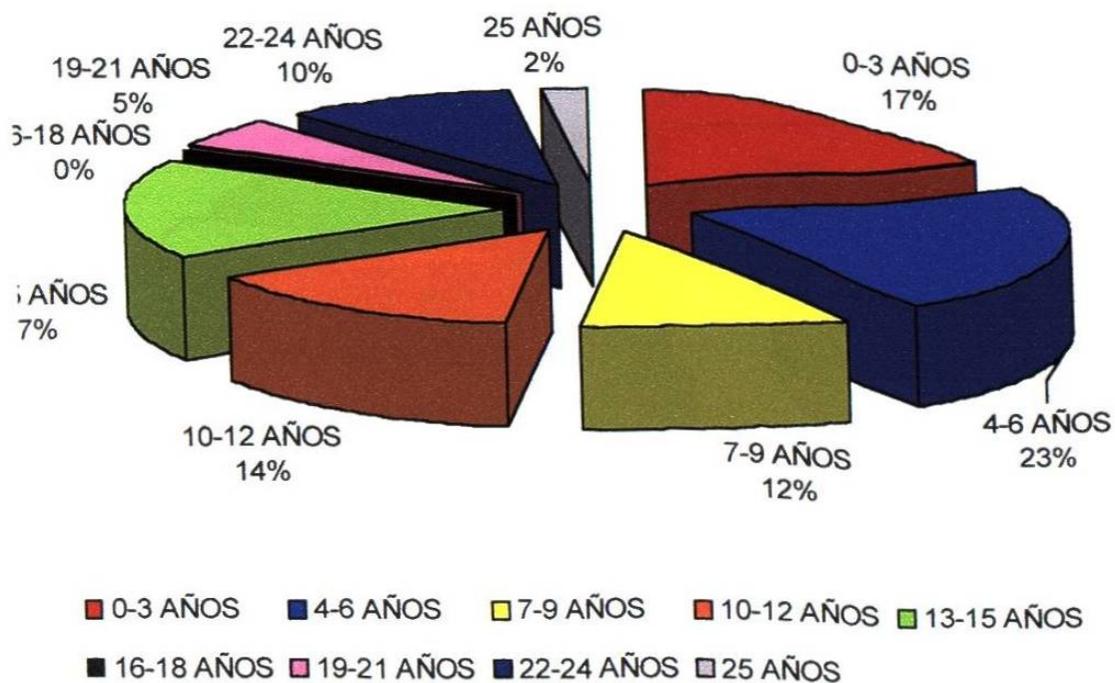


Figura 16. Años de trabajo de los maestros en las instituciones educativas

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.

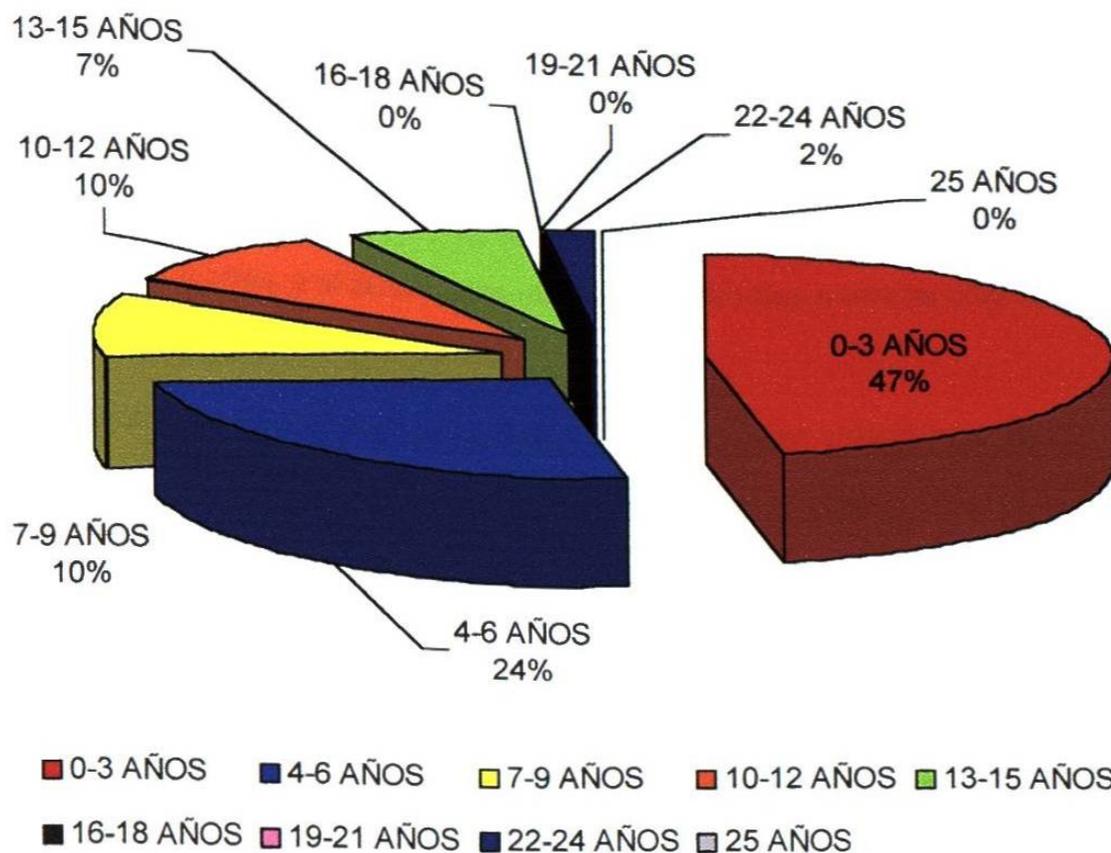


Figura 17. Años de trabajo de los maestros en la institución educativa actual en la cual trabajan

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.

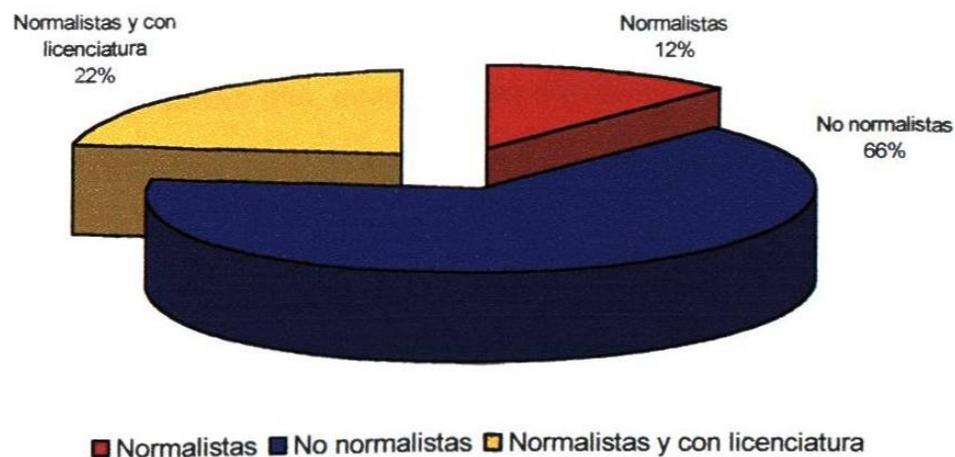


Figura 18. Porcentajes de maestros normalistas y no normalistas encuestados

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.

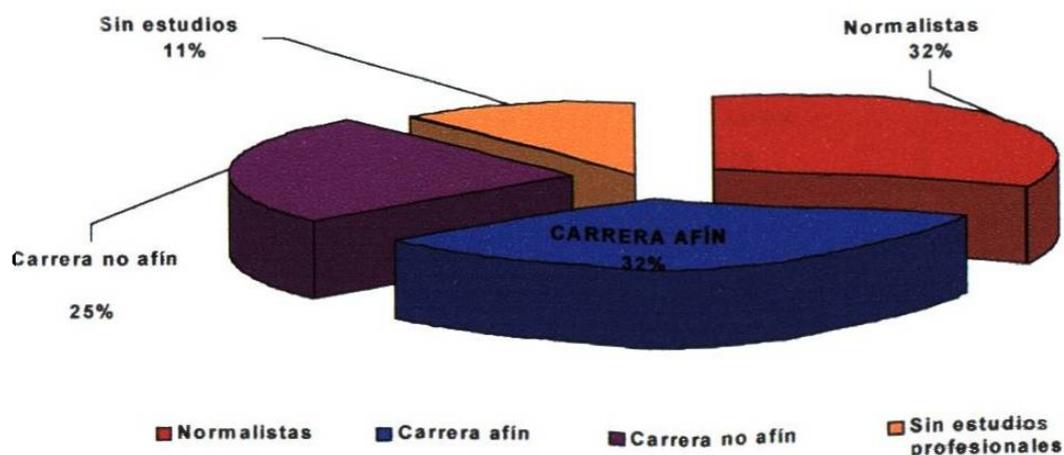


Figura 19. Nivel de estudios

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.

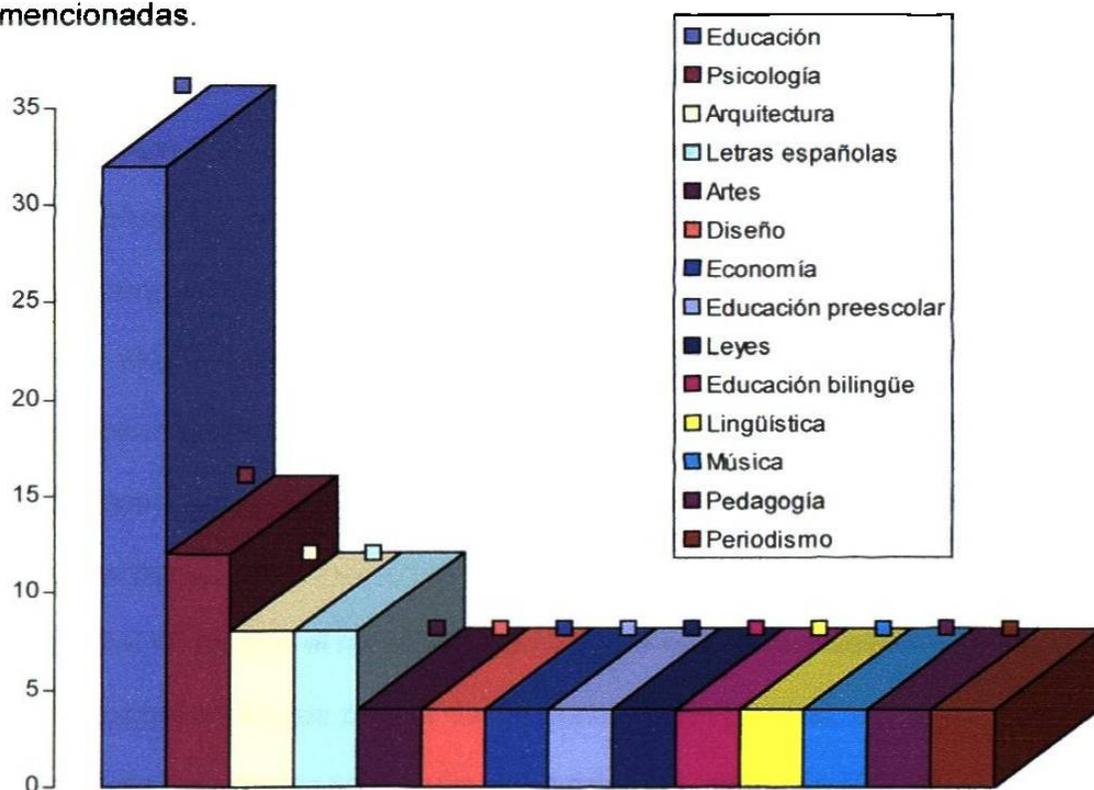


Figura 20. Carreras universitarias de maestros

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.

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

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

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 o 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

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 practica 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 proceso 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 pudimos 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

	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 primer 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.