



UNIVERSIDAD DE SONORA

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES

MAESTRÍA EN INNOVACIÓN EDUCATIVA

**El Docente en Zona Rural: Perfil de la Práctica
Docente como Elemento Hacia la Equidad
y la Calidad en la Educación Básica en
el Sur del Estado de Sonora.**

Rosario Leticia Domínguez Guedea



Hermosillo, Sonora.

Diciembre del 2002

Universidad de Sonora

Repositorio Institucional UNISON



**"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"**



Excepto si se señala otra cosa, la licencia del ítem se describe como openAccess

Indice

	Pags.
CAPITULO. Introducción	
1.1. Delimitación del problema.....	1
1.2. Hipótesis y objetivos	4
CAPITULO II. Fundamentación Teórica	
2.1. Política educativa hacia la calidad y la equidad en la educación	
2.1.1. Concepto de Calidad en la educación.....	7
2.1.2. Política hacia la calidad de la educación	8
2.1.2.1. Federalismo y descentralización.....	12
2.1.2.2. Programas compensatorios (Programa Integral para abatir el Rezago Educativo)	13
2.1.2.3. La evaluación como medida para elevar la calidad en la educación	16
2.2. Evaluación de la práctica docente	
2.2.1. Evaluación centrada en el docente	20
2.2.2. Estudios sobre la realidad docente.....	25
2.3. Elementos conceptuales para la caracterización de la práctica docente	
2.3.1. Conceptualización de la práctica docente.....	29
2.3.1.1. La planeación de contenidos	32
2.3.1.2. La implementación: estrategias didácticas y manejo de grupo	34
2.3.1.3. La evaluación del aprendizaje	36
2.3.2. Métodos para la caracterización de la práctica docente	39
2.4. Propuesta de una tipología de la práctica docente como elemento en la política de evaluación para elevar la calidad de la educación	43

CAPITULO III. Método

3.1. Diseño y muestra	47
3.2. Esquema de interpretación y variables.....	48
3.3. Población	53
3.4. Participantes	54
3.5. Procedimiento	
3.5.1. Preparación de la zona	57
3.5.2. Estandarización del personal	58
3.5.3. Organización de los equipos de trabajo	59
3.5.4. Estrategias para levantamiento de datos	61
3.5.5. Instrumentos de medida	63
3.5.6. Procedimiento de aplicación	66

CAPITULO IV. Resultados

4.0. Procedimiento para el análisis de resultados	72
4.1. Análisis de varianza . variables proceso producto	74
4.2. Análisis de varianza variables insumo proceso	76
4.3. Análisis Multivariante. Análisis Clúster	98
4.3.1. Obtención de los grupos	100
4.3.2. Interpretación de los conglomerados	101
4.3.3. Validación predictiva y obtención de perfiles de las soluciones cluster sobre variables adicionales	106

CAPITULO V . Discusión

5.1. Sobre la práctica docente

5.1.1. Los procesos y los productos 115

5.1.2. Los insumos y los procesos 119

5.1.2.1. Variables del estatus gremial 120

5.1.2.2. Variables de condición laboral 122

5.1.2.3. Variables de vinculación con la comunidad 124

5.1.2.4. Variables ontogenéticas del profesor 125

5.1.2.5. Variables de la política educativa vigente 126

5.2. Sobre la tipología de la enseñanza..... 127

5.3 Sobre la pertinencia de las políticas para elevar la calidad de
la educación 132

CAPITULO VI . Bibliografía 138

Anexo 1 Guía de observación de la práctica docente 150

Anexo 2 Entrevista sobre la práctica docente 154

Anexo 3 Entrevista sobre la participación de los padres 162

Anexo 4- A Medida de las competencias académicas de
los niños (Primer grado) 165Anexo 4 –B Medida de las competencias académicas de los niños
(segundo grado) 176Anexo 4-C Medida de las competencias académicas de los niños
(tercer grado) 190Anexo 4-D Medida de las competencias académicas de los niños
(cuarto grado) 199Anexo 5. Tabla resumen de la descripción del puntaje correspondiente a
los cuartiles de las dimensiones de práctica docente 212Anexo 6. Tabla *membership* para formar pre agrupaciones 217

CAPITULO I

Introducción

1.1. Delimitación del problema

La escuela rural en México ha visto transcurrir el proceso de transformación política y económica del país desde una condición de inequidad y de carencia. Como promesa de la revolución, desde los años cuarenta se consideró dentro de las estrategias de unificación y universalización de la educación primaria; pero es hasta principios de los ochentas que retomó relevancia en el discurso político y en el planteamiento de acciones enfocadas a poblaciones marginadas.

En los años noventas tres acontecimientos tuvieron impacto directo sobre la actual estructuración de la escuela rural: a) el censo nacional de 1990 que detectó indicadores altos de rezago y deserción escolar, especialmente en la zona rural e indígena, hecho que se contraponía a lo esperado a partir del impulso a la universalización de la educación primaria bajo la consigna “primaria para todos” incluyendo enfáticamente aquellas poblaciones que eran marginadas; b) la formulación de acuerdos internacionales (Jomtiem, Tailandia, 1990) dirigidos a lograr una educación primaria de calidad con la intención de reforzar el crecimiento económico de los países, a través de políticas orientadas a la cobertura de los servicios educativos en combinación de los conceptos de calidad y equidad que se aplicaban, a la par, a las nuevas direcciones de política social; y c) la política de apoyo y participación que Banco Mundial (BM) decidió implementar en México, orientando la asignación de fondos para conservar el

medio ambiente y aliviar la pobreza a través del financiamiento de programas compensatorios dirigidos a apoyar a las zonas rurales para lograr una *educación primaria con equidad y calidad*.

En ese contexto, como parte de la política educativa nacional orientada a la calidad y la equidad, inicia en México, en 1991 la operación del Programa para Abatir el Rezago Educativo, orientado a mejorar la calidad de la educación en escuelas de zona marginal y reforzar el apoyo a las escuelas generales, rurales e indígenas con mayores niveles de marginación, pretendiendo contribuir a la reducción de la reprobación, a mejorar la eficiencia terminal, así como mejorar los indicadores educativos en cada entidad federativa. En junio de 1995, el Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo (PIARE) considera a Sonora entre los estados beneficiados.

En este contexto, el profesor emerge como el personaje clave para la implementación y funcionamiento de la política hacia la calidad. Las condiciones materiales y sociales que estructuran la cotidianidad del trabajo; la visión de la docencia en su vida personal; el sentimiento de agrupación o segregación así como la satisfacción con su labor deben constituirse como centros de atención en el recuento y valoración de la política compensatoria para la zona rural.

Se constituye así, el docente, como un objeto de estudio a partir del papel que juega dentro de los procesos educativos; por tal motivo los factores que incidan sobre éste centran la atención de algunos estudios de distintas disciplinas relacionadas al campo de la educación.

Cualquier intento de estudio y/o evaluación del desempeño docente en nuestro país, supone considerar los factores que lo afectan atendiendo a la

diversidad cultural y social que prevalece en el territorio del país. En tal supuesto, las dinámicas y rutinas del docente toman formas distintas y particulares a la región donde desempeñan su labor.

El reconocimiento de estas condiciones particulares de una población de docentes, obliga al reconocimiento de sus historias individuales, su personalidad, sus condiciones de práctica cotidiana, sus relaciones sociales particulares a cada región y costumbres; factores que plantean la paradoja de ser evaluado en lo cotidiano y particular con estándares ideales e inexistentes de desempeño.

La metodología para describir, caracterizar y explicar las prácticas del docente bajo las condiciones contextuales particulares deberá implicar una serie de etapas que permitan ofrecer una herramienta de análisis con la sustentabilidad de la metodología de la investigación científica. Los procedimientos de construcción del modelo explicativo acerca de la relación entre las variables que inciden en el desempeño docente implicarán la propuesta de validación de instrumentos y el análisis polietápico de los datos, siguiendo la estrategia y esquema interpretativo sobre insumos, procesos y productos de Casassus, Arancibia y Froemel (1996).

Las variables que han sido retomadas en los estudios revisados, han demostrado ser relevantes para describir la práctica docente, en el caso particular de este estudio, se retoma uno de los aspectos de la personalidad; y la noción de estrategias didáctica y manejo de grupo, como habilidades profesionales que en su conjunto constituyen la práctica docente en la población seleccionada.

1.2. Hipótesis y objetivos

A partir de un convenio del Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C. (CIAD,A.C.), la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Consejo Nacional para el Fomento Educativo (CONAFE), se diseñó el proyecto de investigación *Evaluación del impacto del PIARE: Competencias básicas y comportamiento docente en la zona rural en pobreza extrema.*¹ , siendo su objetivo general *Realizar un estudio analítico de las características del maestro y de la historia de la inversión PIARE, así como la obtención de datos del grupo de comparación, con el sentido de cuantificar los cambios en las habilidades académicas de los niños y explicar la varianza observada en términos de un modelo que incorpora las variables socioeconómicas, psicosociales, de inversión y capacitación.*

A partir de tratamiento estadístico descriptivo se obtuvieron algunos indicadores sobre la forma de planeación y evaluación de los docentes; indicadores sobre el aprovechamiento de los cursos de capacitación que el Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo (PIARE) proporciona para la zona rural; así como la identificación de reactivos significativos en la escala de percepción de autoritarismo para la zona rural de la población.

A partir del diseño de investigación, instrumentos y procedimiento de recolección de datos planteados en el documento del proyecto CIAD-SEP-CONAFE se han

¹ Documento del Proyecto: Evaluación del impacto del PIARE: competencias básicas y comportamiento docente en la zona rural en pobreza extrema. Marzo, 2000. CIAD-SEP-CONAFE.

obtenido resultados², que por una parte cubren los objetivos específicos del mismo y, por otra parte han permitido delinear nuevas áreas o líneas de investigación, de las cuales se desprende el proyecto de investigación: *El docente en zona rural: caracterización de la práctica docente como elemento hacia la equidad y la calidad en la educación básica en el sur del Estado de Sonora.*

A partir de las sugerencias teóricas de la revisión bibliográfica realizada, se presentan las siguientes preguntas que guiarán una primera etapa de este estudio:

- ¿Cuáles son las variables de la práctica docente significativas para el aprovechamiento escolar de sus alumnos, medido en términos de logro?
- ¿Cuales son variables atributivas, al docente, significativas para su práctica docente en términos de manejo de grupo y estrategias didácticas?
- ¿Cómo varían las puntuaciones obtenidas en las dimensiones de práctica docente y las variables criterio que corresponden a características del docente o insumos para la práctica docente?

A partir de los resultados generados por la secuencia de procedimientos estadísticos que den respuesta a las preguntas establecidas, se iniciará una segunda etapa de procedimientos encaminados al logro del objetivo general de este estudio.

² Vera Noriega, J.A.; Domínguez, S.; Laborín, J.; Peña, M.; Domínguez, R.; Búrquez, K. (2000) Evaluación de las características del docente rural en el sur del Estado de Sonora. Reporte Técnico. CIAD. México.

Objetivo general de la investigación:

- Caracterizar la práctica docente en la zona rural, en términos de estrategias de control de grupo y estrategias didácticas, habilidades de planeación y evaluación, considerando el contexto social que lo rodea.
-

Objetivos particulares.

- Establecer la secuencia de análisis estadísticos que respondan a las preguntas de investigación planteada
- Establecer una caracterización preliminar sobre los procesos de enseñanza en la zona rural basada en análisis de varianza
- Someter la caracterización preliminar a análisis multivariado (a fin de establecer tipologías)

CAPITULO II

Fundamentación Teórica

2.1. Política Educativa hacia la calidad y la equidad en la educación

2.1.1. Concepto de calidad en la educación

El abordaje del concepto de calidad se ha discutido y definido por una parte de una manera conceptual y por otra, centrada en la operacionalización de la calidad determinada por el nivel de logros obtenidos en un sistema de Educación (Casassus, Arancibia y Froemel, 1996)

La aparición del concepto “calidad de la educación” surge en un contexto específico; viene de un modelo de productividad, donde se enfatiza la calidad del resultado, del producto final; estratégicamente relacionado con influencias de la filosofía (corriente positivista) de la psicología (conductista) atribuidas a una política – economía neoliberal y globalizante (Aguerrondo, 1996).

Pese a las críticas, el término ha sido parte de los discursos y las intenciones de mejoramiento de los sistemas educativos; la realidad y la demanda acerca de “cómo dar mejor educación a toda la población” continúa vigente y es una de las principales preocupaciones de los países que cuentan con un sistema educativo organizado y reconocido.

La calidad en la educación implica más que una reducción simplista de un modelo de producción, el concepto de calidad abarca los términos eficiencia y eficacia en la educación, constituyendo el primero el carácter sustancial e

instrumental de los procesos para lograr un fin, y el segundo el carácter objetivo, el logro, el resultado.

Oria (1998) analiza los indicadores sobre la calidad de la educación en México en las últimas décadas, en los centros de servicios como los educativos proponiendo que, de acuerdo a las experiencias pedagógicas encaminadas a la gestión y aseguramiento de la calidad, es conveniente implementar las escuelas un plan de calidad educativa que considere al menos los siguientes puntos: a) dominio de todos los implicados sobre los objetivos y propósitos del plan de calidad de la escuela y su significado en la vida social; b) promover un liderazgo democrático y una autoridad racional por parte del director del plan c) involucramiento y compromiso por parte de cada uno de los miembros de la comunidad educativa con la posibilidad de aportar sus experiencias y habilidades para ser aprovechadas en beneficio de la organización y desarrollo del proceso de calidad. En este sentido, la calidad educativa implica la participación social de los involucrados en la toma de decisiones, involucrándose éstos con el destino histórico de tales decisiones (Ravelo Aquiles, 2000).

Acorde a ello la calidad se define en procesos y no solamente a indicadores aislados de su contexto. La noción de calidad educativa retoma la importancia del contexto y la relevancia de los sucesos para el sujeto, por lo que en todo caso su evaluación se define en función de los resultados y rendimiento académico (Schmelkes, 1997).

Schiefelbein y cols. (1992) expone una serie de factores que inciden en la calidad educativa, en términos del docente como clave en este proceso. Los factores que plantea son: a) el tiempo disponible para estudiar, b) el tiempo en la

Fundamentación Teórica

escuela, y c) los procedimientos de instrucción, por mencionar los más relevantes. A partir del análisis de estos elementos recomienda algunas estrategias básicas para elevar la calidad de la educación en América Latina y el Caribe, entre ellas están: a) los esfuerzos para mejorar las condiciones previas al ingreso al nivel primario, b) reducir la repetición escolar a partir del trabajo con padres y maestros, c) el desarrollo de cursos compensatorios.

La importancia de los factores extraescolares como elementos que inciden en la obtención de resultados escolares son considerados por Fuller (1985) y éstos son: a) los insumos asignados a las escuelas por alumno y, b) la eficiencia en la organización y administración de los insumos.

Ornelas (1996) sugiere a la calidad en la educación como un proceso de mejoramiento en los contenidos, métodos y estrategias del maestro; que a su vez es permeado por una renovación en el concepto de nacionalidad y contextualizado en el marco de la equidad del sistema educativo.

Comprender que la calidad en la educación se constituye a partir de una compleja interacción de cinco componentes básicos: relevancia, pertinencia, eficacia, equidad y eficiencia, permite analizar los esfuerzos hacia la educación no solo en términos de logro en el aprendizaje sino en mejores niveles de equidad. (Muñoz Izquierdo, 1998).

Dicho de otra forma, la calidad incorpora a la equidad, en virtud de que la equidad en la distribución de oportunidades educativas – de permanencia, promoción y aprovechamiento – habla de calidad, no de cada escuela, pero sí del sistema educativo en su conjunto. (Schmelkes, op.cit.).

De tal forma que cuando la calidad es el proceso (elaboración de normas como apoyo gubernamental, planeación e implementación de estrategias de enseñanza alternativas, procedimientos de evaluación confiable) la equidad es uno de las consecuencias; es decir, las acciones hacia la calidad son las que aspiran y están en la mejor posición para lograr modificar prácticas y en este sentido los resultados se expresan en la equidad y el aprendizaje de los alumnos. (Muñoz Izquierdo, op.cit).

2.1.2 . Política hacia la calidad en la educación

Los organismos internacionales encargados de la asesoría, evaluación y revisión de las estrategias de los países en vías de desarrollo para lograr un crecimiento económico (UNESCO, OREALC, BANCO MUNDIAL, OCDE), se han enfocado en promover estudios que demuestren la importancia a la educación, y en este caso a la educación básica (o primaria) en la transformación de un país en vías de desarrollo, así como estudios de evaluación sobre las acciones correspondientes a elevar la calidad de este nivel educativo.

Banco Mundial (1995) señaló la importancia de la educación para los países latinoamericanos (y enfatiza la educación básica) a partir de su contribución en la reducción de la pobreza y en la promoción de un desarrollo económico. En consecuencia de ello ocurren tres sucesos necesarios para la *“implementación de políticas económicas y sociales racionales”* que a saber son: *el fortalecimiento de las instituciones civiles, la capacidad nacional y la promoción de un buen gobierno;* procesos que implican la participación social de los sujetos y de forma particular la capacidad autogestión.

Fundamentación Teórica

Así mismo en el marco de la promoción y relevancia que se le otorga a la educación básica a partir de la Declaración *Educación para Todos*, (en Jomtien, Tailandia, 1990) se expresa la atención a este nivel educativo en los planes de reforma y política educativa de algunos países latinoamericanos, evidenciando una creciente conciencia de que la educación primaria es requisito para un desarrollo equitativo, toda vez que representa la base mínima para sustentar el proceso de aprendizaje posterior. (Schmelkes, op.cit.)

En el estudio realizado por OCDE (1997) a solicitud del gobierno mexicano en 1994, se evidencian dos puntos con relación a la educación básica: 1) que por su naturaleza requiere de políticas distintas a las de los demás niveles educativos y que sean específicas a las demandas de éste nivel. 2) que la educación básica enfrenta una condición que es imprescindible considerar: la diversidad cultural y las categorías sociales en todo el territorio del país.

Los señalamientos que UNESCO (1995, 1998a; 1998b) hace sobre la calidad en el ámbito educativo (específicamente en el ámbito superior), la plantean como un proceso orientado al mejoramiento tanto del uso de la tecnología (en términos de pertinencia, vigencia y aplicabilidad), como al mejoramiento de prácticas (de evaluación y docencia). Así mismo conviene rescatar la recomendación que ha hecho al nivel superior de educación en cuanto a su función directriz sobre el resto de los niveles del sistema educativo.

2.1.2.1. Federalismo y descentralización. En este contexto y las demandas particulares de la educación básica en México, promovieron la construcción de líneas de acción que influyeran en las operaciones a favor de la educación,

evidenciando una estrecha relación con la historia social del país y sus transformaciones como sociedad.

Se ha señalado (Carnoy, M.; De Moura, C. y Navarro, J.C., 2000) que la conformación de los sistemas educativos se construye en dos partes: la primera que se caracteriza por la expansión de la matrícula de educación básica con altas tasas de deserción y un acceso muy limitado a la educación media y superior y la segunda se centra en la transformación del servicio educativo a nivel básico y nivel medio a través de la mejora estructural y desarrollo del profesorado así como en la mejora de la gestión escolar. Se busca superar la intención de una equidad en el acceso a la educación y lograr una equidad en el acceso a una educación de calidad.

En este sentido, se puede considerar que la primera etapa de la conformación del sistema educativo mexicano, se ubica en la década de los cincuenta cuando ocurrió una expansión de matrícula escolar a nivel básico importante y que, aún en los años subsiguientes la distribución de ingresos no varió pese a que la educación alcanzó una mayor cobertura.

La segunda etapa puede considerarse a partir de los últimos 10 años, en que se ha fortalecido la iniciativa de descentralización del sistema educativo nacional que, históricamente ha sido una expectativa de acción para promover el mejoramiento de los servicios educativos que brinda el Estado, pero es hasta 1992 que se logra un impulso relevante a la descentralización del aparato educativo lo que trajo consigo que el gobierno federal transfiriera la administración de la educación básica y normal a los gobiernos estatales; una transformación organizativa para la SEP; un nuevo sistema de evaluación y capacitación para los

Fundamentación Teórica

maestros, adicional a los métodos meritocráticos de promoción y la participación organizada de los padres de familia en la educación de sus hijos, y con todo ello una nueva generación de acentuaciones compensatorias a la política educativa de orientación neoliberal, *“para ayudar a la población a salir de condiciones que provocan su rezago y definen su inequidad.”* (Myers, 1999). Así, la firma del acuerdo nacional para la modernización de la educación básica en 1992 establecen las condiciones, al menos formales, para dar inicio, entre otros, al programa de carrera magisterial, que es el medio de evaluación docente del modelo oficial aún y cuando su propósito oficial consiste en *que esos maestros puedan acceder, dentro de la misma función, a niveles salariales superiores con base en su preparación académica, la atención a los cursos de actualización, su desempeño profesional, y su antigüedad en el servicio y en los niveles de la propia carrera magisterial* (Documento del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica).

2.1.2.2. Programas compensatorios. Ezpeleta y Weiss (2000) dan cuenta de manera muy concreta sobre los inicios de la escuela rural en México que, en una primera etapa, se relaciona con la visión post revolucionaria de unificar la educación rural con la educación urbana, lográndose hasta los años cuarenta. En los años subsiguientes se le dio impulso a la universalización de la educación primaria, con ello el plan de “once años” y a principios de los 80’s la política de “Primaria para todos” se enfoca a poblaciones marginadas.

Pese a la implementación de estrategias para contribuir en la cobertura del servicio educativo del país, en el censo de 1990 se detectaron indicadores de

Fundamentación Teórica

rezago y deserción escolar, especialmente en la zona rural e indígena. Aunado a ello y ante el contexto globalizador e influencia de las Declaraciones de Jomtien en ese mismo año, los acuerdos para la educación primaria se orientaron a lograr metas de equidad y calidad. De tal forma que a partir de 1992, México experimenta una serie de transformaciones importantes dirigidas a construir la calidad y la equidad en la educación básica. Surgen las estrategias que promueven el federalismo educativo (Casanova, 1999) con la acción concreta de descentralizar la responsabilidad educativa recurriendo a los distintos niveles de gobierno (y financiamiento), *el establecimiento de cauces legales para la participación social en la educación y la precisión de las funciones compensatorios y de evaluación* (Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, 1992 y Ley General de Educación, 1993).

En el marco de estas transformaciones, Myers (1999) enfatiza el paso de México de un Estado benefactor a una postura neoliberal que *“pone énfasis en el mercado como determinante de la distribución de bienes y servicios.”* (p.469), sin embargo enfatiza también de la postura neoliberal, su tendencia a la privatización y su aceptación a la condición social de inequidad, y agrega que, inconsistente el gobierno federal en sus raíces con un discurso social que enfatiza la equidad y la justicia, trata de superar la contradicción al promover una política social compensatoria.

El Plan de Desarrollo Educativo 1995-2000 planteó que *“la desigualdad y heterogeneidad de condiciones sociales se reflejan en la educación y se traducen en disparidades en la calidad de la enseñanza y sus resultados”* por tal razón *“ el*

Fundamentación Teórica

programa pretende lograr servicios de calidad sobre todo en aquellos que se prestan en situaciones con mayor marginación”.

Considerando a la equidad educativa como una de las estrategias para lograr superar los retos de cobertura y calidad, se inicia en 1991 la operación del programa compensatorio Programa para Abatir el Rezago Educativo, que operan bajo el supuesto de canalizar apoyos con el fin de mejorar la calidad de la educación en escuelas de zona marginal y reforzar el apoyo a las escuelas generales, rurales e indígenas con mayores niveles de marginación para reducir la deserción, la reprobación, mejorar la eficiencia terminal y por consecuencia mejorar los indicadores educativos en cada entidad federativa.

Se diseñaron y operaron cinco Programas Compensatorios orientados a revertir los efectos del rezago educativo en el medio rural e indígena: el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE, 1991-1996), el Proyecto para el Desarrollo de la Educación Inicial (PRODEI, 1993-1997), el Programa para Abatir el Rezago en la Educación Básica (PAREB, 1994-1999), el Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo (PIARE, 1995-2000) y el Programa para Abatir el Rezago en la Educación Inicial y Básica (PAREIB, 1998-2006).

Uno de los señalamientos que hace Muñoz Izquierdo (1995) en sus primeros estudios sobre PARE, es la necesidad de que los maestros con mayor escolaridad y experiencia sean asignados a escuelas que por su *precariedad social y educativa requieren profesores mejor preparados*. En 1996 presenta nuevas recomendaciones al PARE implementado en escuelas primarias del Estado de Chiapas, Guerrero, Hidalgo y Oaxaca entre las que resalta que el acceso que los agentes educativos tuvieron a los insumos proporcionados por el

programa, que se esperaba mejorarían la calidad de la educación, no demostró que se cumpliera este supuesto, a lo que sugiere replantear los contenidos pedagógicos de acuerdo a las necesidades reales de cada comunidad.

2.1.2.3 La evaluación como medida de calidad en la educación. Dentro de las recomendaciones que hacen los organismos internacionales para elevar la calidad de la educación superior en México se ha mencionado al financiamiento como un elemento necesario y en cierto modo con doble finalidad. La primera es integrar el sentido *inversión a la educación es una inversión al desarrollo*; la segunda es la posibilidad de rendición de cuentas sobre lo invertido. Los mecanismos varían y van desde el otorgar becas, servicios de apoyo a los estudiantes (Banco Mundial, op.cit.) hasta la organización y funcionamiento de sistemas meritocráticos que exigen por una parte la calidad del desempeño y por otra promueven la competitividad.

En el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa surge para los maestros de educación básica la Carrera Magisterial como un elemento que promueve la superación académica y a la vez como un instrumento de financiamiento a partir de las competencias, dicho de otra forma “*un mecanismo de promoción horizontal*” (Muñoz Izquierdo, op.cit.). Recientemente surgen programas de actualización y reconocimiento de los estudios que realiza el docente en servicio (PRONAP), respaldado por las intenciones del PDE 1995-2000 que plantea la necesidad de formación permanente y revalorización de maestro en su desempeño.

Fundamentación Teórica

Ornelas (op. Cit.) plantea la formación, el reconocimiento y de alguna forma las redes sociales como elementos que inciden en el desempeño docente y este a su vez en la calidad y relevancia de la educación básica. Esta vinculación entre reconocimiento, apoyos económicos y desempeño se han expresado como recomendaciones (OCDE, UNESCO, Banco Mundial), como análisis tanto para docentes que laboran en el nivel básico como en el resto de los niveles educativos.

En México, uno de los problemas que han enfrentado las formas de evaluación a docentes, son las normas y los estándares que se consideran en las reformas educativas; éstas pueden variar en sus significados (Palacios Calderón, 1993) y con ello los resultados solo proyectan segmentos de lo que se pretende evaluar.

Los estándares establecidos para *modernizar la educación* han estado vinculados a condiciones que enfrentó el gobierno federal a fines de 1988, éstas eran la necesidad de renegociar la deuda externa, atender demandas salariales de maestros de educación básica, el inicio de conversaciones del tratado de libre comercio (entre otras), condiciones afines a la necesidad *de un Estado modesto y atlético* (Kent, 1997) que demandaba la una transformación en la manera de ejercer el gasto educativo, resultando en un compromiso de apoyo a la educación con base a los *resultados en la calidad y transparencia pública en el manejo de fondos*. (Salinas, 1989 citado en Kent, 1997)

En este contexto político surge el Plan de Modernización Educativa que dio lugar al establecimiento de distintas líneas de acción enfocadas, principalmente, a revalorar la función del maestro. Las acciones estuvieron dirigidas y legitimadas a

Fundamentación Teórica

partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica que fundamentalmente plantea: a) reestructuración en la organización institucional y de contenidos para la formación de maestros, b) el Programa Emergente de Actualización del Maestro; c) la negociación con las representaciones correspondientes, para la mejora en los salarios en un esfuerzo continuo; d) la estructuración y puesta en marcha del mecanismo de carrera magisterial.

De las cuatro líneas de acción, Carrera Magisterial puede, ofrecer indicadores sobre el desempeño docente. En su planteamiento, Carrera Magisterial es creada *para dar impulso decidido al arraigo y motivación del maestro*, así mismo como línea de política pública responde a las necesidades de *a) estimular la calidad en la educación, y b) establece un medio claro de mejoramiento profesional, material y condición social del maestro*. Si bien Carrera magisterial es un sistema de superación y retribución en beneficios económicos y sociales para el maestro, es también un medio de evaluación del docente, toda vez que *con base en su preparación académica, la atención a los cursos de actualización, su desempeño profesional y su antigüedad en el servicio*, el maestro puede acceder a niveles salariales superiores dentro de su mismo nivel laboral. (dentro de un mecanismo de promoción horizontal)

A partir de la Ley General de Educación emitida en 1993 se determina como obligación federal el *establecimiento de programas compensatorios y de evaluación sistemática y permanente del conjunto del sistema sin perjuicio del que realice cada entidad (art. 29) ...dar a conocer a los maestros, alumnos, padres de familia y a la sociedad en general los resultados de las evaluaciones que se realicen, así como la demás información global que permita medir el desarrollo y*

Fundamentación Teórica

los avances de la educación en cada entidad federativa (art. 31) (Casanova, op.cit.p.38).

Así, el desempeño del docente en la educación básica ha sido evaluado considerándolo como elemento clave en la implementación de los programas especiales y/o compensatorios desarrollados en las escuelas (Rodríguez, Estrada, Valenzuela, 1996; Muñoz Izquierdo, 1998; Vera Noriega J., Camargo, M., 1999; Ezpeleta, J. Y Weiss, E. 2000) siendo los estándares o requerimientos en base a un programa, a un perfil de uso de método que el agente educativo desempeña a favor del aprendizaje.

2.2. Evaluación de la práctica docente

2.2.1. Evaluación centrada en el docente

Para considerar la naturaleza de la evaluación como una práctica necesaria en la enseñanza y para comprender su evolución es conveniente considerar las perspectivas acerca de la investigación-evaluación de la enseñanza y con ello de los procesos que implementa el profesorado en las aulas.

Biddle y Anderson (1986) señalan las perspectivas que permean los estudios sobre evaluación de la educación desde los años sesenta, una de ellas es la perspectiva confirmatoria, que incluye a la mayoría de las investigaciones en ciencias sociales y educación, enfatiza los detalles de diseño, medición, manipulación de datos, emplea generalmente recursos de estadística inferencial y es una importante fuente de información para los planeadores de políticas públicas; así los estudios de evaluación considerados bajo esta perspectiva se caracterizaron por tener como fin principal el constatar los resultados al final de un programa educativo con relación a los objetivos o rendimiento esperado. En ese contexto Cronbach en 1963, acentuó la finalidad de la evaluación como *la toma de decisiones...a partir de la recopilación sistemática de datos* (Casanova, 1999).

Una segunda perspectiva es la del descubrimiento, que enfatiza la utilización de métodos etnográficos, entrevista exploratoria, estudio de caso y de la observación participativa, a fin de explorar aquellos tópicos controversiales y relacionados con la propia naturaleza social de las culturas (valores, historia, etc.).

Fundamentación Teórica

Los trabajos realizados por Scriven en 1967 concuerdan con esta perspectiva, a partir de que incluye *la necesidad de valorar el objeto evaluado* y se enfatiza la ideología del evaluador y el sistema de valores imperantes de la sociedad.

Finalmente, la perspectiva de integrativa incluye la visión de la investigación de procesos, que retoma los métodos de las perspectivas anteriores, en la construcción deductiva-inductiva del conocimiento; esta perspectiva se ha expandido en los últimos años, y a partir de ello los estudios para clasificar las estrategias y modelos de evaluación han retomado elementos de alguna de las tres perspectivas.

Así, Casanova (op.cit.) propone una tipología de la evaluación que clarifica los procedimientos y destinatarios de la evaluación educativa. Las cuatro categorías generales en que diferencia los tipos de evaluación son: a) por su funcionalidad, b) por su temporalización, c) por su normotipo y, d) por sus agentes. Esta última se subdivide en autoevaluación, coevaluación, y heteroevaluación.

La evaluación por agentes, particularmente la heteroevaluación concuerda con las prácticas tradicionalmente utilizadas para evaluar el desempeño docente, *toda vez que ésta es la que realiza una persona sobre otra, sobre su trabajo, su actuación, su rendimiento, etc.* (Casanova, p.99)

El empleo de métodos cuantitativos ha sido una práctica común para realizar la heteroevaluación, donde el docente es el centro de interés. Así la *eficacia del docente*, que es el interés de un trabajo realizado por Touron (1989) quien buscaba fortalecer el constructo para estimular la reflexión del mismo en el ámbito educativo es evaluada a partir del Cuestionario para la Evaluación de la Eficacia Docente (CEED), un instrumento elaborado para determinar, bajo ciertos

Fundamentación Teórica

indicadores, las características de desempeño de los profesores evaluados. Por otra parte un cuestionario para la evaluación de la eficacia docente. Iverson y Cols (1997) reportan los hallazgos encontrados a partir del estudio en el que emplearon un instrumento que evaluaba distintas áreas de *competencia emocional y conducta desordenada* (EBD), para comparar los niveles de conocimiento y habilidades docentes en maestros rurales y urbanos. Loup y Ellett (1997) emplearon el instrumento EEP de D. Stufflebeam y compararon las habilidades docentes, de acuerdo a los criterios que establece ese sistema de evaluación, de dos poblaciones de distintos distritos. También existen estudios que pese a utilizar instrumentos estandarizados, no muestran conformidad con los resultados y elaboran sugerencias alternativas en la metodología de aplicación (Holdzkom, 1989; Wheeler, 1992).

Un estudio clásico, bajo la perspectiva confirmatoria, cuantitativa y centrada en el profesor es el realizado por Mitzel en 1960 y Dunkin y Biddle en 1974 (citados en Biddle y Anderson, 1996) donde establecieron covariación entre los procesos observados en clase y variables de tipo predictorio (características del docente pre existentes a la observación); variables contextuales (características de los alumnos, de la comunidad) y variables de tipo producto (evidencia del aprendizaje y desarrollo académico de los alumnos)

Otra estrategia de evaluación al docente es la utilización de parámetros universales de la práctica docente, que, sin ser parte de un instrumento con propiedades psicométricas, sí se interpreta a partir de mediciones numéricas. En este sentido Giacobbe (1992) plantea cuatro bloques que los registros de evaluación, con enfoque integral, deben contener: a) registro de observación de

Fundamentación Teórica

clases, especificando los contenidos curriculares, la estructura científica de los contenidos (en su secuencia y método), el uso de material didáctico, desarrollo y organización de la clase y relación con los alumnos; b) autoevaluación, tomando en cuenta los mismos elementos de la observación de clases; c) análisis de los libros (o cuadernos de planeación) que utiliza para el desarrollo de los temas, es decir el contenido curricular, la estructura científica, las actividades de desarrollo y la estrategia de evaluación del aprovechamiento; d) análisis de carpetas (expedientes) de los alumnos donde se incluya un formato que muestre cómo se relacionan los diferentes criterios de evaluación en cada uno de los bloques.

Por otra parte, Hill y cols. (1997) emplean un método distinto a la utilización de estándares preestablecidos: es el uso de técnicas cualitativas. Ellos emplearon la estrategia de portafolio para acumular y clasificar las *experiencias significativas* de un grupo de docentes de la zona rural. En su método ellos examinaron dos años de la calidad de la práctica docente de un grupo de profesores de la zona rural. Para ello acumularon y clasificaron las experiencias de los docentes, enfatizando la calidad y no la cantidad de las actividades supervisadas. A partir de esta estrategia se promovió la reflexión, discusión y crecimiento profesional del docente en contraposición de una forma simplista de acreditación (acumulación de puntos). Los investigadores reportaron que esta estrategia promovió la participación de los maestros para con el proyecto así como el trabajo colegiado entre los mismos de la escuela, siendo ésta una ventaja adicional al proceso de crecimiento y valoración del maestro.

En México, el programa de Carrera Magisterial, concentra los parámetros oficiales que de manera general tipifica la práctica docente en aspectos que

Fundamentación Teórica

reconoce como práctica propia de la función docente. Si en base a ello se planteara las características de la tendencia de evaluación al docente en educación básica, el modelo imperante implicaría: a) considerar al docente como un agente que tiene las mismas condiciones para el acceso a oportunidades de estudio y como tal, las actividades que significan puntuaciones en Carrera Magisterial se aplican con los mismos criterios para maestros de zona rural y un docente de zona urbana, b) la utilización de perfil o estándar relacionado con la práctica docente en general, desconociendo las condiciones distintas en las diferentes zonas geográficas y culturales del país; c)conceptuar la práctica docente por el empleo de ciertos componentes didácticos, bajo una perspectiva aislada y orientada a la obtención de información que es secundaria para un propósito principal; lo que dejaría de lado la desigualdad educativa manifiesta en distintos estudios (Guevara Niebla, 1995) como parte de una realidad que enfrenta la política educativa.

2.2.2. Estudios sobre la realidad del docente

Algunos estudios han señalado la importancia de retomar las condiciones del contexto en que los docentes desarrollan su labor como un elemento necesario para aproximarse a la valoración de su desempeño así como un acercamiento a su realidad. Rockwell (1990) señala la necesidad de replantear la conceptualización del quehacer docente a partir de *la perspectiva del trabajo docente*, esto es, a partir de las prácticas y condiciones cotidianas que éste enfrenta, asume y con las que convive en su desempeño laboral, para ello sugiere

Fundamentación Teórica

cuatro ejes que constituyen su trabajo de análisis y categorización: a) las condiciones materiales de los contextos; b) las relaciones sociales que enmarcan y posibilitan las interacciones cotidianas que forman parte de su labor diaria; c) los procesos reales de trabajo que se constituye a partir de la negociación entre sujetos; y d) los conocimientos efectivamente integrados a su práctica docente, esto es, la integración de la teoría recibida en capacitación y estudios formales con la experiencia de la práctica profesional.

Anderson y Randall (1999) subrayan la importancia del estatus que el gobierno asigna a los docentes de educación pública, a través de las valoraciones y escalas salariales que le otorga, de tal forma que estas condiciones además de las formas en que los maestros son entrenados, resultan ser determinantes para la práctica docente.

La diversidad cultural es una característica del contexto social que enmarca el funcionamiento de las escuelas de México. OCDE (1997) refiere esta situación como un elemento primordial al considerar los retos que enfrenta el sistema educativo, en el nivel básico. Así mismo los problemas derivados de tal diversidad son identificados en las regiones rurales de países en vías de desarrollo, entre ellos México, en términos de que los valores que la escuela presenta son en ocasiones distintas a los que se manejan en el hogar, provocando complicaciones en la integración y adopción de los conocimientos y cultura transmitidos por una y otra institución (Myers, 1992/ 1993. Pag. 84), lo que constituye la necesidad del docente de apropiarse de costumbres, vivencias e información que funcionen como complemento para la intercomunicación con la comunidad donde se desenvuelve. (Rojas, 1981).

Fundamentación Teórica

Rockwell (op.cit.) enfatiza la importancia de que cada propuesta pedagógica implementada para elevar la calidad de la educación debe considerar las condiciones reales de trabajo del docente e integrarse considerando la posibilidad de que los procesos para implementar tales programas se ven influenciados por factores de tipo social y político. Bajo estos dos factores plantea que se producen dos condiciones antagónicas que permean su trabajo cotidiano y relaciones que lo enmarcan: el control – autonomía y el aislamiento – solidaridad. Por otra parte, Talavera (1994) resalta el trabajo colectivo de los maestros como parte de su propio quehacer, enfatizando las redes de relaciones que éstos construyen para proporcionarse ayuda, haciéndose evidente en consultas entre colegas, prestamos de materiales, intercambios de experiencias.

Además del contexto social, que abarca el significado que la comunidad le otorga a la escuela, las relaciones que el docente establece con la comunidad y con el gremio que regula su práctica, *la vocación* ha sido un elemento retomado como uno de los factores que dan cuenta de la realidad docente (Alvarado Hernández, 1998; Ezpeleta y Weiss, 2000) encontrando en una población de docentes que laboraban en la zona rural, que la opción por el magisterio se origina como una necesidad económica, por seguir una tradición familiar, porque representaba la opción de estudios y trabajo seguros; incluso como un medio de escalar en el status social dentro de las comunidades mixtas (indígenas y campesinos), sin embargo no señala una acentuación hacia la preferencia individual de laborar con grupos de niños para llevar a cabo estrategias de enseñanza, formación e impartir educación.

Fundamentación Teórica

Otra condición que es relevante para el desempeño profesional se refiere a la inserción de la docencia en los planes personales, las contestaciones que levantaron Ezpeleta y Weiss (op.cit.) varían desde *la única opción para estudiar, la aspiración a un mejor sueldo* hasta considerar a la docencia *una profesión que permite realizar otra actividad remunerativa después del horario de trabajo*. Por otra parte se señalan las situaciones en las que la asignación de puntos en el sistema escalafonario promueve la intención del sujeto por tener, cada vez mejores condiciones para asistir a cursos sabatinos, la rotación o movilidad por las escuelas en distintas comunidades resultando común y percibido como una forma “*de hacer carrera*”.

El número de estudiantes, las condiciones materiales en las que el docente desarrolla su práctica obedecen, en México, a dos tipos de organización escolar: las escuelas unigrado y las escuelas multigrados, estas últimas se conocen también como escuelas de *docente único* (Kaplan, K; Oiberman, P; Trilin, M.,1999). Las escuelas unigrado se refiere a las escuelas donde existe un maestro para cada grado, de otra forma se llaman escuelas de organización completa y son las que se establecen principalmente en las ciudades o en los pueblos que *justifique* la atención en base a la cantidad de niños que lo demanden. Actualmente algunas partes de la zona rural emplean el modelo de escuela multigrado, ésta se ha desarrollado en distintos países no solamente en Latinoamérica, sino también en países desarrollados como Inglaterra, Tailandia, Holanda. (Muñoz Izquierdo, 1998) La característica principal es que permite ofrecer servicios educativos a poblaciones ubicadas en zonas de difícil acceso y

con población escasa así como la interacción de niños de distinto grado en un mismo salón con un mismo maestro.

Schmelkes (1997) señala la importancia de las creencias y actitudes del docente por sus efectos en la percepción de su propio trabajo y en el de sus estudiantes. Muñoz y Schmelkes (1982 citado en Schmelkes, 1997) señalan que las condiciones de trabajo de los docentes son determinantes para comprender la distribución de los docentes en las escuelas, ya que se ha observado que es difícil que una escuela pobre en recursos, atraiga a los docentes más preparados y especializados. Así factores relacionados a la personalidad del docente, como elemento generador de sus propias condiciones han sido retomados, el autoconcepto (Gajardo y De Andraca, 1992), la percepción de aislamiento profesional (George, 1996) y el aislamiento profesional.

2.3. Elementos conceptuales para la caracterización de la práctica docente

2.3.1. Conceptualización de la práctica docente

El concepto de práctica docente ha sido abordado en forma distinta según los enfoques o la disciplina, Alvarez Martín (1997) señala la dificultad para determinar con precisión y claridad el término básicamente por dos razones: la primera es la complejidad para establecer un consenso respecto al perfil del maestro eficaz y la segunda se relaciona con el reconocimiento de que el acto de enseñar *es sumamente complejo*, en términos de que intervienen diversos factores además de sola acción del docente. Sin embargo el interés por

Fundamentación Teórica

desglosar las partes que componen a este fenómeno continua impulsando estudios que buscan el establecimiento de criterios para su estudio. En forma recurrente, los criterios que se han señalado para abordar la práctica docente surgen de: a) la práctica cotidiana en el aula y, b) del cuestionamiento sobre los efectos y resultados de la evaluación.

Algunas aproximaciones parten de habilidades de tipo instrumental, incluyendo en éstas destrezas particulares para la implementación de estrategias didácticas que se definen por su carácter manual y situacional (Galo de Lara, 1990 citado en Alvarez, 1997); algunos bajo la lógica de competencia en el ámbito del ejercicio profesional (Zarzar, 1994; Gallart y Jacinto, 1995) consideran las habilidades *universales* del docente en un marco de flexibilidad y adecuación a las necesidades particulares; y finalmente, algunos otros clasifican el desempeño en términos de competencias de interacción social (Gajardo y De Andraca, 1992; Cazares, 1995) considerando aspectos de la personalidad del docente como elementos en la relación con sus alumnos y la comunidad educativa y en ese sentido son esos los elementos a considerar en la valoración del docente (Velásquez 1996).

Un modelo tridimensional (Ahumada, 1992 en Alvarez, 1997) señala criterios-tipo que pueden ser seleccionados para estudiar el desempeño docente. En esa propuesta se indica la forma en que se combinan distintas áreas del ejercicio profesional incluyendo prácticas en aula, las competencias de relación interpersonal y las competencias profesionales. Los criterios para determinar la combinación de dimensiones son: a) adecuada organización del programa y del curso; b) comunicación afectiva (motivación y manejo de

Fundamentación Teórica

materiales); c) conocimiento y entusiasmo por la materia de enseñanza; d) actitudes positivas hacia los estudiantes; e) flexibilidad didáctica; f) ecuanimidad en las evaluaciones y asignación de calificaciones.

En un estudio a nivel universitario, se exponen *las categorías que definen a la docencia como una práctica profesional*, Ramírez. (1999) en términos de la consecuencia principal de la tarea y en sí la acción docente para asegurar la enseñanza y lograr el aprendizaje; de tal forma que la preparación de los conocimientos previamente a su transmisión promueven en el docente el desarrollo de la habilidad de planear los contenidos; la implementación de estrategias para transmitir los conocimientos obligan al docente a utilizar técnicas efectivas para lograrlo; la retroalimentación del aprendizaje de los alumnos a partir del ejercicio sistemático de observación de ejecuciones de sus alumnos.

Considerando así, que la práctica docente implica un conjunto de acciones cotidianas con las que el maestro organiza y conduce el proceso enseñanza – aprendizaje, donde al menos tres momentos han sido señalados: la planificación, la implementación y la evaluación del aprendizaje y los medios para lograrlo, la discusión no versa sobre qué elementos la conforman, si no en cómo esos elementos se relacionan y forman una serie de consecuencias lógicas basadas en la sistematicidad y modelos de aprendizaje.

La propuesta de Fernández Pérez (1994) con relación a las tareas profesionales de la enseñanza sugiere, por una parte la importancia de la percepción de los maestros sobre los quehaceres, señalando un carácter operacional (instrumental) y secuencial que guardan entre sí. Sin embargo, por

otra parte, él mismo hace una crítica a la levedad con que se toma la asignación de tareas profesionales del profesorado y sugiere tres momentos adicionales dentro del ciclo que cumple la labor docente.

Las principales tareas de la práctica docente coinciden con los demás autores y se refieren a: a) el tiempo dedicado a la preparación de clase, la decisión de los temas para impartir a los alumnos y demás actividades previas al contacto con los alumnos en el salón. El autor le llama en forma genérica a estas tareas *actividades de programación*; b) las competencias técnico pedagógicas de impartir las clases, explicar las lecciones y ayudar a los alumnos a aprenderse temas; y c) la tarea de examinar, asignar notas o evaluar a los alumnos. Señala la importancia de que la evaluación no es solamente el *enojoso aprendice del proceso de enseñanza aprendizaje*. (p.61).

Los tres momentos adicionales, y que en esta medida dan una acentuación particular a la práctica docente, ya sea por el modelo educativo que profesa el maestro, el que prevalece en el sistema educacional o el que sostiene la filosofía escolar son: primero, la conceptualización de la función misma del docente, esto es, la reflexión que el docente hace acerca de la intencionalidad de sus acciones y la comprensión de los fines de la enseñanza. Segundo, la *retroalimentación tecnológica*, esto es a lo que el autor denomina como una tarea de *perfeccionamiento, innovación, investigación en la acción* (p.65). El tercer momento adicional lo asigna a la organización general que el docente debe tener con relación a todas sus tareas. La figura 1 muestra el esquema que el autor sugiere para ejemplificar el ciclo y el flujo de cada uno de los momentos que caracterizan a los quehaceres profesionales de los maestros.

2.3.1.1 La planeación de contenidos. García (1999) señala a las habilidades de planeación y utilización de técnicas de enseñanza (enseñanza interactiva) como indicadores relevantes del desempeño profesional. Para ello parte del trabajo de Moral (1998) sobre la enseñanza de la lectura. Con relación a la habilidad de planeación señala que los docentes *expertos* plantean de manera precisa las acciones que ellos realizarán en la clase así como las actividades que desarrollarán los alumnos; toman en consideración la materia para especificar las actividades; toman en consideración las limitaciones de su propio escenario, lo que los conduce a objetivos más reales; dan más uso al libro de texto y plantean esquemas de acción para cada actividad. Así mismo, con relación al desarrollo de técnicas de enseñanza, desarrolla actividades secuenciadas y tiende a dividir la clase en un número reducido de actividades que implican constancia; mientras que el docente *principiante* divide la clase en un número elevado de actividades, lo que implica interrupciones continuas a las mismas; el desarrollo de una clase segmentada que en cada actividad mantiene estrecha relación con los objetivos.

Desde su formación inicial, los docentes, descubren la pertinencia de cada uno de los elementos de la planeación a partir de estructurar la acción de la enseñanza en torno al tema y las actividades que se implementan con los niños; de tal forma que el tipo de contenidos, la asignatura, el tiempo estimado para su implementación, el contexto, incluso procesos subjetivos como la imaginación son características centrales del ejercicio de planeación. (Medina Melgarejo, 2000).

Una habilidad importante es la vinculación que pueda establecer entre los diferentes temas, ya que de esta forma se posibilita el manejo de distintos temas y

Fundamentación Teórica

permite al docente mediar la acción para tener la posibilidad de trabajar de manera grupal con distintos niveles; situación que demanda la escuela multigrado de la zona rural.

La planeación implica la toma de decisiones sobre contenidos y sobre estrategias para transmitirlos, en este sentido el docente requiere de medios de retroalimentación y reorientación de la práctica de planeación para ajustar esta tarea a los momentos y modalidades del aprendizaje. Incluso existen decisiones de programación muy concretas hacia un modelo o una visión particular de la enseñanza.

La selección de los elementos de planeación y la intención misma de la planeación está sujeta al modelo de enseñanza que predomine en el contexto pedagógico; así mientras que el modelo oficial de México para la enseñanza del español señala la creación de espacios y formas para el desarrollo de las capacidades de comunicación en los diferentes usos de la lengua (Díaz-Vega, 2000) así como un aprendizaje funcional del español, concretizado en la habilidad de comprensión de lectura, estudios disciplinares (Varela, 2001; Bazán, Acuña y Vega, 2001) proponen metodologías alternativas que aseguran un efecto acelerado, permanente y real en la adquisición de habilidades de lecto escritura.

Con relación a lo anterior, Casanova (1999) señala los tre elementos que constituyen el núcleo básico que deben plantearse de una forma correlacionada para alcanzar una meta educacional, a saber: los objetivos, los contenidos y las actividades. En función de cada uno de estos elementos se realiza el proceso de selección de actividades, recursos, situaciones que permitan la adquisición y desarrollo de conocimiento y experiencias en el alumno.

2.3.1.2. La implementación: estrategias didácticas y manejo de grupo. Las estrategias didácticas y las estrategias de control de grupo pueden ser técnicas formales provenientes de manera fundamental de la psicología o de la pedagogía, pero también son acciones orientadas culturalmente, que se ajustan conforme a la situación y la demanda; combinan la racionalidad pedagógica que ubica al docente en la misión de la educación con un conjunto de acciones identificables en el comportamiento del maestro y que guardan estrecha relación con sus experiencias y sus intenciones (Rockwell, 1985).

Señala Medina Melgarejo (op. Cit.) que a pesar de que el tema de disciplina escolar ha sido un foco de debate en el ámbito pedagógico, en el espacio de la realidad escolar es una condición necesaria para asegurar el aprendizaje. “Saber controlar al grupo”, “mantener activo al grupo”, son condiciones que caracterizan las formas diarias de interacción alumno – profesor donde la tensión entre aprender y jugar deberá ser mediada por estrategias efectivas “usando materiales, actividades y lograr que el grupo ponga atención” (p.68).

Con las estrategias de implementación para llevar a cabo un aprendizaje o las de control disciplinario, se ha planteado la temática de la afectividad en la relación individual y grupal, la expresión y el manejo del lenguaje no verbal, incluso hasta la capacidad de improvisación como elemento sorpresa para romper con rutinas y monotonías dentro de la dinámica del grupo. En este sentido, el ejercicio de estrategias de orden didáctico y de control disciplinario

implica procesos de aprendizaje y práctica gestual e intelectual, colectiva e individual (Medina Melgarejo, op.cit .

A partir del modelo educativo, las actividades que se planeen como el conjunto de ejercicios que se lleven a cabo con los alumnos para lograr el dominio de contenidos seleccionados estructurarán la metodología (procedimiento de implementación) y los recursos didácticos (medios y materiales necesarios para desarrollar la actividad) que se establecerán como parte de ese repertorio que pretende adaptar el proceso de enseñanza al estilo y posibilidades de aprendizaje de los alumnos (Reyzábal, 1994, citado en Medina Melgarejo, 2000)

2.3.1.3. La evaluación del aprendizaje. El debate acerca de cómo debe ser la evaluación de los aprendizajes permanece vigente y se ha convertido en un campo clásico de la investigación educativa, distintos autores (Pérez Gómez, 1985; Stufflebeam y Shinkfield, 1989; Zabalza, 1989) han propuesto y analizado las etapas que el concepto de la evaluación ha tenido en el transcurrir de los intereses educativos a partir del surgimiento de modelos y enfoques educativos desde los años sesentas.

La discusión principal es sobre si la evaluación es un mero instrumento de verificación de objetivos, medidor de desempeños o detector de fallas y condiciones que promueven el aprendizaje; que en su momento ha sido considerado como un enfoque ventajoso hacia la detección de intenciones, metas y objetivos y los procedimientos para lograrlos (Stufflebeam y Shinkfield, op.cit.). Bajo este enfoque la evaluación de los procesos tiene como finalidad proporcionar la información relevante para apoyar la toma de decisiones que contribuyan al

Fundamentación Teórica

desarrollo eficaz del programa. Enfatiza la indagación sobre los defectos y consecuencias no previstas que pueden aparecer en la implementación de un programa, de tal forma que puedan corregirse y reorientarse a tiempo.

Esta perspectiva aún es vigente, actualizada por algunas aportaciones derivadas de las ideas de Cronbach (1967) siendo un tema de polémica y refutación por otras propuestas, que básicamente devienen de los estudios de Scriven (1976) principal crítico de la evaluación enfocada al cumplimiento de objetivos o la evaluación de control. Díaz Barriga (1994) hace una reflexión acerca de la pertinencia del término evaluación aplicado al proceso del aprendizaje, en donde señala la connotación de original y la transformación que ha tenido en los últimos años. El significado y origen del término evaluación es el *control* en términos de comprobar si han ocurrido y desarrollado los efectos según los planes programados, a fin de identificar las faltas, errores y con esto se pueda reparar y evitar la ocurrencia de este fallo y señala que actualmente las tendencias en la evaluación educativa son acepciones de control.

El examen, instrumento tradicional para evaluar el aprendizaje tiene también un origen escasamente relacionado con la educación, en su lugar se establece como un instrumento de vigilancia y supervisión; que bajo la perspectiva humanista de la educación (Díaz Barriga op.cit.) se desarrolla desligado del método. A partir de la disertación que presenta acerca de la distinción entre evaluación y acreditación concluye en el señalamiento de que el objeto básico de la evaluación es la retroalimentación, la proporción de elementos para el entendimiento de la dinámica del aula; en este sentido y después de la evolución que ha tenido el concepto, se comprende que la evaluación así planteada puede

aplicarse al aprendizaje escolar. Mientras que el término acreditación deberá referirse únicamente al orden de lo institucional.

Un estudio realizado por Velásquez (1996) sobre la práctica de evaluación de los docentes en el aula y los conocimientos sobre aspectos teóricos y normativos que la sustentan, demostró que los docentes no conocen los documentos normativos que rigen la evaluación en el aula y, por tanto, no aplican las disposiciones que surgen de éstos. Con relación a los aspectos que privilegian los docentes para evaluar, identificó que la mayoría de ellos empleaba las pruebas para evaluar la adquisición de conocimientos, dejando en segundo término aspectos como el desarrollo de habilidades y destrezas así como la participación espontánea en clase.

En este sentido, la literatura muestra que la atención de los profesores, después de haber planificado la enseñanza y realizado en su momento lo programado, se orienta al conocimiento de los resultados que se han obtenido por la intervención pedagógica pero que en escasas condiciones ha sido para ser seguida de una serie de toma de decisiones y modificaciones para futuras modificaciones. La evaluación en este sentido no se convierte en una herramienta de retroalimentación acerca de lo que sucede en la clase y en los procesos de aprendizaje de los alumnos y si en una herramienta de comprobación .

El proceso de evaluar debe verificar los resultados e indagar las causas de los éxitos y los fracasos registrados, no con un fin de archivo, si no para proyectar modificaciones y seguimientos parciales que sean oportunos para consolidar un conocimiento, una destreza o una habilidad en el alumno. Para que la evaluación tome este sentido, es necesario que el docente conozca y clarifique la diferencia

entre medir y evaluar (Fernández Pérez, 1994), donde la primera ofrece una información precisa, pero no habilita al docente para la toma de decisiones y reorientación de la práctica pedagógica.

En tal caso, para plantear una evaluación formativa, Casanova (1999) sugiere tres momentos para una evaluación continua: la evaluación inicial, la procesual y la final. La evaluación inicial referida a obtener indicadores y establecer los puntos para la expectativa que el docente puede tener acerca del desarrollo de sus alumnos; la evaluación procesual, en donde se detectan los ajustes necesarios para el desarrollo de los alumnos. Esta evaluación se realiza en el tiempo de trabajo del aula, sobre los elementos que funcionan o sobre los que han presentando problemática para ser superados. La evaluación final corresponde a la reflexión sobre el nivel de consecución de los aprendizajes que se han alcanzado; se identifican las situaciones que han promovido el aprendizaje y se detecta a detalle el proceso que ha facilitado el logro de lo planeado.

2.3.2. Métodos para la caracterización de la práctica docente

Conocer la definición de lo que se comprende por desempeño docente es apenas la mitad del camino, la otra parte es el recorrido por la metodología que tenga como punto central la descripción y caracterización de la población docente con base a sus características, una caracterización que señale aspectos específicos como los procesos que promueven el acceso de ciudadanos hacia el magisterio, las razones personales, las condiciones de la cobertura y con ello la oportunidad de obtener un trabajo con plaza fija; los criterios que prevalecen en la

Fundamentación Teórica

contratación del docente así como la delimitación misma de su función (Rodríguez, J. 2000) y que permita tomar en consideración la diversidad cultural, educativa y social que ha sido manifiesta es estudios internacionales en todo el territorio del país .

Los estudios actuales para comprender la diversidad y la diferenciación de las prácticas de enseñanza ha sido objeto de investigaciones que van desde el orden psicopedagógico (Ahumada, 1992; Fernández Pérez, 1994) hasta una perspectiva más sociológica de la practica docente (Schmelkes y Muñoz, 1982; Rockwell, 1990; Ibarrola, Silva y Catelán 1997; Ezpeleta y De Weiss, 2000); con ello aproximarse al objeto de estudio que son las prácticas docentes permitirá tener una conceptualización más real de lo que ocurre en las aulas.

En el orden de la metodología existe una tradición consolidada y compartida por distintas disciplinas, que no es exclusiva de las ciencias sociales ni de una ciencia en particular: la construcción de tipologías.

Como ruta de investigación, como reconstrucción de un fenómeno observado, la construcción de tipología implica los procesos de *selección, abstracción, combinación y acentuación planeada e intencional de un conjunto de criterios con referentes empíricos* que serán útiles para la comparación de casos empíricos (McKinney, 1968)

La estructura natural de las observaciones en una población es el objeto de estudio cuando se enfatiza la construcción de tipología, sean éstas comportamientos, rasgos, condiciones,. Esta estructura dada por las categorías conceptualizadas en una disciplina particular, no puede ser generalizable dados los niveles de metalenguaje para cada disciplina. Esto es, una tipología de la

enseñanza, es útil solo para la educación, dado que las variables y condiciones que se asocian serán relevantes en este campo.

Existe un debate acerca de la superioridad de las características de una construcción tipológica sobre otra; así existen tipologías heurísticas, polares, empíricas, entre otras, pero todas invariablemente se denominan tipologías construidas, esto es que la forma de construir una tipología es haciendolo con relación a ciertas variables, y ese proceso de construcción lo recorren todas las formas de tipificación.

Por otra parte, la tradición de los análisis multivariados, cuenta con el análisis clúster (Hair, Anderson, Tatham y Black, 2000) que agrupa a los individuos en conglomerados de acuerdo a las características que poseen, de tal forma que los que han sido reunidos en una agrupación son más parecidos entre sí que los que han sido ubicados en otro grupo. En este análisis el valor teórico es central, esto es, el análisis clúster no determina el valor teórico de manera empírica, lo hace a partir de la claridad conceptual que proponga el investigador para plantear las variables que han de ser consideradas para el análisis.

El análisis clúster ha sido denominado como análisis Q, construcción de tipología, análisis de clasificación o taxonomía numérica en virtud de los métodos de agrupación de distintas disciplinas que pueden recurrir a este tipo de análisis. Esta técnica tiene sus orígenes en la biología y en la botánica (Bigné y cols., 1990) y actualmente son utilizados con frecuencia en estudios de mercadeo, dirección de estrategias así como en el desarrollo de tipologías estratégicas, complementando la información con análisis factorial o con análisis de varianza. (Gómez, 2000).

Fundamentación Teórica

Las inconveniencias del análisis clúster en la perspectiva estadística básicamente son que no cuenta con las bases estadísticas para deducciones inferenciales por lo que es más conveniente para análisis exploratorios. La rigurosidad del análisis factorial hace parecer al análisis de clúster una análisis a priori de la situación, sin embargo los métodos de selección y validación de soluciones, aunado a una claridad conceptual garantizan una caracterización funcional de una población.

La construcción de tipología o la caracterización de la práctica docente fusiona las ventajas que ofrecen los modelos de evaluación tradicional y de los estudios sociológicos centrados en el docente. Si bien, la construcción de tipología no tiene una finalidad evaluativa, sí es un instrumento privilegiado para conocer el estado de la práctica docente, es un camino sistemático y pertinente para establecer un diagnóstico; la tipología, como método, es capaz de incluir las reglas de la sistematicidad y ofrecer un panorama objetivo y real del evento; así también con relación a los estudios centrados en el docente, la tipología se convierte en una propuesta metodológica alternativa, una forma diferente de realizar el diagnóstico y la descripción de las condiciones y variables relacionadas a la práctica.

2.4. Propuesta de una tipología de la práctica docente como elemento en la política de evaluación para elevar la calidad de la educación.

Los conceptos de calidad y equidad han sido retomados por el Estado para transformarlos en políticas a favor de la educación básica constituyéndose en un entreverado universo de acciones, programas e intenciones, algunas mitigando las consecuencias de la otra, cuyo avance (no progreso) confiadamente se demuestra en los indicadores: *número de matrícula, número de nuevas escuelas construidas, número de profesores inscritos en carrera magisterial, eficiencia terminal, índice de reprobación*, entre otros que, sin restarles mérito e importancia no han logrado ofrecer una respuesta a las principales cuestiones de la agenda educativa.

La política para *elevar la calidad de la educación y tener un sistema educativo equitativo hacia la calidad*; ha generado entre sus formas regulatorias de operación: el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica que sustenta el Programa de Carrera Magisterial, así como *el establecimiento de cauces legales para la participación social en la educación y la precisión de las funciones compensatorios y de evaluación* (ANMEB, 1992 y LGE, 1993) de lo que se desprende y justifica el Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo (PIARE).

La investigación educativa (Weiss, op cit.) ha dado información relevante acerca de la diversidad en las condiciones culturales y sociales en que se desarrollan los programas escolares, el aprendizaje de los alumnos y el desempeño del docente, condiciones que sino son determinantes para la obtención de resultados satisfactorios, cuestionan el sentido de equidad que busca

Fundamentación Teórica

fortalecer la política educativa actual y con ello se compromete la pertinencia de una evaluación tendiente a la homegenidad en una marcada diversidad. Es el caso de Carrera magisterial, cuyo objetivo es la promoción y superación profesional del maestro, es también un elemento de financiamiento y evaluación al desempeño docente que abarca los quehaceres preponderantes en la profesión docente y que pareciera omitir el reconocimiento de las condiciones laborales en que se efectúa la práctica docente en la zona rural.

La segunda acción derivada de la política hacia la calidad y equidad es la implementación del PIARE (en Sonora, en 1995) que opera bajo el supuesto de *canalizar apoyos con el fin de mejorar la calidad de la educación en escuelas de zona marginal y reforzar el apoyo a las escuelas generales, rurales e indígenas con mayores niveles de marginación para reducir la deserción, la reprobación, mejorar la eficiencia terminal y por consecuencia mejorar los indicadores educativos en cada entidad federativa*, sin embargo los estudios realizados con relación al impacto del PIARE en términos de los efectos de sus componentes han señalado entre otros factores, la importancia del docente como ejecutor de la política y las condiciones del contexto donde se implementa la práctica docente así como donde se lleva a cabo el proceso de aprendizaje por parte de los alumnos.

A partir de lo que plantean estas formas regulatorias transformadas en programas para elevar la calidad de la educación, se requiere desarrollar procesos de evaluación como mecanismos privilegiados para la obtención de información útil en la toma de decisiones (Tornazos, 2002), es indispensable acentuar que el reto principal es responder a cuestiones relativas acerca de qué

Fundamentación Teórica

es lo que sucede en el contexto de la evaluación y sugerir, a través de los estudios sistemáticos, porqué es que sucede. La evaluación, así requerida, es una evaluación en y para los diferentes componentes del sistema educativo: los alumnos, los maestros, los programas, las escuelas y la organización gremial, una evaluación que identifique los logros en el aprendizaje, los procesos que lo generan y los alcances dentro del proyecto de desarrollo nacional (Lanza, 1996).

El problema que se pretende abordar en este estudio, es una aproximación a lo que sucede en la práctica docente en la zona rural, aquella que por sus condiciones de marginalidad y pobreza extrema es apoyada con el PIARE . A partir de la revisión bibliográfica sobre las distintas formas de evaluar, conocer, diagnosticar la práctica docente, se conjeturó que el abordaje de la practica docente debiera ser a través de una tipología, descriptiva y fundamentada en el dato empírico. Una tipología que retome como variables importantes las condiciones laborales y de contexto donde se lleva a cabo, una tipología que precise el papel que los componentes del PIARE tienen sobre la práctica docente, una tipología que indique una ruta más funcional para promover el aprendizaje de los alumnos teniendo en consideración del inmenso engranaje del sistema educativo y sus requerimientos.

Bajo esta intención, algunas preguntas de trabajo abordan los siguientes cuestionamientos: ¿ Cómo están cumpliendo su función los componentes que provee PIARE a las escuelas en la zona rural del estado?, ¿ En qué aspectos reside la diferencia entre el tipo de práctica docente de un profesor y otro?, ¿ Qué tipo de docentes tiene un desempeño más funcional a la política compensatoria y las condiciones reales de la zona rural?, ¿Qué aportaciones hace una tipología de

Fundamentación Teórica

la práctica docente en la zona rural a los estudios sobre evaluación docente?, donde el planteamiento inductivo señala la importancia de las variables de inversión y las condiciones laborales como elementos fundamentales para establecer el grado de equidad y calidad con la que se brinda el servicio educativo en la zona rural del sur del estado de Sonora.

CAPITULO III

Método

3.1 Diseño y muestra

Se presenta un estudio ex post facto descriptivo de tipo transversal, acerca del estado de la práctica docente en la zona rural del sur del Estado de Sonora. El producto esperado de la investigación no pretende establecer leyes o normas generales, sin embargo se busca la validez para la región donde se efectúa el mismo.

Acorde al objetivo del estudio, se considera que la propuesta reúne características de una evaluación de tipo diagnóstica (Chadwick y Rivera, 1991) toda vez que proporciona información fundamental para conocer la situación de la práctica del docente, señala las condiciones en que se desarrolla y estima las habilidades para el mejoramiento de la misma.

Se aplicó el criterio para obtener el tamaño de una muestra representativa (Sierra Bravo, 1995) al 95% de confiabilidad y para seleccionar a los sujetos se eligió el método no probabilística de tipo intencional, atendiendo a los criterios específicos sobre la condición de laborar en zona rural, adscripción a PIARE, número de ciclos que atiende; buscando tener un número balanceado en las condiciones. A partir de este procedimiento y de la práctica en campo, el presente estudio muestra los datos de 206 docentes de la zona rural mencionada. Los docentes constituyen una muestra de la población total.

3.2 Esquema de interpretación y variables

El esquema de evaluación docente, de este trabajo, supone la interacción entre variables de tipo atributivo (insumo) del docente y variables relativas a los procesos que éste implementa en el aula, toda vez que esta interacción ha sido sugerida por distintos autores (Fierros, Rosas y Fournoul, 1995; Schmelkes, 1997; Rodríguez, Sánchez y Urteaga, 1997; Iverson, L. y Chávez, 1997) Así mismo reconoce la orientación de distintos estudios para considerar las variables dentro de esquemas que señalan varios momentos del proceso educativo, estos esquemas han sido enunciados como *insumo-proceso-producto* (Casassus, Arancibia y Froemel, 1996) *planeación-desarrollo-impacto* (Díaz – Barriga, 1997); *presagio-producto/proceso-producto* (Fresán y Vera, 1999), acentuándose en cada uno de los esquemas que las variables relacionadas al desempeño docente no se consideran como elementos aislados.

Las variables que se retoman en este estudio han sido sugeridas en distintas investigaciones (Giacobbe, 1992; Coll, 1991; Ibarrola, 1991) como elementos fundamentales para realizar el análisis de la práctica docente. Así, a partir de la lógica que subyace al paradigma insumo-proceso-producto, las variables han sido categorizadas según su nivel de incidencia y considerando el tipo de relación que se establece con los métodos y procesos que el docente emplea en la enseñanza. En este sentido las variables que se consideran pertinentes al estudio son: a) variables insumo o atributivas al docente; b) variables de procesos o métodos de enseñanza del docente; c) variables producto o indicadores de impacto del desempeño docente. Los tres tipos de variables

suponen a la interacción maestro-alumno inmersa en el contexto cultural particular de la región donde se realiza el estudio.

La selección de variables incluidas en el estudio cumplen con criterios derivados de la propuesta de Casassus, Arancibia y Froemel (1996). Así las variables insumo se describen como elementos: a) que puedan explicar las desigualdades en los procesos educativos que implementa el docente; b) que proporcionen información acerca de condiciones constantes o permanentes del docente; c) que señalen características ontogenéticas del docente.

En este orden, las variables de tipo proceso se describen como elementos: a) de la dinámica con la que el docente conduce al grupo a su cargo; b) de la interacción con el alumno en términos contingenciales; c) de las acciones conducentes a la sistematicidad de su quehacer docente. Las variables de tipo producto deberán ser descritas en términos de elementos del aprendizaje que puedan sugerir el impacto de las variables proceso. Los tres tipos de variables se expresan en términos objetivos y cuantificables.

Las variables de tipo insumo que se retoman para el estudio son: a) sexo; b) edad; c) último nivel de formación académica; d) años de experiencia laboral; e) apoyos materiales que recibe a la labor docente; f) tipo de organización de la escuela; g) número de grados que atiende; h) perfeccionamiento en el servicio.

Las variables de tipo proceso son: a) estrategias didácticas; b) estrategias de manejo de grupo; c) habilidades de planeación; d) habilidades de evaluación.

La definición de las variables se hace bajo la lógica de definiciones operacionales que permitan establecer parámetros para cada uno de ellas. A continuación se señalan las definiciones de las distintas variables involucradas:

Variables tipo insumo:

- a) Edad: variable de tipo ordinal que indica los años de vida que el docente reportó tener.
- b) Sexo: variable de tipo nominal que refleja el sexo del docente
- c) Último nivel de formación académica: variable de tipo ordinal que señala el nivel de escolaridad último que cursó el docente, incluyéndose el nivel aún y cuando no haya sido concluido.
- d) Años de experiencia laboral: variable de tipo ordinal que indica el número de años que el docente tiene dentro del sistema magisterial La información acerca del número de años que tiene como docente en la escuela que se le ha entrevistado, se registró como variable distinta.
- e) Tipo de organización de la escuela: variable de tipo dicotómico que señala la adscripción del docente según el tipo de escuela: unigrado o multigrado.
- f) Número de grados que atiende: variable de tipo ordinal que indica los distintos grados que el mismo docente atiende en un mismo horario.
- g) Ciclos que abarca: variable de tipo ordinal que indica el número de ciclos que el profesor atiende. Al primer ciclo corresponden los grados de primero y segundo, al segundo ciclo los de tercero y cuarto y al tercer ciclo los de quinto y sexto.
- h) Perfeccionamiento en el servicio: escala de razón que indica el tiempo que el docente dedica a la capacitación, las oportunidades

para hacerlo y la constancia en ello. Para su medición se elaboraron rangos que abarcaran las posibilidades de capacitación del docente

- i) Incentivo a la labor docente: variable de tipo dicotómico que indica la ocurrencia del apoyo económico que ha recibido el docente adicional al pago regular por su servicio. Apareciendo de manera trimestral en el cheque bancario expedido por el sector educativo estatal.
- j) Disponibilidad de materiales educativos: variable de tipo dicotómico que indica la ocurrencia en la recepción de libros y materiales educativos que apoyen la implementación del programa de clase y el cumplimiento de los objetivos para cada ciclo escolar.
- k) Disponibilidad de recursos para la infraestructura y equipamiento de la escuela: variable de tipo dicotómico que indica la recepción de un fondo económico para realizar obras de mejoramiento del establecimiento escolar.
- l) Vinculación con la comunidad: variable de tipo ordinal que indica las estrategias de relación maestro-comunidad basadas en la supervisión.

Variables tipo proceso:

- a) Estrategias didácticas: variable en escala de razón, que señala los recursos materiales y didácticos que el docente emplea para el desarrollo de la clase e incluye reactivos de tipo intervalar.
- b) Estrategias de manejo de grupo: variable de razón que señala las estrategias de detección y corrección del comportamiento inadecuado, así como la conducción del grupo en el aula. Se complementa con el análisis de contenido de los registros anecdótico realizados durante la clase; e incluye reactivos de tipo intervalar.
- c) Habilidades de planeación: señala los tiempos dedicados a la preparación de cada uno de los elementos de planeación, incluyendo la estimación que tiene el docente para la implementación de sus planes
- d) Habilidades de evaluación: indica periodicidad y estrategias que el docente utiliza para evaluar el desempeño y progreso de sus alumnos
- m) Habilidades de participación y vinculación comunitaria: Variable de tipo ordinal que indica las estrategias en la relación maestro-padres de familia y/o comunidad, basada en el apoyo para el aprendizaje de los alumnos.

Variables tipo producto:

- a) Media de áreas básicas de competencia académica: estadístico obtenido de la puntuación total alcanzada por los alumnos de cada docente, en las áreas de español y matemáticas.

3.3 Población

El conjunto de docentes considerados para el estudio laboraban en la zona rural de los municipios del Estado de Sonora que mostraron los criterios de marginalidad y pobreza más agudos, según el estudio de marginación y pobreza del Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A. C. (Camberos, Genesta y Huescas, 1994). Los municipios que cumplieron con estos criterios fueron Navojoa, Álamos, Huatabampo y Etchojoa.

Se consideraron establecimientos escolares tanto de adscripción federal como estatal, en cualquiera de los turnos matutino o vespertino, que tuvieran cinco años en el PIARE, y que al momento de la visita contaran al menos con uno de los componentes.

La muestra de profesores se obtuvo a partir de la muestra de niños, requerida para obtener una confiabilidad al 95% (Sierra Bravo, 1985) donde de un universo de 10,000 niños la muestra representativa eran 1000 a razón de 5 niños por maestro, se obtuvo el tamaño de la muestra para profesores.

3.4 Participantes

El promedio de edad de los 206 docentes participantes eran 39 años y la antigüedad en el magisterio tiene una media de 16 años. El 36% (n =74) de los participantes eran docentes de sexo femenino y el 64% (n =132) de sexo masculino. El 40% (n =82) del total de docentes participantes reportó como último grado de estudio la normal básica a nivel técnico; el 16% (n =33) la normal a nivel licenciatura y el 44% (n =91) haber cursado alguna especialización en la Universidad Pedagógica Nacional.

El 83% de los maestros (n =171) estaban adscritos a escuela multigrado, siendo el 16% (n =27) los que atendían seis grados a la vez; 10% (n =17) atendían cinco grados; 7% (n =12) a cargo de cuatro grados; 35% (n =60) con tres grados; 30% (n =51) atendiendo a dos grados y el 2% (n =4) a un solo grado. El 17% (n =35) restante eran docentes de zona rural sin embargo pertenecían a escuelas de organización completa.

El 25% (n =51) del levantamiento de datos en las comunidades de Navojoa; el 19% (N= 40) en Etchojoa; el 20% (N=42) en Huatabampo; el 28% (n = 58) en Álamos, quedando un 7% (n =15) en comunidades del municipio de Cajeme.

Las comunidades y las escuelas donde laboraban los profesores se localizaban en puntos apartados de la cabecera municipal. Las comunidades tenían como mínimo 750 habitantes y como máximo 2500 habitantes. El acceso a las comunidades podía ser un tramo por carretera pavimentada y el resto por caminos de terracería.

La ubicación de las comunidades era muy variada: al margen de la carretera, kilómetros al interior de los campos de cultivo, cercanas a los caminos de terracería o en puntos alejados e internos en la sierra.

Gran parte de las comunidades carecían de pavimentación, alumbrado público suficiente; dependiendo de la zona (sierra, campo) las casas se encontraban distanciadas. Las comunidades pequeñas contaban al menos con un representante ejidal, quien fungía las tareas de gestión, administración y representación de la comuna, así mismo era considerado una figura de autoridad y orden; en las comunidades más grandes contaban además con un comisario.

En su mayoría las comunidades se dedicaban a la siembra de distintos productos de temporada, desarrollándose como obreros – jornaleros. También existían pobladores con puestos en del gobierno (comisario, ayudantes, conserje, módulo de salud, etc), gasolineras y granjas cercanas.

Las escuelas en los terrenos ejidales, tenían el espacio a partir de gestiones realizadas por la comunidad para donar el espacio; generalmente contaba con una cerca o delimitación física del establecimiento. La mayoría tenía fosas o letrinas y no había agua entubada o bebederos. Los espacios constuidos guardaban una proporción para los espacios de esparcimiento. Había escuelas con canchas deportivas, pero eran la minoría.

En algunas escuelas se utilizaban los espacios de aula como tipo almacén, o como oficinas de la Dirección, no se registró el caso de que no hubiera salones para los alumnos, en todo caso era en forma inversa la situación.

Los salones en general tenían polvo en las ventanas y piso; pese que en algunas escuelas los maestros y alumnos se esmeraban por asear el aula, pero

las condiciones externas propiciaban que el salón constantemente estuviera con polvo y lodo.

El mobiliario que tenían los salones era escaso y en malas condiciones. El pizarrón era utilizado en las condiciones en que estuviera.

Los niños evaluados para obtener el indicador de impacto de la práctica docente, fueron elegidos al azar por parte del investigador, considerando como la población susceptible a ser evaluada aquellos niños que estuvieran presentes al momento de la selección, no estuvieran bajo ningún tratamiento farmacológico, no tuvieran alguna discapacidad que les impidiera desplazarse o tener movimientos autónomos para la escritura. En el caso de niños con necesidades educativas especiales, no se excluyeron dentro de los candidatos. El total de niños evaluados fue de 1030, considerando 5 niños por docente.

La participación y disponibilidad para el trabajo por parte de los niños era notable, en pocos casos se registró una indisciplina al momento de ser evaluados. Las condiciones del vestuario eran evidentemente precarias, con ropa desgastada y en ocasiones sucia. La alimentación se sujetaba a los productos de temporada y a la capacidad económica de los padres, predominando las tortillas, las papas, los quelites, las cebollas, el frijol, sandía y el pinole, por mencionar los alimentos que pudieron ser referidos por los niños.

Las familias se componían al menos por 6 integrantes que habitaban espacios más reducidos que lo correspondiente al tamaño de la familia. El nivel educativo de los padres en general era primaria y secundaria.

3.5 Procedimiento

3.5.1. Preparación de la zona

Para localizar las escuelas donde se entrevistaría a los docentes, se solicitó a la Unidad Coordinadora de Programas Compensatorios la relación de escuelas participantes en el PIARE en los municipios seleccionados, identificando además de esta forma, la localidad, número de alumnos por grado, número de docentes adscritos al plantel, nombre de la escuela, tipo de organización de la escuela (organización completa u organización multigrado), así como el componente de PIARE con que contaba el establecimiento.

A partir de este listado fue posible conocer la totalidad de la población determinar el tipo de muestreo. Se seleccionaron 137 localidades aproximadamente, privilegiando las de mayor concentración de alumnos, número de docentes por escuela y tipo de componente del programa PIARE con la misma.

Un segundo momento consistió en adquirir las cartas topográficas de los municipios de interés, en el centro de consulta de INEGI, con el propósito de identificar las comunidades así como las rutas de camino para llegar a ellas; estimando los kilómetros de distancia de una comunidad a otra, considerando los recursos y las condiciones del camino.

El tercer momento de la preparación de la zona, consistió en distribuir las rutas de recorrido a los cuatro equipos de investigadores participantes, señalando cada uno de ellos un itinerario diario sobre la ruta y la estimación de localidades a

cubrir por día. Procedía, cada equipo de trabajo, preparar las herramientas de trabajo de tal forma que se equipararon mochilas con mapas, instrumentos y material de aplicación en cantidades necesarias según la estimación de datos a obtener.

3.5.2. Estandarización del personal

Se formaron 4 equipos de investigadores con 3 miembros cada uno. Los 12 investigadores participantes eran psicólogos con experiencia en trabajo de campo.

Las formas de control y confiabilidad de las observaciones y aplicación de los instrumentos se realizó con todos los investigadores participantes; para ello tuvieron efecto los siguientes momentos del entrenamiento:

- a) El conocimiento del instrumento: implicaba la lectura y aclaración de dudas sobre el significado de términos y estructura de los reactivos
- b) El modelamiento de aplicación: implicaba la representación de una aplicación, por parte de un investigador experto, acentuando momentos críticos de la entrevista, guía o examen del niño, explicando el procedimiento adecuado en caso de que algún evento imprevisto se presentaran en campo.
- c) Aplicación con un grupo piloto: a fin de ensayar el repertorio verbal y conductual al momento de dirigir la aplicación del instrumento, se recurrió a localizar comunidades con características similares a la población blanco, pero en

condiciones ingenuas al instrumento. La aplicación se hacía por parejas de investigadores.

- d) Ensayo del procedimiento de confiabilidad: Posterior a la aplicación del instrumento, en el grupo piloto cada investigador contrastó con su par las observaciones y anotaciones realizadas, a fin de obtener el índice de confiabilidad a partir de los acuerdos en las observaciones o selección del tipo de respuestas en la entrevista.
- e) Procedimiento de confiabilidad en campo: Cada investigador realizó al menos un ensayo de aplicación de cada instrumento con un Par Observador, a fin de realizar la prueba de confiabilidad con la población real.

Cada investigador se especializó en la aplicación de un instrumento, pese a que tuviera el conocimiento y la habilidad para aplicar todos los instrumentos; sin embargo se tomó esa medida para optimizar tiempo en campo.

3.5.3. Organización de los equipos de trabajo en el campo.

Para la operación en campo y la coordinación de los equipos de trabajo, después de la localización en los mapas de las comunidades a visitar, se designó

un municipio base que sirvió como referente para estar saliendo a las localidades y funcionó como centro de operaciones para los equipos.

A cada equipo de trabajo se asignó el costo de levantamiento de datos por localidad. A cada uno de ellos les correspondieron un promedio de 30 comunidades en total de todos los municipios considerados. Los recursos e itinerarios de ruta se planearon considerando la cantidad de comunidades a levantar por equipo, quedando éstas distribuidas en 5 días hábiles de trabajo, tomando en cuenta el horario de entrada y salida de los turnos matutinos y vespertinos a los que estaban asignadas las escuelas objetivo.

Para optimizar el tiempo y recursos en el levantamiento de datos, se distribuyeron entre los integrantes del grupo de trabajo responsabilidades para la operación diaria, de tal manera que cada equipo contaba con un responsable del equipo, un verificador de logística y rutas, así como con un encargado de organización de datos recopilados.

El responsable del equipo de trabajo tenía como principales funciones a) la presentación del objetivo y miembros del equipo de trabajo con el Director de la escuela que se visitaba; b) establecer contactos y procedimientos con personas de la comunidad para garantizar la alimentación de los miembros del equipo; c) discutir y acordar con el resto del equipo de trabajo las rutas más convenientes para llegar a los establecimientos escolares; d) la administración financiera del operativo para el equipo de trabajo.

El verificador de logística y rutas: a) establecía las rutas diarias para proponerlas al equipo de trabajo; b) junto con el responsable del equipo establecía puntos de referencia en el camino para evitar percances y confusión en las rutas;

c) distribución del material para aplicación, a cada miembro del equipo de trabajo, según el instrumento a trabajar; previo ordenamiento para evitar pérdidas de tiempo; d) verificar el menú que se solicitaría a la persona de la comunidad que se contactara para la elaboración de alimentos para el equipo de trabajo y administrar los materiales necesarios con anticipación; e) en caso de cambio de base de operación, realizar los trámites para el alojamiento.

El encargado de la organización de los datos recopilados tenía como funciones: a) llevar registro de docentes entrevistados con el número de niños evaluados; b) llevar registro de las localidades visitadas; c) aspectos operativos relevantes; d) reunión con el coordinador general y con los demás encargados de organización de datos para presentar informe diario; e) Integrar información relevante a la planeación de actividades del día siguiente; f) informar al verificador de logística las anotaciones de los registros con el fin de que éste pudiera organizar el material para el día siguiente.

3.5.4. Estrategia para el levantamiento de datos

La aplicación de los instrumentos a los participantes se llevó a cabo por psicólogos previamente entrenados para tal efecto. La llegada al plantel escolar se efectuaba sin previo aviso al Director o a los maestros, a fin de disminuir el sesgo ocasionado por la eventualidad de la visita.

El responsable del equipo se identificaba y acreditaba el lugar e institución de procedencia, indicándole al Director del plantel el objetivo y la dinámica de actividades que el equipo de trabajo desarrollaría en la escuela, así mismo

solicitaba el apoyo en la facilitación de condiciones para realizar las observaciones, entrevistas y exámenes a los alumnos. A la par, el verificador de logística y rutas preparaba el material impreso para cada uno de los integrantes del equipo.

Una vez que el Director del plantel daba la aprobación, el equipo de trabajo ordenaba sus actividades de acuerdo a la secuencia que a continuación se describe:

- a) Los integrantes se presentaban con uno de los maestros para indicarle las actividades que se realizarían y para las que se solicitaba su colaboración.
- b) Dos integrantes del equipo se integraban a la parte posterior del aula, evitando distraer a los alumnos y se colocaban en un lugar y posición adecuada que les permitiera realizar la observación de la práctica docente.
- c) El tercer integrante solicitaba al docente, trabajar con cinco niños de su grupo. Para ello, el investigador elegía al azar a los niños, les solicitaba se reunieran con él en un punto fuera del aula y que llevaran consigo un lápiz y un borrador. Una vez reunidos en un punto donde los niños estuvieran cómodos y sin distractores, se procedía a la aplicación del examen de conocimientos de las áreas de competencias básicas.
- d) Una vez que el maestro daba su aprobación los investigadores que se integraban al aula e implementaban el procedimiento para la observación de la práctica docente.

- e) Al terminar el tiempo de observación, los investigadores se retiraban. Uno de ellos le hacía entrega, al maestro, de la escala de autoritarismo, dándole las instrucciones para el llenado.
- f) A la hora de recreo o en un tiempo que el maestro designara adecuado, se realizaba la entrevista sobre la práctica docente y la entrevista sobre la participación de padres.

3.5.5. Instrumentos de medida

Guía de observación del desempeño de los docentes. (anexo 1) El instrumento consta de 16 reactivos, por medio de los cuales se registraron indicadores referentes al manejo de contingencial y didáctico del docente para la conducción y control disciplinario del grupo, facilitando además el registro de estrategias de evaluación utilizadas por el docente hacia el comportamiento de los alumnos en alguna actividad.

Los reactivos de este instrumento delimitan las observaciones en los siguientes términos: a) aseo y distribución de alumnos en el aula; b) recursos utilizados por docentes y alumnos; c) actividades realizadas durante la clase; d) manejo de contingencias; e) monitoreo y retroalimentación de conducta de alumnos; f) movilidad del docente; g) participación en clase (docente / alumnos); h) conducta del docente hacia los alumnos.

La duración de cada observación fue de 25 minutos, destinando los primeros 15 para el ajuste del grupo a la presencia del observador.

Entrevista sobre la práctica docente. (anexo 2) El instrumento consta de 35 reactivos, por medio de los cuales se recopila información referente a tres aspectos importantes:

Planeación: a) tiempo estimado para ejecución de planes; b) horas dedicadas para su preparación; c) formulación de objetivos; d) elementos considerado durante la planeación; e) recursos utilizados.

Práctica sobre evaluación: a) diferencia entre evaluación y calificación; b) estrategias utilizadas para evaluar; c) frecuencia con que evalúa; d) estrategias utilizadas para calificar; e) frecuencia con que califica; f) estrategias utilizadas ante resultados incorrectos de los alumnos.

Cursos de PIARE: a) número de cursos a que asistió; b) duración; c) seguimiento de bitácoras durante el curso; d) aplicación de información impartida en cursos; e) calidad; f) preparación del instructor; g) sugerencias para mejorar cursos y materiales editados por CONAFE.

Participación de padres de familia. (anexo 3) Este instrumento está compuesto por 10 reactivos por medio de los cuales se busca recaudar información referente a el uso de los recursos económicos de AGE, así como los criterios seguidos para otorgar incentivos a docentes y el apoyo por parte de los padres de familia en su labor docente y el aprendizaje de los niños.

Medida sobre competencias básicas en español y matemáticas (anexo 4).

La evaluación de los alumnos consistió en la aplicación de una medida de conocimientos sobre competencias académicas en el área de español y matemáticas (Vera, Peña, Domínguez y Vera, 1999), instrumento desarrollado a partir de la modificación y ajuste al propuesto por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). Los dos estudios que respaldan el procedimiento de modificación, ajuste y validación de este instrumento permiten ofrecer: la adecuación cultural del cuento que se incluye como parte de las condiciones a evaluar; la adición de ejemplos a los reactivos y la adecuación en el estilo de redacción de los reactivos que permitiera una mayor comprensión por parte del alumno.

El instrumento considera datos de identificación del alumno y su maestro, datos referentes a enseres, infraestructura sanitaria y del hogar, preguntas sobre el trato que recibe el niño en el hogar y el apoyo escolar recibido.

Los reactivos evalúan conocimientos fundamentales, según el programa oficial sobre las áreas de matemáticas y español. En el área de matemáticas los contenidos incluyen a) geometría; b) los números, sus relaciones y operaciones; c) medición.

El plan y programa de estudios reconoce como competencias básicas las lingüísticas y de razonamiento, las cuales se llaman competencias básicas porque permiten enfrentar con eficacia y efectividad diferentes tareas y situaciones básicas, así como organizar, utilizar y adquirir nuevos conocimientos cada vez más complejos (CONAFE, 1996). Conforme a lo anterior, los reactivos incluidos en los instrumentos aplicados en el presente estudio evalúan conocimientos que son

prerrequisito para la adquisición de los conocimientos a enseñarse en los grados subsecuentes. Por tal motivo la aplicación de los instrumentos se llevó a cabo siguiendo un grado hacia delante, el instrumento de primero se aplicó a segundo, el de segundo a tercero, el de tercero a cuarto y finalmente el de cuarto a quinto grado.

3.5.6. Descripción y procedimiento de aplicación

Procedimiento para llevar a cabo la guía de observación de la práctica docente. Para efectuar la guía de observación se procedió de la siguiente forma:

- a) se designaron los primeros 15 minutos después de ingresar al aula para un tiempo de ajuste a las condiciones del aula y habituación de los alumnos hacia las personas extrañas;
- b) posteriormente se iniciaba el período de observación, con una duración de 25 minutos, identificando cada una de las categorías que el instrumento plantea. En caso de que los procesos implicaran una secuencia más prolongada que el tiempo de observación, se anotaba las etapas que se observaron y se prolongaba el tiempo de observación mientras durara el proceso
- c) el registro de las categorías observadas se realizaba en el momento en que iniciaba la interacción;
- d) al final del tiempo de observación, el investigador realizaba un anecdotario describiendo las condiciones generales del ambiente en el aula, puntos relevantes en la interacción afectiva – social del maestro con los alumnos y viceversa.

Procedimiento para llevar a cabo las entrevistas sobre la práctica docente y sobre la participación de padres de familia. Una vez finalizado el registro de la guía de observación, con el fin de evitar interrupciones se propició que el tiempo que el docente asignara para llevar a cabo las entrevistas, fuera un tiempo donde los niños pudieran estar seguros y ocupados.

La metodología para desarrollar las entrevistas se siguió de acuerdo a lo que sugiere el método clínico donde existe un *rapport*, un cuerpo de la entrevista y un cierre. De tal manera, el tiempo inicial de la conversación pretendía eliminar posibles barreras y prejuicios que el docente tuviera para responder. Esto se hacía al expresarle al docente la intención de la entrevista, eliminando toda posibilidad de fungir como instrumento de control o supervisión institucional (SEP-PIARE) y resaltando el valor de los procesos educativos en el ámbito de la investigación educativa.

El cuerpo de la entrevista implicaba la respuesta de preguntas estructuradas; anotando en forma adicional a la respuesta las observaciones o comentarios anexos que el docente hiciera sobre su propia respuesta, sobre la pregunta o sobre alguna condición relacionada a ello.

El cierre de la entrevista consistió en retomar aquellas preguntas donde el docente hubiera omitido una respuesta u ofrecido alguna en forma imprecisa. Al final de cada una de las entrevistas se abría un espacio para que el docente agregara comentarios que no hubieran sido expresados a partir de las preguntas y que él quisiera que darlos a conocer.

Procedimiento para la aplicación de la medida de evaluación a los alumnos

Después de haber seleccionado a los alumnos con que se trabajaría así como haber señalado el lugar de trabajo, las actividades seguían la secuencia que a continuación describe el procedimiento de la evaluación a alumnos:

- a) Al inicio de la sesión se tomaba la medida de peso y talla de los niños participantes.
- b) Se armaba el porta rotafolios con las hojas que contenían la ampliación de los mismos ejercicios que los niños realizarían en los cuadernillos de trabajo, con el fin de controlar el ritmo del grupo y optimizar el tiempo disponible.
- c) Distribuir a los niños de tal forma que quedaran de frente al rotafolio y con la posibilidad de hacer contacto visual con el investigador que aplicaba la evaluación.
- d) La primera instrucción que se daba a manera de rapport consistió en la aclaración de que los conocimientos que necesitaban para responder el ejercicio eran independientes a las calificaciones que tenían con el maestro, que hicieran su mejor esfuerzo y que siguieran las instrucciones.
- e) Se repartían los cuadernillos y se iniciaba con el primer apartado, relativo a los datos de identificación del niño. El investigador tenía la oportunidad en ese momento de hacer un breve sondeo sobre la velocidad con que escribían y leían los niños, y con ello hacer

un estimado del tiempo y estrategias para optimizarlo iba a requerir.

- f) Se le indicaba al niño la hoja del cuadernillo que debería de estar observando y atendiendo, toda vez que se mostraba en el rotafolio.
- g) Las instrucciones se proporcionaban para todo el grupo. Con la posibilidad de repetir la instrucción dos veces, siempre teniendo en el rotafolio la hoja correspondiente al ejercicio e instrucción que se tratara. Para ello el instructor verificaba, antes de dar una nueva instrucción, que el grupo estuviera atento.
- h) Los ejemplos que el instructor daba al alumno cuando éste tenía alguna duda, fueron analogías previamente analizadas por el grupo de investigadores y, bajo acuerdo, considerados las únicas que podían proporcionarse como ayuda adicional al alumno
- i) En el caso de que el alumno no lograra responder en el tiempo que el mismo grupo establecía con el ritmo de respuesta, se le daba un margen de 3 a 5 minutos; si no lo lograba en este tiempo se le solicitaba que escribiera “no se” y pasara junto con el grupo al siguiente ejercicio. Al final del examen, si no excedía el tiempo promedio adicional (de 15 a 20 minutos) el alumno podría regresar a los reactivos que quedaron sin respuesta
- j) La secuencia del examen inicia con la exposición al cuento del cual se derivan todos los ejercicios. Para ello se reproducía el cuento dos veces, de tal forma que la segunda vez que los niños

escuchaban el cuento, todas las reacciones de sorpresa, novedad, etc. de la primera vez eran disminuidas y con ello se propiciaba un mejor estado de atención. A partir del cuento se inicia la lectura de las instrucciones y se solicita a los alumnos que respondan los ejercicios relativos a ello. Cuando terminan, se pasa a la siguiente instrucción y así sucesivamente

- k) Al terminar el examen, se verifican los datos de identificación para asegurar que no falte alguno; así mismo si quedaron reactivos sin responder, y todavía había tiempo, se le sugería al alumno tratar de responder. Quedaba a elección del alumno hacerlo.
- l) Al final se despedía cordialmente del alumno

Finalmente el niño completaba cada ejercicio, en caso de que no lograra contestarlo después de que la mayoría ya lo había logrado, se les decía que si no sabían un ejercicio le escribieran “no sé” y pasaran al siguiente.

Todas las instrucciones de los ejercicios se leyeron en el rotafolio dos veces y en todas las ocasiones se usaron los mismos ejemplos por todos los instructores. Después de haber leído una introducción y el problema a resolver se les pide a los niños que ellos también la lean dos veces para poder contestarla. En caso de que el niño pregunte se le vuelve a repetir la instrucción y el mismo ejemplo sí lo tiene, desde el tripie, evitando así un contacto cercano que refuerce

o castigue al niño cuando intente buscar una mirada de aprobación del instructor con respecto al ejercicio que está realizando.

El propósito de leer cada instrucción, es para que los niños no se atrasen tratando de contestar un reactivo que no saben. Se les dio un tiempo determinado para cada ejercicio y así pudieran terminar todos en un promedio estimado.

Cuando los niños terminaron sus instrumentos se tuvo que verificar todos los datos de identificación, socioeconómicos y psicosociales de tal forma que estuvieran completos.

CAPITULO IV

Resultados

4.0. Procedimiento para el análisis de resultados

El capítulo de resultados se dividirá en dos partes: la primera que presenta, a partir de análisis de varianza, las estadísticas descriptivas de las dimensiones de la práctica docente que resultaron significativas para el aprendizaje de los alumnos y las variables insumo que mostraron diferencias significativas para las dimensiones de práctica docente y, la segunda que muestra la información que generó el análisis de conglomerados al que fueron sometidos los datos para conformar la tipología de la práctica docente.

Para determinar el tipo de pruebas (paramétricas o no paramétricas) a las que se someterían los datos en la primera parte, se recurrió a un procedimiento de exploración (opción EXPLORE en el SPSS, 1997) que produjo estadística sumaria y exhibiciones gráficas por cada uno de los subgrupos que componen a las variables independientes. Este procedimiento además de caracterizar las diferencias entre las sub poblaciones (grupos de casos) permitió demostrar los valores inusuales, valores extremos y errores en los datos, mostrando los estadígrafos básicos (media, moda, mediana, kurtosis, rango intercuartilítico, valor mínimo y valor máximo, error de media, desviación estándar) para cada una de las categorías de las variables independientes.

La exploración de las variables mostró: a) valores de kurtosis y asimetría >1.0 , b) diferencia entre la media y la mediana con valores $\Rightarrow 1$, lo que sugirió la

necesidad de utilizar pruebas no paramétricas; de acuerdo a lo anterior se seleccionó una prueba no paramétrica para distintas muestras independientes tipo Kruskal-Wallis (Hair, Anderson, Tatham y Black, 1999) para las variables: a) nivel académico; b) número de grados que atiende; c) edad; d) antigüedad en el magisterio; e) número de ciclos que abarca, f) número de grados que imparte y g) supervisión; g) habilidades de planeación, h) habilidades de evaluación; i) manejo de grupo; j) estrategias didácticas; k) apoyo al aprendizaje. Para las variables: a) disponibilidad de infraestructura; b) disponibilidad de materiales; c) apoyo a la gestión escolar; d) capacitación; e) disponibilidad de incentivo; f) sexo; g) tipo de adscripción; se empleó una prueba U de Mann-Whitney (Hair, Anderson, Tatham y Black op cit.)

A partir de que las dimensiones de la práctica docente con relación a la conducta académica de los alumnos funge como la variable independiente o variable predictiva, fue necesario transformar, solo para las pruebas del apartado 4.1. a estas variables que originalmente eran escala de intervalo a escalas de razón a través de la elaboración de rangos de las puntuaciones cuya descripción se hace con base a cuartiles. En la descripción del análisis de varianza donde las dimensiones de la practica docente son consideradas como la variable criterio, las dimensiones están como variable continua y la referencia a los cuartiles facilita la interpretación de los valores de media, valor mínimo y máximo obtenido en cada una de las dimensiones.

El anexo 5 muestra la puntuación y descripción por cuartiles de las dimensiones de la práctica docente.

4.1. Análisis proceso- producto

De las cinco dimensiones de la práctica docente propuestas en esta investigación, dos promueven diferencias significativas en el aprendizaje de los alumnos. En el caso de las *habilidades de manejo de grupo*, resultó significativa para las dos áreas de desempeño académico de los niños (lecto escritura y lógico – matemáticas), mientras que la segunda dimensión, *habilidades de planeación* solo resultó significativa para la conducta de lecto escritura.

La tabla 1 muestra que el valor de media más alto en lecto escritura, lo obtienen los alumnos cuyos profesores alcanzan más de 19 puntos en las habilidades de planeación. Así mismo es este grupo de niños el que muestra valores mínimo y máximo más altos que el resto de la población.

Tabla 1. Dimensiones de la práctica docente con resultados significativos a partir de una prueba Kruskal - Wallis para las puntuaciones de lecto escritura

Dimensión	Rango	Media	Min	Max	n	X ²	P
Habilidades de planeación	< 13 puntos	40.81	11.00	86.00	53	15.46	.001
	13.1-16	42.46	11.40	84.80	57		
	16.1-19	50.26	2.33	88.00	57		
	>19.1	53.14	21.33	92.67	39		
Estrategias de manejo de grupo	< 9 puntos	51.79	11.40	92.67	53	14.20	.003
	9.1-11	49.13	2.33	88.00	58		
	11.1-14	40.36	11.00	83.00	51		
	>14.1	42.44	14.25	76.00	44		

Por otra parte el grupo de niños que obtienen el valor de media más bajo en lecto escritura, son alumnos de los maestros que también alcanzaron las puntuaciones más bajas en las habilidades de planeación. Lo que sugiere que a mayor puntuación en esta dimensión, los resultados en la conducta de lecto escritura será probablemente más alta.

Con relación a la dimensión estrategias de manejo de grupo, se observa que el valor de media más alto lo obtienen los alumnos cuyos profesores tuvieron la menor puntuación en la dimensión de manejo grupal.

Es conveniente indicar que a medida en que incrementan los valores en la dimensión de manejo grupal se incrementa la posibilidad de variedad en las estrategias, en los valores bajos, predominan las estrategias simples, o la ausencia de éstas lo que delinea un grupo sin orden, ambientación y conducción; situación que puede ser compensada por la interacción alumno-alumno no olvidando que los grupos son grupos multigrado y con ello la posibilidad de estimulación significativa entre alumnos de distintas edades es relevante.

Las dimensiones que resultaron no significativas para la conducta de lecto escritura son las *habilidades de evaluación* ($\chi^2 = .446$ $p = .931$); las *Estrategias didácticas* ($\chi^2 = 2.94$ $p = .401$) y el *apoyo para el aprendizaje* ($\chi^2 = 1.129$ $p = .770$).

En la tabla 2 los datos muestran que los maestros cuya puntuación en las estrategias de manejo de grupo no fue la más alta, pero osciló entre 11.1 y 14 puntos atienden al grupo de niños que obtienen el valor de media más alto en la conducta lógica – matemática; además de que son los alumnos que tienen valores mínimos más altos y valores máximos aprobatorios. Por otra parte, los alumnos cuyos maestros obtienen la máxima puntuación en manejo de grupo, demuestran el valor

de media más bajo que toda el resto de los grupos. En este sentido, pareciera que una integración razonada de los elementos de control grupal es pertinente para la enseñanza de las matemáticas, por el contrario el incremento excesivo, produce posiblemente confusión en las señales discriminates y con ello reduce nuevamente la posibilidad de ejecuciones adecuadas en el aprendizaje de las matemáticas.

Tabla 2. Dimensiones de la práctica docente con resultados significativos a partir de una prueba Kruskal - Wallis para las puntuaciones de lógico – matemáticas

Dimensión	Rango	Media	Valor mínimo	Valor máximo	n	X ²	P
Estrategias de manejo de grupo*	< 9 puntos	42.15	.00	82.00	53	9.07	.028
	9.1-11	42.76	8.80	71.80	58		
	11.1-14	43.03	19.20	73.50	51		
	>14.1	36.09	11.75	56.14	44		

Las dimensiones que resultaron no significativas para la conducta lógico - matemática son *habilidades de planeación* ($x^2= 1.726$ $p=.736$); *Habilidades de Evaluación* ($x^2= 1.07$ $p=.783$) *Estrategias didácticas* ($x^2= 2.28$ $p=.516$) y *apoyo para el aprendizaje* ($x^2=2.21$ $p=.529$).

4.2. Análisis de varianza de las variables insumo para las habilidades de práctica docente

Las variables insumo se han considerado en dos grupos: a) las variables que tienen más de dos categorías y, b) las variables dicotómicas. Para fines de análisis se presentaran para cada dimensión primero las variables con más de dos categorías y posteriormente las variables dicotómicas.

Habilidades de planeación . Con relación a la variable *nivel académico*, la tabla 3 muestra que el grupo de docentes que tiene como último grado de estudios la normal básica muestra el valor de media más alto en habilidades de planeación. Considerando que el valor máximo esperado es de 28 puntos para esta dimensión, el valor de media de los docentes con normal básica queda por encima del valor de media esperado.

Tabla 3. Variables insumo con resultados significativos a partir de una prueba Kruskal - Wallis para las dimensiones de planeación

Insumo	Rango	Media	Valor mínimo	Valor máximo	n	X2	P
Nivel académico *	1	16.12	0	23	82	6.21	.045
	2	13.56	5	24	33		
	3	15.99	6	26	91		
Número de grados que atiende **	1	12.34	0	22	39	22.9	.000
	2	16.67	5	26	51		
	3	16.52	7	24	60		
	4	15.75	9	20	12		
	5	16.24	10	22	17		
	6	16.19	10	24	27		
Supervisión ***	1	15.31	5	25	86	8.017	.046
	2	14.79	5	23	60		
	3	16.89	5	22	25		
	4	17.11	10	23	35		

* 1= Normal básica, 2= Normal superior completa o incompleta; 3= Universidad Pedagógica Nacional/ Licenciatura en educación

** 1= atiende un grado, 2= dos grados, 3= tres grados, 4= cuatro grados, 5=cinco grados, 6= seis grados

*** 1= 0-1, 2=1-2, 3=2-3, 4= >3 puntos

De acuerdo a los resultados de la tabla 3, el grupo de los docentes que tienen como último grado de estudio la normal superior ha obtenido el valor de media más bajo de la dimensión de habilidades de planeación.

De acuerdo a esta distribución y al valor de media obtenida, los maestros que tienen la normal básica se ubican en el cuartil 3 y los docentes con normal superior

en el cuartil 2. La diferencia entre los docentes que se ubican en el segundo cuartil y el tercer cuartil es que estos últimos emplean cinco horas más que los del segundo cuartil, en la preparación de objetivos y clases; se toman hasta 15 días para prevenir las necesidades de planeación e incorporan al menos 3 elementos más de los que el programa señala para elaborar una planeación adecuada.

Con base a lo anterior, los datos sugieren que los docentes que tuvieron como último grado de formación la normal básica, desarrollan puntajes más altos con relación a las habilidades de planeación, esto puede deberse a que la formación en la normal básica es más apegada a los programas institucionales, más dirigida a la solución de situaciones cotidianas e implica contenidos más prácticos que en los otros dos niveles, que exigen la preparación teórico- metodológica del docente en servicio.

Con relación a la variable *número de grados que atiende*, la tabla 3 demuestra que los docentes que atienden un grado, es el grupo que establece la diferencia significativa con el resto de la población, lo que posibilita afirmar que a partir de tener dos grados a cargo, las diferencias en las habilidades de planeación serán relevantes.

Los docentes que tienen a su cargo dos grupos, ha obtenido la media más alta en las habilidades de planeación. Los docentes que tienen de 3 a 6 grados a su cargo demuestran diferencias menores en el valor de media con respecto al valor de media más alto, no promueven diferencias significativas entre ellos por lo que se supone pertenecen a una misma población.

De acuerdo a la distribución de la población en cuartiles, el los docentes que atienden a un grupo se ubica en el primer cuartil, y los docentes que tienen dos

grupos se localizan en el tercer cuartil. La diferencia entre los docentes con un grupo y los docentes con dos grupos es que mientras los primeros asignan como máximo 2 hrs. a la planeación de objetivo y de la clase completa, lo realizan el mismo día en que impartirán la clase, emplean como máximo 3 elementos de planeación, así como 6 recursos didácticos como máximo; los docentes cuyas medias se ubican en el tercer cuartil, asignan 10hrs. y media distribuidas en un rango de hasta 15 días de anticipación, considerando para la planeación hasta 8 elementos de planeación y 6 recursos didácticos.

A partir de que la dimensión de planeación supone el incremento del atributo, y que el contenido que incrementa con el valor es el tiempo y cantidad de elementos asignados a la planeación, es posible suponer que los docentes con un grupo incluyen menos elementos y dedican menor tiempo a la planeación en razón de la demanda circunstancial del grupo al que atiende (atiende un solo grupo) a diferencia de los demás docentes que obtienen medias más altas, lo que implica una mayor incorporación de elementos y tiempos asignados, en virtud de las demandas de su condición laboral (escuela multigrado).

Con relación a la variable *supervisión*, los docentes que obtuvieron de 1 a 2 puntos en estrategias de supervisión, obtienen la media más baja en las habilidades de planeación. El valor de media más alto es de 17.11 que lo obtuvieron los docentes que alcanzaron más de 3 puntos en la variable supervisión.

Los resultados con relación a esta variable se comprenden a partir de que la escala de la variable supervisión implica el incremento en la cantidad y variedad de estrategias que el docente emplea para establecer relación con la comunidad de padres de familia a través de estrategias de control y supervisión que los padres de

familia desarrollan hacia la labor docente, y en la medida de que estas estrategias incrementen o sean más variada, se supone una mayor oportunidad de ser evaluado, obtener retroalimentación, o en su caso ser sancionado.

De acuerdo a lo anterior, el grupo de docentes que obtuvo el valor de media en las habilidades de planeación más bajo, se localiza en el cuartil 1 y el grupo que obtuvo el valor de media más alto se ubica en el cuartil 3; lo que puede implicar que mientras el ejercicio de estrategias de supervisión, o la comunicación con los padres de familia y comunidad en general es más escasa y con ello la retroalimentación y evaluación directa del docente no es frecuente, su práctica en planeación muestra la incorporación de menos elementos, recursos y tiempos asignados para tal acción; mientras que, cuando la comunicación con la comunidad es más frecuente y variada, las posibilidades de tener mayor variedad de recursos y elementos para la planeación, así como la asignación de tiempos es mayor.

La tabla 4 muestra los valores de media en las variables dicotómicas que muestran diferencias significativas para la dimensión habilidades de planeación, a partir de una prueba U de Mann-Whitney .

De acuerdo a los valores de Z obtenidos para la variable *tipo de organización* se acepta la diferencia de población con relación a los puntajes obtenidos en habilidades de planeación, lo que supone que los docentes que están adscritos a escuelas multigrado alcanzan puntajes significativamente más altos de la dimensión de planeación debido a la influencia de esta variable.

Tabla 4. Variables insumo con resultado significativo para la dimensión de habilidades de planeación a partir de la prueba U de Mann-Whitney

Insumo	Rango*	Media	Valor mínimo	Valor máximo	n	Z	P
Tipo de organización	0	12.51	0	22	35	-4.27	.000
	1	15.30	5	26	171		
Disponibilidad de apoyo en infraestructura	0	15.29	0	26	159	-1.96	.050
	1	16.29	10	24	47		
Disponibilidad de materiales	0	14.69	0	26	94	-2.67	.008
	1	16.46	7	24	112		
Apoyo a la gestión escolar	0	14.47	0	23	98	-3.05	.002
	1	16.73	8	26	108		
Capacitación	0	14.46	0	24	67	-2.59	.010
	1	16.23	0	25	139		
Incentivos	0	14.97	0	26	114	-2.04	.041
	1	16.50	0	25	92		

* rangos: 0=no reciben 1=si reciben

Los valores de media alcanzados por el grupo de maestros de organización completa se ubican en el primer cuartil de la escala de habilidades de planeación, mientras que el grupo de docentes de escuela multigrado se ubica en el tercer cuartil. La diferencia en el valor de media implica que el grupo de docentes multigrado, asigna cinco horas adicionales en la preparación de objetivos y clases; desarrolla la práctica de prevenir hasta con 15 días las necesidades de planeación e incorporan y utiliza al menos 3 elementos para elaborar una planeación adecuada en contraste a los escasos recursos elementos y recursos que integran los docentes de organización completa y la asignación de tiempos más cortos a la previsión y planeación de objetivos y contenidos de clase.

Con relación a la variable *disponibilidad de apoyo para la infraestructura*, se demuestra que los docentes que sí reciben el apoyo alcanzan mayor puntuación en las habilidades de planeación que los docentes que no reciben el apoyo; con relación a la distribución de la escala de habilidades de planeación en cuartiles, el

grupo de docentes que no recibe apoyo para la infraestructura se ubica en el segundo cuartil y el grupo de docentes que sí recibe este apoyo se localiza en el tercer cuartil. La diferencia entre estos dos grupos es la preparación de objetivos y contenidos de clase, con mayor anticipación (15 días como máximo) en el caso de los docentes que sí reciben apoyo, mayor tiempo asignado a la planeación de objetivos y contenido de clases (5 horas más que el grupo de la media más baja) y la incorporación de 3 elementos de programación adicionales a los que emplea el grupo de docentes que no cuentan con apoyo a la infraestructura.

La variable *disponibilidad de apoyo de materiales* muestra una diferencia significativa entre los docentes que no recibieron este apoyo y los docentes que sí lo recibieron; el valor de media de los docentes que no recibieron el apoyo, se ubica en el segundo cuartil de la escala de habilidades de planeación y al grupo de docentes que sí recibieron el apoyo de materiales se ubica en el tercer cuartil. La diferencia de uno a otro cuartil se resume en 5 horas adicionales en el tiempo de planeación, 3 elementos más considerados para el ejercicio de planeación y la previsión de necesidades para la planeación en un período de 15 días.

En la variable *apoyo a la gestión escolar* el valor de media más bajo lo obtiene el grupo de docentes que no recibe apoyo para la gestión escolar. De acuerdo a la distribución en cuartiles, de la dimensión de planeación, se advierte que el valor de media de los docentes que no cuentan con el apoyo se localiza en el segundo cuartil y el valor de media de los docentes que sí reciben el apoyo, se localiza en el tercer cuartil. Esta ubicación, sugiere que el apoyo a la gestión escolar promueve que el grupo de docentes que lo recibe tenga mayor posibilidad

de asignar mayor tiempo en horas y días; así como incorporación de elementos y recursos para la planeación de objetivos y contenidos de clase.

Las variables de *capacitación* y la de *incentivos* desarrollan un comportamiento similar en cuanto a que los grupos de docentes que no reciben estos apoyos puntúan medias más bajas que las de los grupos que si reciben estos apoyos. En este sentido los valores de media de los docentes que no reciben el apoyo se localizan en el segundo cuartil, mientras que los valores de media de los docentes que sí reciben el apoyo se localizan en el tercer cuartil. Esto puede explicarse a partir de que los cursos de capacitación son dirigidos a la elaboración de las Unidades Didácticas, elemento fundamental de las planeaciones del sistema de escuela multigrado y que quienes asisten al menos pueden referir los elementos que la institución requiere para elaborar la planeación; por otra parte, los cuadernos, diarios y demás elementos que pueden utilizarse para la planeación, constituyen también un instrumento de valoración del desempeño que el supervisor puede requerirle al maestro, para emitir un juicio, mismo que puede relacionarse con la continuidad del incentivo.

Las variables que resultaron no significativas son edad ($\chi^2= 6.65$ $p=.084$); sexo ($z= -.241$ $p=.810$) antigüedad en el magisterio ($\chi^2=.646$ $p=.886$) y en la escuela ($\chi^2= .178$ $p=.981$); número de ciclos que abarca ($\chi^2= 3.267$ $p= .195$).

Habilidades de evaluación. La tabla 5 muestra las únicas variables insumo que promueven diferencias significativas para la dimensión habilidades de evaluación.

Tabla 5. Variables insumo con resultados significativos a partir de una prueba

Kruskal - Wallis para las dimensiones de evaluación

Insumo	Rango	Media	Valor mínimo	Valor máximo	n	X2	P
Ciclos que abarca	1	15.86	5	25	90	9.80	.007
	2	17.29	10	24	72		
	3	18.23	11	25	44		
Número de grados que atiende **	1	14.85	5	23	39	13.83	.017
	2	16.63	5	25	51		
	3	17.53	10	24	60		
	4	16.08	12	23	12		
	5	18.29	13	25	17		
	6	18.19	11	23	27		
Supervisión ***	1	14.62	6	23	86	9.86	.020
	2	14.82	7	23	60		
	3	14.20	6	21	25		
	4	15.23	7	23	35		
Edad del docente ****	1	16.79	0	25	62	7.80	.050
	2	15.40	5	23	48		
	3	18.19	11	24	48		
	4	17.23	11	25	48		

* 1= maneja un ciclo; 2= maneja dos ciclos; 3= maneja tres ciclos

** 1= atiende un grado, 2= dos grados, 3= tres grados, 4= cuatro grados, 5=cinco grados, 6= seis grados

*** 1= 0-1, 2=1-2, 3=2-3, 4= >3 puntos

**** 1= < 36 años; 2= 37- 39 años; 3= 40-42 años; > 42 años

A partir los valores obtenidos en la tabla 5 acerca de la variable *ciclos que abarca* es posible señalar que el grupo de docentes que atienden un ciclo obtiene la media más baja en habilidades de evaluación; mientras que el grupo de docente que atiende más ciclos obtiene el valor de media más alto que el resto de la población.

Los docentes que atienden un ciclo se ubican en el cuartil 2 de la escala de evaluación y los docentes que atienden a 3 ciclos se ubican en el cuartil 3. Los grupos no difieren en la periodicidad para aplicar las evaluaciones, pues eligen tiempos más o menos regulares para evaluar y tiempos cortos para la calificación. La diferencia entre los grupos de docentes implica la incorporación de más estrategias y elementos para evaluar y calificar, así como la cantidad y variedad

que emplean en las estrategias de corrección disciplinaria. Esto es, mientras que los docentes que atienden un ciclo implementa al menos 5 estrategias para evaluar y considera 3 elementos así como 3 estrategias de corrección disciplinaria; los docentes que atienden 3 ciclos desarrollan 6 estrategias de evaluación considerando hasta 4 elementos y tienen en consideración al menos 6 estrategias de corrección disciplinaria y del aprendizaje.

La puntuación media alcanzada por cada una de las clases de esta variable, sugiere que al incrementar el número de ciclos, incrementa el número de grupos, y con ello la demanda del ambiente del docente de implementar una variedad de estrategias que le permitan ponderar los avances de sus alumnos y el comportamiento de las clases de docentes responden a ello.

Con relación al *número de grados que atiende* es conveniente notar que los valores de media que se presentan incrementan según incrementa el número de grados que atiende el docente, esto coincide con la variable anterior donde al incrementar el número de ciclos, incrementa el valor de media para esta dimensión, no como correlación, pero sí como una condición laboral identificada. Lo anterior es posible a partir de que el docente que atiende 2 grupos atiende un ciclo completo, pero el que atiende 3 grupos atiende 2 ciclos; según los datos pareciera que esta diferencia de demandas para el aprendizaje y su evaluación funge como discriminante para que el docente incorpore más estrategias de valoración y corrección disciplinaria y del aprendizaje.

Los datos acerca de la variable *supervisión*, muestran que los docentes que obtuvieron el mayor puntaje en supervisión (más de 6 puntos) obtienen el valor de media más alto en habilidades de evaluación; la diferencia entre este grupo de

maestros y el resto de la población es que emplea una estrategia más de evaluación, incorpora un elemento más para la evaluación y desarrolla 3 estrategias de corrección disciplinaria y del aprendizaje y adicionales a la cantidad que emplean el resto de los docentes.

Con relación a la variable *edad del docente*, los datos muestran que los docentes entre 40 y 42 años de edad obtiene el valor de media más alta en las habilidades de evaluación. Si consideramos el valor de media obtenido los docentes mayores de 42 años, que es el segundo valor de media más alto, pudiéramos suponer que la edad del docente es un indicador de integración de experiencias efectivas que dan como resultado la incorporación y disponibilidad de estrategias que le permiten al docente realizar una valoración más acertada de sus alumnos; sin embargo la puntuación obtenida los docentes menores a 36 años señalaría lo contrario. Con esto es conveniente señalar en todo caso a la edad del docente como un regulador asociado a otras variables como experiencia laboral, gremial y motivación que pueden desencadenar comportamientos de sistematicidad en ciertos momentos de vida del docente.

Las variables que resultaron no significativas son antigüedad en el magisterio ($\chi^2 = 5.478$ $p = .140$) y en la escuela ($\chi^2 = 2.074$ $p = .557$); grado académico ($\chi^2 = .574$ $p = .049$); sexo ($z = -1.48$ $p = .137$); tipo de organización adscrita ($z = 1.39$ $p = .164$); disponibilidad de apoyo a la infraestructura ($z = -1.60$ $p = .107$); disponibilidad de materiales ($z = -.163$ $p = .871$); apoyo a la gestión escolar ($z = 1.506$ $p = .132$); capacitación ($z = -.878$ $p = .380$); incentivos ($z = -1.229$ $p = .219$).

Estrategias didácticas. En esta dimensión las únicas variables que evidencian diferencias significativas son: el grado académico del docente ($\chi^2=6.93$ $p=.027$) y el apoyo que tiene para la infraestructura ($z=-2.04$ $p=.047$).

De las tres clases de docentes que se establecen como rangos de la *variable grado académico*, los docentes con normal básica completa es el grupo que establece la diferencia con el resto de la población. Es el grupo que muestra el valor de media más bajo (13.80) y se ubica en el cuartil 2, mientras que los docentes que han cuentan con estudios de Universidad Pedagógica Nacional (media = 15.35) se ubican en el cuartil 3.

Atendiendo a la descripción de las dimensiones según el cuartil en que se ubica el valor de media (ver anexo 5) los grupos de docentes de normal básica y Universidad Pedagógica Nacional pueden tener algunos puntos en común: el ejercicio de relacionar las asignaturas, emplear al menos dos o más estrategias para abordar los contenidos de clase; emplear al menos 3 materiales distintos para las actividades de clase; recurrir a actividades tanto grupales como individuales; diferir en su caso las actividades por ciclos, esto es, según las necesidades de los niños correspondientes a distintos ciclos y emplea al menos 2 estrategias para terminar un tema. La diferencia entre los docentes que se ubican en el segundo y tercer cuartil es que los docentes del cuartil 2 permiten desechos orgánicos e inorgánicos y objetos fuera de lugar en el aula y los del cuartil 3 tenían solo un tipo de desecho y no había objetos fuera de su lugar; al enfatizar procesos y resultados del aprendizaje, los docentes del segundo cuartil emplean como máximo 2 estrategias, mientras que los del tercer cuartil emplean al menos 3 estrategias.

Los valores de media de los docentes con Normal superior y Universidad Pedagógica, sugieren que son grupos que pudieran diferir apenas en la combinación de alguno de los elementos que componen la dimensión, pero sin prescindir de alguno de ellos.

La variable *disponibilidad de apoyo para la infraestructura* que resultó significativa ($z=-2.04$ $p=.047$) para esta dimensión demuestra que la posibilidad y existencia de apoyo para obras de mejora a la escuela y aula establece la diferencia en las formas de implementar las estrategias didácticas. Así, el valor de media (15.04) obtenido por el grupo que no recibe el apoyo lo ubica en el tercer cuartil de la escala de la dimensión de estrategias didácticas, mientras que el grupo de docentes que sí reciben el apoyo y cuyo valor de media es igual a 13.66, se ubica en el cuartil 2 de esta escala. Esto sugiere que a falta de condiciones de infraestructura, los docentes recurren a mayor cantidad y variedad de estrategias didácticas que le permita una combinación efectiva al momento de implementar su práctica.

Las variables que resultaron no significativas son: número de grados que atiende ($X^2= 9.43$ $p=.093$) ; edad ($X^2= .256$ $p=..968$); antigüedad en el magisterio ($X^2= 1.06$ $p=.785$); antigüedad en la escuela ($X^2= 2.67$ $p=.445$) ; número de ciclos que abarca ($X^2= 2.66$ $p=.263$), supervisión ($X^2= .703$ $p=.872$), disponibilidad de materiales ($z=-1.18$ $p=.239$), apoyo a la gestión escolar ($z=-.999$ $p=.318$), capacitación ($z=-.299$ $p=.765$), disponibilidad de incentivo ($z=-1.66$ $p=.096$).

Estrategias de manejo de grupo. La tabla 6 muestra las variables insumo con más de dos categorías, que promueven diferencias significativas para la dimensión estrategias de manejo de grupo.

Tabla 6. Variables insumo con resultados significativos a partir de una prueba Kruskal - Wallis para la dimensión de estrategias de manejo de grupo

Insumo	Rango	Media	Valor mínimo	Valor máximo	n	X2	P
Ciclos que abarca	1	14.80	0	26	90	9.14	.010
	2	16.39	0	24	72		
	3	16.20	10	24	44		
Número de grados que atiende **	1	12.34	0	22	39	17.60	.003
	2	16.67	5	26	51		
	3	16.52	7	24	60		
	4	15.75	9	20	12		
	5	16.24	10	22	17		
Nivel Académico ***	1	16.12	0	23	82	7.93	.019
	2	13.56	5	24	33		
	3	15.99	6	26	91		
Edad del docente ****	1	15.91	5	24	62	8.74	.033
	2	14.25	0	24	48		
	3	15.58	9	24	48		
	4	16.79	9	26	48		

* 1= maneja un ciclo; 2= maneja dos ciclos; 3= maneja tres ciclos

** 1= atiende un grado, 2= dos grados, 3= tres grados, 4= cuatro grados, 5=cinco grados, 6= seis grados

*** 1= Normal básica, 2= Normal superior completa o incmpleta; 3= Universidad Pedagógica Nacional/ Licenciatura en educación

**** 1= < 36 años; 2= 37- 39 años; 3= 40-42 años; > 42 años

La variable *ciclos que abarca*, muestra un valor de ji cuadrada que permite establecer la zona de rechazo para una hipótesis de la igualdad de muestras. Los docentes que abarcan un solo ciclo, son los que muestran el valor más bajo de media en la dimensión de manejo de grupo. Mientras que los docentes que abarcan dos ciclos obtienen el valor de media más alto. De acuerdo a estos valores y a la distribución en la escala de manejo de grupo, se considera que los maestros que abarcan un solo ciclo se ubican en el tercer cuartil y los maestros

que manejan dos ciclos se ubican en el cuarto cuartil, lo que se explica en razón de que a medida que aumenta el número de niños y demandas específicas de cada edad, el docente requiere variar hasta cierto nivel las estrategias de conducción grupal.

Conviene resaltar que aunque el valor de media que obtienen los docentes que manejan tres ciclos es menor al de los maestros que abarcan dos ciclos, ambos grupos pertenecen a un mismo cuartil, la diferencia estará en la combinación y tipo de estrategias que desarrollan.

Para el caso de la variable *número de grados que atiende*, se observa que los docentes que atienden a un grado y los que atienden a dos grados muestran valores de media extremo, esto es mientras los primeros obtienen el valor de media más bajo, los segundos obtienen el valor de media más alto. Los resultados parecen indicar que después de manejar 2 grupos la habilidad de manejo de grupo permanece más o menos estable aún que aumente la cantidad de grupos a cargo del maestro.

Según el valor de media obtenido los docentes que manejan un solo grupo se ubican en el tercer cuartil de la escala de esta dimensión y los docentes que manejan más de un grupo se localizan en el cuarto cuartil, lo que sugiere, una mayor incorporación de estrategias en la medida de que tienen a su cargo distintas necesidades y tipos de aprendizaje, en términos de que tienen al menos dos grupos distintos de edades en sus alumnos.

Para la variable *grado académico* se observa que el grupo de docentes que tienen la normal superior obtienen el valor más bajo de media. El nivel de estudio de normal superior permite al docente especializarse en asignaturas o temática de

la docencia, sin embargo al parecer influye en la cantidad y variedad de estrategias que el maestro puede utilizar para conducir la disciplina y dinámica del grupo; por el contrario, los docentes que tienen como último grado de estudios la normal básica, una formación más práctica-básica, logran el valor de media más alto de las tres categorías de esta variable. Esto indica que, de acuerdo a esta categorización de los docentes, es más efectiva la formación práctica en el sentido de que se tiene mayor variedad en las estrategias de manejo grupal.

Tabla 7. Variables insumo con resultados significativos a partir de una prueba U de Mann – Whitney para la dimensión de estrategias de manejo de grupo

Insumo	Rango*	Media	Valor mínimo	Valor máximo	n	Z	P
Apoyo a la gestión escolar	0	12.44	6	19	98	-2.81	.005
	1	11.30	11	21	108		
Incentivos	0	12.14	6	20	114	-1.92	.055
	1	11.47	7	21	92		

* rangos: 0=no reciben 1=si reciben

La tabla 7 muestra los valores de las dos categorías dicotómicas que muestran resultados significativos para la dimensión de manejo de grupo. En los ambos casos, es decir, en la variable *Apoyo a la gestión escolar* y en la variable *disponibilidad de incentivos* se observa que los grupos de docentes que no recibe los apoyos obtienen valor de media más alta que los que si lo reciben. Esto sugiere que en el caso de ausencia del apoyo a la gestión escolar, el docente debe recurrir a incrementar la cantidad o variedad de estrategias para el control disciplinario, de tal forma que pueda ganar un tiempo para dedicarse a las labores administrativas; por otro lado en el caso de los docentes que no reciben incentivos, la apreciación estadística no permite hacer inferencias que son mas

bien del orden de análisis global y social, y que se presentará en el apartado correspondiente.

Las variables que resultaron no significativas son: antigüedad en el magisterio ($X^2= 1.13$ $p=.769$); antigüedad en la escuela ($X^2= 3.15$ $p=.369$); supervisión ($X^2= 5.97$ $p=.113$), sexo ($z=-.195$ $p=.846$), tipo de organización de la escuela ($-.687$ $p=.492$); apoyo a la infraestructura ($z=-1.04$ $p=.249$), disponibilidad de materiales ($z=1.08$ $p=.277$), capacitación ($z=-.715$ $p=.475$).

Apoyo al aprendizaje. La tabla 8 muestra los resultados de la variable *supervisión*, única variable con más de dos categorías que evidencia diferencias significativas para la dimensión apoyo al aprendizaje. La variable muestra un valor de ji cuadrada que permite para establecer la zona de rechazo para una hipótesis de la igualdad de muestras. Los docentes que obtienen los mayores puntajes en supervisión, son los que muestran el valor más alto de media en la dimensión de apoyo al aprendizaje. El resto de la población de maestros, pertenece a una misma población, probablemente con diferentes combinaciones de elementos, pero esencialmente la misma cantidad de elementos incorporados.

Tabla 8. Variables insumo con resultados significativos a partir de una prueba Kruskal - Wallis para la dimensión de apoyo al aprendizaje

Insumo	Rango	Media	Valor mínimo	Valor máximo	n	X ²	P
Supervisión *	1	3.23	0	8	86	7.44	.059
	2	3.57	0	9	60		
	3	3.20	0	5	25		
	4	4.09	2	7	35		

* 1= 0-1, 2=1-2, 3=2-3, 4= >3 puntos obtenidos en la escala de supervisión

De acuerdo al valor de media obtenido, se puede considerar que los docentes que alcanzan el valor de media más alto se ubican en el tercer cuartil y el resto de la población ubican en el segundo.

La diferencia entre los docentes que se ubican en el segundo y tercer cuartil, es que los últimos recurren a al menos dos de las estrategias de apoyo por parte de la sociedad de padres de familia para la labor docente así como reconocen y fomentan al menos 4 formas de apoyo individual que los padres pueden brindar a sus hijos para apoyar el aprendizaje, mientras que los primeros emplean de ninguna a una sola forma de relacionarse con la sociedad de padres para el apoyo a su labor docente y como máximo dos estrategias para el apoyo individual de cada padre para con sus hijos. En este sentido, la información con relación a esta variable parece sugerir que las formas en que los padres realizan la supervisión sobre el desempeño docente constituyen un medio para que el maestro estreche la comunicación y tenga mayor variedad en las estrategias para solicitar el apoyo de los padres para el aprendizaje de los niños.

Tabla 9. Variables insumo con resultados significativos a partir de una prueba U de Mann – Whitney para la dimensión de apoyo al aprendizaje

Insumo	Rango*	Media	Valor mínimo	Valor máximo	n	Z	P
Tipo de organización *	0	2.89	0	8	35	-2.58	.004
	1	3.59	0	9	171		
Apoyo a la gestión escolar**	0	3.23	0	8	98	2.42	.015
	1	6.69	0	9	108		
Incentivos**	0	3.28	0	8	114	2.20	.027
	1	3.71	0	9	92		

* 0= completa 1= multigrado

** 0= no reciben 1= sí reciben

De acuerdo a los valores de media obtenidos para la variable *tipo de organización* en la tabla 9, la condición multigrado propicia que el docente ejercite más estrategias para obtener el apoyo de los padres de familia en comparación al valor de media que alcanzan los maestros de organización escolar completa.

Así mismo, los datos sugieren que las variables de *apoyo a la gestión escolar* y *disponibilidad de incentivo* muestran diferencia significativa entre el grupo de docentes que sí recibe el apoyo y los que no lo reciben. Para el caso del apoyo a la gestión escolar la distinción entre los grupos de docentes es más evidente dado el valor de media obtenido.

Para el caso de la variable *disponibilidad de incentivo* se supone una distinción de la población, suponiendo que recibir incentivo es regulado por ciertas formas de valoración y comunicación con los padres de familia, propiciando mayor oportunidad de interacción con los padres de familia y con ello mayor posibilidad de solicitar su apoyo.

De acuerdo a la ubicación de las poblaciones de docentes en la distribución de la escala de apoyo al aprendizaje, los docentes de escuela multigrado pertenecen al segundo cuartil; con relación a la variable *apoyo a la gestión escolar*, los docentes que sí reciben el apoyo se ubican en el cuarto cuartil y con relación a la variable *disponibilidad de incentivo*, los docentes que sí lo reciben se ubican en el segundo cuartil. Esto se traduce a que los maestros multigrado con apoyo a la gestión escolar tienen al menos tienen una estrategia establecida para solicitar apoyo a la sociedad de padres de familia y al menos dos formas de solicitud de apoyo individual para los niños, pero si además reciben incentivos

llegan a establecer hasta 6 diferentes estrategias de comunicación y solicitud de apoyo individual para el aprendizaje de los niños.

Las variables que resultaron no significativas son: antigüedad en el magisterio ($X^2= 4.14$ $p=.246$); antigüedad en la escuela ($X^2= 1.77$ $p=.620$); edad ($X^2= 1.38$ $P= .710$), grado académico ($X^2= .803$ $p=.669$), número de grados que atiende ($X^2= 9.85$ $p=.079$), número de ciclos que abarca ($x^2= 2.77$ $p=.249$), sexo ($z=-.646$ $p=.518$), apoyo a la infraestructura ($z=-.675$ $p=.500$), disponibilidad de materiales ($z=1.75$ $p=.079$), capacitación ($z=-1.68$ $p=.093$)

Con la finalidad de resumir los resultados que muestran a las variables significativas tanto para el aprendizaje de las competencias básicas en los niños como para las dimensiones de la práctica docente, se presentan las tablas 10, 11 y 12. La primera presenta las dimensiones de la práctica docente que resultaron significativas para la conducta de lecto escritura y matemáticas. La tabla 11 presenta las variables insumo con más de dos categorías, que resultaron significativas para la práctica docente. La tabla 12 muestra las variables insumo dicotómicas que resultaron significativas para la práctica docente.

Tabla 10. Dimensiones de práctica docente con resultado significativo en las conductas académicas de los alumnos

Dimensión de la práctica docente	Conducta académica de alumnos	
	Lecto escritura	Lógico- matemática
Planeación	X ² = 15.46 P = .001	NO SIGNIFICATIVA
Evaluación	NO SIGNIFICATIVA	NO SIGNIFICATIVA
Estrategias didácticas	NO SIGNIFICATIVA	NO SIGNIFICATIVA
Manejo de Grupo	X ² = 14.20 P = <u>.003</u>	X ² = 9.07 P = .028
Apoyo al aprendizaje	NO SIGNIFICATIVA	NO SIGNIFICATIVA

Tabla 11. Variables insumo con más de dos categorías con resultado significativo en las dimensiones de la práctica docente.

Factores insumo	Dimensiones de la práctica docente				
	Planeación	Evaluación	Estrategias didácticas	Manejo de grupo	Apoyo al aprendizaje
Nivel académico	X ² = 6.21 P= .045	NO SIGNIFICATIVA	X ² = 6.93 P= .027	X ² = 7.93 P= .019	NO SIGNIFICATIVA
Antigüedad en el magisterio	NO SIGNIFICATIVA	NO SIGNIFICATIVA	NO SIGNIFICATIVA	NO SIGNIFICATIVA	NO SIGNIFICATIVA
Antigüedad en la escuela	NO SIGNIFICATIVA	NO SIGNIFICATIVA	NO SIGNIFICATIVA	NO SIGNIFICATIVA	NO SIGNIFICATIVA
Número de grados que atiende	X ² = 22.9 P= .000	X ² =13.83 P= .017	NO SIGNIFICATIVA	2=17.60 P= .003	NO SIGNIFICATIVA

Tabla 11. Continuación

Número de ciclos que atiende	NO SIGNIFICATIVA	X2= 9.80 P= .007	NO SIGNIFICATIVA	X2=9.14 P= .010	NO SIGNIFICATIVA
Estrategias de supervisión	X2= 8.01 P= .046	X2= 9.86 P= .020	NO SIGNIFICATIVA	NO SIGNIFICATIVA	X2= 7.44 P= .059
Edad	NO SIGNIFICATIVA	X2= 7.80 P= .050	NO SIGNIFICATIVA	X2=8.74 P= .033	NO SIGNIFICATIVA

Tabla 12. Variables insumo dicotómicas con resultado significativo en las dimensiones de la práctica docente.

Factores insumo	Dimensiones de la práctica docente				
	Planeación	Evaluación	Estrategias didácticas	Manejo de grupo	Apoyo al aprendizaje
Tipo de organización	Z= -4.27 P= .000	NO SIGNIFICATIVA	NO SIGNIFICATIVA	NO SIGNIFICATIVA	Z= -4.27 P= .000
Sexo	NO SIGNIFICATIVA	NO SIGNIFICATIVA	NO SIGNIFICATIVA	NO SIGNIFICATIVA	NO SIGNIFICATIVA
Disponibilidad infraestructura	Z= -1.96 P= .050	NO SIGNIFICATIVA	Z= -2.04 P= .047	NO SIGNIFICATIVA	NO SIGNIFICATIVA
Disponibilidad de materiales	Z= -2.67 P= .008	NO SIGNIFICATIVA	NO SIGNIFICATIVA	NO SIGNIFICATIVA	NO SIGNIFICATIVA
Apoyo a la gestión escolar	Z= -3.05 P= .002	NO SIGNIFICATIVA	NO SIGNIFICATIVA	Z= -2.81 P= .005	Z= 2.45 P= .015
Capacitación	Z= -2.59 P= .010	NO SIGNIFICATIVA	NO SIGNIFICATIVA	NO SIGNIFICATIVA	NO SIGNIFICATIVA
Incentivos	Z= -2.04 P= .041	NO SIGNIFICATIVA	NO SIGNIFICATIVA	Z= -1.92 P= .050	Z= 2.20 P= .027

4.3. Análisis cluster de la práctica docente

El paquete estadístico SPSS ofrece la posibilidad de someter los datos a cualquiera de las dos clases distintas de análisis de clúster; en tal efecto se ha elegido el método de agrupamiento *K-means*, que es uno de los métodos más utilizados en los procedimientos no jerárquicos para la obtención de conglomerados, que dadas el número de sujetos del estudio y las condiciones de las variables resulta el más adecuado.

Un problema importante en el análisis de cluster es decidir cuántos conglomerados son necesarios para describir adecuadamente la diversidad y la similitud de la población. Por esta razón se ha retomado la sugerencia de distintos autores (Penelas citado en Hair, Anderson, Tatham y Black op cit.) para elegir los conglomerados según la claridad de la descripción del cluster y su aplicación práctica, en esta investigación, se ha recurrido en primera instancia a retomar la evidencia que proporciona el análisis de varianza a través de pruebas no paramétricas en el apartado anterior. Esta información nos ofrece tres parámetros relevantes para analizar a los conglomerados: el valor de media obtenido en cada una de las dimensiones, la definición y operaciones que implica cada una de las dimensiones, la ubicación de los valores de media en la distribución por cuartiles. Bajo esta lógica se suponen tres tipos de docentes: los que obtienen valores de media mayores a la media esperada; los docentes cuyos valores de media son iguales a la esperada o con una dispersión no mayor a dos puntos y los docentes que obtienen valores de media bajos.

Para confirmar la claridad de las agrupaciones sugeridas, los datos fueron

sometidos a un procedimiento *QUICK CLUSTER* (SPSS, 1997) sin estandarizar los datos a valor Z, se obtuvo una pre agrupación de los sujetos según la distancia que éstos guardan con el centroide determinado por el software. El ejercicio se realizó considerando una pre agrupación de 5 cluster pretendiendo hacer más diversa la agrupación con relación a la que se suponía de los análisis de varianza. El único resultado que se tomó en consideración de este ejercicio fue el de la tabla *Cluster membership* (anexo 6) que demuestra la distancia del sujeto con relación al centro así como el número de cluster en el que se ubica. De la información que ofrece esta tabla se formaron las pre agrupaciones cuyos valores de media para cada dimensión de la práctica docente están representados en la tabla 13.

Tabla 13. Valor de media en las dimensiones de la práctica docente para las pre – agrupaciones a partir de un procedimiento *Quick cluster*

Dimensión/ Agrupación	1	2	3	4	5
Valor de media	X	X	X	X	X
Habilidades de planeación	17.55	15.56	14.07	4.96	18.03
Habilidades de evaluación	18.73	16.86	17.56	5.60	17.58
Estrategias Didácticas	20.82	11.39	16.86	14.50	15.02
Manejo de Grupo	16.82	9.04	14.16	12.10	11.66
Apoyo al aprendizaje	5.73	2.93	2.19	1.70	4.53

De acuerdo al resultado de estos ejercicios que combinan las estrategias descriptivas (obtención de valor de media) con la estrategia de clasificación (Quick cluster) es posible sugerir con mayor fundamento el número de soluciones cluster que se consideraran en el procedimiento K-means para la formación de conglomerados.

El desarrollo y análisis de conglomerados para la población de 206 sujetos

se abordó en tres pasos: la obtención de los grupos, la interpretación y la validación de conglomerados (Hair, Anderson, Tatham y Black, op cit.)

4.3.1. Obtención de grupos

El primer paso de este método implica la conversión de los valores de media obtenidos por los sujetos en cada uno de las dimensiones de la práctica docente en valores Z; el segundo momento es la selección del método para formar conglomerados así como la toma de decisión acerca del número de soluciones cluster que por teoría o evidencia empírica se supone para esta población. En este caso se realiza el procedimiento *K- means* para la formación de conglomerados, del que se desprende información acerca de: a) el número de casos por conglomerado; b) la distancia de cada caso al centro del conglomerado, c) la distancia de los centros de conglomerados finales y, d) la significación estadística de las diferencias de conglomerados. La información de los incisos a y b se emplea en la obtención de los grupos y la información de los incisos c y d, junto con otra información se utiliza en la interpretación de los conglomerados

En la tabla 14 se detalla la estructura de los conglomerados en los siguientes términos: a) el número de sujetos que conforman cada conglomerado, b) los valores mínimo y máximo de la distancia de cada caso al centro del conglomerado, expresado en puntuaciones estandarizadas. Esta información resume dos parámetros importantes de la descripción de los conglomerados: el número de casos que existen para las características de cada conglomerado, y de similitud que tienen los casos incluidos en cada conglomerado.

Tabla 14 . Estructura de los conglomerados

Conglomerado	No. De casos	Valor mínimo de distancia	Valor máximo de distancia
1	22	0.9	2.0
2	72	0.5	2.3
3	43	0.5	2.4
4	10	0.4	2.5
5	59	0.3	2.4

La solución de 5 conglomerados supone la partición de al menos uno de los grupos (el de docentes que obtiene los valores de media más altos o los que obtiene los valores de media más bajo, o los que obtienen valores intermedios) Detectar con mayor precisión las dimensiones que resultan con valores más bajos o valores más altos es lo que se busca con la solución de cinco grupos.

4.3.2. Interpretación de los conglomerados

La tabla 15 muestra los valores de media estandarizadas, obtenidos por los sujetos pertenecientes a los distintos conglomerados con relación a las dimensiones de la práctica docente. Los valores estandarizados de media, constituyen a la vez el valor del centro del conglomerado. Como parte esencial de la información requerida para la interpretación y obtención de perfiles, se muestra el valor de F y los niveles de significancia a fin de validar la diferencia entre las medias de los conglomerados.

Tabla 15. Valores de media estandarizada en las dimensiones de la práctica docente

Dimensión / cluster	1	2	3	4	5
Habilidades de planeación	.43	-.02	-.36	-2.45	.54
Habilidades de evaluación	.47	-.00	.17	-2.88	.18
Estrategias didácticas	1.51	-.82	.52	-.05	.07
Estrategias de manejo grupal	1.57	-.88	.73	.08	-.05
Apoyo al aprendizaje	1.33	-.32	-.76	-1.05	.62
Valor F	37.88	40.67	60.59	97.54	53.95
significancia	.000	.000	.000	.000	.000

De acuerdo a los resultados de la tabla 15, con relación a las habilidades de planeación y evaluación, el conglomerado 1 es el que muestra una de las mayores magnitudes y valores positivos. Esto implica, el conglomerado 1 compone su práctica de planeación y evaluación con un mayor número de estrategias y variedad de elementos que el resto de los conglomerados. A excepción del conglomerado 5 en las habilidades de planeación.

El valor obtenido en las habilidades de planeación y evaluación por el conglomerado 4 sugieren una distinción considerable de este conglomerado con relación a los demás y el signo negativo sostiene el desconocimiento o la omisión de elementos y estrategias básicas para las funciones de planeación y evaluación por parte de los diez docentes que componen este conglomerado.

Los conglomerados 3 y 5 presentan valores bajos, incluso negativos (conglomerado 3) en las dimensiones de planeación y evaluación, lo que implica la consideración limitada de elementos y estrategias para las tareas de planeación y

evaluación. El caso del conglomerado 2 sugiere que la distancia que obtuvieron los sujetos involucrados en este grupo, para con la media del resto de la población es casi nula y que la incorporación de elementos y estrategias de planeación y evaluación no es distinta a la del resto de los docentes con bajos valores de distancia.

Con relación a las dimensiones de estrategias didácticas y manejo de grupo los sujetos del conglomerado 1 tienen puntuaciones más alejadas del centro del conglomerado en las dimensiones que se relacionan con ejecuciones y destrezas específicas dentro del aula (estrategias didácticas y estrategia de manejo grupal); esto es, el conglomerado número 1 efectivamente es en mayor medida distinto a los demás en cuanto a la variedad de estrategias que emplea en la conducción del grupo en comparación con el resto de los conglomerados. El valor positivo de la distancia mostrada en estas dimensiones supone que la diferencia con el resto de los docentes radica en la incorporación de mayor número de estrategias y variedad de elementos en el aspecto de conducción de grupo y apoyo al aprendizaje.

En contraste, el conglomerado 2 muestra los valores más bajos que el resto de los cluster en las dimensiones de estrategias didácticas y manejo grupal. Es importante notar que el valor negativo supone valores por debajo de la media, lo que se traduce a una restringida incorporación de estrategias y elementos para la conducción del grupo y siendo la magnitud muy cercana a 1 indica que es el conglomerado de docentes que menor habilitados en conducción de grupo resultaron en este estudio.

Los conglomerados 4 y 5 muestran distancias cortas de valor positivo, lo que indica una tendencia a la similitud o bien diferencias muy pequeñas con el resto de la población de docentes en las dimensiones de conducción de grupo. El conglomerado 3 muestra valores más distantes del centro lo que permite ubicarlo en distinto nivel a los dos conglomerados anteriores.

A partir de los datos de la tabla 16 se observa la distancia entre los centros de los conglomerados, esto es, el valor en el que se puede fundamentar la idea de diferencia entre un grupo de docentes y otro.

Tabla 16. Distancias entre los centros de conglomerados finales

Cluster /	1	2	3	4	5
1		3.842	2.613	5.489	2.315
2	3.842		2.197	4.043	1.660
3	2.613	2.197		3.826	1.898
4	5.489	4.043	3.826		4.617
5	2.315	1.660	1.898	4.617	

En estos datos se observa que los grupos más distintos son el conglomerado 1 y 4 de docentes en razón de que la distancia es mayor y, los grupos con menor diferenciación son el 2 y el 5. El conglomerado 3 tiende a ser más distinto que el conglomerado 4 y con mayor similitud al grupo 5.

Con base a lo anterior, el conglomerado 1 es el grupo de docentes que obtiene los valores de media más alto en forma gradual y consistente (anexo 6), cuyos valores de media estandarizada son todos positivos (tabla 15) lo que significa que el valor está por encima de la media, lo que implica mayor incorporación de estrategias, elementos, recursos y tiempos para desarrollar la

práctica docente.

Al contrario el conglomerado 4, constituido por el grupo de docentes con valores de distancia más discontinuo, variante y atípico (anexo 6), con los valores de media más bajos en 4 de las 5 dimensiones de la práctica docente (tabla 13), con valores de media estandarizada negativos en 4 de las 5 dimensiones de práctica docente (tabla 15) lo que significa una incorporación muy limitada y poco enriquecida de estrategias, elementos, recursos y tiempos para desarrollar la práctica docente.

La distancia que existe entre el conglomerado 2 y 5 (tabla 16) coincide en términos de que ambos grupos de docentes tienen un incremento regular en las distancias que muestran los sujetos involucrados en cada uno de los grupos (anexo 6) en los valores de media obtenidos al menos en 4 de las 5 dimensiones (tabla 13) pero dista en los valores de media estandarizados (tabla 15) en todas las dimensiones de la práctica docente, obteniendo el conglomerado 5 valores más altos que el conglomerado 2.

La distancia menor entre el conglomerado 3 y 5 (tabla 16) puede explicarse a partir de la estructura de ambos conjuntos en la agrupación de sujetos cuyos valores de distancia del centro de la población incrementa en forma regular (no continua) alcanzando casi los mismos valores máximos (anexo 6). Por otra parte coinciden con valores positivos en dos de las dimensiones de la práctica docente (tabla 15); pero difieren en gran medida (ver valores tabla 15) en tres de las cinco dimensiones de la práctica docente. La distancia que el conglomerado 3 guarda con relación al conglomerado 4 se resume en los puntajes de media estandarizado obtenido en las dimensiones de evaluación, estrategias didácticas y manejo de

grupo, donde los valores del primero son positivos y van de bajos a medianamente considerables. En las dimensiones de habilidades de planeación y apoyo al aprendizaje son también negativos, sin embargo la magnitud en el conglomerado 3 es menor y más cercana a cero.

En resumen, los datos apoyan la posibilidad de distinguir la población de docentes rurales de la zona sur del estado en 5 distintos grupos; 2 de ellos bien delimitados, extremos; uno con puntuaciones regulares y dos grupos que guardan características particulares pero también comparten características con el grupo regular.

4.3.3. Validación predictiva y obtención de perfiles de las soluciones cluster sobre variables adicionales

Para evaluar la validez predictiva se han seleccionado dos variables que tienen una relación teórica para las dimensiones de la práctica docente pero que no fueron incluidas para las soluciones cluster. La tabla 17 muestra el nivel de significancia de estas variables a lo largo de los conglomerados.

Tabla 17. Validez predictiva de los conglomerados a partir de variables adicionales

Variables adicionales /cluster	1	2	3	4	5	f	P
Media de español	35.65	23.59	53.88	61.16	78.37	256.154	.000
Media de matemáticas	41.44	26.08	57.12	33.93	53.67	92.120	.000

La solución de 5 conglomerados muestra diferencias estadísticamente significativas sobre estas dos variables adicionales; esto permite deducir que los conglomerados diseñan grupos que tienen validez predictiva.

Para obtener el perfil de los conglomerados sobre un conjunto de variables relacionadas no incluidas en el procedimiento de obtención de conglomerados y utilizarlo a la vez para evaluar la validez predictiva, se recurrió a someter los datos a un procedimiento de CROSSTABS (spss, 1997) que es un procedimiento para tabular los valores de los conglomerados contra algunas variables categóricas, en este caso, algunas variables de identificación (variables insumo) que permitieran asegurar la correspondencia de las agrupaciones – cluster dentro de las expectativas teóricas y empíricas.

La tabla 18 ofrece un perfil descriptivo de las soluciones cluster sobre estas variables. Se han incluido sólo aquellas variables que resultaron con un nivel de significación del .001, se ha seleccionado un nivel alto de significancia por la necesidad de acentuar la pertinencia de estas variables como parte de la definición de la tipología de docentes. Esto no excluye la importancia de otras variables insumo como la capacitación, los incentivos, la disponibilidad de apoyo en materiales didácticos, nivel de percepción del ejercicio del poder en el aula, entre otros.

Tabla 18. Construcción de perfiles a partir de variables adicionales

VARIABLES ADICIONALES /CLUSTER	1	2	3	4	5	Chi cuadrado de Pearson	P
<u>Ultimo Grado de Estudios</u>						34.294	.000
NORMAL BASICA /LIC. AJENA	6	38	13	2	23		
NORMAL SUPERIOR LICENCIAT	3	6	5	7	12		
UPN COMPLETA o LIC. EN EDUCACION.	13	28	25	1	24		
<u>Tipo De organización de la escuela</u>						21.468	.000
completa	4	11	11	6	3		
multigrado	18	61	32	4	56		
<u>Número de grados que atiende</u>						55.029	.000
atiende un grado	5	11	12	8	3		
dos grados	7	12	12	2	18		
tres grados	7	22	11	0	20		
cuatro grados	0	6	2	0	4		
cinco grados	0	13	0	0	4		
seis grados	3	8	6	0	10		
<u>Diponibilidad de apoyo a la gestión escolar</u>						24.057	.000
no	14	30	26	10	18		
si	8	42	17	0	41		

La enunciación de los tipos considera tres parámetros que agrupan las dimensiones de la práctica docente: la práctica del control situacional (donde se incluyen a las dimensiones de estrategias didácticas y manejo de grupo) y práctica analítica sobre el aprendizaje (que incluye las habilidades de planeación, evaluación y solicitud del apoyo para el aprendizaje); y la práctica de vinculación con la comunidad por medio de estrategias para la solicitud de apoyo a los padres de familia; estos parámetros no implican un continuo donde cada tipo represente la graduación en este continuo, sino más bien la clasificación gruesa de la población en esos términos. El señalamiento de positivo implica puntuaciones por arriba de la media esperada y negativo por debajo de la media lo que sugiere menor cantidad y variabilidad.

Con la finalidad de resumir la información que ofrece la descripción de los conglomerados se presenta la tabla 19 contiene 4 columnas a) estrategias de

control situacional, donde se incluye las estrategias didácticas y las de manejo de grupo; b) habilidades analíticas, donde se incluyen las habilidades de planeación y evaluación; c) las estrategias de vinculación, donde se incluye la dimensión de apoyo al aprendizaje; d) resultados, donde se considera el valor de media obtenido en alguna de las asignaturas donde los alumnos hayan alcanzado puntajes aprobatorios (mayor a 60). El signo mayor que – menor que se utiliza con relación a los valores de magnitud (ver tabla 15).

Tabla 19. Tipología de la práctica docente

Tipo	Estrategias de control situacional	Habilidades analíticas	Vinculación con la comunidad	Resultados
Tipo 1	+	>	+	reprobatorio
Tipo 2	-	<	-	reprobatorio
Tipo 3	+	>	-	reprobatorio
Tipo 4	+	>	-	Aprobatorio lecto escritura
Tipo 5	+	=	+	Aprobatorio lecto escritura

Nota: el signo positivo significa que el valor o magnitud es por arriba de la media y el signo negativo indica que se obtuvieron valores por debajo de la media

El tipo 1. Con más control situacional positivo que práctica analítica positiva y con estrategias de vinculación positiva

El tipo 1 de práctica docente que ejercitan los 22 maestros, obtuvo los valores de media más alto y las distancias al centro del conglomerado más acentuadas, se puede agregar a sus características que en su mayoría está compuesto por docentes con nivel licenciatura, adscritos a una escuela

multigrado, quienes atienden entre dos y tres grados y que carecen del apoyo para la gestión escolar.

Su práctica se caracteriza por desarrollar el mayor número de estrategias para cualquiera de las dimensiones de la práctica docente; es decir se caracterizan por desarrollar una práctica más abarcativa, variada y diferente a las rutinas en comparación del resto de la población docente; pese a lo que pareciera una práctica más adecuada y que promueve mayor cantidad de situaciones de estimulación, los alumnos de estos maestros no obtienen valores de media aprobatoria en las asignaturas de matemáticas y español.

Las puntuaciones obtenidas por este grupo de docentes, en cada una de las dimensiones de la práctica se ubica en el tercer o cuarto cuartil de cada una de las dimensiones; esto implica una compensación que el mismo docente realiza según sus habilidades y resultados. Así mientras que las puntuaciones de evaluación, planeación y apoyo al aprendizaje se ubican en el tercer cuartil; incrementa la dirección y control de grupo con las dimensiones de manejo de grupo y estrategia didáctica que se ubican en el cuarto cuartil, es decir, mientras que desarrolla estrategias de planeación, evaluación y solicitud de apoyo al aprendizaje más similares al resto de la población, refuerza el aprendizaje de los alumnos de manera situacional con la provisión de recursos didácticos utilizados para respaldar los contenidos revisados, así como con estrategias de control disciplinario, de forma más distintiva a su conglomerado que implica la mayor variedad observada para condiciones de un grupo multigrado.

El tipo 2. Con menos control situacional negativo que practica analítica

negativa y con estrategias de vinculación de valor negativo

El tipo 2 de práctica docente que ejercitan los 72 maestros es un grupo considerablemente heterogéneo en cuanto a la preparación académica de los docentes que lo constituyen; así es donde se agrupa la mayor cantidad de docentes con preparación a nivel UPN, aunque también es el grupo que se compone de la mayoría de docentes que tienen la normal básica. En este grupo está la gran mayoría de los maestros adscrito a la organización multigrado, y, es uno de los grupos que concentra a la mayoría de los docentes que imparten más de dos grupos.

Su práctica se caracteriza por desarrollar el menor número de estrategias para cualquiera de las dimensiones de la práctica docente; es decir se caracterizan por desarrollar una práctica restringida en variedad y cantidad de recursos. Los alumnos de estos maestros obtienen los valores de media más bajos en las asignaturas de matemáticas y español, que el resto de la población observada.

Las puntuaciones obtenidas por este grupo de docentes, en cada una de las dimensiones de la práctica se ubica en el segundo y primer cuartil; esto implica que mientras la planeación y la evaluación son restringidas en términos de elementos y recursos incluidos para la estimulación y promoción del aprendizaje, las estrategias de control disciplinario que pudieran reforzar o compensar la falta de planeación y visión del aprendizaje son aun menos variadas, lo que sugiere rutinas monótonas y poco estimulantes para los alumnos y se traduce en la posibilidad de obtener los menores puntajes en los repertorios académicos básicos.

El tipo 3. Con más control situacional positivo que práctica analítica positiva y con estrategias de vinculación negativa

El tipo 3 de práctica docente que ejercitan los 43 maestros es principalmente compuesto por maestros con UPN, adscritos a escuelas multigrados, pero que en ellas atienden a pocos grupos (uno a tres) y que no disponen de apoyo para la gestión escolar.

Su práctica se caracteriza por desarrollar una compensación entre las prácticas analíticas (planeación y evaluación) y las prácticas de control disciplinario (manejo de grupo y estrategias didácticas).

Las puntuaciones obtenidas por este grupo de docentes, en las estrategias de manejo de grupo y las estrategias didácticas son de las más altas; las de planeación se localizan en el segundo cuartil y las de evaluación en el tercer cuartil. Esto se traduce en una práctica basada más en las demandas situacionales que en la anticipación al contacto con los alumnos. El número de grados que atienden los docentes de este conglomerado, va de 1 a 3 grados, lo que en parte puede justificar un mayor énfasis en las necesidades de control disciplinario, además que este grupo no cuenta en su mayoría con apoyo a la gestión escolar, es decir, las actividades de planeación que además de constituir un ejercicio analítico de las condiciones de su grupo, representa una tarea administrativa que requiere de tiempo adicional.

El tipo 4. Con más control situacional positivo que práctica analítica negativa y con estrategias de vinculación negativa

El tipo 4 de práctica docente que ejercitan los 10 maestros parece estar constituido únicamente por docentes de adscripción a organización completa, con estudios de especialización en la normal superior, atendiendo a un sólo grupo y sin disponibilidad de apoyo a la gestión escolar.

Su práctica se caracteriza por desarrollar una compensación entre las prácticas analíticas (planeación y evaluación) y las prácticas de control disciplinario (manejo de grupo y estrategias didácticas).

Las puntuaciones obtenidas por este grupo de docentes, en las estrategias de manejo de grupo y las estrategias didácticas son altas y las de planeación, evaluación y apoyo al aprendizaje son las más bajas. Esto se traduce en una práctica basada más en las demandas situacionales que en el análisis previo de las condiciones para la enseñanza o la retroalimentación basada en las ejecuciones de los alumnos. La vinculación con la comunidad es escasa.

El tipo 5. Con control situacional positivo igual que práctica analítica positiva y con estrategias de vinculación positiva

El tipo 5 de práctica docente que ejercitan los 59 maestros reúne en forma casi igual a docentes con formación de normal básica y UPN, lo que significa una heterogeneidad en las habilidades prácticas y teóricas. Junto con el conglomerado 2 reúne a la mayor parte de los docentes adscritos a escuelas multigrado, donde atienden en su mayoría a 3 o 2 grados, contando con disponibilidad de apoyo para la gestión escolar.

Su práctica se caracteriza por desarrollar una práctica equilibrada, esto es, tanto prácticas analíticas (planeación y evaluación) y las prácticas de control

disciplinario (manejo de grupo y estrategias didácticas) con valor positivo y una magnitud similar.

Las puntuaciones obtenidas por este grupo de docentes, en las estrategias de manejo de grupo y las estrategias didácticas son, sino las más altas, las consideradas dentro de los valores altos; igual sucede con las habilidades de planeación y evaluación. Con relación a las estrategias de vinculación con la comunidad, demuestran puntuaciones altas (pertenecientes al tercer cuartil) al igual que en las demás dimensiones. Esto se traduce en una práctica ordenada y sistemática, pero flexible que probabiliza una mejor respuesta a las demandas de la situación.

CAPITULO V

Discusión

La primera parte de este segmento aborda las variables dispuestas teóricamente para la comprensión y análisis de la práctica docente en la zona rural.

La segunda parte apunta los resultados relevantes de un análisis multivariante que señala y consolida las diferencias y similitudes de grupos de docentes y, reconstruye la composición de estos grupos para formar una tipología de la enseñanza.

La tercera parte concluye ideas acerca de la pertinencia de las políticas compensatorias a la educación rural, los factores de planeación y evaluación (certificación) de los sistemas y del profesorado como elementos para asegurar la calidad, una calidad basada en la realidad de la zona rural.

5.1. Sobre la práctica docente.

5.1.1. Los procesos y los productos

La primera pregunta de investigación, se orientó hacia el conocimiento de las dimensiones de la práctica docente que resultaran relevantes para el desempeño escolar de los alumnos, medido en el logro de conducta de lecto escritura y lógico matemáticas. Los resultados sugieren que la planeación conveniente para la obtención de puntajes aprobatorios resultó ser aquella en la

que se destina mayor cantidad de horas, toma más días de anticipación así como la que incorpora una mayor variedad de elementos en la planeación; de tal modo que una planeación así, coincide con algunos estudios (Moral, 1998; Farfán, 2001) donde el método y la estrategia preconcebida pueden promover mejores resultados en el aprendizaje de la lecto escritura.

El análisis de varianza permitió señalar que los docentes en la zona rural planean en forma diferente y en ello estriba una posibilidad de éxito de sus alumnos en la asignatura de español; a través de este análisis también se pudo demostrar que esta visión de planeación no demostró diferencias en la enseñanza de las matemáticas, lo que supone mayor homogeneidad en la práctica de planeación sobre esta asignatura. Es relevante que los puntajes alcanzados en los exámenes que evalúan habilidades matemáticas fueron en todos los rangos de la dimensión de planeación más bajos que los puntajes alcanzados en español; Lo que contribuye a enfatizar la relevancia de la planeación para probabilizar un mejor rendimiento académico de los alumnos y con ello considerarlo como un indicador relevante del desempeño profesional del docente (García, 1999).

Si la planeación es reconocida como un elemento necesario para llevar a cabo la enseñanza y delinear el desempeño profesional de docente, existen otros estudios que señalan con mayor importancia a la interacción cotidiana de los maestros con sus alumnos (Delamont, 1985 en Ezpeleta, J. Y Weiss, E., 2000) para determinar el curso de una clase, que la realizan de acuerdo a los acontecimientos que suceden en la aula, basándose en esto más que en planes preconcebidos (Wittrock, M. 1986). De entrada al parecer estas afirmaciones contrarían los resultados expuestos en esta investigación sobre planeación, sin

embargo según los resultados que se obtuvieron con relación a la dimensión de manejo de grupo, la información da lugar a una complementariedad.

Mientras que la enseñanza de la lengua mejora en la medida de que tiene mayores niveles de planeación por parte del docente, los niveles en la escala de manejo grupal demuestra los valores más bajos para los docentes cuyos alumnos obtienen los puntajes más altos; esto es, mientras que el profesor programa y estructura el funcionamiento de la clase de español en forma anticipada, requiere de una menor cantidad de estrategias de control de grupo. La planeación implica un análisis previo de las condiciones y recursos a utilizar, la preparación de materiales y situaciones que propicien el aprendizaje para que en el momento de la clase solo se provea al alumno de la información y elementos necesarios sin tener necesariamente que estar preparándolos y organizándolos en ese momento.

En la zona rural el uso de los libros de texto del alumno, los ejercicios de lectura que se hacen con los libros del rincón, los dibujos que realizan los niños de primer grado o los copiados de textos que realizan los de segundo y tercer grado son actividades que el profesor planea en forma anterior y que le permiten manejar al grupo con el menor número de estrategias de atención y control y lograr con ello calificaciones aprobatorias.

En el caso de la enseñanza de las matemáticas, donde resultó una homogeneidad en las formas de planeación y por ello no existe diferencia significativa, el manejo grupal demuestra una diferencia entre el manejo de grupo con menores y mayores estrategias. Los datos muestran que los tres primeros rangos de la dimensión manejo de grupo obtienen valores de media más altos que el último rango que es el incorpora la mayor cantidad de estrategia de control

grupal. Esto significa que la variedad y combinación en las estrategias de manejo de grupo tienen un límite conveniente, en especial para las señales de discriminación de la conducta regulatoria de la dinámica del grupo que los alumnos pueden percibir del profesor. Es esta la condición que hace la diferencia para obtener puntuaciones aprobatorias en matemáticas y no la planeación que es homogénea en los cuatro rangos en que se distribuyen los docentes según la escala de la dimensión de planeación.

Los quehaceres profesionales que demostraron estadísticamente incidencia en las medidas de desempeño escolar, exponen dos condiciones de la práctica docente en la zona rural: a) la necesidad de recurrir a estrategias flexibles para el manejo y control grupal, que no se conviertan en un repertorio impredecible para los alumnos, si no que refuerce más bien las *rutinas básicas de la enseñanza* (Ezpeleta, J. Y Weiss, E. 2000) que en su momento sean capaces de sustituir el efecto de la programación anticipada y burocratizada; y, b) al menos en la enseñanza del español, el docente de esfuerzo por referir un trabajo organizado y apegado a las demandas institucionales de planeación e incorporación de materiales que la secretaría de educación envía para apoyar su labor, que al parecer le han sido más útiles para implementar los contenidos de lenguaje que los de raciocinio y abstracción.

Las demás dimensiones de práctica docente que resultaron no significativas suponen la relevancia de los ambientes estructurados, ordenados y con posibilidades de variedad en la estimulación para producir mejores efectos en las conductas relacionadas a la lecto escritura y a las matemáticas; quedando la posibilidad de que las dimensiones no significativas demostraron esos datos, en el

caso específico de las *habilidades de evaluación*, debido a que ésta parece no ser tomada como un elemento para la planificación, reestructuración o reorientación del ejercicio en el aula, si no más bien como un instrumento de certificación o como una de las escasas formas de medición, práctica que no está arraigada en las condiciones de escuela multigrado; *Las estrategias didácticas*, al parecer funcionan más bien como la provisión de elementos, y no como el uso que se le da a éstos, sujeto ello a la disposición y apoyo del programa institucional que provee de recursos a la escuela y, finalmente la dimensión *apoyo al aprendizaje* que se basa en la identificación de comportamientos familiares de reforzamiento que quedan sujetos a las condiciones y problemáticas comunitarias que impregnan la dinámica familiar y que a percepción del docente son promovidos los acercamientos con la familia.

5.1.2. Los insumos y los procesos

La segunda pregunta de investigación planteó la exploración de la práctica docente a partir de las variables insumo. De 14 variables consideradas para el ejercicio analítico acerca de la incidencia de los insumos en los procesos que distinguen a la práctica docente, 10 de ellos resultaron significativas al menos para una de las dimensiones de la práctica docente. La selección y comprobación de la incidencia de estas variables sobre los procesos coincide con diferentes estudios que enfatizan y demuestran la pertinencia de su inclusión al momento de realizar estudios sobre la realidad de la práctica docente (Rockwell, 1990; Casassus, Arancibia y Froemel, 1996; Kaplan, 1999; Anderson y Randall 1999)

5.1.2.1 Variables de estatus gremial. De las variables (grado académico, antigüedad en el magisterio y antigüedad en esa la escuela) que pueden considerarse dentro de un conjunto que describa el estatus gremial del docente, solo la de grado académico resultó relevante para establecer diferencias entre los docentes en tres de las cinco dimensiones de la práctica docente.

Las dimensiones que demuestran sensibilidad al grado académico fueron las habilidades de planeación, las habilidades en el uso de estrategias didácticas y las habilidades de manejo grupal.

El grado académico de los docentes se infiere a partir del último nivel de estudio que alcanzaron, esto es en la población de docentes se encontraron aquellos que tenían como último lugar de formación la normal básica, algunos otros la normal superior y otros la universidad pedagógica nacional. Todas estas instituciones ofrecen en la actualidad el nivel de licenciatura; sin embargo considerando que la media de edad de la población de docentes que tienen como último grado de estudio la normal básica es de 39 años, se advierte que su preparación fue a nivel técnico y que si no refiere haber cursado la normal superior o la UPN, señala que aún esta en ese nivel.

Por otra parte quienes manifestaron tener como ultimo nivel de estudios la normal superior, implica que han cursado una currícula que los especializa en alguna de las asignaturas sobre todo en preparación para incorporarse al nivel secundaria o medio superior; lo que sugiere contar con una formación adicional a la normal básica. Los docentes que manifestaron estar cursando la UPN o haberla terminado o bien haber estudiado una especialidad o posgrado son considerados

como el nivel máximo de formación y con ello se consideran que fueron expuestos a la formación en investigación, análisis de la educación así como a una dinámica de estudio distinta a los otros niveles.

El grupo de docentes que refiere como último grado académico la normal básica obtiene los mayores puntajes en la dimensión de planeación y manejo de grupo, dimensiones que como se mencionó en el apartado anterior contribuyen a establecer el control del grupo ya sea de forma prevista o en una situación concreta en el aula y donde el grupo de docentes se caracteriza por un apego a la utilización de la planeación formal, burocratizada y con apego a las demandas institucionales.

La dimensión de habilidades en el empleo de estrategias didácticas mostró sensibilidad a la variable grado académico, diferenciando la población de docentes en dos grandes grupos: los que obtienen puntuaciones bajas (docentes con normal básica) y los que obtienen puntuaciones altas (los docentes de normal superior y UPN). Las consideraciones sobre las diferencias entre los docentes de uno y otro nivel académico son que los que obtuvieron puntuaciones más altas otorgan especial importancia al orden de los objetos dentro del aula, toman en consideración tanto los procesos como los resultados en el aprendizaje de sus alumnos y lo hacen variando estrategias seleccionando al menos la combinación de tres de ellas, que van desde dictar desde su escritorio los errores y aciertos, calificar en forma individual, recompensar el buen desempeño de los alumnos, asignar a alumnos aventajados para que ayuden a sus compañeros, supervisar en el lugar de los alumnos y hacer preguntas para obtener retroalimentación sobre la comprensión de los alumnos. Son en este caso docentes formados en normal

superior o en la UPN; donde la formación práctica se transforma en una preparación para el análisis constante del aprendizaje y los factores que lo afectan (SEP, 2000).

La importancia de que la variable grado académico promueva diferencias en la población docente en cuanto a su práctica en planeación, manejo de grupo y empleo de estrategias didácticas, reside en que confirma y en esa medida contribuye con los estudios que señalan a *los conocimientos efectivamente integrados a su práctica docente* (Rockwell, op.cit.) y cómo varía la magnitud de incidencia dependiendo del quehacer específico del que se trate.

5.1.2.2. Variables de condiciones laborales. Dentro de las condiciones laborales o del contexto inmediato de trabajo existe literatura que señala la importancia del número de estudiantes que el maestro atiende (Kaplan, op.cit.), para el nivel de desempeño del docente; en este sentido los datos coinciden en que efectivamente es una variable relevante al menos para tres de las cinco dimensiones de la práctica docente (habilidades de planeación, habilidades de evaluación y habilidades de manejo grupal).

Las dimensiones están construidas de tal forma que el incremento en la puntuación de la escala de la dimensión implica la incorporación de mayores elementos y estrategias características de la dimensión. El punto de efectividad de la incorporación de una variedad y cantidad específica de elementos y estrategias dependerá de la naturaleza de la dimensión, pero siempre regulado por la demanda de tener a su cargo más de un grupo.

Mientras que la condición de tener más de un grupo a su cargo requiere que la planeación sea más diversa desde el momento en que el docente tiene 3 grupos, las estrategias de evaluación llegan a su puntaje máximo cuando el docente tiene a su cargo 5 grupos. Esto es las demandas de planeación requieren estrategias diferenciadas para abordar contenidos son más sensibles a la condición multigrado que la demanda de las estrategias y elementos considerados para la evaluación, calificación y corrección del aprendizaje que requieren una variedad considerable cuando el docente tiene 5 grados a su cargo. Por otra parte, el manejo de grupo, a partir del número de grados que tiene a su cargo el docente, requiere de una diversificación desde que éste tiene 2 grupos.

Las dimensiones que implican un control grupal anticipado o situacional (planeación o manejo de grupo) requieren de una diversificación con pocos grupos a su cargo; mientras que la evaluación, como elemento de comprobación del aprendizaje puede ser aplicado en forma homogénea hasta que el docente tiene 5 grupos, esto es tiene a su cargo alumnos de los 3 ciclos lectivos, lo que le demanda mayor número de estrategias que le permitan valorar de acuerdo a los objetivos diferentes de cada uno de los niveles acorde al programa oficial.

Como condición laboral, *la variable número de grados que atiende* o *los ciclos que abarca*, implica la necesidad de una diversificación en las estrategias de contacto con el alumno y de las formas anticipadas para conducir la clase así como la certificación de su aprendizaje.

Una tercera variable de tipo laboral es la adscripción de la escuela cuya incidencia en la dimensión de apoyo al aprendizaje parece responder a las necesidades de práctica escolar del docente en los procesos de vinculación

escuela - comunidad (Consejo Nacional Técnico de la Educación, 1994) en la medida en que los docentes adscritos a escuelas multigrado, que es la mayoría de los docentes de la zona rural, propician más los espacios de concertación de acciones que favorecen el aprendizaje de los niños de la comunidad que los docentes que laboran en escuelas de organización completa.

5.1.2.3. Variable de vinculación con la comunidad. En este orden, la variable que implica la vinculación de la comunidad con el profesor a través de *estrategias de supervisión* de los primeros hacia el maestro establece diferencias en la forma de planear, evaluar y requerir apoyo para el aprendizaje por parte de los docentes.

Las estrategias de supervisión se concretizan en la incorporación de estrategias que aseguren la asistencia, permanencia y cumplimiento de obligaciones por parte del profesor; mediado por una representación de la comunidad; los docentes que establecen y permiten el mayor número de estrategias que promueven la supervisión de su trabajo por parte de la comunidad, han referido habilidades de planeación más completas, apegadas a la metodología de unidades didácticas e incorporan el mayor número de elementos y estrategias para establecer una planeación diversificada según las necesidades del grupo.

La segunda dimensión donde la variable de supervisión ha demostrado incidencia es en las habilidades de evaluación; donde la puntuación máxima que puede alcanzar un docente que propicia los espacios de supervisión coincide con el grupo de docentes que alcanza los puntajes más altos de la dimensión de

evaluación, esto es que refiere y cuenta con registros más diversificados sobre la examinación, certificación y corrección del aprendizaje de sus alumnos.

La tercera dimensión sensible a la supervisión fue la de apoyo al aprendizaje, que corresponde a la misma naturaleza de interacción y contacto con la comunidad, en el sentido de supervisión mutua, porque mientras la mesa directiva registra, observa y valora el desempeño del docente en términos de su asistencia, cumplimiento con el programa oficial, atención adicional a casos que requieran apoyo especial, el docente señala e insiste en las actividades que los padres de familia deben promover para el aprendizaje de sus hijos.

Es conveniente notar que las tres dimensiones, tocan el ámbito de lo pedagógico pero también son dimensiones forman parte de los aspectos que la mesa directiva considera para cualquier trámite de reconocimiento o queja ante la instancia correspondiente.

5.1.2.4. Variables ontogenéticas del profesor. La evidencia sobre factores personales del profesor, como la edad y el sexo, prevalecen en medio de un debate acerca de su relevancia como variables relevantes en este campo; como una condición que precede a cualquier otra variable insumo de la enseñanza (Avalos y Haddad, 1981, citado en Alvarez, 1997) su incidencia parece relacionarse con roles sociales y perspectivas educacionales apoyadas en la experiencia. En este caso la edad, promueve diferencias significativas en las dimensiones de habilidades de evaluación y las de manejo de grupo; los grupos que tienen más edad son los que incorporan mayor número de estrategias en la

práctica docente que, por una parte pueden significar mayores habilidades para certificar la evolución del aprendizaje (habilidades de evaluación).

5.1.2.5. Variables de la política educativa vigente. En el caso particular, la política educativa se concretiza en los componentes de inversión PIARE que se ofrecen a los docentes que laboran en zona rural en escuelas de ascripción multigrado. De los cinco componentes (capacitación, disponibilidad de apoyo a la infraestructura, disponibilidad de materiales, disponibilidad de incentivo y apoyo a la gestión escolar) la disponibilidad del incentivo es la variable que incide en un mayor número de dimensiones de la práctica docente. Por el contrario la disponibilidad de materiales no demostró incidencia en términos de promover diferencias significativas en el desempeño de alguna de las dimensiones de la práctica docente.

La rentabilidad de las variables de inversión puede ponderarse en términos de su efecto sobre los procesos de enseñanza; en los cinco casos, los docentes que si contaban con el apoyo o con la variable de inversión mostraron mayor valor de media y puntaje de la escala de las dimensiones en que incidía. Es conveniente señalar la naturaleza de la variable de inversión y el proceso que refuerza o enriquece. Así, la capacitación incide directamente en las habilidades de planeación, toda vez que la primera versa sobre estrategias específicas para el uso del diario de planeación y la metodología de planeación de unidades didácticas principalmente. Lo que resulta contradictorio es que la capacitación que ha sido referida como estrategia de formación, resulte solo significativa para un segmento de la practica docente, mientras que los estudios (Avalos y Haddad,

op.cit.) refieren que afecta a la práctica docente en su totalidad. Se esperaría que la capacitación también incidiera sobre las estrategias didácticas, las habilidades de evaluación o sobre las estrategias de manejo grupal; sin embargo la disponibilidad de incentivo es una variable de inversión que demuestra su incidencia en la población que cuenta con este apoyo; de tal forma que las habilidades de planeación, de manejo de grupo y vinculación con la comunidad a través de las estrategias de apoyo para el aprendizaje son incrementadas en términos de que el docente reciba este apoyo.

Por otra parte el apoyo que se brinda a la gestión escolar, es decir, la facilidad de trámite y seguimiento de peticiones mostró incidencia en la dimensión manejo de grupo y el apoyo al aprendizaje. Esto supone que en la medida en que los padres de familia y la secretaría de educación apoyan al docente en la gestión y tareas administrativas, se probabiliza un incremento en la variedad de estrategias de manejo grupal y en las estrategias de establecer relación con la comunidad afín de dar cuenta de la evolución del aprendizaje.

5.2. Sobre la tipología de la enseñanza

Una vez respondidas las dos primeras preguntas de investigación, orientadas a la descripción y esclarecimiento de las relaciones y magnitud de incidencia de las variables insumo con las variables proceso (dimensiones de la práctica docente); y variables proceso con las variables producto; la segunda parte de la discusión se centrará en responder la pregunta acerca de cómo interactúan las variables y las dimensiones, concretizando la respuesta en la identificación de

conglomerados por práctica profesional y las características atributivas que distinguen o hacen similares a estas agrupaciones.

La edad y el sexo del profesor no promueven diferencias significativas para la tipología de la enseñanza, esto coincide con un estudio realizado (De la torre, 1993) para la conformación de estilos docentes hacia la innovación; esto es, mientras que la edad mostró diferencias significativas en dos de las dimensiones de la práctica docente, su poder predictivo se dispersa cuando se lleva a cabo la clasificación de los sujetos por conglomerados. Con relación al sexo de los profesores, no se muestran diferencias significativas por conglomerado, observándose que guarda proporciones similares (mayor número de hombres que mujeres) por cada conglomerado como muestra de la población en general.

Sin pretender obviar la incidencia de los factores relacionados con las variables del alumno, que también han sido demostrados (González, Corral, Miranda y Frías, 1998; Vera Noriega, J. Y Serrano, E., 1998; Vera Noriega, J.; Peña, M.; Domínguez Ibáñez, S. y Velasco, F. 1999; Bazán, 2001) para explicar los logros en las áreas de matemáticas y español, los datos y la predictibilidad de los conglomerados sugiere que el ejercicio equilibrado de la práctica docente, puede promover la posibilidad de éxito al menos en una de las asignaturas básicas de la educación primaria; esto es donde el incremento de estrategias, recursos y elementos sea proporcional y donde las dimensiones se ubiquen mas o menos en los mismos cuartiles,

Una descompensación, es decir desarrollar unas habilidades más que otras puede propiciar efectos negativos para el aprendizaje debido a que, mientras que una planeación con gran variedad de elementos se puede tornar en un brumoso

proceso de apego institucional, las habilidades no ejercitadas de manejo de grupo pueden ser la clave para retomar la conducción efectiva del grupo promoviendo espacios educativos ordenados que faciliten el contacto con los eventos académicos que irán formando los repertorios académicos básicos en el niño.

Algunas variables, específicamente la de apoyo a la gestión escolar y el nivel académico de los profesores, parecen agudizar las deficiencias en la práctica analítica y de control; así, el conglomerado 1 y 5, que obtienen valores positivos y demuestran tener estrategias de vinculación con la comunidad, difieren en que el conglomerado 1 cuenta con una escasa cantidad de docentes con apoyo AGE mientras que en el conglomerado 5 cuentan con ese apoyo la mayoría de los docentes; finalmente esto se refleja en que los alumnos del conglomerado 5 logran puntuaciones aprobatorias al menos en una de las asignaturas evaluadas.

Lo que ofrece un estudio exploratorio acerca de la tipología de la práctica docente, es una forma de aproximarse al evento, para posteriormente ser evaluado, analizado o intervenido considerando al menos los parámetros básicos que resultaron importantes: el control situacional, la práctica analítica y las estrategias de vinculación con la comunidad. Parámetros que no conviene solo tomarlos como indicadores sino que obligan a la reflexión acerca de cuales son los procesos que generan su aparición o inhibición.

La tipología de la práctica docente permite bosquejar algunas líneas de intervención para la mejora de las acciones compensatorias en la zona rural. El tipo 5 de docentes es quien realiza una práctica equilibrada, no obtiene los mayores puntajes y mantiene una proporción entre lo que hace y lo que planea. Probablemente el tiempo que designa a la planeación es el suficiente para

anticiparse a la demanda situacional. Probablemente con esos criterios también cumple en el sentido institucional de la planeación. Al contrario el tipo 1, que pareciera tener un desempeño adecuado, no ofrece resultados aprobatorios, lo que sugiere que el tiempo que dedica a la planeación es mayor al tiempo real de trabajo con los alumnos.

El ensamblaje de las categorías y las variables que componen al tipo no deben perder la lógica ni la propuesta teórica, esto es, el tipo 4 también produce calificaciones aprobatorias, sin embargo, su práctica se caracteriza por mayor control situacional que estrategias analíticas, en este caso el profesor está más a la disponibilidad en que ocurran los sucesos y no se provee de un sistema de retroalimentación que le permita orientar su práctica ni la de sus alumnos. Adicionalmente, la capacidad en estructurar rutinas y sistematicidad en la práctica docente permitirá replicar y analizar con mayor detenimiento los eventos que ocurran en el aula.

¿Es entonces el tipo 5 el profesor funcional para la zona rural? Dadas las condiciones de pobreza extrema y de aislamiento profesional, se considera que una práctica funcional debe ir más allá de la evidencia en los índices de calificación, seguramente existen mejores indicadores del aprendizaje que los utilizados en este estudio; sin embargo, los indicadores y procesos utilizados para estudiar la práctica docente, en su coherencia metodológica y práctica sugiere que bajo esas condiciones es más funcional mantener una práctica equilibrada.

Esta última consideración es importante en términos de los criterios de evaluación a los docentes, lo que conlleva a reflexionar sobre las condiciones laborales y estructurales en las que los profesores se ven inmersos

cotidianamente y que la práctica institucional, la que se valora y se puntúa, en ocasiones queda rezagada con tal *de sacar adelante el trabajo*.

5.3 Sobre la pertinencia de las políticas para elevar la calidad de la educación y sobre el mejoramiento de la práctica docente

5.3.1 Programas Compensatorios

En el marco de las declaraciones en Jomtiem, 1990 y del papel que se le otorgó a la educación, la necesidad de lograr mayor equidad y calidad promovió la aparición de los programas compensatorios para la educación en el país. Es posible que una conformación del Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo (PIARE) en el sur del Estado de Sonora haya dejado algunos espacios operativos sin considerar, específicamente, con relación a la distribución de los componentes para las escuelas adscritas; en el sentido de que se encontraron grupos y escuelas que eran apoyados sólo con algunos de los componentes del programa, en contraste de una condición de las escuelas que los demandaban.

Adicional a esto, los componentes no son diseñados para compensar ausencias y deficiencias acumuladas por años en el desarrollo de los niños y las familias de esa zona rural, condiciones que a la postre afectan el desempeño del alumno y disipan la efectividad de los componentes. Así, en algunas comunidades se observa el efecto leve, pero presente en las comunidades donde se demuestra la diferencia significativa en las prácticas docentes.

Se reconoce que los componentes PIARE, en su conjunto, promueven mejores condiciones de funcionamiento de las escuelas; sin embargo, esta investigación coincide con Ezpeleta y Weiss (2000) en el sentido de que el tipo de apoyos que ofrece el programa son de naturaleza distinta, tienen propósitos muy específicos y que por lo tanto su capacidad de producir efectos será dispersa y variable, sujeta a un proceso de asimilación - adopción de nuevos esquemas de trabajo (que se ofrece en la capacitación); del desarrollo de hábitos de puntualidad, asistencia, compromiso (que se refuerza con el reconocimiento al desempeño docente –incentivo-); en las habilidades de organización (apoyo a la gestión escolar, participación de los padres de la comunidad), por mencionar algunas y en consecuencia, sujetos a una temporalidad estimable para desarrollar estas competencias.

Se supone una diferencia entre los programas compensatorios implementados antes de 1995 y el PIARE en Sonora, en el sentido de que media una revisión institucional (Consejo Nacional para el Fomento a la Educación, 1996) acerca de los hábitos de trabajo en la práctica docente, las características de la gestión escolar y la administración de los servicios educativos, resultando esta revisión, en el señalamiento de dos pautas a reconsiderar en las sucesivas implementaciones del programa para abatir el rezago educativo: la gestión institucional y la administración eficiente (enfocada a “ofrecer una educación de calidad”); sin embargo, los componentes de apoyo (capacitación, incentivo, infraestructura, apoyo a la gestión escolar, apoyo de materiales) no son aprovechados en su óptima condición por una parte, por los procedimientos operativos que prolongan la obtención de algún apoyo; y por otra que los

componentes, en su carácter específico requieren adecuaciones a las características de la población docente y en general.

En ese sentido, la capacitación que se ofrece, tal como fue diseñada, parece requerir una reconsideración de las demandas regionales, así como partir del conocimiento no sólo de las prácticas de enseñanza del docente, si no de sus prácticas de aprendizaje, adopción de esquemas y conceptualización de su función docente (Fernández, Pérez, 1994) a fin de promover tipología de docentes funcionalmente apegados a la planeación en escuelas multigrados que permitan construir ambientes curriculares y contextuales más organizados, evitando planeaciones burocratizadas y promoviendo planeaciones más analíticas y enriquecidas con elementos para la estimulación del aprendizaje de los alumnos.

En este sentido los resultados coinciden con la tipología propuesta, ya que el tipo 1 que es el profesor más apegado a una planeación institucional no produce resultados aprobatorios, probablemente por el tiempo asignado y el tipo de control situacional que ejerce, donde posiblemente el resultado se ve en ese momento, pero no perdura. Pero por otro lado ¿ es entonces que los recursos de capacitación deberán orientarse a profesores de tipo 2 o 4 que no han asimilado el proceso de planeación para escuelas multigrados y dedican poco tiempo para ello lo que se traduce en situaciones en el aula poco estructuradas? La tipología ofrece la siguiente respuesta a manera de conjetura.

La planeación y evaluación no ocurren en forma aislada al resto de los quehaceres del docente, si el docente percibe mayor control y progreso del grupo ejerciendo de manera situacional formas de control y dinámica en el grupo, aunque no lo plantee en un documento, recurrirá más a *su conocimiento de mano*

que a la reflexión de la programación, realizando probablemente planeaciones y evaluaciones rutinarias que le permitan presentar resultados en la estadística institucional, pero que no necesariamente funjan como medios de retroalimentación.

La utilización de los recursos didácticos que ofrece el PIARE, adquiere una función realmente compensatoria a las condiciones de precariedad en las que sobreviven algunas comunidades escolares, en este sentido, la importancia de contar con los materiales desde el libro de texto, libros del rincón, juegos didácticos, por mencionar a los que son empleados en forma recurrente, se torna más crítica y especialmente cuando no hay apoyo en este rubro o que por condiciones administrativas no llega en tiempo y forma a las comunidades más apartadas. Finalmente el modelo de educación, el que sea, es un artificio que se le enseña al niño cuyas raíces y costumbres son más situacionales; en ese sentido, la enseñanza hacia una nueva cultura (la que promueve el sistema educativo) en esas condiciones de la zona rural, requiere de los apoyos visuales, y lúdicos que faciliten la integración del niño a este universo de conocimiento, en ocasiones, ajeno a sus necesidades.

Los beneficios de apoyos adicionales a los presupuestos, materiales y condiciones de partida de las escuelas rurales significa una compensación en un nivel básico, una provisión de recursos; sin embargo en la zona rural, las acciones compensatorias deberán considerar a la par estrategias para la solución de problemas comunitarios que promuevan efectivamente el aprendizaje significativo para los alumnos, la adopción de formas curriculares basados el “desarrollo de materiales didácticos que proponen estrategias alternativas de enseñanza-

aprendizaje; capacitación y asistencia técnica a los docentes con el objetivo de que puedan adecuar el proceso pedagógico, y flexibilización de aspectos organizativos de la escuela” (Jacinto, 1999 p.7)

Pareciera evidente que el enfoque de políticas compensatorias para mitigar los “costos sociales” del ajuste estructural requiere ser superado por una concepción unificada de las políticas económicas , sociales y educativas, que parta de la evidencia de que éstas no son excluyentes y determinantes y de la conveniencia de enfatizar sus complementariedades de un modo integrado, aún más, la complementación de acciones educativas y sociales, y la articulación interpolíticas son necesarias. Tedesco 1995 (citado en Jacinto, op. Cit.) plantea una cuestión relevante: *¿cuánta equidad es necesaria para que la escuela pueda cumplir su función social?* Quizá la respuesta no es fácil y trastoque aspectos de la composición del sistema educativo y social del país, que deberán abordarse con amplio nivel de profundada, pero que esboza la acentuación que, los programas compensatorios en educación, deben dar a la implementación de estrategias para promover cambios no solo en el ámbito escolar, si no el desarrollo social de la comunidad.

5.3.2. La evaluación para elevar la calidad de la educación básica

La evaluación de los docentes, en nuestro país, parece darse con carácter sistemático, al menos en términos formales: una convocatoria, unos requisitos, un examen, unos resultados; sin embargo los docentes la consideran como una amenaza, debido a que el sistema oficial para revalorar su función, el programa

de carrera magisterial, se convierte a la vez en un instrumento rígido de acreditación de su competencia bajo ciertos indicadores, que no necesariamente reflejan una práctica docente de calidad pero sí la pertenencia a un grupo selecto de docentes dadas ciertas circunstancias laborales.

En ese sentido, se considera que la evaluación de la práctica docente puede sugerir cambios a los planes de educación de manera más efectiva si se estudia con la participación de los directos involucrados en la cotidianidad de la escuela; en ello estriba la importancia del diseño y procedimientos que se implementen para valorar la práctica docente.

De tal forma que, la evaluación del desempeño docente debe de orientarse al fortalecimiento de estrategias para lograr la calidad educativa. Sin embargo la práctica de evaluación en los docentes del país, se ha constituido como un instrumento de fiscalización, que, se transforma de un medio a un fin, y ocasiona que el docente involucrado en este sistema de evaluación y “reconocimiento” se preocupe más por responder a las características de un perfil pre determinado, que a las consecuencias que su práctica tiene sobre el aprendizaje de sus alumnos. Además es reconocido que el programa de carrera magisterial ha incorporado más maestros de escuelas urbanas que de escuelas rurales e indígenas (Velásquez, 1996)

Tres factores han resultado relevantes en este estudio y que, el Programa de Carrera Magisterial retoma: aprovechamiento escolar, preparación profesional y desempeño profesional, y en ese sentido conviene revisar a fin de clarificar la pertinencia de éstos como elementos de evaluación de la práctica, una evaluación

que nos describa condiciones y su viabilidad para construir un medio para lograr la calidad.

Dos de estos factores comprenden un repertorio de comportamientos que pueden ser mejorados y conducidos para perfeccionar perfiles de acuerdo a las necesidades del contexto: la preparación profesional implica considerar los “saberes” del docente desde su formación inicial, aquellos que incorpora a su práctica cotidiana en materia de contenidos programáticos y metodológicos para desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje mediante materiales curriculares vigentes; mientras que desempeño profesional, se considera como las acciones que realiza el profesor para organizar y conducir el proceso de enseñanza aprendizaje, abarcando también las formas de organización y relación con la comunidad escolar y en general y que promuevan efectos en el aprendizaje, y en ese sentido es conveniente considerarlos como factores de evaluación ya que significan dos importantes condiciones de la descripción la situación real de un docente y que, suscribe la posibilidad de ofrecer un servicio educativo de mejor o menor calidad, dependiendo de la combinación que resulte de dichas condiciones.

La tipología de la práctica docente supone que profundizar en las condiciones reales de trabajo en la zona rural permitirá encontrar los medios para que el reconocimiento y promoción del profesor impacte realmente en su práctica y en la mejora de su estatus gremial y profesional. A partir de que la capacitación resulta significativa solo para una de las dimensiones de la práctica docente, dimensión que es relevante pero que es un medio que se presta para la simulación y en consecuencia la práctica real y el aprovechamiento de los alumnos no dan los

resultados esperados. En consecuencia, la capacitación es un elemento que demanda atención y reestructuración para evitar que se convierta solo en el medio de funcionar con los sistemas meritocráticos de valoración del desempeño docente.

Pero es importante observar que las políticas de evaluación del docente, no producen cambios metodológicos ni de funcionamiento escolar, si no mas bien establece sistemas regulatorios del trabajo docente; en este sentido, el docente evaluado no siempre es el que procura un cambio metodológico y sí facilita que sea el que se adapta a las formas y estrategias establecidas por un documento para acreditar un nivel determinado.

Bibliografía

Acuerdo nacional para la modernización educativa de la Educación Básica. 1992. Secretaría de Educación Pública. México.

Aguerrondo, I. (1996). La calidad en la educación: ejes para su definición y evaluación. Revista Iberoamericana de Educación. No. 10. Evaluación de la calidad de la Educación. [En red] Disponible en: www.campus-oei.org/oeivirt/rie10a10.htm)

Anderson, J. y Randall, L. (1999). Education and development. En *Schooling for success. Preventing repetition and dropout in latin American primary schools*. Editorial M.E. Sharpe. Inglaterra

Alvarado Hernández, V.M. (1998): El contexto docente: un punto de vista desde la sociología de la educación. Planeación y evaluación educativa. Vol.16, 25-29

Alvarez Martín, F. (1997). Evaluación de la acción docente en Latinoamérica. Base de datos de la Red Latinoamericana de Documentación Educativa (REDUC) (375 párrafos) [En red] Disponible en: www.reduc.cl/homereduc.nsf/08.245)

Banco Mundial (1995). Prioridades y estrategias para la educación. En Rafael Campos (comp.) Disyuntiva actual de la educación superior. (pp.36-62) México: Universidad Nacional Autónoma de México - Praxis.

Bazán Ramírez, A (2001). Tomando en cuenta algunas variables que intervienen en el proceso de adquisición formal de la lengua escrita. En Bazán Ramírez (Editor) Enseñanza y Evaluación de la lectura y escritura. Algunos aportes de la investigación en psicología. (pp. 81-96). México. Instituto Tecnológico de Sonora – Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

Bazán Ramírez, A., Acuña, L., Vega, Y. (2001). Efectos de un método para la enseñanza de la lectura y escritura en el primer grado de primaria. En Bazán Ramírez (Editor) Enseñanza y Evaluación de la lectura y escritura. Algunos aportes de la investigación en psicología. (pp. 41-64) México. Instituto Tecnológico de Sonora – Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

Biddle, B.J. y Anderson, D.S. (1986). Theory, Methods, Knowledge, and research on teaching. En Wittrock, M. C. (Ed.) Handbook of research on teaching. A project of the American Educational Research Association. (pp. 230-252) Macmillan. 1986. Nueva York/ Londres.

Camberos, M., Genesta, M.A. y Huesca, L. (1994). La pobreza en Sonora: los límites a la modernización. Revista de Estudios Sociales. 5(9) (pp. 168-197)

Carnoy, J.C., De Morua, C., y Navarro, M. (2000): *La reforma educativa en América Latina: Temas, componentes e instrumentos.*__Boston: USAID/BID/HIID

Casanova, M.A. (1999). La evaluación educativa. Escuela básica. Muralla. España

Casassus, J., Arancibia, V. y Froemel, J (1996): Laboratorio latinoamericano de evaluación de calidad de la educación. Revista iberoamericana de educación. No. 10 . Evaluación de la calidad de la Educación. [En red] Disponible en: www.campus-oei.org/oeivirt/rie10a10.htm

Cazares, A. (1995). La personalidad efectiva para la docencia efectiva. Pedagogía 10 (3) [En red] Disponible en: www.oei.es/buscador.htm

Consejo Nacional Técnico de la Educación (1994). Perfiles de desempeño para preescolar, primaria y secundaria. Documento de la serie Modernización Educativa. México: Secretaría de Educación Pública.

Consejo Nacional para el Fomento Educativo (1996) Programa de Capacitación a Docentes 96-98. México: Unidad de programas compensatorios – Secretaría de Educación Pública.

Chadwick, B. y Rivera, N. (1991). Evaluación formativa para el docente. Paidós. México.

De la Torre, S. (1993). Aprender de los errores. El tratamiento didáctico de los errores como estrategia de innovación. Editorial Escuela Española. Madrid.

Díaz Barriga, A. (1994). Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico. Instituto de estudios y acción social. Rei Argentina, S.A. Aique Grupo Editor. Argentina.

Díaz Barriga, A. (1997). Investigación educativa 1993-1995. Instituciones, sistemas educativos, procesos curriculares y de gestión. Tomo 1. coordinador. COMIE. CESU. ENEP-IZTACALA.

Díaz Vega, M. (2000). Impacto de las variable psicosociales, socioeconómicas e inversión compensatorias sobre las habilidades básicas de lecto escritura. (Tesis de Licenciatura, Universidad de Sonora. Junio, 2000).

Ezpeleta, J. y Weiss, E. (2000). Cambiar la Escuela Rural. Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezagó Educativo. (ed. rev.) México. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Departamento de investigaciones Educativas.

Farfán, E. (2001). Evaluación funcional de los aprendizajes generados por métodos de enseñanza de la lectura. En Bazán Ramírez (Editor) Enseñanza y Evaluación de la lectura y escritura. Algunos aportes de la investigación en psicología. (pp. 143-161) México. Instituto Tecnológico de Sonora – Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

Fernández Pérez, M. (1994). Las tareas de la profesión de enseñar. Práctica de la racionalidad curricular. Editorial Siglo XXI. España

Fierro, C., Rosas, L. y Fortoul, B. (1995). Mas allá del salón de clases, la investigación participativa aplicada al mejoramiento de la práctica docente. Centro de Estudios Educativos. México.

Fresán, M. y Vera, Y. (2000). Evaluación del Desempeño del Personal Académico. Análisis y propuesta de metodología básica. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Gajardo, M. y De Andraca, A. (1992). Docentes y docencia. Las zonas rurales. Informe de investigación realizada en las zonas rurales de Chile. OREALC. Santiago. Chile. (En red: www.reduc.cl/homereduc.nsf/06.337-00)

Gallart, M.A. y Jacinto, C. (1995). Competencias laborales: tema clave en la articulación educación – trabajo. En Educación técnico profesional. Cuaderno de trabajo 2. Biblioteca digital de OEI. [En red] Disponible en: www.campus-oei.org/oeivirt/fp/cuad2a04.htm

García, M.(1999). Estudio sobre las estrategias de inserción profesional en Europa. Revista Iberoamericana de Educación, 19. [En red] Disponible en: www.oei.es/buscador.htm

George, J. (1996). Action research for quality development in rural education in Scotland. Reporte descriptivo en Journal of Research in Rural Education. Vol. 2 no. 2. Scotland

Giacobbe, M. (1992). La evaluación docente. Revista de Ciencias de la educación, 1 (3) 2-28

Gomby, D., Lerner, M., Stevenson, C., Lewit, E., Behrman, R. (1995). *Long – term outcomes of early childhood programs: analysis and recommendations. The future of children* Vol. 5 Núm. 3.

González, D., Corral, V., Frías, M. y Miranda, J. (1998). Relaciones entre variables de apoyo familiar, esfuerzo académico y rendimiento escolar en estudiantes de secundaria: un modelo estructural. Enseñanza e investigación en Psicología, 3 (1) 163-181

Guervara Niebla, G. (1995). La rosa de los cambios. Edit. Cal y Arena. México

Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. y Black, W.(2000). Análisis Multivariante. Prentice Hall. Madrid

Hill, F., Lofton, G. y Newman, G. (1997). Professional portfolios: a catalyst for a collaborative work culture. Ponencia presentada en el Annual Meeting of the mid-south educational research association. Chicago, IL. U.S.

Holdzkom, D. (1989). A longitudinal study of teacher performance evaluation. Ponencia presentada en el Annual Meeting of the mid-south educational research association. San Francisco CA.

Ibarrola, María. (1991). Abordaje metodológico utilizado por la investigación educativa en america latina. Ventajas y limitaciones comparativas. Editorial FLACSO. Argentina.

Ibarrola, M., Silva, G. y Castelán, A. (1997). ¿Quiénes son nuestros profesores?. En La investigación educativa en México 1996-1997. IV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Resúmenes analíticos (pp. 191-194) México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.

Iverson, L. y Chavez, J. (1997). A comparison of rural and urban special education teacher needs in working with children with behavior disorders. California, US: University State Fresno. (ED 40 60 92)

Jacinto, C. y Caillods, F. (2000). Los programas de mejoramiento de la equidad educativa en América latina. Tensiones, lecciones e interrogantes. Manuscrito en revisión. IIPE-UNESCO

Kaplan K., Oiberman, P.y Trilin, M. (1999). Escuelas de docente único: el alcance de lo insignificante. Propuesta Educativa, 20. [En red] Disponible en: <http://www.campus-oei.org/n3205.htm>

Kent, R. (1997). Las Políticas de la evaluación. México: evaluación y modernización de la educación superior. Los temas críticos de la educación superior en América latina. Vol. 2: los años 90. expansión privada, evaluación y postgrado. Fondo de Cultura Económica. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Aguascalientes. México- Chile.

Lanza, M.H. (1996). La evaluación de los sistemas educativos en Iberoamérica: algunas reflexiones en torno a su especificidad. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Evaluación de la Calidad. Madrid. Documentos del programa de evaluación de la calidad de la OEI.

Lanza, M.H. (1996). La evaluación de los sistemas educativos en Iberoamérica: algunas reflexiones en torno a su especificidad. Revista iberoamericana de educación. No. 10 . Evaluación de la calidad de la Educación. [En red] Disponible en: www.campus-oei.org/oeivirt/rie10a10.htm

Loup, K. y Ellett, Ch. (1997). Application of the Personnel evaluation standards to local district teacher evaluation programs: analyses of 14 cases. Ponencia presentada en el Annual Meeting of the mid-south educational research association. Chicago, IL. U.S.

McKinney, J. (1968). Tipología constructiva y teoría social. (Hidegarde, B. y Torres, P. Trads.) Editorial Amrrortu. Buenos Aires.

Medina Melgarejo, P. (2000). Una epistemología de los saberes para la enseñanza. Análisis de las prácticas pedagógicas en una escuela normal rural. Diversas perspectivas de la formación docente. En Esmeralda Matute y Martha Romo (coords.) (pp. 47-78) Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad de Guadalajara. México.

Moral, C. (1998). Formación para la profesión docente, Granada, FORCE en Estudio sobre las estrategias de inserción profesional en Europa. Revista Iberoamericana de Educación.19. [En red] Disponible en: www.oei.es/buscador.htm

Muñoz Izquierdo, C. (1995). Determinantes de las desigualdades educacionales con énfasis en los grupos de menor desarrollo económico. Ponencia presentada en simposio Colegio Mexiquense UNICEF

Muñoz Izquierdo, C. (1998). Calidad de la Educación. Políticas instrumentadas en diversos países para mejorarla. IFIE. UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA. Fundación BANAMEX. Instituto Mexicano de la Salud. México

Myers, R. (1993). The twelve who survive. Strengthening programmes of childhood development in the third world. (Organización Panamericana de la Salud Trad.) London: Rutledge – UNESCO. (trabajo original publicado en 1992)

Myers, R. (1999). Políticas sociales y sus efectos sobre el desarrollo humano en sus primeros años. En Ma. Del Refugio Palacios Esquer, Rosario Román y José A. Vera Noriega (comp.) La modernización contradictoria. Desarrollo humano, salud y ambiente en México. (pp. 460-472) México: Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C.

OCDE (1997). Examen de la política educativa en México. Exámenes de las políticas nacionales de educación. Segunda parte. Capítulo 1. México.

Oria, V. (1998). Conceptos e indicadores de la calidad en la educación. Revista Mexicana de Pedagogía. 9 (39) 23-26

Ornelas, C. (1996). El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo. México: Fondo de Cultura Económica.

Palacios Calderón, F. (1993). El problema permanente de estimar la calidad de la educación en las escuelas. Revista Mexicana de Pedagogía. Vol.3 (14) 15-16.

Pérez, Gómez, J. (1985). La evaluación didáctica. Modelos contemporáneos de evaluación. En Gimeno Sacristián, J. y Pérez Gómez (coords.) La enseñanza: su teoría y su práctica. Editorial Akal. Madrid.

Ravelo Aquiles, E. (2000). Nuevas tecnologías y su proyección en la formación inicial. Proyecto C.A.S. Venezuela. <http://spin.com.mx/~luisr/sim/L.htm>

Ramírez, J., Chávez, E. y Zepeda, J. (1999). La evaluación de la docencia universitaria: avances de una historia en proceso. En Ramos, S.J. E. (Comp.) Investigaciones educativas en Sonora Vol. 1

Reyzábal, M.V. (1994). Evaluación de la comunicación oral. En Casanova, M. A. 1993 . La comunicación oral y su didáctica. Madrid. Morata.

Rockwell, E. (1985). Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente. SEP-Cultura. Ediciones El Caballito. México.

Rockwell, E. (1990). Desde la perspectiva del trabajo docente. Ponencia presentada en el coloquio sobre el estado actual de la educación en México. CEE-REDUC. México

Rodríguez – Jiménez, J.R. (2000). Mercado y profesión académica en Sonora. México: Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior.

Rodríguez, P., Estrada, L. y Valenzuela, N. (1996). La recepción de libros de textos en las zonas rurales de las entidades con mayor rezago educativo. Revista latinoamericana de Estudios educativos, 26 (3) (pp. 43-71)

Rojas, L. (1981). El educador y la comunidad campesina. Ediciones Runa. Bolivia.

Rojas, F. (1995). Educación y pobreza: un desafío de equidad. UNICEF.MEP/OEA

Schmelkes, S. (1997). La calidad en la educación primaria. Un estudio de caso. México: Fondo de Cultura Económica.

Shiefelbein, E., Braslavsky, C., Gatti, B. y Farrés, P.(1990). Las características de la profesión maestro y la calidad de la educación en América Latina. OREALC-UNESCO. En Investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. Graciela Mesina. Revista Iberoamericana de Educación No.19, Enero- Abril de 1999 .En red: www.campus-oei.org/oervirt/rie19a04.htm

Sierra Bravo (1985). Técnicas de investigación social. España: Ed. Parainfo.

SEP (2000). Programa para la transformación y fortalecimiento académico de las escuelas normales. <http://www.sep.org.mx>

Siegel, S. (1991). Estadística no paramétrica. Aplicada a las ciencias de la conducta. (3ª. Ed.) México: Trillas

Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1989). Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. Centro de publicaciones del ministerio de educación – Paidós. España
Talavera, M.L. (1994): Como se inician los maestros en su profesión. Informe de investigación del Centro Boliviano de Investigación y acción educativas (CEBIAE). Bolivia.

Tornazos, L. (2002). El problema de la calidad en el primer plano de la agenda educativa. Ministerio de Educación y Cultura de la República de Argentina. Documento del Programa para evaluar la calidad en la educación de la OEI.

Touron, J. (1989). La validación de constructo; su aplicación al CEED (cuestionario para la evaluación de la eficacia docente). Bordon: Revista de orientación pedagógica, 41 (4) (pp.735-756)

UNESCO (1995). Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior. En Rafael Campos (comp.) Disyuntiva actual de la educación superior. (pp.63-74) México: Universidad Nacional Autónoma de México - Praxis.

UNESCO (1998a). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el SXXI: visión y acción. En Rafael Campos (comp.) Disyuntiva actual de la educación superior. (pp.114-140) México: Universidad Nacional Autónoma de México - Praxis.

UNESCO (1998b). Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior. En Rafael Campos (comp.) Disyuntiva actual de la educación superior. (pp.141-153) México: Universidad Nacional Autónoma de México - Praxis.

Varela, J. (2001). Aprender a leer en preescolar. Recomendaciones para un programa. En Bazán Ramírez (Editor) Enseñanza y Evaluación de la lectura y escritura. Algunos aportes de la investigación en psicología. (pp. 81-96). México. Instituto Tecnológico de Sonora – Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

Velásquez Castañeda, V. (1996). La evaluación como recurso para elevar la calidad de la educación en México. Revista Iberoamericana de Educación. No. 10. Evaluación de la Calidad en la educación. [En red] Disponible en: www.oie.es

Vera, J.A. y Serrano, E. (1998). Efectos de desayunos escolares sobre diferentes dimensiones del lenguaje en niños preescolares de la zona rural de Sonora México. Revista Sonorense de Psicología, 12 (1). 1-13

Vera, J.A.; Peña, M.; Domínguez, S.; Velasco, F. (1999). Efectos de los desayunos escolares en la conducta de niños de primer grado de primaria. Enseñanza e investigación en psicología 4 (1) 51-62

Vera, J.A. y Camargo, M. (2000). Evaluación de una política pública sobre las competencias básicas de niños y niñas de escuelas primarias rurales del sur del Estado de Sonora. En Juan Enrique Ramos Salas (Comp.) Investigaciones educativas en Sonora Volumen 2. México. Red de Investigación Educativa en Sonora.

Wheeler, P. (1992). Improving classroom observation skills: guidelines for teacher evaluation. CA. USA

Wittrock, M.C. (1986): Research on teaching. A projet of the American educational research association. [Investigación de la enseñanza. Un proyecto de la Asociación Americana de Investigación Educativa]. New York, US: Macmillan Publishing Company.

Zabalza, M. (1989). Diseño y desarrollo curricular. 2ª.edición. Edictorial Narcea. Madrid.

Zarzar Charur, C. (1994): La definición de objetivos de aprendizaje. Una habilidad básica para la docencia. RevistaPerfiles educativos, 63. [En red]
Disponible en: www.unam.mx/cesu/perfiles/doc/63-02.pdf)