

Universidad de Morelos

Facultad de Educación



DESEMPEÑO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES DE LA PRIMERA  
VERTIENTE DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL PROGRAMA  
CARRERA MAGISTERIAL EN NUEVO LEÓN, MÉXICO

Tesis  
presentada en cumplimiento parcial  
de los requisitos para la obtención del grado de  
Doctorado en Educación

por

Sanjuanita Guerrero Neaves

Octubre de 2008

## RESUMEN

DESEMPEÑO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES DE LA PRIMERA  
VERTIENTE DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL PROGRAMA  
CARRERA MAGISTERIAL EN NUEVO LEÓN, MÉXICO

por

Sanjuanita Guerrero Neaves

Asesor principal: Víctor Andrés Korniejczuk

## RESUMEN DE TESIS DE POSGRADO

Universidad de Montemorelos

Facultad de Educación

Título: DESEMPEÑO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES DE LA PRIMERA VERTIENTE DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL PROGRAMA CARRERA MAGISTERIAL EN NUEVO LEÓN, MÉXICO

Nombre de la investigadora: Sanjuanita Guerrero Neaves

Nombre y título del asesor principal: Víctor Andrés Korniejczuk, Ph.D.

Fecha de terminación: Octubre de 2008

### Problema

El programa Carrera Magisterial (CM) en México no ha incidido en un mejor desempeño profesional docente ni en un mayor aprovechamiento escolar.

La pregunta principal fue la siguiente: ¿Cuál es la diferencia de desempeño profesional entre los docentes ubicados en los primeros lugares y los ubicados en los últimos lugares en la primera vertiente del nivel de educación primaria en el programa CM en Nuevo León en el ciclo escolar 2007-2008?

## Método

El enfoque de la investigación fue mixto con triangulación. Se trabajó con 30 docentes de educación primaria inscritos y evaluados en el programa CM de Nuevo León en la primera vertiente de docentes frente a grupo: 15 ubicados en los primeros lugares y 15 en los últimos lugares.

Se administraron cuatro instrumentos: cuestionario de autovaloración, guía de entrevista, observación de la práctica y una lista de cotejo de documentos.

El valor de la variable desempeño profesional docente se conformó con la suma de los puntajes y la ponderación de las cuatro fuentes.

## Resultados

La diferencia de medias de desempeño profesional entre los grupos fue estadísticamente significativa, en favor del grupo de docentes ubicados en los primeros lugares. El desempeño docente con otros empleos no presentó diferencias significativas de los docentes sin otros empleos. No se halló correlación significativa entre el desempeño profesional con el nivel de satisfacción con el programa CM por lo que se retuvo la hipótesis nula.

Por la complejidad de la variable desempeño docente, se analizaron las dimensiones más vinculadas al trabajo de aula. Se probó con las dimensiones uso del tiempo, recursos y materiales didácticos (observación, documentos, cuestionario, entrevista); clima de aula (observación, cuestionario, entrevista); planeación del trabajo docente (cuestionario); estrategias y actividades para el aprendizaje (entrevista)



y estrategias y usos de la evaluación (entrevista) y no se hallaron diferencias significativas entre ambos grupos del estudio.

### Conclusiones

Las diferencias entre los docentes de los grupos del estudio se relacionan más con habilidades de organización, estructuración y control sobre el proceso administrativo que con una mayor calidad de la docencia.

Una de las principales recomendaciones es la revisión del programa CM con base en las evaluaciones e investigaciones realizadas y las experiencias en otros países de programas de estímulos más estructurados en su teoría y gestión.

Universidad de Morelos

Facultad de Educación

DESEMPEÑO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES DE LA PRIMERA  
VERTIENTE DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL PROGRAMA  
CARRERA MAGISTERIAL EN NUEVO LEÓN, MÉXICO

Tesis  
presentada en cumplimiento parcial  
de los requisitos para la obtención del grado de  
Doctorado en Educación

por

Sanjuanita Guerrero Neaves

Octubre de 2008

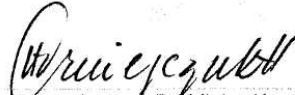
DESEMPEÑO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES DE LA PRIMERA VERTIENTE  
DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL PROGRAMA CARRERA MAGISTERIAL EN  
NUEVO LEÓN, MÉXICO

Tesis  
presentada en cumplimiento parcial  
de los requisitos para el grado de  
Doctorado en Educación

por

Sanjuanita Guerrero Neaves

APROBADA POR LA COMISIÓN

  
Asesor principal: Dr. Víctor Korniejczuk

  
Miembro: Dra. Raquel B. de Korniejczuk

  
Miembro: Dra. Ana Lucrecia Salazar

  
Dr. Hernán Medrano Rodríguez  
Examinador externo

  
Prof. Ismael Castillo Osuna  
Rector

3 de diciembre de 2008  
Fecha de aprobación

## TABLA DE CONTENIDO

LISTA DE TABLAS .....	vii
AGRADECIMIENTOS .....	viii
 Capítulo	
I. INTRODUCCIÓN Y DEFINICIÓN DEL PROBLEMA .....	1
Objeto de investigación .....	1
Importancia y justificación del problema .....	1
Antecedentes del problema .....	2
Declaración del problema .....	11
Objetivos de la investigación .....	11
Hipótesis .....	12
Limitaciones y delimitaciones .....	13
Supuestos .....	14
Definición de términos .....	14
II. REVISIÓN DE LA LITERATURA .....	21
Las reformas educacionales y la importancia del rol del docente .....	21
Salarios e incentivos al docente .....	24
El desempeño docente y su evaluación .....	30
Finalidades de la evaluación del desempeño docente .....	39
Factores asociados al desempeño docente que inciden en el logro académico del alumnado .....	43
Programas de evaluación de desempeño docente .....	52
Programa Carrera Magisterial .....	54
III. MÉTODO .....	74
Enfoque y tipo de estudio .....	74
Población .....	78
Técnicas e instrumentos de recolección de datos .....	80
Cuestionario.....	80
Entrevista .....	82
Lista de cotejo .....	83
Análisis de la observación de la práctica pedagógica videograbada .	83

Procedimientos .....	85
Recolección de datos .....	85
Análisis de datos .....	89
IV. ANÁLISIS DE DATOS .....	92
Análisis cuantitativo .....	92
Confiabilidad de los instrumentos .....	92
Hipótesis 1 .....	93
Hipótesis 2 .....	97
Hipótesis 3 .....	98
Análisis cualitativo .....	98
Situaciones recurrentes y triangulación .....	99
Categorías con triangulación: entrevista y cuestionario .....	102
Categorías con triangulación: entrevista, observación, documentos ..	105
Categorías de la entrevista .....	120
Categorías de la observación .....	124
V. RESUMEN, DISCUSIÓN, CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y RECOMENDACIONES .....	127
Resumen .....	127
Planteamiento del problema .....	127
Revisión de la literatura .....	129
Método .....	129
Resultados .....	130
Discusión .....	132
Análisis cuantitativo .....	132
Hipótesis 1 .....	132
Hipótesis 2 .....	142
Hipótesis 3 .....	143
Análisis cualitativo .....	144
Conclusiones .....	159
Derivadas del análisis cuantitativo .....	160
Derivadas del análisis cualitativo .....	161
Implicaciones .....	163
Para la Secretaría de Educación .....	164
Para el programa Carrera Magisterial .....	165
Recomendaciones .....	166
Para la Secretaría de Educación .....	166
Para el programa Carrera Magisterial .....	168
Para futuras investigaciones .....	169

## Apéndice

A.	OFICIO DIRIGIDO A LAS OFICINAS REGIONALES PARA SOLICITUD DE COLABORACIÓN EN EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN .....	170
B.	DIMENSIONES CONSIDERADAS EN LA OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE DESEMPEÑO DOCENTE EN PROPUESTAS DE EVALUACIÓN .....	172
C.	CONCENTRADO DE DIMENSIONES QUE APARECEN EN LA OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE DESEMPEÑO DOCENTE EN PROPUESTAS DE EVALUACIÓN .....	175
D.	CUESTIONARIO PARA PROFESORES DE ESCUELAS PRIMARIAS AUTOVALORACIÓN DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL .....	177
E.	GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA. EJEMPLO .....	184
F.	LISTA DE COTEJO. INDICADORES Y RANGOS PARA LA VALORACIÓN DE LOS DOCUMENTOS COMO EVIDENCIAS.....	188
G.	INSTRUMENTO PARA EL ANÁLISIS DE LA OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE DOCENTES DE PRIMARIA REGISTRADA EN VIDEOGRABACIÓN .....	191
H.	MATRIZ PARA LA ORGANIZACIÓN DE LA ENTREVISTA Y SU ANÁLISIS. CASO 6 .....	195
I.	CONCENTRADO DE CASOS Y PUNTAJE PARA LA INTEGRACIÓN DE LA VARIABLE DESEMPEÑO DOCENTE .....	200
J.	TABLA DE OPERACIONALIZACIÓN DE HIPÓTESIS Y VARIABLES ...	202
K	SALIDAS COMPUTARIZADAS .....	214
	Hipótesis 1 Diferencia de medias de desempeño profesional docente ..	215
	Por instrumentos .....	215
	Cuatro instrumentos .....	217
	Dimensiones .....	218
	Dimensiones por instrumento .....	222
	Hipótesis 2 Desempeño profesional con y sin otros empleos .....	234
	Hipótesis 3 Desempeño profesional y satisfacción con el programa CM .....	235

L. MATRICES DE CATEGORÍAS .....	236
REFERENCIAS .....	285
CURRICULUM VITAE .....	305

## LISTA DE TABLAS

1. Número de ítems del cuestionario por variables y categorías .....	84
2. Estructura del cuestionario Autovaloración del Desempeño Profesional Docente por las dimensiones e indicadores de la variable desempeño profesional .....	86
3. Estructura del instrumento para el análisis de la Observación de la Práctica Pedagógica de Docentes de Primaria Registrada en Videograbación .....	88
4. Consistencia interna de los instrumentos. Coeficiente Alfa de Cronbach	93
5. Medias de la variable desempeño docente por instrumentos .....	96
6. Medias de las dimensiones separadas por instrumentos .....	97
7. Categorización de la pregunta abierta número 14 .....	103



## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco la beca comisión que me facilitó la Secretaría de Educación de Nuevo León y la beca que me proporcionó la Universidad de Montemorelos para estudiar el programa de doctorado. Particularmente reconozco el apoyo del Dr. Ismael Castillo Osuna, la Dra. Myrtle Sawyers de Penniecook y el Dr. Eustacio Penniecook.

Asimismo expreso mi gratitud a la Mtra. Juliaemy H. de Flores por sus finas atenciones, a la Dra. Raquel Inés Bouvet de Korniejczuk y a la Dra. Ana Lucrecia Salazar Rodríguez por su participación como miembros de la Comisión y muy especialmente al Dr. Víctor Andrés Korniejczuk por su valiosa asesoría y paciencia en su labor como Asesor principal.

De igual manera agradezco el apoyo del Mtro. Juan Francisco Pérez Ontiveros y del Mtro. Arturo Delgado Moya, así como la colaboración del Prof. Alejandro Gaona Pasillas y de la Ing. Ma. Dolores Mendoza Cerda de la Dirección de Carrera Magisterial, del Prof. Fidel Pérez García de la Coordinación de Oficinas Regionales, de los jefes de las Oficinas Regionales, del Lic. Gregorio R. Rodríguez Tamez y de la Profra. María Orquídea Gómez de la Coordinación de Transparencia y de Rosario Loza Ramírez de la Secretaría Particular de la Secretaría de Educación.

Este trabajo no hubiera sido posible sin la participación de los jefes de sector, inspectores, supervisores, directivos y de los docentes que aceptaron colaborar en este proyecto y me recibieron en sus escuelas. A todos ellos mi agradecimiento.

Y principalmente agradezco a mi familia su presencia.

## **CAPÍTULO I**

### **INTRODUCCIÓN Y DEFINICIÓN DEL PROBLEMA**

#### **Objeto de investigación**

El objeto de investigación consistió en las características del desempeño profesional de los docentes del nivel de educación primaria que participan en el programa Carrera Magisterial (CM) de México en la primera vertiente, ubicados según el puntaje obtenido, en los primeros y en los últimos lugares. La población corresponde a 30 docentes de educación primaria del estado de Nuevo León de las últimas ocho etapas, de la novena (2000) a la decimosexta (2007), que fueron localizados en sus centros de trabajo, según información proporcionada por la Dirección de Carrera Magisterial de la Secretaría de Educación de Nuevo León.

#### **Importancia y justificación del problema**

El tema del desempeño profesional en los docentes del programa CM está contextualizado en la política sectorial derivada del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) firmado en 1992 (SEP, 1992), que marca un hito en la educación básica del país.

El estudio de este tópico ofrece información sobre el trabajo real del docente inscrito en el programa CM. Los resultados de esta investigación aportan elementos para orientar en la discusión con relación al cumplimiento del objetivo general del

programa CM, que consiste en coadyuvar a elevar la calidad de la educación nacional por medio del reconocimiento e impulso a la profesionalización del magisterio.

Asimismo para comprobar que el tipo de evaluación del factor desempeño profesional no está aportando información precisa, por lo que se podrá poner en tela de duda la forma de valoración actual y plantear la necesidad de modificaciones en la estrategia para evaluar este factor.

El tema es vigente ya que el programa CM está en su decimaséptima etapa (2008) y actualmente se ha incrementado la discusión sobre su eficacia para el logro de mejores resultados en el aprovechamiento académico de los alumnos.

Debido a que se ha iniciado en las instancias institucionales el cuestionamiento sobre el cumplimiento del objetivo del programa CM para el logro de la calidad, este trabajo investigativo puede aportar elementos para el análisis de la eficacia del programa.

### **Antecedentes del problema**

Braslavsky y Cosse (2006) definen en forma amplia el concepto reforma educacional, como el conjunto de políticas públicas del Estado cuya finalidad es la generación de cambios en el servicio educativo, en las que intervienen elementos internos y externos a la realidad socio-educacional de un país (Díaz Barriga e Inclán Espinosa, 2001).

De acuerdo con Tedesco (2001), el apartado de las reformas educacionales en América Latina ha recibido bastante atención para su análisis, por lo que se cuenta con gran cantidad de información, reflexiones e hipótesis de trabajo. Una de las

Conclusiones generalizadas de dichos estudios es que en América Latina la educación adolece de una desigual distribución y una calidad pobre, situación que ha ido de la mano de una administración ineficiente e ineficaz, responsable de los bajos resultados de la escolarización en la región. Grindle (2001) expresa que los gastos en educación son mucho más elevados que los del Asia Oriental, donde el logro estudiantil se sustenta en mejores resultados, cuya situación contrastante evidencia que en América Latina el problema no obedece sólo a la falta de recursos financieros.

Diferentes investigadores (Barrera, 2000; Braslavsky y Cosse, 2006; Díaz Barriga e Inclán Espinosa, 2001; Fernández, 2005; Grindle, 2001; Tedesco, 2001) indican que las reformas educacionales implantadas a partir de los años sesenta con base en las propuestas de la Alianza para el Progreso, se manifestaron en la expansión del servicio educacional para garantizar el acceso a la escuela al total de la población y con ello una mayor escolaridad.

Según Barrera (2000), los años setenta estuvieron orientados al diseño y planeación curricular y administración escolar con base en la taxonomía de objetivos educacionales de Bloom, Gagne, Dick y Carey.

Para la siguiente década se impulsaron investigaciones sobre la eficiencia interna de los sistemas educativos de la región y los factores que afectan el aprendizaje escolar y adquirieron importancia los sistemas de información estadística.

En las décadas de los ochenta y noventa el eje central pasó a la calidad de la educación y la efectividad de sus resultados, consolidándose con el tema de la Conferencia de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) realizada en Jomtien en 1990 bajo el título "Educación para

todos”. El lema de la reunión de Ministros de Educación de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) del mismo año fue *Una educación y una formación de calidad para todos*. En esta década de los noventa hubo una reorientación muy definida de las políticas educacionales para atender a los acuerdos de las reuniones internacionales y otras reformas sociales con el fin de asegurar el “cumplimiento de metas y aportar desde la educación con capital humano y social como palanca para el desarrollo económico y social de los países” (Barrera, 2000, p. 12).

En los análisis sobre las reformas en educación, Díaz Barriga e Inclán Espinosa (2001) señalan que los elementos externos que influyen en éstas se sustentan en una conceptualización de la educación difundida por organismos internacionales como los bancos internacionales prestatarios, el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI). Éstos además imponen condiciones, como lo expresa Barrera (2000), y han promovido desde los años ochenta una política de reforma a los sistemas educativos dirigida especialmente a países del tercer mundo.

Asimismo Díaz Barriga e Inclán Espinosa (2001) agregan que el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) tiene injerencia en las políticas para la educación, a la que visualiza como el principal catalizador del progreso. En lo fundamental el BID se ha ocupado de cinco grandes aspectos: (a) instituciones, incentivos y rendición de cuentas; (b) información cuantitativa, estadísticas del sistema, productos y resultados; (c) apoyo a la capacitación de los docentes, que son quienes aplican la innovación en el aula; (d) tecnología de la información y (e) financiamiento.

Buena parte de la operativización de estas reformas ha estado bajo la responsabilidad de la UNESCO, con el consenso de las reuniones internacionales de los ministros de educación para acceder a esta reorientación del discurso y de las acciones en un nuevo marco nacional e internacional. El marco nacional se caracteriza por las crisis económicas y una relación entre política y economía, donde privan los intereses económicos, mientras el internacional se caracteriza por la conformación de un estado liberal que opera de acuerdo con las teorías económicas vinculadas al mercado y el fin del modelo del estado desarrollista, benevolente o benefactor, la globalización de las relaciones comerciales y el ascenso de las tecnologías de la información y comunicación.

Por tener el denominador común de una orientación externa, las reformas mantienen metas comunes, ante el argumento de que existen problemas internos del sistema educativo asociados con la calidad de la educación, como una enseñanza tradicional con altos índices de reprobación y deserción y muy bajos resultados en los aprendizajes escolares.

Estos problemas de la educación, según Grindle (2001), se relacionan con la centralización de la planificación y administración educacional, la cual ha generado características tales como las que se enuncian a continuación: (a) formación profesional deficiente del profesorado, mayormente el de educación básica; (b) salarios del magisterio bajos; (c) mínima participación de los padres de familia en los problemas educacionales; (d) baja calidad de desempeño en los ministerios de educación; (e) criterios de clientelismo o favores políticos para designaciones y promociones; (f) inexistencia de reglamentación para la productividad; (g) existencia de trabajadores

“fantasmas”; (h) corta permanencia de los ministros en sus carteras; (i) sindicatos de maestros proteccionistas y con funciones propias del ministerio de educación.

Se le añade otro componente que es una práctica común en la administración de la educación pública en América Latina: el uso de canales clientelistas en el ejercicio de las relaciones sociales. En sus investigaciones al respecto, Duarte (2001) ha hallado que en ciertos países gran parte de la interacción entre los docentes de educación pública y el sistema administrativo se rige por un código de transacciones individualistas, no tanto de acuerdo a la normatividad, sino con un intermediario que puede ser el político o el funcionario con ejercicio del poder desde la estructura de los sistemas educativos.

La lógica clientelista para el uso de los recursos públicos en la educación ha provocado que éstos se reorienten hacia aquellas áreas donde existe una mayor fuerza de presión o se ubican los seguidores políticos, prácticas que van aparejadas con la corrupción. Estos dos factores pueden explicar en gran medida la debilidad de los ministerios de educación en el control e inspección, el desperdicio y desvío de recursos, así como la ineficacia, ineficiencia e inequidad de la educación.

Con relación a la importancia que reviste el concepto de calidad en la agenda de las políticas educacionales en la región, expresa Toranzos (1996) que

en ese sentido, se puede afirmar que de la misma manera que la utopía de la universalización de la escuela primaria de fines del siglo XIX fue la base sobre la que se construyeron los sistemas educativos de la región a lo largo del siglo XX, sobre el final de éste parecen estar dadas las condiciones para el surgimiento de una nueva utopía, la de brindar una educación de calidad en condiciones de equidad, utopía que podría constituirse en la idea fuerza aglutinadora de los consensos sociales y políticos indispensables para el desarrollo de nuestros sistemas educativos en el próximo siglo. (¶ 64)

En este marco de la búsqueda de la calidad, un componente común y prioritario para su operativización ha sido la descentralización de los sistemas educativos, lo cual implica el traslado de la responsabilidad de las decisiones a los niveles estatales de gobierno, como lo afirman Di Gropello y Cominetti (1998).

Estas propuestas de reforma se han enfrentado a cierta oposición y resistencia de grupos políticos importantes y de los sindicatos de profesores, tal como lo han registrado Corrales (1999) y Murillo (1996), más por defender las ventajas de la centralización que privilegia el clientelismo y la inmunidad. Los sindicatos no han estado de acuerdo mayormente con los contenidos de los esquemas de reforma, la descentralización como base y las nuevas currícula, la definición de estándares, los exámenes por méritos, la remuneración por productividad, los esquemas de ascenso y la rendición de cuentas.

Un primer argumento para dicha oposición es que la descentralización podría fraccionar el poder de los sindicatos nacionales al regionalizarse y con ello disminuir su poder. Otros argumentos manifiestan que las reformas representan mayor trabajo y presión para el personal docente, además de que generan inseguridad laboral.

Grindle (2001) se apoya en dos elementos para analizar estas reformas en América Latina y las respuestas semejantes que se han recibido, sean éstas de apoyo u oposición, como el caso anterior. Uno se refiere al sistema de ideas y el otro al modelo universalista de interacción social o clientelista, ya mencionado.

Cassasus (2001) expresa que las reformas educacionales surgen en cierto contexto y momento y están constituidas por acontecimientos e ideas en un sistema articulado.



Al ciclo de reformas educacionales que se inició en América Latina en la década de los noventa, le subyace el sustrato de un sistema de ideas que atraviesa el discurso de los países con una orientación desde los organismos internacionales. Dicho sistema de ideas opera en el campo de la educación y de la economía y contiene conceptos amplios como el papel de la educación en el crecimiento económico, la renovación de los planteamientos sobre el capital humano, el rol de la educación en la constitución de la ciudadanía y la renovación de la democracia en la integración social, así como el papel de la institución educativa en la reforma del Estado.

De igual manera a este sistema de ideas le subyace la lógica de los procesos de la “federalización o descentralización” que se expresa en tres conceptos fundamentales, la modernización, la globalización y la gestión. Éstos se manifiestan en la reforma educacional en México y en otros países de América Latina (Cassasus, 2001).

La globalización es uno de los principales conceptos que justifica en gran medida el financiamiento de dichos procesos. El de la gestión supone que ésta por sí misma es capaz de producir cambios y que estos cambios en la concepción y organización facilitarán a su vez los procesos de globalización. El concepto de gestión se detecta en la preeminencia de las teorías y de la lógica organizacional en el diseño de políticas de reforma y en su impacto, tanto al interior del sistema educativo como entre el sistema educativo y la comunidad.

El proceso de descentralización es una redistribución del poder, aunque en América Latina todas las descentralizaciones han sido organizadas desde el aparato central. Cassasus (2001) hace ver que en el caso de México su reforma es la más

centralizadora, puesto que la planeación, los objetivos, la política, la programación, la evaluación del sistema, los planes y los programas de estudio, continúan siendo competencias propias del gobierno federal.

Las metas comunes previstas en la mayoría de las iniciativas de reforma en América Latina se relacionan con el logro de la calidad de la educación, en una serie de propuestas para lograr equidad en el acceso y permanencia en la escuela, como: diseño de sistemas de información de resultados, revisión del currículum y libros de texto, incorporación de los aportes de la psicología del aprendizaje para la transformación de las prácticas pedagógicas, descentralización de la educación, sistema de exámenes de aprendizajes y estándares de rendimiento, incremento de matrícula, del índice de aprobación y de horas en el calendario escolar; mayor control sobre el desempeño del docente; instalación de bibliotecas en las escuelas y programas de apoyo para estudiantes de regiones pobres y/o con requerimientos especiales, entre otras (BID, 2006).

Comenta Fernández (2005) que también se han planteado mejoras en el perfeccionamiento de la selección de los aspirantes a las carreras pedagógicas y en el mejoramiento de la formación inicial –en el caso de México de las escuelas normales–, en la transformación del desempeño profesional de los docentes, así como de los sistemas de incentivos y la gestión institucional de la docencia.

En México se atendieron estas últimas propuestas con la creación en 1993 del programa CM para los profesores de educación básica, quienes participan en tres vertientes organizadas con base en las funciones similares de los docentes del subsistema de educación básica, con sus respectivos factores de evaluación y valores.

En la primera vertiente se ubican los docentes frente a grupo, en la segunda, los directivos y supervisores y en la tercera a quienes atienden la función técnico pedagógica, docentes o personal directivo y de supervisión comisionados en actividades cocurriculares como asesoría académica, elaboración de materiales educativos y proyectos educativos.

El sistema de evaluación considera a partir de 1998, los siguientes seis factores para cada vertiente con sus respectivos puntajes: (a) antigüedad (10 puntos); (b) grado académico (15 puntos); (c) preparación profesional (28 puntos); (d) cursos de actualización y superación (17 puntos); (e) aprovechamiento escolar en la primera vertiente, desempeño escolar en la segunda y apoyo educativo en la tercera (20 puntos) y (f) desempeño profesional (10 puntos) (CNSEP-SNTE, 1998).

El factor desempeño profesional es el que da cuenta de las acciones cotidianas que realizan los docentes en el desempeño de sus funciones. Inicialmente tenía un valor de 35% y a partir de 1998 se le otorgó un valor de hasta 10% de la evaluación global. Su evaluación ha representado diversas dificultades. Una de ellas fue el otorgamiento del más alto puntaje por el órgano de evaluación (OE) en forma indiscriminada, por lo que la Comisión Nacional SEP-SNTE aplicó un elemento llamado de corrección cuando se detectaba este tipo de asignación (Ortiz Jiménez, 2003).

Se reconoce al desempeño profesional como el factor de mayor potencialidad para apoyar el cumplimiento del objetivo del programa CM y hacer más factible la transformación de una escuela que promueva mejores resultados.

## **Declaración del problema**

El problema directriz que se plantea en este trabajo se concreta en la siguiente pregunta:

¿Cuál es la diferencia de desempeño profesional entre los docentes ubicados en los primeros lugares y los ubicados en los últimos lugares en la primera vertiente del nivel de educación primaria en el programa CM en Nuevo León en el ciclo escolar 2007-2008?

Otras preguntas que atenderá la investigación son las siguientes:

1. ¿Cuál es la relación que existe entre la variable otros empleos y el desempeño profesional entre los docentes ubicados en el programa CM?
2. ¿Cuál es la relación que existe entre la variable nivel de satisfacción con el programa CM y el desempeño profesional entre los docentes ubicados en el programa CM?
3. ¿Cuáles son las principales características del desempeño profesional de los docentes de los grupos en estudio?
4. ¿Cuáles son las explicaciones que ofrecen los docentes con relación a su desempeño profesional?

## **Objetivos de la investigación**

Esta investigación ha previsto atender a los siguientes objetivos:

1. Conocer la diferencia de desempeño profesional entre los docentes ubicados en los primeros lugares y los ubicados en los últimos lugares en la primera

vertiente del nivel de educación primaria en el programa CM en Nuevo León, en el ciclo escolar 2007-2008.

2. Conocer la relación que existe entre la variable otros empleos y el desempeño profesional entre los docentes ubicados en el programa CM.

3. Conocer la relación que existe entre la variable nivel de satisfacción con el programa CM y el desempeño profesional entre los docentes ubicados en el programa CM.

4. Conocer las principales características del desempeño profesional de los docentes de los grupos en estudio.

5. Conocer las explicaciones que ofrecen los docentes con relación a su desempeño profesional.

### **Hipótesis**

La investigación postula como hipótesis nulas las siguientes:

1. No existe diferencia de desempeño profesional entre los docentes ubicados en los primeros lugares y los ubicados en los últimos lugares en la primera vertiente del nivel de educación primaria en el programa CM en Nuevo León, en el ciclo escolar 2007-2008.

2. No existe una relación entre la variable otros empleos y el desempeño profesional entre los docentes ubicados en el programa CM.

3. No existe una relación entre la variable nivel de satisfacción con el programa CM y el desempeño profesional entre los docentes ubicados en el programa CM.

## **Limitaciones y delimitaciones**

Este trabajo tiene varias limitaciones. Una de ellas consiste en que la población considera solamente a docentes del nivel de educación primaria, aunque en el programa CM participan docentes de educación básica que incluye además a los niveles de educación preescolar y de secundaria en sus diferentes modalidades. La justificación de la selección es la diferencia entre el trabajo didáctico de cada uno de los niveles.

Otra limitación consiste en que los listados con los que se conformó la población de estudio no corresponden a la población total de las etapas del programa CM; sólo se recibieron listados de la novena a la decimasexta (2007), debido a dificultades por parte de la Dirección del programa CM de Nuevo León para integrar la información de la primera a la octava etapas.

Otra de las limitaciones tiene que ver con que en el programa CM participan docentes de educación básica de todo el país y en este trabajo sólo se está considerando la población docente de Nuevo León, aunque los resultados pudieran aplicarse a otras entidades federativas con características semejantes y servir de referencia para entidades diferentes.

La investigación tiene la siguiente delimitación: La población sujeto de estudio estuvo constituida por los docentes de educación primaria seleccionados de las etapas novena a decimasexta del programa CM que se localizaron en las escuelas públicas transferidas y estatales del Estado de Nuevo León.

## **Supuestos**

Los supuestos en que se basa el presente trabajo son los siguientes:

El empleo de varias fuentes de información tanto cualitativas como cuantitativas ofrece una mayor precisión para el estudio de la variable desempeño docente con lo que se disminuye el sesgo en su estudio.

Los docentes contestaron con veracidad la autoevaluación prevista en los cuestionarios, de tal manera que, al solicitarle evidencias de sus respuestas y explicaciones, estuvieron en condiciones de proporcionar ambas sin dificultad alguna.

La ponderación que se ha establecido para cada uno de los instrumentos de recopilación de información refleja la importancia real de dichos datos para integrarlos en una sumatoria que objetive el comportamiento de la variable desempeño docente.

## **Definición de términos**

Los términos que se utilizan en este trabajo, y que se considera requieren de mayor precisión, se enuncian a continuación:

Banco Interamericano de Desarrollo (BID): Institución de desarrollo con mandatos y herramientas de programas de préstamos y de cooperación técnica para proyectos de desarrollo económico y social, más allá del mero financiamiento, creada en 1959. Actualmente es el mayor de todos los bancos regionales de desarrollo del mundo y constituye la principal fuente de financiamiento multilateral para los proyectos de desarrollo económico, social e institucional, y los de comercio e integración regional, en América Latina y el Caribe (BID, 2007).

Calidad de la educación: Concepto de la teoría administrativa basado en el modelo de la eficiencia económica (eficientismo) que prioriza los elementos materiales y establece metodologías como la de costo-efectividad, de difícil traslado a los sectores sociales y área educativa. Se lo define como el ajuste, congruencia o consistencia entre los ejes fundamentales (ideológicos, políticos, pedagógicos, etc.) del proyecto político general vigente y la organización (o la apariencia fenoménica) del aparato educativo (Aguerrondo, 1993).

Cientelismo: En las ciencias y sociología políticas, intercambio personalizado de favores por apoyo político. En el estilo clientelar actual participan los políticos de profesión que ofrecen a cambio de legitimación y sostén (consensos electorales) toda clase de recursos públicos de los que pueden disponer (cargos y empleos públicos, financiamientos, licencias, etc.). En Roma se entendía por clientela una relación de dependencia económica y política entre sujetos de diferente estatus. El *patronus* protegía a sus propios clientes, los defendía y testificaba en su favor en los juicios, les asignaba una tierra de su propiedad para el cultivo y un ganado para que lo criaran. Los clientes eran individuos con el estatus *libertatis*, siervos libertos o extranjeros inmigrantes, que a cambio obedecían, ayudaban y defendían (Ciudad Política, 2005).

Credencialismo educacional: En sociología de la educación, corriente que plantea que la escuela es sólo un lugar para adquirir títulos y diplomas escolares como “pruebas de linaje”. Sus representantes son Randall Collins y Lester Thurow. Es el reconocimiento de que lo importante de la escuela no es lo que se aprende en su interior, sino el resultado de ello como los títulos y grados. Los empresarios exigen



ciertos títulos académicos como credenciales de un estilo cultural y una psicología personal determinados. Los títulos son una garantía de la orientación personal del éxito económico y social y los valores de la civilización capitalista en general (Feito, 2004).

Descentralización política: Respuesta a la crisis de legitimidad del Estado central, el cual otorga concesiones a los gobiernos regionales, entre ellas la transferencia de recursos y facultades. La descentralización política y la redistribución del poder no implican el desmembramiento de los sistemas educativos ya que los órganos centrales generalmente se encargan de la regulación nacional con calificaciones, exámenes y una porción del currículum con estándares nacionales. El neoliberalismo defiende la descentralización educativa. Para la OCDE descentralizar no significa reducir la importancia de las autoridades federales ni la unidad nacional, sino que el centro trabaje de manera diferente (Ornelas, 2003).

Desempeño docente: “Es el conjunto de acciones que realiza el docente en interacción con sus alumnos para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje” (CNCM, 1996, pp. 89-90). El desempeño docente implica todas aquellas actividades que el docente lleva a cabo para lograr con eficiencia y eficacia sus tareas asignadas como la planeación de la clase, la selección de estrategias de enseñanza y aprendizaje adecuadas, el diseño de sistemas de evaluación justos, el logro del aprendizaje de los alumnos (Bayardo García, s.f.).

Educación para todos (EPT): Compromiso mundial de proveer una educación básica de calidad a toda la niñez, juventud y adultez. En Jomtien, Tailandia, en 1990 se realizó la conferencia mundial sobre la educación para todos, en ésta se

adoptó la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. Diez años después, en Dakar, Senegal, se reiteró el compromiso en el Foro Mundial sobre la Educación donde se adoptó el *Marco de Acción de Dakar Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Se identificaron seis objetivos a fin de responder a las necesidades de aprendizaje de la niñez, de la juventud y adultez de 2000 a 2015. La UNESCO moviliza los esfuerzos internacionales para alcanzar los objetivos. El movimiento contribuye también a los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), al ODM 2 sobre la enseñanza primaria universal y al ODM 3 sobre la igualdad de género en el área de la educación de 2000 a 2015 (Torres, 2000).

Evaluación del desempeño docente: Proceso sistemático y continuo de obtención de información que posibilita comprobar y valorar el efecto educativo que produce en sus alumnos derivado de sus capacidades pedagógicas, su emocionalidad, responsabilidad laboral y relaciones interpersonales con su alumnado, padres de familia, directivos, colegas y el total de la comunidad educativa. La instauración de una cultura de la evaluación y de la rendición de cuentas identifica la variable desempeño profesional del docente como una de las más determinantes para el logro de la calidad educativa. Esta premisa propicia dos posturas: una considera a esta variable como una forma de fomentar y favorecer el perfeccionamiento de los docentes o de identificar las cualidades que conforman a un buen docente, la otra la considera como una estrategia de vigilancia jerárquica que controla las actividades de los profesores (Valdés Veloz, 2000).

Globalización: Describe la universalización del capital, con relaciones comerciales más dinámicas entre los países, en una coyuntura internacional donde la

riqueza se concentra en pocos países y la pobreza ha crecido en la mayoría. En el mundo actual tienden a desaparecer las fronteras entre los países y no se circunscribe sólo al ámbito económico (Valqui Cachi, Garza Grimaldo y Sánchez Ortega, 2002). El término lo usa por primera vez Theodore Levitt en 1983 y se popularizó a partir de 1988 por Kinichi Ohmae en sus trabajos sobre las estrategias en el ámbito planetario de las empresas multinacionales (Raghavan, 1996).

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE): Organismo público descentralizado creado por Decreto Presidencial el 8 de agosto de 2002, cuya tarea es ofrecer a las autoridades educativas y al sector privado herramientas para la evaluación del sistema educativo en los niveles de educación básica y media superior (Ramos, Ponce y Orozco, s.f.).

Modernización: Proceso homogenizador que genera tendencia hacia la convergencia entre sociedades, europeizador y/o americanizador, que se realiza en cinco etapas: la sociedad tradicional, precondición para el despegue, el proceso de despegue, el camino hacia la madurez y una sociedad de alto consumo masivo (Rostow, citado en Reyes, 2001). Para el funcional-estructuralismo, es un proceso que introduce el cambio en el sistema social donde sus estructuras y valores tradicionales son remplazados por otros grupos de valores. En el sentido político los aspectos fundamentales de las sociedades modernas, son los siguientes: diferenciación de la estructura política, secularización de la cultura política (con la ética de la igualdad) y aumento de la capacidad del sistema político de una sociedad (Coleman, citado en Reyes, 2001).

Observatorio Ciudadano de Educación (OCE): Organización civil mexicana que está constituida por un grupo de ciudadanos comprometidos con el desarrollo de la educación nacional, para el ejercicio de una observación crítica y documentada del desarrollo educativo, particularmente, de las políticas gubernamentales. Está coordinada por tres órganos. Publica regularmente boletines con análisis críticos en el campo de la educación (OCE, 2005).

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE): Organización internacional intergubernamental creada en 1960, que reúne a los países más industrializados de economía de mercado. Se reúnen para intercambiar información y armonizar políticas con el objetivo de maximizar su crecimiento económico y coadyuvar a su desarrollo y al de los países no miembros. Los objetivos de la organización se definieron en la Convención de la OCDE. Tiene sus raíces en 1948, en la Organización para la Cooperación Económica Europea (OCDE, s.f.).

Práctica pedagógica: Proceso que se desarrolla dentro del espacio organizacional más concreto a nivel aula, comprende los actores y factores que facilitan o inhiben las oportunidades de aprendizaje en el alumnado y los aspectos de la interacción desarrollada intencionalmente por los docentes, con la finalidad de que sus estudiantes adquieran conocimientos, competencias y actitudes valiosos (SEP, 2001). Esta interacción se enmarca por los tiempos escolares (Loera Varela et al., 2003). Proceso de solución de problemas donde el docente es un agente reflexivo, con capacidad para la toma de decisiones y solución de dificultades y utiliza su conocimiento implícito para el logro de las metas educativas del programa de su materia y la filosofía institucional (Gómez López, 2003).

Programa de Carrera Magisterial: Sistema escalafonario de promoción horizontal en el que los docentes participan de manera voluntaria e individual. Deriva del ANMEB e inicia el 14 de enero de 1993 cuando se dan a conocer los *Lineamientos Generales de Carrera Magisterial* emitidos por la Comisión Nacional SEP-SNTE, que es el máximo órgano de gobierno y el único facultado para definir la normatividad del programa, supervisar y evaluar su desarrollo. En cada entidad opera una comisión paritaria estatal integrada por la autoridad educativa y la representación sindical (CNCM, 1996).

Programa Nacional de Actualización Permanente para Maestros de Educación Básica en Servicio (ProNAP): Se creó en 1995 por la Unidad de Normatividad y Desarrollo para la Actualización, Capacitación y Superación Profesional de la SEP, la cual a partir de 2005, se convirtió en la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio. Opera en toda la república por medio de las instancias estatales de actualización con los centros de maestros. Los cursos nacionales se evalúan y acreditan para cumplir el requisito del factor *cursos de capacitación y actualización profesional* del programa CM (SEP-DGFCMS, s.f.).

Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE): Sindicato más grande de América Latina que aglutina a más de un millón de trabajadores de la educación pública de México. Se fundó en 1943 (Peláez Ramos, 1994).

## **CAPÍTULO II**

### **REVISIÓN DE LA LITERATURA**

En este capítulo se desarrolla una revisión de la literatura acerca de las reformas educacionales en América Latina y su relación con el magisterio, algunos conceptos fundamentales sobre la evaluación de desempeño docente, así como de los sistemas de evaluación de desempeño en diversos países y entre ellos el programa de Carrera Magisterial de México.

#### **Las reformas educacionales y la importancia del rol del docente**

Entre las dificultades para la implantación de los cambios en educación, Tedesco (s.f.) aclara que destaca el tamaño de los sistemas educativos tanto en matrícula como en personal docente, el cual se compone por más de 50 millones de docentes en el mundo, –la mitad ejerce en el nivel de educación primaria y un tercio en educación secundaria–. Álvarez y Majmudar (2001) refieren que en América Latina son más de tres millones de docentes en la educación primaria –más de la tercera parte se ubica en Brasil y México– y representan más del 5% del personal docente mundial del total de los sistemas educativos y el 14% de quienes ejercen en la escuela primaria.

La expansión cuantitativa de los sistemas educativos ha generado esta cantidad de trabajadores en la profesión docente, asociada con fenómenos agregados

como la distribución heterogénea por niveles, la diferenciación interna, la diversidad de requisitos para laborar como docente de escuela primaria y la pérdida de prestigio; todo lo cual ha afectado no sólo el ejercicio de la profesión en la enseñanza básica, sino también las razones para la elección de la carrera.

Chiroque Chunga (2006) expresa que en la actualidad ya existe el consenso de opiniones según el cual el fracaso o el éxito de una reforma depende en gran medida de la calidad del desempeño de sus docentes, como lo afirman Díaz y Saavedra (2000), quienes dicen que la dedicación y capacidad de los docentes es una de las claves para el éxito de las reformas educacionales en América Latina. Por ello se sostiene generalmente que si en una reforma se le pone atención a la actualización y mejora de los planes de estudio, programas, textos, instalaciones, medios de enseñanza y nuevas tecnologías, pero no se pone en el centro al docente y su capacitación o actualización, no se podrá acceder a una buena calidad en la educación.

Tedesco (s.f.) insiste en que un primer principio de cualquier reforma educacional es el reconocimiento de que el docente y el aula de clases son los actores clave del proceso de transformación en la educación. Un segundo principio es el imperativo del diseño de políticas integrales y contextualizadas para atender al docente.

Chiroque Chunga (2006) precisa que, al determinarse la importancia del factor docente, tampoco debe caerse en posiciones extremas donde los docentes sean responsabilizados del problema educacional o sublimados como contribuyentes para la mejora educacional. Es entendible que para acceder a una educación de calidad se necesita de un apoyo conjunto al desempeño del docente, con la modificación

del currículum, de la infraestructura material y de la gestión escolar, además del cambio del entorno socio-familiar.

Tres son los discursos tradicionales que, de acuerdo con Tedesco (s.f.), han tratado de explicar el papel del docente desde diferentes perspectivas teóricas:

1. La importancia del trabajo de los educadores –vocación y apostolado de la tradición cristiana, según Ros y Fernández (2001) –. En esta postura se reconoce la importancia de los docentes, pero no se toman medidas para tomarlo en cuenta o apoyarlo. Este doble discurso se ve reflejado en el bajo salario para el magisterio, lo que ha provocado el abandono de la profesión, el ausentismo o la búsqueda de otros empleos para completar el sustento, como lo mencionan Reimers y Tiburcio (citados en Tedesco, s.f.).

2. El docente como víctima del sistema o como culpable de su baja calidad. Al conceptualizarlo como víctima se hace énfasis en las precarias condiciones de trabajo y las carencias materiales y se relega con ello a un segundo plano su función educativa. Definir al docente como culpable puede sustentarse en dos componentes ideológicos diferentes: uno parte de la concepción neoliberal donde los docentes son responsables del bajo aprovechamiento escolar y el otro, de las teorías críticas de la educación (reproducción), donde el docente es un mero ejecutor de las funciones de la escuela como reproductora de las relaciones sociales de dominación.

3. El docente como figura poco importante. Su referente son algunas investigaciones recientes cuyas conclusiones advierten que se deben priorizar factores como los libros de texto, el equipamiento de las escuelas o el tiempo de aprendizaje, entre otros, por sobre el rol del docente (tecnología educativa).



Las experiencias de la última década han mostrado que los enfoques anteriores han perdido vigencia y cierran las posibilidades hacia una participación consciente del docente como sujeto en la búsqueda de la calidad, puesto que no es viable tratar de movilizar a los docentes con reconocimientos simbólicos, involucrarse en discusiones acusadoras o desconocer el papel importante del docente en el proceso de aprendizaje.

### **Salarios e incentivos al docente**

La necesidad de establecer un estímulo económico adicional al salario para los docentes, merece un análisis. Abrile de Vollmer (1994) señala que la estructura salarial y su consiguiente mínima valorización social de la docencia en la región han creado una problemática de baja profesionalización, reclutamiento a la carrera docente de candidatos con bajo promedio académico y la deserción de la profesión de quienes pueden optar por puestos en otras áreas mejor retribuidas.

El salario del magisterio de educación pública ha evidenciado un descenso en los últimos años en América Latina, aunque representa cerca del 90% del presupuesto de los ministerios de educación. Cuando se compara con el de otras profesiones, algunos de los argumentos para justificarlo se relacionan con la cantidad de horas de la jornada laboral y las vacaciones que se toman.

En México desde 1996 el magisterio ha recibido el segundo incremento de salarios más alto, según la OCDE (2006). En este periodo las percepciones para un maestro con 15 años de experiencia se incrementaron en el 34% para el nivel de primaria y en el 40% para el de secundaria. Dichos salarios siguen siendo bajos con

relación a los estándares absolutos –algo más de la mitad del promedio–, pero son los más altos de la OCDE comparados con el Producto Interno Bruto (PIB) *per cápita* del país, donde un docente de escuela primaria con 15 años de antigüedad recibe 1.64 veces el PIB *per cápita*, cuando el promedio de la OCDE es de 1.30. En educación secundaria es de 2.09, cuando el de la OCDE es de 1.32.

Aguerrondo (1998) se pregunta si realmente existe una racionalidad económica de largo plazo al mantener salarios bajos, ya que esta situación propicia que se deban ofrecer como contraparte ciertas prebendas como licencias, autorización de asuetos extras, disminución de días de clase y de exigencias, con lo cual se afecta el aprovechamiento académico de los estudiantes.

Entre los esquemas de pago que se utilizan en muchos países se halla el de salario simple. Éste se estableció en la primera mitad del siglo XX para el pago de los sueldos a la burocracia, con el fin de evitar arbitrariedades en las decisiones para el manejo de recursos humanos. Se lo conoce también como escala simple o escalas de salario uniforme. Dicho sistema es una base para definir el salario del personal docente considerando condiciones de trabajo y preparación académica semejantes, sin distinguir género, origen étnico o región en que se labora. Actualmente se observa que ha dejado de ser adecuado por el cambio en las condiciones y está resultando inequitativo y desmotivador (García Horta, 2002).

Aunque se llama esquema de salario simple y uniforme, no significa que todos los docentes reciban el mismo salario. Se establecen variaciones o diferenciación con base en la antigüedad y los estudios o credenciales educativas. Uno de los elementos que en América Latina se ha considerado importante, para el avance en la

carrera profesional con el correspondiente incremento del ingreso, es la antigüedad, con la que se pueden obtener ascensos para la subdirección, dirección de la escuela y la supervisión, que alejan del aula al docente y le confieren responsabilidades administrativas (García Horta, 2002).

La diferencia salarial realmente premia la permanencia o la constancia, no el mejoramiento o las destrezas, puesto que la antigüedad no ha mostrado una relación directa con la mejora. Se ha hallado que una mayor cantidad de años de servicio se relaciona con la efectividad docente sólo para los primeros años de la docencia y posteriormente se asocia con un trabajo más fácil y rutinario (Odden y Kelley, citados en García Horta, 2002).

El otro aspecto que se considera para el incremento salarial son las credenciales o grados académicos, porque se supone que hay una correlación positiva entre grados escolares y práctica educativa, aunque tampoco se ha comprobado este supuesto. Los docentes con la escolaridad mínima requerida han mostrado ser tan eficientes como aquellos que cuentan con un postgrado (Odden y Kelley, citados en García Horta, 2002).

Además de este esquema, se utilizan modalidades de pago diferenciado, Uribe (1999) las denomina como tales, aunque Mizala y Romaguera (1999) las llaman incentivos monetarios, éstos *a posteriori* se llegan a considerar como derechos o prestaciones.

Se retoma la clasificación que presenta Uribe (1999), en la que incluye: (a) pago por mérito, (b) bonos por desempeño, (c) escalafón docente, (d) primas de áre-

as curriculares, (e) primas por zonas rurales o urbano-marginales, (f) pago en especie, (g) incentivos no económicos y (h) incentivos a las escuelas.

El pago por mérito es la entrega de un pago adicional que puede ser individual o a nivel de escuela o pueden coexistir ambos esquemas y se asocia con el rendimiento de los estudiantes. Su aplicación disminuyó entre los años cuarenta y cincuenta y regresó a finales de los años setenta y en la década de los ochenta, para atender decisiones sobre la permanencia de los docentes, promoción, salario con base en méritos o resultados de los estudiantes, o despido (Mizala y Romaguera, 1999; Morduchowicz, 2002).

Rodríguez (2003) explica que Estados Unidos fue uno de los primeros países en relacionar el desempeño laboral del docente con los resultados de los estudiantes. Murnane y Cohen (citados en Izquierdo Sánchez, 1998) afirman que dichos programas no resuelven la falta de motivación en los docentes. Son ajenos a la naturaleza multidimensional del trabajo docente, al igual que a la multifactorialidad del rendimiento escolar, que puede atribuirse entre otros factores, a la situación socioeconómica de los alumnos y su motivación, al apoyo familiar, a los recursos de la institución, al tamaño de la clase o incluso a los docentes de los grados anteriores.

Los bonos por desempeño se ofrecen ante situaciones extraordinarias y no son parte de la estructura salarial. Pueden encauzar los esfuerzos hacia metas y fomentan rendición de cuentas, pero se prestan a dificultades para la selección de los docentes (Uribe, 1999).

El escalafón docente puede ser vertical u horizontal. El escalafón vertical toma en cuenta la antigüedad y los estudios, para ascensos, cambios de escuelas e

incrementos de horas, mientras el horizontal consiste en establecer grados o categorías, para determinar complementos salariales. Aunque en los países de América Latina los proyectos son diferentes, entre los criterios que se utilizan para la promoción, destacan como más característicos los siguientes: (a) antigüedad, (b) formación adicional en obtención de titulaciones, grados o cursos de formación continua, (c) evaluación de desempeño docente, (d) condiciones especiales de horas extras o trabajos adicionales, (e) zona geográfica o atención a alumnos con requerimientos especiales y (f) otros elementos como publicaciones, investigaciones, retención, aprobación y cumplimiento de año escolar (Murillo Torrecilla, 2005).

En el escalafón horizontal se puede ubicar lo que denominan carrera escalar, que consiste en incentivos e incrementos salariales para la retención en la profesión, que no generan competencia por cierta cantidad al personal de una misma escuela, pero se la critica por promover la uniformidad, aun cuando sea en una misma categoría. En México el programa CM se conceptualiza en esta categoría (Mizala y Romaguera, 1999; Morduchowicz, 2002).

Las primas de áreas curriculares se otorgan por la participación en tareas más especializadas y una mayor responsabilidad, aunque Odden y Kelley (citados en García Horta, 2002) advierten que esto sólo ha propiciado la creación de puestos y la recompensa ha sido para el puesto, no para la habilidad, lo que minimizó la importancia del trabajo frente a grupo al establecerse puestos de funciones administrativas más que académicas.

Estas primas se pueden relacionar con el tipo de pago que se denomina por competencias. Se trata de competencias asociadas con la instrucción en el salón de

clases, tales como especialización en las materias que imparte, tutoría, evaluación de materiales, prácticas curriculares innovadoras, de liderazgo y administración para fortalecer la autonomía escolar, coordinación de equipos, guía a otros docentes de la escuela, desarrollo de proyectos institucionales y administración de los recursos. Es un incremento basado en la demostración y acreditación de ciertas competencias, pero no es una carrera escalar (Mizala y Romaguera, 1999).

Las primas por zonas rurales o urbano-marginadas dependen de la ubicación en áreas o regiones con mayor dificultad de acceso por la geografía o por la situación económica deprimida, como cuando se trabaja en zonas marginadas o rurales (García Horta, 2002). El pago en especie se relaciona con el otorgamiento de vivienda, alimentación, pago del servicio de telefonía celular, servicios básicos de uso residencial, entre otros (Panamá, 2006; Uribe, 2000). Las primas o bonos por ruralidad y en especie pueden considerarse a futuro como derechos adquiridos, no tanto incentivos (Rodríguez, 2003).

Los incentivos no económicos no inciden directamente en el salario. Se subdividen en tres apartados: mejora de las condiciones de trabajo o desarrollo profesional, reconocimientos y rendición de cuentas. En este último se aplican premios o sanciones a docentes y a la escuela según resultados en los exámenes estandarizados, llegando al extremo, como sucede en Estados Unidos, a la reconstitución de aquellas escuelas que no muestran avances (De Moura Castro, Navarro, Wolf y Carnoy, 2000; Uribe, 2000).

Los incentivos a las escuelas buscan la motivación y recompensan a la escuela como organización, en lugar de promover la competitividad. Existen tres tipos

de incentivos: operación de mercado, financiamiento de iniciativas de mejora y fondos de premios. En el primero se ubican las becas o *vouchers* para que los padres elijan la escuela (Estados Unidos, Chile, Colombia, Holanda y Suecia) o se financian con recursos públicos a las escuelas privadas (Estados Unidos). En el segundo, se financian proyectos de mejora más grupales que individuales (Chile y Uruguay). En el tercero, se crean fondos para premiar a las escuelas con mejores logros determinados previamente (Colombia) (Moura Castro et al., 2000; Uribe, 2000).

Expresan Mizala y Romaguera (1999) que los incentivos tanto a las escuelas como instituciones y a los docentes como individuos han sido uno de los recursos para apoyar la finalidad de mejorar la calidad de la enseñanza en las reformas educacionales en la región de América Latina.

Uribe (1999) reflexiona sobre la competencia entre estas políticas de incentivos frente a la existencia de desincentivos evidentes y menciona la

baja remuneración, prestigio y recompensas, falta de apoyo, evaluación y desarrollo profesional, así como las condiciones inadecuadas del lugar de trabajo. Basándonos en el Ciclo del Recurso Humano, hemos visto cómo estos factores se interrelacionan y afectan el desempeño y motivación de los maestros que están en las aulas, y desaniman a los futuros candidatos a la profesión, creando así un círculo vicioso que es necesario romper. (p. 30)

### **El desempeño docente y su evaluación**

Se ha detectado que la escuela es un factor explicativo del logro del aprendizaje del alumnado en un 20% en los países desarrollados (Chiroque Chunga, 2006). En América Latina presenta mayor relevancia en la explicación de la varianza del rendimiento de los alumnos en las áreas de mayor pobreza (Gertel et al., 2006) de

casi el 40% de los resultados entre escuelas (Cohen, Banco Mundial y Gerstenfeld, citados en Bruner y Elacqua, 2004; Himmel, citado en Mella y Ortiz, 1999; Treviño Villarreal y Treviño González, 2004).

Algunos estudios sobre la efectividad escolar y el factor docente han cuestionado esta relación o han mostrado resultados mixtos (Treviño Villarreal y Treviño González, 2004; Wyatt, 1996), mientras que en otros se ha reconocido la importancia de la variable desempeño profesional del docente y su calidad como un factor condicionante en gran medida del logro o aprendizaje en los estudiantes (Arregui, 2000; Bruner y Elacqua, 2004; Cano Sánchez-Serrano, 2001; Casassus, 2000; Díaz y Saavedra 2000; Navarro, citado en González, 2003; Ontiveros Jiménez, 1998).

El enfoque que reconoce la influencia de la escuela ha llegado a imponerse a finales del siglo XX sobre el enfoque que prevaleció por casi tres décadas, cuyo supuesto aludía a la fuerza casi determinante del contexto socioeconómico y cultural sobre el logro académico (Cano Sánchez-Serrano, 2001; González, 2003), postura cercana a algunos de los planteamientos de la teoría de la reproducción (Casassus, 2005; Gil Rivero, 2002a; Mella y Ortiz, 1999).

El enfoque que hace referencia a la efectividad de la escuela se ubica en el marco de la teoría de la resistencia (Casassus, 2005; Gil Rivero, 2002b), mostrando que las características de los docentes se relacionan con el rendimiento de los estudiantes. Para Bruner y Elacqua (2004), Casassus, (2000), Latorre Navarro (2005b) y Reimers (2003), la efectividad de la escuela depende en gran medida de la calidad de la docencia impartida.



Se ha reconocido que el factor docente y su desempeño profesional tienen gran peso para explicar la calidad dentro de la escuela y el rendimiento de los estudiantes (Darling-Hammond, 2000), mayor que el de la escuela (Schmelkes, Martínez, Noriega y Lavin, 1997). Marzano (2000) agrega que la influencia que ejerce el docente llega a ser el doble que la influencia de la escuela.

En una perspectiva metodológica más estricta y restringida, Bruner y Elacqua (2004) mencionan que la efectividad que se le ha atribuido a la escuela aparece determinada por la efectividad del docente en el aula cerca de dos terceras partes.

Bajo estas perspectivas la evaluación del desempeño docente constituye un elemento clave (Dwyer, 1997; Picardo Joao, 2006; Valdés Veloz, 2000, 2005) en el marco de las políticas de modernización educativa, en este caso para América Latina, con el fin de conocer las características del desempeño del docente y así orientar las acciones tendientes a propiciar un mejor desarrollo (Cano Flores, 2000; Tiana Ferrer, Santángelo y Pedró, 1996).

Tiana Ferrer (2000) registra que, en las décadas de los ochenta y los noventa, varios organismos internacionales promovieron programas para desarrollar políticas de evaluación educativa en la región, como la OCDE, la UNESCO, la Unión Europea y la Organización de Estados Americanos. Con ello se pusieron en marcha sistemas de evaluación de la calidad de la educación en países como Honduras (1990), Colombia (1991), República Dominicana (1992), Argentina (1993), El Salvador (1993), México (1994), Costa Rica (1995), Paraguay (1995), Venezuela (1995), Bolivia (1996), Chile (1980, 1988), Brasil (1990) y Perú (1996). Actualmente, casi en todos

los países de la región se han instaurado programas de evaluación de resultados educativos.

Estos programas han incluido sistemas de evaluación de desempeño del personal docente (Fernández, 2005). Se trata de procesos que se están iniciando, por lo cual presentan planteamientos diversos y requieren mayor trabajo en el análisis, desde la conceptualización hasta el método para la obtención, análisis y empleo de los datos, como lo aclara el BID (2006).

Aunque la evaluación docente por sí misma no garantiza la mejora en los resultados de los aprendizajes, se plantea como imprescindible en cualquier sistema educativo como una contribución decisiva, sobre todo si se centra en el desarrollo profesional del docente (Ávalos, 2006; Prea Gómez, 2006; Robalino Campos, 2006; Samayoa, 2006; Schulmeyer, 2004; Toranzos, 2006).

Para que una evaluación sirva a la mejora del sistema educativo, la evaluación de profesores, instituciones educativas, programas, entre otras instancias, debe apoyar la rendición de cuentas sobre el cumplimiento de sus deberes y obligaciones profesionales o institucionales y proporcionar orientaciones para la mejora, además de promover la autoevaluación profesional (Stufflebeam, citado en Escudero Escorza, 2003).

Actualmente el reto de los sistemas de evaluación de desempeño es el uso de los resultados con fines de desarrollo profesional, acompañamiento y asistencia técnica a las escuelas y lograr con ello la mejora (UNESCO, 2006).

Algunas instancias no están de acuerdo con la evaluación y manifiestan un proteccionismo al docente desde el ámbito gremial. En esta argumentación no están incluyendo los derechos del alumnado a tener una educación con calidad, con todas sus implicaciones (Schulmeyer, 2004).

Al analizar la pertinencia de la evaluación de desempeño docente, se manifiestan opiniones contradictorias, algunos especialistas afirman que las acciones de evaluación consumen mucho tiempo con altos costos económicos y pocos beneficios, otros indican que es un problema poco estudiado y con poca precisión en los modelos y metodologías, sobre todo por ser una transposición de la teoría administrativa de desarrollo organizacional cuya finalidad es la eficacia de las organizaciones, en intentos de adaptarse a una institución con una idiosincracia diferente como lo es la escolar (Álvarez Martín, 1997).

Según Valdés Veloz (2000), el concepto evaluación del desempeño docente alude a ciertos componentes que deben considerarse, tales como la emisión de juicios a partir de referentes dados e informes fundamentados, el conocimiento de la realidad, la intervención de los participantes y las hipótesis de mejora para incidir en el perfeccionamiento del docente. Asimismo argumenta que no debe ser una estrategia de vigilancia, control y presión, separada de la profesionalización.

Bretel (2002), Rizo Moreno (2005) y Valdés Veloz (2005) coinciden en definir la evaluación de desempeño docente como un proceso de obtención de información. Ésta se utiliza para: (a) medir y valorar la actuación idónea del docente, expresada en un conjunto de capacidades, hábitos y habilidades pedagógicas y disposición para el trabajo, necesarias para la realización de un ejercicio profesional eficiente y eficaz

(Schulmeyer, 2004); (b) generar cambios con base en la consideración axiológica de lo deseable, lo valioso y el deber ser de la práctica docente (Bretel, 2002); (c) comprobar y valorar el efecto logrado en los alumnos, como un efecto de la puesta en marcha de las capacidades pedagógicas, emocionalidad, responsabilidad laboral y calidad del vínculo interpersonal con la comunidad educativa (Valdés Veloz, 2005) y (d) ponderar el grado de cumplimiento de las funciones y responsabilidades propias del cargo y el logro de los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Rizo Moreno, 2005).

Estas definiciones conjuntan los dos esquemas básicos predominantes en el paradigma proceso-producto. Uno lo explica con la descripción de las actividades docentes y el otro con el rendimiento académico de los alumnos asociados con el comportamiento, estilo de enseñanza o atributos del docente (Díaz-Barriga Arceo y Rigo, 2003; Peirano, 2006; Rizo Moreno, 2005).

Los principales paradigmas psicopedagógicos presentes en la investigación del desempeño docente en las aulas son el de proceso-producto, el mediacional y el ecológico o etnográfico (Doyle, citado en González Duch, s.f.).

El más utilizado es el de proceso-producto, el cual se define como la relación entre lo que los docentes hacen en el aula (proceso de enseñanza) y lo que ocurre con sus alumnos (productos del aprendizaje), donde uno de los requisitos es la identificación de las características y componentes del profesor y la enseñanza eficaz (Díaz-Barriga Arceo y Rigo, 2003) y la correlación existente (Gómez López, 2003).

En este paradigma se incluyen tres modelos, uno centrado en el perfil del maestro, otro en los resultados obtenidos y el último en el comportamiento del docente en

el aula. El primero considera los rasgos y las características de un perfil previamente determinado de lo que constituye un profesor ideal. El segundo se basa en los resultados obtenidos por sus alumnos. Y el tercero integra los dos anteriores, con el argumento de que deben identificarse los comportamientos del profesor que se supone tienen una relación directa con los logros del alumnado y la creación de un ambiente favorable al aprendizaje (Álvarez Martín, Álvarez y Vergara, 1997).

Marczely (citado en UNESCO, 2006) identifica seis modelos en la caracterización del buen docente: sobre los rasgos o factores, sobre las habilidades, en las conductas manifiestas en el aula, sobre el desarrollo de tareas, basado en los resultados y basado en la profesionalización.

Entre las principales críticas a este paradigma de proceso-producto destaca la falta de atención a la relación del aprendizaje del alumno con otros factores que lo condicionan, que el trabajo docente es multidimensional y el efecto de las prácticas pedagógicas es el resultado del conjunto de efectos producidos por las variables intra-escuela combinadas entre sí (Casassus, 2005; Latorre Navarro, 2005b), además de que tiene que ver con una complejidad de contextos y se desarrolla en un colectivo social y cultural con un marco institucional (González, 2003; Carter, Hargreaves y Richardson, citados en Gómez López, 2003), un clima organizacional lleno de rutinas, relaciones de poder (Rizo Moreno, 2005) y negociaciones cotidianas (Gómez Gómez, 1998).

Aunque se advierte que el paradigma tiene limitaciones (Báez de la Fe, 1994), se han reconocido las aportaciones sobre efectividad docente a la comprensión de la enseñanza y caracterización de la competencia profesional docente, para el diseño

de programas de formación y para definir estándares y mecanismos de acreditación (González, 2003). De igual manera se observa que los actuales sistemas de evaluación docente parten de uno u otro modelo, como el de rasgos que se retoma en Cuba y Costa Rica o el de resultados, en California (UNESCO, 2006).

El paradigma mediacional busca la aplicación de la psicología cognitiva en el campo del conocimiento y la memoria, a la realidad de la enseñanza en el aula (Tejedor, Jato y Míguez, citados en González Duch, s.f.).

El paradigma de la ecología del aula o cualitativo es más incluyente, percibe la vida del aula como intercambios socioculturales en contextos educativos situados en la institucionalidad, asumiendo la complejidad y multidimensionalidad de la labor docente y el protagonismo compartido entre docentes y alumnos (González Duch, s.f.; Valdés Veloz, 2000). En este paradigma se ha desarrollado una línea de investigación que indaga los procesos de pensamiento del docente para comprender el proceso de enseñanza y su funcionamiento (Clark y Peterson, citados en Gómez López, 2003).

Con el empleo de una metodología cualitativa, etnográfica y situacional se busca conocer y comprender tanto lo que piensa y cree el docente, como lo que conoce y la potencialidad de su labor, elementos todos que pueden apoyarlo en su perfeccionamiento (Díaz-Barriga Arceo y Rigo, 2003; Rizo Moreno, 2004).

En este paradigma se ubica el modelo de práctica reflexiva supervisada, que se apoya en la evaluación entre colegas o apoyo externo para lograr el mejoramiento de su acción (Álvarez Martín et al., 1997).

El desempeño docente es una variable compleja (Celman, 2000; Gómez Gómez, 1998; González, 2003) y con dificultades para su aproximación (Díaz y Saavedra, 2000), ya que existen diversos factores o dimensiones institucionales alrededor de la posibilidad de la gestión docente efectiva, que deberán considerarse en la valoración y ninguna de ellas funciona de manera independiente (Bellei, Raczynski, Muñoz y Pérez, 2004) como predictor de un buen desempeño docente (Bayardo García, s.f.).

En el ámbito de la educación se ubica la variable desempeño docente al operacionalizar el concepto de calidad (Slavin, 1996; Valdés Veloz, 2002) con las variables denominadas de proceso, al lado de las variables organización, clima institucional, dirección escolar (Celman, 2000), funcionalidad familiar y gestión de la comunidad. Entre las variables de producto se ubican la eficiencia interna, el desarrollo de la personalidad de los alumnos y la eficiencia externa (Valdés Veloz, 2002).

Valdés Veloz desarrolla ambos tipos de variables con sus respectivos indicadores a los que llama indicadores de desempeño. Éstos son la parte central de un sistema de evaluación del desempeño (UNAM, 2004), ya que proporcionan información sobre los factores importantes del puesto, tanto cuantitativos como cualitativos, que van a ser evaluados (Caliero Martínez, citado en Rizo Moreno, 2005; Fernández Rey, 2004).

Es fundamental el aporte que ha hecho la investigación respecto a los indicadores que hay que tener en cuenta (Álvarez Martín, 1997; Fernández Rey, 2004), de tal manera que se ha llegado a cierto nivel de consenso en la construcción de criterios,

indicadores y procedimientos para evaluar la eficiencia del docente (Ahumada, citado en Álvarez Martín, 1997).

Es conveniente que un sistema de indicadores para evaluación del desempeño docente incluya cuatro componentes: evaluación de resultados, evaluación de capacidades profesionales, evaluación de desempeño profesional y evaluación de méritos profesionales (Fernández Rey, 2004).

Para conocer si se presentan ciertas constantes en la operacionalización de la variable desempeño docente, se analizaron diversos estudios sobre el tema y se hallaron siete categorías o dimensiones como predominantes: práctica docente de aula en primer lugar con el 32.85%, desarrollo profesional en segundo con 21.42%, clima de aula en tercero con 15.71%, vinculación escuela-comunidad en cuarto lugar con 11.42%, evaluación en quinto con 7.14%, entorno y recursos y tiempo en sexto y séptimo con 5.71% cada uno. Se presentan las matrices en los Apéndices B y C.

Un soporte teórico para la elección más pertinente de los indicadores de la variable desempeño docente, lo constituye el movimiento de mejora o eficacia escolar, que ha tendido a la construcción de modelos de eficacia para identificar los factores asociados que influyen positivamente en la mejora de la escuela (Murillo Torrecilla, 2008).

### **Finalidades de la evaluación del desempeño docente**

Los enfoques de la evaluación de desempeño docente son los siguientes: (a) didáctico de mejora y (b) administrativo, de promoción, retribución y ascenso (Álvarez Martín, 1997). El primero puede basarse en la determinación de las cualidades



profesionales que permiten el logro de aprendizajes de calidad (Peirano, 2006), la preparación y el rendimiento del educador (Valdés Veloz, 2000), para la mejora de su desempeño. El segundo se basa en la obtención de la información para la toma de decisiones con relación al incremento salarial, promoción, motivación o reconocimiento social de su trabajo (Celman, 2000).

En dichos enfoques se pueden integrar las finalidades a las que se aspira en un proceso evaluativo, cuya definición es uno de los momentos fundamentales en el diseño de un programa de evaluación docente (UNESCO, 2006).

De acuerdo con Valdés Veloz (2000), son cuatro las finalidades de un proyecto de evaluación de desempeño docente: (a) el mejoramiento de la escuela y de la enseñanza en el aula, (b) la responsabilidad y el desarrollo profesionales, (c) el control administrativo y (d) el pago por mérito, retribución o incentivos.

Las dos finalidades –el mejoramiento de la escuela y de la enseñanza en el aula y responsabilidad y desarrollo profesionales–, se vinculan con el enfoque didáctico de mejora. Con el enfoque administrativo, de promoción, retribución y ascenso, se relacionan las finalidades de control administrativo y la de pago por mérito, retribución o incentivos.

Estas dos últimas son las que prevalecen en América Latina, aunque el interés por la finalidad del desarrollo profesional ya se ha empezado a considerar.

La finalidad del mejoramiento de la escuela y de la enseñanza en el aula se atiende cuando se busca integrar la evaluación con la eficacia de la escuela (Dwyer, 1997; Valdés Veloz, 2002). Toranzos (2006) la denomina de diagnóstico y de pronóstico. Se trata de formular metas y objetivos personales e institucionales y diseñar

estrategias para el crecimiento profesional de los docentes como resultado de procesos de reflexión sobre las formas en que se resolverán las necesidades de mejora de la escuela y el tipo de aportaciones personales (Bretel, 2002). Con ello se contribuye a los procesos de autonomía escolar (Celman, 2000), así como la realimentación a la que hacen referencia Rueda Beltrán, Elizalde Lora y Torquemada González (2003).

La finalidad de responsabilidad y desarrollo profesionales tiene que ver con una visión de la docencia como profesión con ciertos estándares especificados y con el componente ético de la profesión, donde la información se usa mayormente para apoyar a los docentes en su desempeño (Dwyer, 1997; Valdés Veloz, 2002). En esta finalidad se incluye la selección de los aspirantes a incorporarse al magisterio, cuyo objetivo es escoger a quienes posean las competencias necesarias con base en los perfiles profesionales que debe poseer el docente que se inicia en la carrera (Bretel, 2002; Toranzos, 2006).

La finalidad de control administrativo supone que la docencia, como cualquier empleo, requiere supervisión y control para la toma de decisiones de permanencia o despido (Dwyer, 1997).

La finalidad de pago por mérito considera que los docentes necesitan el estímulo de la motivación que le aportan los incrementos salariales, sobre la base del rendimiento de los alumnos como indicador del mérito para la recompensa. Consiste en calificar y clasificar a los docentes en un escalafón para el acceso a una función o sancionar positiva o negativamente su actuación con la aplicación de incentivos y estímulos o medidas punitivas a docentes, individual o colectivamente (Ávalos, 2006; Bretel, 2002). Toranzos (2006) la denomina de acreditación.

Rueda Beltrán et al. (2003) refieren esta finalidad como la más criticada, ya que por otorgarle prioridad al factor económico, se llega a descuidar la realimentación para la mejora, porque independientemente de la forma en que se instituya el programa, genera competencia entre el personal docente ante cierta cantidad limitada de promociones o compensaciones, lo que resulta en una desmotivación y fracaso de la intencionalidad (Valdés Veloz, 2000). Lashway (2001) advierte que otros investigadores han manifestado que, aunque el incentivo llegue a ser motivante, los efectos suelen ser perversos al propiciar esta competencia, puesto que los docentes deben colaborar entre sí para la mejora de su trabajo.

Las repercusiones que puede tener esta última finalidad se clasifican en cuatro apartados (UNESCO, 2006): (a) repercusiones sobre la promoción de escalafón para la carrera magisterial o promoción horizontal, como sucede en: Argentina, Bolivia, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, México, Panamá, Perú, Puerto Rico, República Dominicana, Uruguay, Venezuela, Alemania, Eslovaquia, España, Estonia, Francia, Grecia, Malta, Polonia, Portugal, Reino Unido y Rumania; (b) repercusiones en forma de incremento salarial directo, como sucede en los países donde el sistema de carrera docente cuenta con un escalafón horizontal, como Chile, Cuba y Honduras, Chipre, Eslovenia, Letonia, República Checa y Rumania; (c) evaluación del desempeño como criterio para promoción vertical a un puesto de jerarquía superior, como sucede en Argentina, Bolivia, Francia (en educación secundaria), Guatemala e Italia y (d) repercusiones negativas para el docente, como sucede en Cuba y en Bolivia.

## **Factores asociados al desempeño docente que inciden en el logro académico del alumnado**

El movimiento de mejora escolar y el de las escuelas que aprenden (González, 2003) se ubica en la línea del modelo de escuelas efectivas o eficaces (Báez de la Fe, 1994; Bellei et al., 2004; Fernández Díaz y González Galán, 1997; Murillo Torrecilla, 2003; Slavin, 1996).

Se han hallado características recurrentes asociadas a la eficiencia educativa, que resultan importantes, porque a pesar de las diferencias de calidad y métodos de los estudios se ha llegado a conclusiones similares (Báez de la Fe, 1994).

En el estudio realizado por Arcia, Porta y Laguna (2004) se concluye que los indicadores de prioridades más asociados con el mejor rendimiento académico se hallan dentro del rango encontrado en estudios internacionales semejantes. Mencionan como indicadores más destacados, los siguientes: características de los centros escolares, liderazgo pedagógico del directivo, motivación del profesorado, características personales del alumnado, entorno físico escolar, atmósfera del centro – ambiente limpio, servicios sanitarios seguros, clima disciplinario adecuado– que le proporcionan al estudiante una sensación de seguridad personal. Se agrega el concepto de afectividad en el clima de aula como factor en las interacciones personales entre docentes y estudiantes (Artavia Granados, 2005; Blasco, 2003; Cornejo y Redondo, 2001), junto con el de la tolerancia (Ibarra Rivas, 1998).

Es fundamental llegar al conocimiento de aquellos factores endógenos a la escuela que pueden explicar más el aprendizaje, como el currículum, la infraestructura escolar, los materiales educativos, la organización educativa, las prácticas de

enseñanza en el aula, el desarrollo profesional docente y demás (Cano Sánchez-Serrano, 2001; González, 2003; Latorre Navarro, 2005b; Treviño Villarreal y Treviño González, 2004).

Según los resultados de diversas investigaciones significativas, Murillo Torrecilla (2003) integró en tres grupos los factores relacionados directamente con el rendimiento de los alumnos: escolares, de aula y asociados al personal docente. Entre los escolares destacan, clima escolar, infraestructura, recursos de la escuela, gestión económica del centro, autonomía del centro, trabajo en equipo, planificación, participación e implicación de la comunidad educativa y metas compartidas. Entre los de aula se ubican, clima del aula, dotación y calidad del aula, proporción maestro-alumno, planificación docente (trabajo en el aula), recursos curriculares, metodología didáctica, mecanismos de seguimiento y evaluación del rendimiento del alumno. En los factores asociados al personal docente aparecen, cualificación del docente, formación continua, estabilidad, experiencia, condiciones laborables del profesorado, implicación, relación maestro-alumno, altas expectativas, refuerzo positivo.

Murillo Torrecilla (2003) asume que ciertos factores como el clima de la institución y del aula, el liderazgo, las metas compartidas, las altas expectativas, el trabajo didáctico y la colaboración entre los docentes, se presentan recurrentemente en todos los trabajos investigativos realizados en América Latina y otros países. Además de la formación inicial y permanente del docente, así como sus condiciones laborales, los recursos económicos y materiales y su gestión.

Se ha incrementado la investigación sobre los factores que tienen efecto positivo sobre el rendimiento académico (Casassus, 2005) ante el reconocimiento de la

importancia crucial del trabajo en aula para el logro de altos niveles de aprendizaje (Marzano, 2000).

Para acercarse a las características de las prácticas de enseñanza en el aula, se han realizado estudios acerca de la percepción de los alumnos sobre el docente eficaz. Carreras de Alba, Guil Bozal y Mestre Navas (1999) hallaron que entre los aspectos que más se valoran en la forma de dirigir la clase por el docente, sobresalen los siguientes: un mínimo de censuras y críticas a los alumnos frente a una mayor alabanza, mayor tendencia a favorecer la motivación intrínseca y mayor supervisión a las respuestas de los alumnos.

Edmonds (citado en Báez de la Fe, 1994) refiere que entre las variables que son competencia más directa de los docentes se ubican: una atmósfera ordenada y segura, que podría identificarse con lo que posteriormente se ha conceptualizado como clima favorable o positivo en la escuela y en el aula y que se ha categorizado como fundamental (Bellei et al., 2004; Brunner y Elacqua, 2004; Casassus, 2005; Casassus, Cusato, Froemel y Palafox (2000); Cervini Iturre, 2004; González, 2003; LLECE, 2002; Treviño Villarreal y Treviño González, 2004); además de las altas expectativas de los docentes hacia sus alumnos (Bellei et al., 2004; Brunner y Elacqua, 2004; Casassus, 2005; Casassus et al., 2000; Cervini Iturre, 2004; Fernández Díaz y González Galán, 1997; LLECE, 2002; Treviño Villarreal y Treviño González, 2004).

Con relación al clima de escuela y aula, Cervini Iturre (2003) integra en el concepto cultura y clima las percepciones del estudiante y la incidencia de estos factores en el rendimiento y concluye que cuando el ambiente institucional es más ordenado, el *ethos* escolar estudiantil es más fuerte, las relaciones docente-alumno son

de mejor calidad y el nivel de rendimiento es más alto, lo cual puede explicar casi el 50% del total de las diferencias de rendimiento promedio entre las escuelas.

Respecto a la influencia de las expectativas de los docentes sobre sus alumnos, Cotton (1995) halla que las expectativas positivas y las atribuciones académicas del docente son buenos predictores del rendimiento escolar y ambas son congruentes con las autoexpectativas y autoatribuciones de los alumnos sobre su logro académico (Aguilera Aguilera, 1993).

Loera Varela (1991) detecta la importancia de las expectativas del docente en un estudio sobre la reprobación y entre las recomendaciones que hace para evitar ésta, plantea la capacitación de los docentes con el fin de que mejoren sus expectativas respecto a la capacidad de sus estudiantes, aunque reconoce que las actitudes de los docentes son muy firmes y no se cambian con facilidad.

De igual manera Loera Varela y Cázares Delgado (2005) en los estudios del PEC identifican entre los factores asociados con el aprovechamiento escolar relacionados con la práctica pedagógica, las estrategias de motivación y comunicación de expectativas de éxito académico a todos los alumnos, el desarrollo de estrategias participativas y activas, la relevancia de tener calidez en las relaciones con los alumnos y asegurar el desarrollo de la capacidad de lectura.

En el estudio que realizó ANEP (1997) se buscaron las características de la acción predominante entre escuelas efectivas y escuelas bloqueadas. Las diferencias que se hallaron no fueron las formas de trabajo didáctico, pues éstas seguían basándose en la transmisión de conocimientos por exposición y el “machaque” o repaso. Las diferencias se relacionaban con: (a) altas expectativas de los docentes

manifestada en la confianza en sus posibilidades y un sentimiento de responsabilidad por sus aprendizajes, (b) fuertes vínculos con los niños basados en el afecto, unido a firmeza y seguridad en las exigencias, (c) atención al desarrollo del lenguaje y la promoción de la lectura, (d) preocupación y capacidad para establecer límites en la convivencia al interior de la escuela, (e) involucramiento de las familias en el trabajo escolar de carácter pedagógico, (f) mayor actualización pedagógico-didáctica, (g) intentos sostenidos de atención a las diferencias individuales y diversidad cultural de los niños, en una postura de flexibilidad ante los desafíos de la labor docente para construir las estrategias más adecuadas para cada caso y situación. Las altas expectativas se muestran en mensajes implícitos y explícitos y en niveles de exigencia respecto a las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes y con ello la necesidad de buscar la manera de enseñar de tal modo que aprendan, se refleja también en una mayor estructuración de la vida escolar.

Respecto a las expectativas altas de los docentes, Bricklin y Bricklin (citados en Navarro, 2003) hallaron que éstas se relacionaban con la apariencia física y el grado de cooperación de los alumnos. Treviño (2003) precisa que los docentes tienen expectativas menos altas con los estudiantes rurales e indígenas y que dichas expectativas entran en un proceso de realimentación entre estudiantes, padres y docentes y se relacionan con las condiciones materiales, las oportunidades educativas y las expectativas sociales como grupos poblacionales.

Asimismo Muñoz Izquierdo, Rodríguez, Restrepo de Cepeda y Borrani (2005) hallaron que los docentes se forman conceptos negativos sobre las habilidades académicas de los alumnos repetidores e interactúan menos o no lo hacen con éstos



y en cambio interactúan más con los de mayor avance escolar y de mejor posición económica. Cueto (2004) muestra que los estudiantes que han abandonado la escuela perciben que sus docentes mostraban un menor interés en ellos y en cambio se preocupaban más por los que llegaron a permanecer en la escuela, esta percepción coincide con la de sus padres.

Ontiveros Jiménez (1998) encontró que el esfuerzo del docente se relaciona en forma directa con el mejor rendimiento académico del alumno y ese esfuerzo lo incrementa cuando la escuela dispone de una mejor infraestructura académica y servicios además del monitoreo de los padres y de las autoridades en las actividades escolares.

Se ha demostrado que la baja autoestima es un factor clave relacionado con la falta de motivación, bajo rendimiento académico, consumo de drogas, alcohol, ausentismo, deserción escolar, que a su vez forman parte del fracaso escolar. Se ha vinculado a su vez, esta baja autoestima de los alumnos con la existencia de una baja autoestima de sus docentes (Miranda, 2005).

Por lo anterior, Cariño Sarabia (2005) hace hincapié en la necesidad de que los docentes cuenten con un acompañamiento para apoyarles en la actualización continua y se construyan en esta actualización espacios de reflexión permanente que posibiliten el cuestionamiento de las creencias, los valores, las actitudes y las contradicciones en su ejercicio profesional, que, aunque se relacionan con sus conflictos personales, constituyen también un reflejo de las contradicciones sociales (Chagas Dorrey, 2005). En el ANEP (1997) se hace referencia a esta existencia de la mínima

coherencia o a la manifestación de contradicciones internas fundamentales en las concepciones y creencias que sustentan las prácticas docentes.

Wenglinsky (citado en Bruner y Elacqua, 2004) ordena de mayor a menor importancia las siguientes variables relacionadas con el aprovechamiento escolar, presentes en el trabajo de aula: (a) las prácticas de enseñanza del docente en la sala de clase, (b) el desarrollo profesional docente manifiesto en el dominio de la materia que enseña y capacidad de enseñar a alumnos de diverso origen socio-familiar y (c) los insumos como el tamaño del curso, la educación inicial y experiencia del docente.

En una descripción más amplia, se han detectado como constantes las siguientes estrategias de aula que se vinculan con un buen resultado académico: (a) planificación del trabajo (Bellei et al., 2004; LLECE, 2002) en equipo, cooperativa, colegial, de apoyo (Fernández Díaz y González Galán, 1997); (b) ambiente de aprendizaje colaborativo (Bellei et al., 2004; Casassus et al., 2000; González, 2003; LLECE, 2002; Treviño Villarreal y Treviño González, 2004); (c) atención a la diversidad de los alumnos (Casassus et al., 2000; Darling-Hammond, 2000; González, 2003; Treviño Villarreal y Treviño González, 2004); (d) alternativas pedagógicas acordes para cada estudiante (Casassus et al., 2000; Treviño Villarreal y Treviño González, 2004), que atiendan sus necesidades (Slavin, 1996); (e) sistema de evaluación regular del trabajo de los alumnos (Slavin, 1996; Bellei et al., 2004) y no clasificatorio (LLECE, 2002); (f) forma de agrupación del alumnado (Casassus, 2000; Slavin, 1996); (g) clases motivadoras y cercanas a la vida cotidiana del alumnado, con estructura y propósitos claros (Bellei et al., 2004; LLECE, 2002); (h) aprovechamiento del tiempo (Báez de la Fe, 1994; Bellei et al., 2004; LLECE, 2002); (i) repertorio de

estrategias y principios de acción (LLECE, 2002); buen dominio del método de enseñanza (Bellei et al., 2004); (j) predominio de refuerzos positivos (Bellei et al., 2004; Slavin, 1996); (k) expresión de ideas y diálogo (Bellei et al., 2004; Casassus, 2005; LLECE, 2002; Treviño Villarreal y Treviño González, 2004); (l) prioridad a la comprensión lectora, razonamiento lógico, autonomía y creatividad de los niños (Bellei et al., 2004; LLECE, 2002); (m) uso de un lenguaje claro (LLECE, 2002; Treviño Villarreal y Treviño González, 2004) y (n) uso de las nuevas tecnologías (Casassus et al., 2000; LLECE, 2002).

Marzano, Waters y McNulty (s.f.) agrupan las variables detectadas que se relacionan más directamente con el trabajo didáctico, en tres categorías: (a) instrucción, (b) diseño del currículum y (c) control de grupo.

Marzano (2000) y Marzano, Gaddy y Dean (2000) estudiaron los procesos instruccionales en diferentes clases e integraron en la categoría de instrucción las siguientes nueve variables: (a) identificación de semejanzas y diferencias, (b) resumen y toma de notas, (c) fomento del esfuerzo y su reconocimiento, (d) tarea y práctica, (e) representaciones no lingüísticas, (f) aprendizaje cooperativo, (g) establecimiento de objetivos y realimentación, (h) generación y prueba de hipótesis y (h) activación de los conocimientos previos. En la categoría de diseño del currículum presentan tres factores: (a) jerarquización explícita de metas, (b) contenido bien estructurado y presentado y (c) actividades de enseñanza-aprendizaje apropiadas. En la del control de grupo retoman como las medidas mayormente efectivas para éste, las reglas y procedimientos, las intervenciones disciplinarias, la relación entre alumnos y maestro y

una preparación mental. En este análisis retomaron las variables que analizó Cotton (1995).

Uno de los factores que le subyace a los anteriores y que puede mencionarse como el factor individual más importante de los que contribuyen al logro académico, es la oportunidad de aprender que se ofrece a los alumnos en el aula, según refieren Davies y Thomas (citados en Cervini Iturre, 2001). En su uso restringido, la oportunidad de aprender se refiere a los contenidos y desempeño con el tiempo efectivo destinado para que el estudiante aprenda y en una acepción amplia se refiere a las características de la oferta educativa en aspectos como la calidad del currículum, los materiales instruccionales y tecnologías, la infraestructura académica, la capacidad de los maestros para la enseñanza, las políticas institucionales y prácticas de enseñanza que atiendan a evitar la discriminación, la capacitación continua de docentes, directores y administradores, entre otros. Cervini Iturre (2001) en su estudio acerca del efecto de la oportunidad de aprender sobre el rendimiento académico, halló que este factor tiene una relación directa como predictor de un buen aprovechamiento escolar.

Derivado de los trabajos de investigación en esta línea de escuelas eficaces, se han incorporado principios para la mejora de los centros educativos, como lo evidencia el documento del Department of Education & Training (2005) que ofrece siete principios para el profesional de alta calidad que aprende, con el fin de mejorar los resultados del estudiante. Estos siete principios hacen referencia al aprendizaje del profesional: (a) centrado en los resultados del estudiante y sus necesidades individuales, (b) enfocado en la práctica de la enseñanza situada en el salón de clase y

sus colegas, (c) apoyado en los resultados de la investigación sobre la enseñanza eficaz y cómo aprenden los estudiantes, (d) basado en el trabajo colaborativo, (e) evaluaciones basadas en datos de diversas fuentes formativas y sumativas, (f) apoyado e integrado en la cultura del sistema –escuelas, redes, regiones y el centro– y (g) basado en la responsabilidad individual y la colectiva (DET, 2005).

En este afán de mejorar la calidad de la educación, Murillo Torrecilla (2003) expresa que se requiere darle continuidad a los trabajos investigativos que den cuenta de los procesos del desempeño docente en el centro escolar y en el aula, específicos de cada país y de sus poblaciones diferenciadas.

### **Programas de evaluación de desempeño docente**

Los sistemas educacionales de América Latina desarrollan a finales de la década de los ochenta, sus sistemas nacionales de evaluación en el marco de sus respectivas reformas. En la mayoría de estos sistemas se inicia con la evaluación del aprendizaje escolar y sus factores asociados, posteriormente se enfocan también a la evaluación docente (Arancibia, citado en Schulmeyer, 2004; Barrera, 2000; Bravo Riquelme, Romero Espinoza y Ubilla Gallegos, 2004; Tiana Ferrer et al., 1996), la cual se realiza en los ámbitos de los postulantes, de la formación inicial y del desempeño profesional.

Este proceso tuvo tal continuidad, que en 1990 solamente Chile tenía estructurado un sistema evaluativo y para el año 2000, la mayoría de los sistemas educativos contaban con su sistema evaluativo (Casassus, 2001). Para 2006 solamente cuatro países latinoamericanos: Brasil, Ecuador, Nicaragua y Paraguay, no habían

establecido un sistema externo de evaluación que incluyera el desempeño docente (Murillo Torrecilla, 2005).

Los sistemas evaluativos están vinculados a estímulos diversos para la permanencia en la carrera profesional y la mejora continua (Terigi, 2006). En algunos países están relacionados con el aumento salarial al sueldo base (UNESCO, 2006).

Esta evaluación de desempeño ha resultado ser un campo con cierta problemática para la toma de acuerdos y consenso sobre el diseño y la operación. En lo general los docentes aceptan que su trabajo sea evaluado, pero en el momento de precisar los mecanismos, formas, agentes y destinos de la evaluación, surgen las dificultades y la inconformidad (Tenti Fanfani, 2003). Se presenta cierta resistencia que pudiera deberse más a la desconfianza por la dificultad que implica evaluar una profesión compleja, con métodos que se han aplicado en otras profesiones (Navarro, 2003; Tedesco, 2003).

Entre los docentes que tienden a aceptar más la evaluación de su desempeño, se ubican aquellos cuyas prácticas y actitudes se relacionan con lo que se denomina enseñanza efectiva, aquellos que tienen 15 años o menos de experiencia y los que cuentan con mayor número de años de educación formal (Navarro, 2003).

Los docentes que manifiestan opiniones favorables al sistema de evaluación de desempeño expresan que cualquier sistema educativo requiere de una evaluación confiable y justa (Navarro, 2003; Salazar, citado en Bravo Riquelme et al., 2004), ya que se necesita determinar mecanismos adecuados para que los mejores maestros ganen más y una evaluación aporta elementos para la autocrítica del docente (IIPE, 2000).

Los docentes que manifiestan opiniones contrarias al sistema de evaluación de desempeño, sostienen diversos argumentos como los siguientes: (a) el reconocimiento social del profesor no se obtiene a partir de su evaluación, (b) no se mejora el aprendizaje de los alumnos con la evaluación periódica de sus docentes, (c) no es válido utilizar el rendimiento de los alumnos como criterio de evaluación y (d) el uso de los resultados no debe ser un insumo para la determinación de políticas laborales. Coinciden con algunos de los criterios de evaluación, como la inclusión de cierta periodicidad, el título de grado, la antigüedad docente y la zona geográfica de desempeño. Las instancias que consideran pertinentes como evaluadores son en primer lugar, las autoridades formales como los directores y los supervisores, en segundo lugar los expertos o los colegas más destacados, en tercer lugar, los técnicos y expertos de los ministerios y en último lugar aceptan ser evaluados por los alumnos, los padres de familia y la comunidad (IIPE, 2000; Tenti Fanfani, 2003).

### **Programa Carrera Magisterial**

El proceso de reforma educacional de la década de los noventa se inicia en México oficialmente con el ANMEB. El proceso de descentralización que formaliza este acuerdo, fue complicado y largo, ya que se inició en 1973 y se concretizó en mayo de 1992 con la firma del documento en el que la SEP transfería a los gobiernos de los estados la responsabilidad, facultades y recursos del servicio educativo (Álvarez y Granados, 2001).

El ANMEB (SEP, 1992) partía de tres principios rectores: reorganización del sistema, revisión de planes y programas de estudio y la revalorización del magisterio.

Para la reorganización del sistema educativo, el Gobierno Federal tomó la decisión de realizar la transferencia de los servicios de educación básica y normal a los gobiernos estatales y promovió la participación social; el segundo principio se atendió con la renovación de los planes y programas de estudio, libros de texto y materiales auxiliares de educación básica y normal. Este proceso se inició en 1993 y ha tenido continuidad hasta la fecha. El tercer principio comprendió seis aspectos: formación, actualización docente, salario profesional, vivienda, carrera magisterial y aprecio social por el trabajo (SEP, 1992).

Para reenfocar la formación docente inicial, la SEP en coordinación con las autoridades educativas estatales, impulsó el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN) a partir de 1996 (SEP, 2003).

Para atender la actualización docente, se creó en 1995 el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (ProNAP), como parte del Sistema Nacional de Formación, Actualización, Capacitación y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica. Se integró con cuatro componentes: programas de estudio, paquetes didácticos, Centros de Maestros y mecanismos de evaluación y acreditación (SEP-DGFCMS, s.f.).

El aspecto de salario profesional se resolvió con la decisión de otorgar un salario superior a los tres salarios mínimos, a partir de mayo de 1992. Para solucionar el problema de vivienda se propuso un programa de fomento de su desarrollo.

Para atender el aspecto de carrera magisterial se propuso el programa CM y para su puesta en marcha se integró la Comisión Nacional Mixta SEP-SNTE como la



máxima autoridad que lo administraría. Se emitieron los lineamientos generales y fueron firmados conjuntamente por la SEP y la representación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) el 14 de enero de 1993, con la cláusula de retroactividad al 1º de septiembre de 1992.

El programa CM se describe como un sistema de promoción horizontal y estímulos económicos dirigido a los docentes de educación básica pública, quienes pueden participar de forma voluntaria e individual e ingresar por concurso con inscripción voluntaria al cumplir con los requisitos y las evaluaciones de acuerdo a lo indicado con los *Lineamientos Generales de Carrera Magisterial* (CNSEP-SNTE, 1998).

Los objetivos generales del programa se refieren a elevar la calidad de la educación nacional por medio del reconocimiento e impulso a la profesionalización del magisterio, y estímulos a los logros en su desempeño y del mejoramiento de las condiciones de vida y labores de los docentes.

Los objetivos específicos son los siguientes:

- Valorar la actividad docente fortaleciendo el aprecio por la función social del profesor.

- Motivar a los profesores para que logren un mejor aprovechamiento en sus alumnos.

- Promover el arraigo profesional y laboral de los docentes.

- Reconocer y estimular a los profesores que prestan sus servicios en escuelas ubicadas en comunidades de bajo desarrollo y escasa atención educativa, así como a los que trabajan con alumnos que requieren mayor atención.

- Reforzar el interés por la actualización, capacitación y superación profesionales del magisterio así como la acreditación de cursos de mejoramiento académico. (p. 2)

Además del establecimiento de las tres vertientes se previeron cinco niveles de ubicación (A, B, C, D y E), se ingresa al nivel A y después de dos o tres años, según el sector en que se trabaje, se puede solicitar promoción. Para el ascenso a los niveles C, D y E, los docentes de zonas urbanas requieren haber trabajado un mínimo de cuatro años en el nivel anterior y para obtener el ascenso al nivel más alto se necesita un promedio de 14 años si labora en zona urbana o de 8 si lo hace en zona marginada. No se diferencia entre un docente que se dedique solamente a una plaza entre aquellos que cuentan con dos o tres plazas, aun cuando una doble plaza resulta un distractor que dispersa y agota al docente en su quehacer profesional (Martínez Treviño, 2007) y una de las características necesarias para un perfil docente ideal es su dedicación de tiempo completo a la labor académica, para que esté en condiciones de ofrecer una enseñanza de calidad (INEE, 2003).

El sistema de evaluación que aplica el programa CM consiste en la contabilización de puntajes distribuidos en seis factores que suman un total de 100 puntos. Los factores que se consideran a partir de 1998, son los siguientes: antigüedad (10 puntos); grado académico (15 puntos); preparación profesional (28 puntos); cursos de capacitación y actualización profesional (17 puntos); desempeño profesional (10 puntos); aprovechamiento escolar en la primera vertiente, desempeño escolar en la segunda y apoyo educativo en la tercera (20 puntos) (CNSEP-SNTE, 1998).

Se ha criticado que este tipo de calificación provoca que los aspirantes se dediquen más a “cazar puntos” o “puntitis” como lo expresa Ortiz Jiménez (2003), lo que ha incidido en una de las desviaciones del programa al dejarse en un segundo o último plano la meta de elevar la calidad de la educación.

La decisión sobre quien ingresa o se promueve depende de la Comisión Nacional Mixta SEP-SNTE y la comisión estatal respectiva, con base en las normas de los lineamientos del programa CM, aunque Latapí Sarre (2004) aclara que en última instancia el ingreso y promoción son determinados por las reglas del juego político. De igual manera el aspirante sabe que su solicitud para ingreso o promoción dependerá de los recursos con que cuente el programa en esa etapa, más que de los resultados de los alumnos y del propio, como lo asevera Pérez Medina (2005).

De acuerdo con una comparación realizada por el Observatorio Ciudadano de Educación (OCE, 2004), en los lineamientos iniciales de 1993 se definió el factor desempeño profesional como las acciones que el docente realiza en la interacción con sus alumnos para el logro de resultados significativos manifiestos en productos de aprendizaje, dicho factor tenía un valor más alto que correspondía al 35% del puntaje total. Éste se integraba con el puntaje por aprovechamiento académico de los alumnos (7 puntos) y el desempeño del docente en la escuela (28 puntos). Su peso disminuyó a 10 puntos y el factor aprovechamiento de los alumnos se separó quedando con un valor de 20 puntos (CNCM, 1996, 2001).

En 1998, año en que se modificaron los lineamientos, se consideró que este factor “seguiría ocupándose de las acciones cotidianas que realizan los docentes para lograr los propósitos educativos” y se le agregó la participación en la evaluación de los compañeros y el trabajo colegiado (CNCM, 2001, p. 135).

En este proceso se definieron las *Normas y Procedimientos para evaluar el desempeño Profesional* y los respectivos instrumentos que se han utilizado a partir de la décima etapa, se simplificaron los procedimientos, se conservaron los tiempos

y momentos de evaluación y la opción para que el órgano de evaluación (OE) proponga hasta cinco indicadores que agregará a los existentes. Las normas se dieron a conocer en un folleto y en versión electrónica en la página de la SEP, en éstas se definen los aspectos y se establece que la valoración se realice en tres momentos (octubre-enero-junio) con base en evidencias testimoniales y observables del trabajo cotidiano de sus compañeros y por consenso. El puntaje final se obtiene por promedio de los puntajes y para integrarlo, el docente debe contar mínimamente con la evaluación del segundo y tercer momentos (CNSEP-SNTE, 1998).

El procedimiento para la valoración del factor desempeño profesional consiste en la instalación de los OE por vertientes. Estas instancias están conformadas por los docentes solicitantes, la representación sindical y la autoridad inmediata superior. En el caso de la primera vertiente de docente frente a grupo, la instalación se realiza en la escuela, participan los docentes, el representante sindical y el directivo y se valora a cada docente en lo individual considerando las normas, procedimientos e instructivos distribuidos por la SEP por medio de los inspectores o supervisores (Ortiz Jiménez, 2003).

El instrumento para la evaluación consiste en una escala con tres opciones numéricas de respuesta. Considera cuatro subfactores: planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje, desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, participación en el funcionamiento de la escuela y en la interacción escuela comunidad. Se incluyen quince indicadores y se deja espacio para que el OE agregue hasta cinco. Los primeros tres indicadores sólo se evalúan en el primer momento y los siguientes se evalúan en el segundo y tercer momento. En los tres momentos el docente

examinado realiza una autoevaluación, el OE lo valora por consenso y suma los puntajes del primer y tercer momentos, multiplica por 2 y divide entre el total de indicadores que se consideraron (CNSEP-SNTE, 2000a, 2000b).

Ortiz Jiménez (2003) considera que dicho factor es uno de los más importantes y es el que tiene más valor con base en los objetivos del programa CM, expresa que en

este factor radica la potencialidad de todo el esfuerzo de Carrera Magisterial... A este factor debemos apostar, una vez que se transforme y fortalezca el respeto a la profesión, pues no de balde las tendencias de pensamiento pedagógico y práctica educativa lo identifican como el esfuerzo colectivo que transformará la escuela. (p. 49)

Asimismo menciona que la operación para la valoración del factor es compleja, siendo éste el factor más controvertido por razones diversas, entre las que se destacan las siguientes:

1. Es una evaluación entre pares.
2. Se incluyen varios subfactores.
3. Es difícil diferenciar estándares de calidad en el trabajo de aula.
4. Existe la subjetividad de una valoración *a priori* y con ello una carga de ambivalencia.
5. Existe la complicidad y simulación de los participantes.

Santibáñez et al. (2007) argumentan que las evaluaciones que se realizan son poco críticas y no logran reflejar propiamente la realidad del desempeño docente.

En la evaluación que realizó la Comisión Nacional de Carrera Magisterial (CNCM) en 1997 con el fin de conocer el nivel de comprensión del programa entre los docentes, los encuestados expresaron en un 65%, reserva sobre los instrumentos

de evaluación del desempeño profesional y los consideraron como regularmente adecuados, 46%; poco adecuados, 13%; nada adecuados, 6%. Con la opinión de que eran muy adecuados, se observó un 4% y un 31% con la opinión de que eran adecuados (CNCM, 2001).

Latapí Sarre (2004) opina que la participación en el programa CM provoca problemas en la relación entre los maestros, ya que son los mismos compañeros quienes participan en el OE y califican el desempeño escolar. En los primeros años del programa se crearon divisiones en las escuelas como producto de la evaluación conforme a los lineamientos de 1993 y posteriormente todos obtenían el total de los 28 puntos. Se sospecha que estuvo de por medio una consigna sindical.

Esta hipervaloración provocó que a partir de 1996, la CNCM haya utilizado lo que denominó factor de corrección, que consiste en el prorrateo de los demás factores para conseguir el puntaje total, lo cual invalida propiamente el puntaje otorgado al factor mencionado (CNCM, 2001). Ornelas (2001) y Schmelkes (1999) hacen ver que subyace una lógica gremial a estas evidencias de simulación, ya que el directivo y los compañeros de trabajo no pueden quedar mal con sus compañeros ni estar en contra de las disposiciones del SNTE. Esta tendencia continúa, ya que McEwan y Santibáñez (2005) constataron que las puntuaciones correspondientes al factor desempeño profesional son generalmente altas, con una media de 9.2 de los 10 puntos que le corresponden.

Valdés Cuervo, Cantón Mayín y Mercado Zúñiga (2006) mencionan que los docentes consideran el instrumento de evaluación de desempeño profesional como útil para mejorar su práctica y el procedimiento para la aplicación es correcto aunque

también hacen propuestas para modificarlo, lo cual parece confirmar la dificultad mencionada anteriormente.

La responsabilidad asignada a los docentes participantes en el programa CM, de garantizar la transparencia y honestidad del proceso de evaluación, ha chocado con “prácticas tradicionales que, anquilosadas en la costumbre y viejos vicios tanto pedagógicos como institucionales y laborales, imposibilitan su transformación” (Ortiz Jiménez, 2003, p. 49).

Ortiz Jiménez (2003) valora al programa CM como el programa de la SEP con mayores posibilidades de promover el desarrollo profesional de los docentes de educación básica en servicio, en el que participan aproximadamente 748,000 docentes y tiene un impacto presupuestal en el erario federal de 26,500 millones de pesos. En la decimatercera etapa (2005) se reportó la inscripción de 735,526 docentes, de los cuales se evaluaron 494,417 y se incorporaron 8,000. Solamente 357 quedaron ubicados en el nivel E, que es la categoría más alta (SEP-CNCM, 2006).

Para Latapí Sarre (2004), el programa CM tiene resultados divergentes, por un lado se le reconocen valores positivos y, por el otro, es el eje de múltiples críticas. Entre los juicios positivos se puede considerar que sirve para incrementar los ingresos de los maestros, con lo que pueden ganar más que en el escalafón vertical sin tener que esperar el ascenso a la dirección o supervisión y cuentan con una mejor capacitación en servicio, puesto que se relaciona con los cursos de actualización. Es generalizada la opinión de que el programa CM ha funcionado más como un mecanismo de mejoramiento de los ingresos del magisterio, que un sistema adecuado de evaluación para la mejora de la educación.

En el estudio de 1997 que realizó la Comisión Nacional de Carrera Magisterial, se encontró que el 66% de los encuestados percibía que uno de los objetivos centrales del programa consistía en mejorar las condiciones económicas de los docentes (CNCM, 2001).

A partir de los resultados de las evaluaciones que se aplican a los docentes y a sus alumnos, Schmelkes (citada en Latapí Sarre, 2004) concluye que la mejoría en salario y la actualización en lo profesional no evidencian impacto positivo alguno para el mejoramiento de las prácticas docentes ni un mejor desempeño profesional, tampoco reflejan un mayor aprovechamiento de los alumnos, ni el incremento en la calidad de la educación.

De acuerdo con Maciel (2002), las características del trabajo que efectúan los maestros en el programa CM son las mismas del que efectúan quienes no se encuentran incorporados en dicho programa, por lo que la diferencia salarial sólo está siendo una violación al artículo 123 constitucional.

En este análisis Street (1999) retoma el testimonio de un sindicalista michoacano, quien expresa:

Aquí hay una especie de consenso de que no funciona la Carrera Magisterial en cuanto sus objetivos. Todos están viendo que estar dentro implica que no tienen tiempo para preparar sus clases, o para estar al tanto de sus alumnos, pues lo que están haciendo es prepararse para tomar el examen para la Carrera y no les queda otra oportunidad para sus clases. Ellos ven que no mejora su práctica en la escuela por estar estudiando para el examen... Ven que la educación pasa a un segundo término; ven que preparar a los alumnos para pasar exámenes no es la verdadera educación. (¶ 18)

Otra tendencia que ha provocado el programa CM, como lo expresa el OCE (2004), es el abandono de las escuelas del área rural, ya que en estas instituciones



hay pocas posibilidades de tomar cursos, aunado al hecho de que el alumnado de estas escuelas tiene bajos puntajes en su aprovechamiento escolar.

Zatarain Mendoza (2000) se refiere a la ola de credencialismo como otra de las tendencias cuya eficacia no se ha comprobado, de tal manera que se pueda conocer si los grados de escolaridad están incidiendo de manera favorable en el ingreso y promoción en el programa y, si los docentes con el perfil más alto tienen realmente una práctica educativa de mayor calidad.

Deceano, Guevara y González (2004) expresan que en la mayoría de las entidades del país se considera que los puntajes altos para el programa CM se obtienen con los otros factores que incluyen los cursos de actualización y los estudios de posgrado, no tanto por la calidad del desempeño profesional.

Jiménez (citado en Herrera Beltrán, 2003) considera que el programa CM ha quedado reducido a un instrumento de control político para la contención salarial y se lo conoce coloquialmente como “barrera magisterial” debido a las trabas para la incorporación y promoción ocasionadas por la disminución, en cada etapa, de la cantidad de docentes autorizada para incorporación o promoción. Esto “ha provocado una competencia atroz entre los maestros, así como mecanismos de simulación y problemas de corrupción”. Y con ello la proliferación de denuncias por negociaciones diversas como “casos de profesores allegados a los dirigentes estatales o nacionales que pasan la evaluación a pesar de no cumplir los requisitos. O de aquellos que hacen trampa con los documentos para sumar los puntos necesarios” (§§ 15, 16).

Estas irregularidades son conocidas y expresadas, como da cuenta Chávez Romero (citado en Muñoz, 2005), quien asegura que el programa CM “solamente da

margen a que se den actos de corrupción sin cumplir la normatividad aun cuando se tienen candados para evitar que se cometan estas irregularidades” (¶ 29).

Se presentan denuncias de fraude en la inscripción y promoción con docentes que no cubren los requisitos, donde, además de los docentes involucrados, se acusa a los funcionarios del programa. Uno de los casos más sonados es el denunciado en Coahuila, donde se detectó a 287 docentes inscritos en el programa CM, en su gran mayoría comisionados sindicales que no cubrían los requisitos. El fraude se calculó en 30 millones de pesos y se sancionó a 183 docentes (“Sin concluir auditoría a Carrera Magisterial”, 2005).

Dentro de los efectos del programa CM a los que se hace referencia, Zatarain Mendoza (2000) describe cómo se observa

la constitución de las aulas públicas en espacios donde el sentido de la cotidianidad se ha trastocado por la preparación de exámenes de aprovechamiento escolar y/o de preparación profesional del docente. Los procesos de enseñanza y aprendizaje se enajenan al cobrar importancia, como sentido central, prepararse para el examen. (¶ 40)

En este entorno se recurre a triquiñuelas como el “préstamo” de los alumnos más aventajados para que sean quienes presenten los exámenes o el escoger a los mejores alumnos al inicio del ciclo escolar, para tener un grupo homogéneo y no batallar con los resultados de los exámenes, así como la práctica de "venta de los exámenes o de plazas" (Martínez, 2004, ¶ 1).

El ex director general de Evaluación de la SEP, Víctor Manuel Velázquez, manifestó que “en el sistema de carrera magisterial existe la práctica de fuga y venta de exámenes, aun cuando se han implementado diversos mecanismos para impedirlo” (“Reconocen fuga y venta de exámenes en carrera magisterial”, 2004, ¶ 1).

Esta situación se dio a conocer una vez más en el año de 2007, cuando se denunció la venta del Examen Nacional para la Actualización de los Maestros en Servicio (ENAMS) y los docentes entrevistados aceptaron que compraron el examen en 10 mil pesos. El periódico que hizo la investigación expresó que contaba con copias de las pruebas de matemáticas con la clave PB08 y, de formación cívica y ética con la clave PB12 (Avilés y Vargas, 2007). Como resultado de esta denuncia documentada, la SEP canceló la fecha de aplicación de los exámenes en educación básica de formación cívica, lectura de comprensión y de matemáticas (Vargas y Poy, 2007).

Montes (2002) visualiza al programa CM como un gran concurso para ganar mejor sueldo, que ha dado lugar a “trampas y trcalerías” como medio para ascender, donde el trabajo de los docentes ubicados en las categorías altas no se diferencia de quienes se ubican en otros niveles más bajos en la evaluación. Para obtener las calificaciones altas participan de acuerdos que no son colegiados sino sindicales y, si se estudia lo solicitado en la guía, es para pasar el examen, no para cambiar la rutina pedagógica.

La Encuesta Nacional sobre Creencias, Actitudes y Valores de Maestros y Padres de Familia de Educación Básica en México (Enclave) se aplicó a docentes de educación primaria y secundaria (2,321) y a padres de familia (2,423). El 83% de los docentes participantes contaba con plaza base y alrededor de la mitad estaba en el programa CM. Del total de encuestados, el 64% señaló que existen irregularidades en los procesos de evaluación, en tanto el 37% dijo que las evaluaciones son arbitrarias en ciertos casos, “por lo que la objetividad, transparencia y limpieza en los procesos en que basa su legitimidad el programa ha sido dañada, sumándose a ello la

poca incidencia en el desempeño y calidad de la enseñanza” (Arnaut, citado en Secretaría de Educación de Baja California, 2005, ¶ 9).

Expresa Kohn (citado en Ornelas, 2001) que una posible explicación de las prácticas perversas puede hallarse si se toma en cuenta que la concepción y operación del programa CM se sustenta en la teoría conductista de premios manipuladores y el corporativismo sindical, “en lugar de apelar a los derechos, las responsabilidades y a la ética de los docentes”. No son una motivación, socavan el interés profesional y provocan una “horda de sujetos a la caza de incentivos” (¶ 27).

En el actual sexenio se ha incrementado la discusión en forma abierta respecto a la efectividad del programa CM. En los trabajos que han hallado algún impacto positivo del programa CM en el aprovechamiento de los alumnos, plantean los resultados con sus reservas, porque éstos presentan mínimas diferencias en los logros de los estudiantes. Una mayor cantidad de trabajos ha hallado que el programa CM no está repercutiendo favorablemente en los resultados de aprovechamiento académico, entre los que destaca la evaluación que solicitó la SEP en cumplimiento de una de las metas del ProNAE (Santibáñez et al., 2007).

Uno de los propósitos del estudio de López Azevedo (2004) fue medir el impacto de los factores escolares entre los que se halla el programa CM, con relación a los incentivos económicos a los docentes y su efecto en la mejora del aprovechamiento escolar. Como resultados importantes halló los siguientes:

1. La incorporación de los docentes en el programa tuvo una relación positiva con los resultados del aprendizaje.

2. Los estudiantes de escuelas rurales con un profesor en el programa CM logran resultados ligeramente mejores que sus pares.

3. A nivel más alto en el programa, hay un menor logro del estudiante, sobre todo en las zonas rurales.

4. Las características familiares fueron importantes para explicar los logros académicos de los alumnos.

5. La inversión en los docentes del nivel de primaria es más efectiva cuando se dirige al aumento de las experiencias prácticas y al desarrollo de conocimientos con contenidos específicos.

6. Los alumnos que están en escuelas que tienen un alto grado de supervisión por parte del director, alcanzan mejores resultados.

Resultados semejantes obtuvo Cortés del Rivero (2006) en un trabajo sobre el programa CM en el Estado de Tabasco y concluyó que a mayor nivel en el programa, mayor cantidad de docentes obtuvo resultados de aprovechamiento escolar superiores a la media, aunque aclara que los resultados son mínimos con relación al gasto educativo que se destina al programa CM. En el análisis cualitativo de dicho estudio, destacan dos categorías. Una es *actividad y percepción de los participantes*, en la que se advierte que el mensaje del programa CM y su presentación como conquista sindical hace que los docentes perciban que el objetivo del programa CM es el otorgamiento de estímulos económicos como reconocimiento a su trabajo, que los lineamientos no hablan de condicionar la obtención del estímulo a los resultados en el aprovechamiento escolar, que el programa CM ha propiciado inequidades entre los docentes y que la asistencia a cursos de actualización obedece más a la obtención

de puntajes que a la profesionalización. En la categoría de *evaluación* expresa que el incremento en el estímulo que se recibe al ascender de un nivel a otro, incide sólo marginalmente en el nivel de aprovechamiento de los alumnos, existe inequidad en los grados y modalidades evaluados en aprovechamiento escolar, el procedimiento de calificación del aprovechamiento escolar suaviza los resultados porque el instrumento de evaluación no mide la totalidad de logros educativos y el procedimiento para minimizar la copia en los exámenes es dudoso (Cortés del Rivero, 2006).

Vegas y Umansky (2005a) analizaron el programa CM para revisar si este programa de incentivos, así como los de otros países, estaban incidiendo en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, concluyeron que los docentes con mayores incentivos no muestran una tendencia a tener alumnos con un mejor rendimiento en los exámenes estandarizados. Asimismo comentan que la disposición de la voluntad para la inscripción al programa CM puede estar propiciando de inicio una diferencia entre los maestros que optan por participar en el programa con relación a aquellos que optan por no participar, lo cual también incide en las formas como afectan el aprendizaje de sus estudiantes, situación que debe tomarse en cuenta al evaluar el impacto (Vegas y Umansky, 2005b).

En su estudio con los resultados para las promociones en las etapas de los años de 1991 a 2002, McEwan y Santibáñez (2005) hallaron que los docentes con los mayores incentivos no evidenciaban una mejoría real en el rendimiento de los estudiantes en el año en que fueron evaluados, en comparación con los docentes que tenían incentivos más débiles.

García Martínez (2006) halló resultados parecidos con docentes en el Estado de San Luis Potosí. Entre sus conclusiones asegura que, aun cuando los docentes perciben un ingreso salarial superior frente a quienes no participan en el programa CM, los resultados de sus alumnos no son aprobatorios tanto en las escuelas de rendimiento medio como en las de rendimiento bajo. En estas últimas persiste bajo rendimiento incluso cuando los docentes avanzan en el nivel del programa CM. En las de rendimiento medio, sí se observaron variaciones positivas en el año que los docentes tienen promoción, se observó además, que el directivo mantiene su liderazgo y los docentes tienen una asistencia regular. En cambio, en las escuelas de rendimiento bajo el directivo tiene faltas frecuentes, los docentes no cumplen con el total de la jornada y no se participa en academias para la planeación.

Vega Villarreal y Martínez Escárcega (2005) hallaron en una población de docentes de Ciudad Juárez, Chihuahua, que el programa CM no impactó significativamente en el aprovechamiento escolar de los estudiantes de educación primaria, en el periodo estudiado de 2002-2003. Hallaron además una relación, aunque mínima, en la que a mayor estímulo económico por el programa CM, el aprovechamiento escolar es más bajo y a menor estímulo económico recibido, el aprovechamiento escolar es más alto en las asignaturas de español y matemáticas. También mencionan que la actualización docente se ha constituido más en una motivación extrínseca para la obtención de una mejor percepción salarial, que en una intrínseca para la mejora de la práctica.

Entre los hallazgos de Hernández Arriaga (2004) sobre el perfil de desempeño del docente incorporado en el programa CM, destacan las siguientes categorías con sus respectivas generalizaciones:

1. Cursos de actualización. Se asiste por el puntaje y los conductores muestran bajo nivel de preparación.

2. Forma de enseñanza. Se da por hecho que las explicaciones son suficientes para el aprendizaje y que todos los alumnos entienden.

3. Relación docente-alumno. Es mínimo el acercamiento al alumno para monitorear su trabajo y atender a los alumnos rezagados.

4. Tiempo. Se usa para actividades propias o de la organización escolar mientras los alumnos realizan las actividades solicitadas.

5. Material didáctico. El uso es mínimo o inexistente aunque la escuela cuente con éste.

6. Organización del grupo. No se organizan equipos para la interacción grupal.

7. Lectura. Hay poca promoción del uso de los *Libros del Rincón*.

8. Libros de texto. Se solicita el copiado de lecciones como comodín para tener ocupados a los alumnos.

9. Libretas. Son variados los criterios para la revisión.

10. Libros de apoyo. Hay desconocimiento de los fundamentos de los planes y programas y libros para el maestro.

11. Resistencia al cambio. Por el convencimiento de que las formas tradicionales de enseñanza les dan resultados.



12. Experiencia. Ésta es suficiente para abordar con éxito la enseñanza en el aula.

13. Planeación didáctica. Hay variedad en las formas, a veces sólo se leen los libros de texto con anticipación, se escriben indicadores en un diario o actividades adicionales a las de los libros de texto en un formato.

14. Fracaso escolar. Se les adjudica la responsabilidad a los padres de familia y a los alumnos por su falta de empeño en las tareas asignadas y el estudio.

En el año 2007 se presentó la publicación de un estudio que la SEP solicitó a la empresa *RAND Education* en el 2003, pero cuyos resultados se clasificaron como información reservada (Martínez, 2007). Este informe advierte que aun cuando se han utilizado un promedio de 400 millones de pesos por año desde 1998, el programa CM manifiesta un impacto mínimo o ninguno sobre los resultados de aprendizaje de los alumnos de educación básica. Como resultado principal expresa que no se observaron diferencias significativas entre los dos grupos en educación primaria y, aunque se observó un impacto positivo en educación secundaria, éste fue mínimo. Especifica que los resultados sobre el aprovechamiento escolar se deben interpretar no tanto como logro de aprendizajes sino como desempeño de los alumnos en las pruebas del programa CM (Santibáñez et al., 2007).

Santibáñez et al. (2007) reportaron, entre otros, los siguientes hallazgos:

1. De 1,788,627 profesores de educación primaria y 402,468 de educación secundaria registrados en el programa CM en el año 2003, sólo 16% en un nivel y 28% en el otro se ubicaban en el grupo de ingresos más altos.

2. Durante cinco años, más de la mitad de los docentes de los niveles de educación primaria y secundaria reprobaron los cursos del programa.

3. Una vez que los docentes reciben el estímulo por incorporación o promoción no continúan con el esfuerzo, puesto que dicho estímulo salarial ya está garantizado y regresan a su nivel normal de esfuerzo o incluso lo reducen.

4. Las relaciones entre los factores que mide el programa CM son muy débiles.

Con relación a los instrumentos y los procedimientos para la evaluación del factor desempeño profesional, a lo que denominan evaluación colegiada, Santibáñez et al. (2007) sugieren que esta valoración plantea limitaciones por la falta de respeto a los lineamientos, a la presión de los pares en el órgano evaluador y, a la falta de evidencias sobre la validez y confiabilidad del instrumento que carece de rangos, significado sustantivo de la escala, definición de estándares y dificultades en los niveles de evaluación para establecer la calificación.

Otro informe oficial más, presenta resultados no halagüeños del impacto del programa CM en los aprendizajes escolares, con base en los resultados del examen Enlace. En el informe de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) sobre los factores asociados al logro educativo de la prueba Enlace 2007, se halló que entre los factores de la escuela asociados con el promedio de aprendizaje alcanzado, no resultaron significativos la incorporación de los maestros al programa CM ni el número de cursos de actualización tomados tanto por directivos como por docentes, entre otros (Valenti Nigrini, 2007).

## **CAPÍTULO III**

### **MÉTODO**

#### **Enfoque y tipo de estudio**

El proyecto investigativo planteado se ubicó en el enfoque de investigación mixto (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2006), ya que combina los enfoques cuantitativo y cualitativo para acceder tanto a cierto nivel de generalización como a una mayor precisión y validez (Páramo y Otálvaro, 2006).

Esta perspectiva se basa en la relación de complementariedad como la posibilidad de mezclar los dos enfoques en una investigación o utilizar en un momento un enfoque y después el otro, según las características del problema en estudio (Elliot, 1993; March Cerdá, 1999; Murcia Peña y Jaramillo Echeverri, 2001; Smith, citado en González y Rodríguez, 1991). A dicho tipo de investigación se le denomina también multimétodo con tres posibilidades de combinación. Para este trabajo se considera la opción que consiste en iniciar el estudio con el método cuantitativo y utilizar los resultados de dicha aplicación como punto de partida para la parte cualitativa del estudio (Padgett, citado en Kerlinger y Lee, 2001).

El empleo de esta combinación proporciona un mayor apoyo para el entendimiento de la información que no puede obtenerse o proporcionarse únicamente por medio del método cuantitativo (Padgett, citado en Kerlinger y Lee, 2001). Se justifica asimismo por la naturaleza compleja y multidimensional de la variable desempeño

docente, de la cual difícilmente puedan dar cuenta un sólo enfoque y un método investigativo (Arias Valencia, 2000; Gómez López, 2003).

El proyecto inició como cuantitativo ya que se partió de un diseño previo estructurado con objetivos e hipótesis, tendiente al análisis de la información y su conversión a datos y tratamiento para la comprobación de la hipótesis prevista.

De la metodología cuantitativa se retomaron los conceptos de los tipos de investigación según los criterios que atiende (Caiceo Escudero y Mardones Ramírez, 1998; Martínez Pérez y Rodríguez Esponda, 2002). El estudio realizado es: (a) transversal, por su ubicación temporal o periodo de tiempo (Salkind, 1999), ya que la información para conocer el comportamiento de la variable desempeño docente se obtuvo en un momento determinado; (b) no experimental, por las variables y el papel que ejerció el investigador sobre los factores, ya que no se llevó a cabo manipulación de la variable independiente; (c) ex post facto, por el momento de recolección de la información, puesto que la variable ha sido ya definida anteriormente por otra instancias (Tamayo Tamayo, 1999) y (d) correlacional, por la naturaleza de los objetivos, ya que se buscó medir la existencia de relación entre dos variables o conocer el comportamiento de una variable conociendo el comportamiento de otra variable que se sabe está relacionada sin control experimental (Hernández Sampieri et al., 2006).

El proyecto incluyó la conceptualización de la metodología cualitativa porque ésta tiende a la búsqueda del sentido, la intención y significado de las actividades sociales y aspira a construir un análisis más profundo de los procesos (Reese, Kroesen y Gallimore, 2003).

Para la recopilación de la información se consideraron procedimientos que permiten llevar a cabo las observaciones sin descontextualizar los datos de su entorno natural, según lo hace ver Sandoval Casilinas (1996) y poder detectar con ello las estructuras significativas que dan razón de la conducta de los sujetos en estudio (Martínez, 2006).

En esta línea, las perspectivas teóricas de soporte para el enfoque cualitativo que se han utilizado regularmente como marcos orientadores para investigaciones de la vida cotidiana educativa son la etnometodología y el interaccionismo simbólico, las cuales definen a la escuela como “un mundo social repleto de significados y de complejos rituales que rigen las relaciones personales” (Coulon, citado en Ponce Grima, 2004, ¶ 32).

Para el trabajo en forma conjunta con los enfoques cuantitativo y cualitativo, se retomó la estrategia de triangulación (Cisterna Cabrera, 2005), que consiste en el empleo de varios tipos de información o datos, de observadores sobre el mismo tema, de perspectivas teóricas alternativas o contrapuestas y de métodos –dentro o entre– (Bisquerra, citado en Estraño, 2006). Para Arias Valencia (2000), la triangulación metodológica puede ser simultánea cuando se utilizan los métodos cualitativos y cuantitativos al mismo tiempo y su propósito es obtener datos diferentes pero complementarios sobre el mismo tema o, secuencial, cuando los resultados obtenidos con un método son la base para la planeación del otro método. Asimismo expresa que para realizar el diseño de una triangulación cuantitativa-cualitativa se determina primeramente si el problema de investigación es primordialmente cualitativo o cuantitativo. Es cuantitativo cuando la investigación es un proyecto deductivo y orientado

por un diseño *a priori*, en cuyo caso los métodos cuantitativos preceden y se pueden complementar por métodos cualitativos.

En este estudio se llevó a cabo una triangulación: (a) de información o datos, ya que se utilizaron varios instrumentos para recopilar información, (b) metodológica entre o a través de métodos, porque se utilizan métodos de investigación diferentes para el estudio de la misma unidad empírica y (c) dentro de métodos por la inclusión de varias aproximaciones cualitativas como la observación con una guía de análisis, la entrevista con una guía semiestructurada y la recolección de evidencias con base en una lista de cotejo y, en la cuantitativa, por la autovaloración con la administración de un cuestionario.

De igual manera es simultánea, ya que se utilizaron los métodos cuantitativos y cualitativos al mismo tiempo, con el fin de obtener datos diferentes pero complementarios sobre el mismo tema al emplear la técnica de la encuesta, la entrevista, la observación y la recopilación de evidencias y es secuencial, ya que la técnica de la entrevista utilizó información recogida en la autovaloración.

El diagrama para describir el estudio investigativo de diseño mixto complejo propuesto se presenta en la Figura 1.

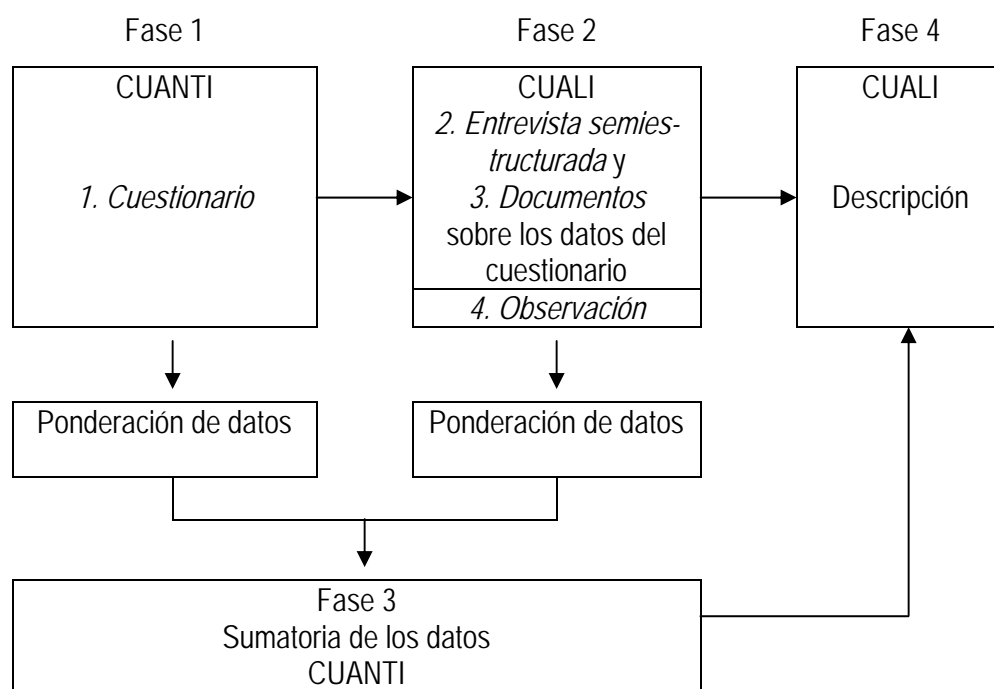


Figura 1. Diseño mixto complejo.

### Población

Los sujetos participantes en este estudio fueron docentes de educación básica del nivel de educación primaria que laboran en escuelas públicas del sistema estatal y del transferido, inscritos y evaluados en el CM de Nuevo León, México, en la primera vertiente de profesores frente a grupo.

Como la unidad de observación definida fue el docente, la base para la conformación de la población partió de un listado de docentes inscritos en las últimas ocho etapas, de la novena a la decimasexta, que corresponden a los años 2000 a 2007, proporcionado por la Coordinación del programa CM de la Secretaría de Educación de Nuevo León. Dicha lista incluía los datos de ubicación del docente por clave de centro de trabajo (CT), zona escolar (ZE) y oficina regional (OR).

Inicialmente el criterio de inclusión para la elaboración del listado fue la elección de los puntajes máximos de los primeros 10 lugares y los 10 últimos de cada etapa, tomando en cuenta que la Dirección del programa CM de la SEP proporciona los nombres de los primeros 10 lugares de cada etapa, para elegir entre ellos el primero, correspondiente al premio Manuel Altamirano que se otorga a un docente por nivel.

Para integrar mayor cantidad de nombres de docentes, se solicitó posteriormente la entrega de dos listados, uno que incluyera a quienes tuvieran 10 o menos puntos y otro de quienes tuvieran 90 o más puntos, con el fin de mantener la conformación de dos estratos diferenciados por el criterio de los primeros y de los últimos lugares, que se denominaron respectivamente grupo de mayor puntaje y grupo de menor puntaje. Los dos listados constituyeron el marco poblacional.

Al interior de cada estrato se precisaron las cantidades de docentes distribuidos por ubicación del CT, ZE y OR donde estuviera laborando el docente que aparecía en el listado.

De los listados que se recibieron, se descartaron los nombres repetidos y los que correspondían a docentes de otros niveles o modalidades, para dejar a los ubicados en educación primaria, por lo que quedaron 63 nombres en el listado de lugares bajos y 37 en el listado de lugares altos. De esta población se eligió una muestra probabilística estratificada uniforme de treinta sujetos, quince para cada uno de los estratos.

Al realizar la búsqueda de la muestra se tuvieron dificultades para la localización en el centro de trabajo, debido a la movilidad de algunos docentes del listado,



por cambio de escuela, ascenso a dirección o nivel o jubilación. En estos casos se fue canjeando el nombre por el que seguía en la lista, los nombres que se agotaron primero fueron los del grupo alto, por lo que debió pedirse otro listado a la Dirección del programa CM ya solamente de este puntaje, por ello fue que se incluyó a docentes de la decimasexta etapa.

### **Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

Se administraron cuatro instrumentos para la recopilación de información: (a) un cuestionario de autovaloración del desempeño profesional, (b) una guía de entrevista semiestructurada al docente con base en las respuestas que el docente emite en el cuestionario, (c) un instrumento para el análisis de la observación de la práctica pedagógica registrada en video y (d) una lista de cotejo para la solicitud de documentos como evidencias.

La técnica de recolección de datos cuantitativa fue la autovaloración con un cuestionario y las cualitativas fueron la observación con videograbación con una guía de análisis, la entrevista con una guía semiestructurada y la recolección de documentos como evidencias con una lista de cotejo.

#### **Cuestionario**

El cuestionario que se utilizó consiste en una integración y adaptación de dos cuestionarios elaborados por la Dirección de Evaluación de Escuelas del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), el de la Autoevaluación de la Práctica Docente para Profesores de Educación Primaria (Ramos, Ponce y Orozco,

(s.f.) y el de Autoevaluación del Desempeño para Profesores de Escuelas Primarias (Ruiz Cuéllar, s.f.).

El INEE aclara que los instrumentos que ofrece cubren los requisitos de validez y confiabilidad, ya que se sometieron a una evaluación técnica en la que participaron expertos en diseño de instrumentos, coordinadores y supervisores escolares y se probaron con una muestra de 200 informantes. Asimismo el instituto recomienda su uso en las escuelas según las necesidades de evaluación que se prevean e invita a que se envíen las observaciones al respecto, tomando en cuenta que el diseño es perfectible y la confiabilidad, validez y pertinencia pueden mejorarse con el seguimiento de su aplicación en las entidades federativas.

Se retomaron estos dos cuestionarios para integrar las dimensiones e indicadores de la práctica y del desempeño docente, puesto que los autores expresan que ambas se definieron con base en la revisión de resultados de la investigación educativa sobre procesos de enseñanza y materiales curriculares de la educación primaria en México como los Libros del Maestro y el Plan y Programas de Estudio; documentos en los que se identificaron los rasgos de una práctica eficiente que contribuye a la obtención de aprendizajes de calidad en el alumnado (Ramos, Ponce y Orozco, s.f.; Ruiz Cuellar, s.f.).

Se utilizó el análisis que se realizó en diferentes propuestas de evaluación de desempeño docente para darle un mayor soporte a la elección de los cuestionarios y su integración para la presente investigación. Éste se presenta en el capítulo II y los Apéndices B y C.

La versión final del cuestionario contiene una portada para anotar los datos de ubicación y tres apartados: (a) otros empleos, (b) programa del CM y (c) desempeño profesional docente; este último con 7 dimensiones, 34 indicadores y 100 preguntas, con una escala Likert de cuatro puntos. Se incluye copia en el Apéndice D y la descripción de su estructura se presenta en las Tablas 1 y 2.

Se le denominó cuestionario base porque se deriva del desarrollo total de la variable y los demás instrumentos abordan algunas dimensiones de esta variable.

### Entrevista

El segundo de los cuatro instrumentos que se planteó consistió en una entrevista semiestructurada que se llevó a cabo posterior al cuestionario. La guía para la entrevista consistió en una pregunta base para cada una de las preguntas del cuestionario a partir de la número 15. Se presenta un ejemplo en el Apéndice E.

Con base en las respuestas que el docente emitía en el cuestionario, se preguntaba en una forma indirecta, el porqué de la respuesta buscando darle continuidad según las respuestas verbales, para ampliar la información a cada respuesta del cuestionario y acceder a una mayor precisión. Esta entrevista se grabó con la finalidad de contar con un registro que permitiera apoyar la fase posterior del análisis.

Aunque la entrevista se basó en las respuestas proporcionadas en el cuestionario, se trató de establecer cierta flexibilidad para generar la confianza suficiente que permitiera al docente ampliar sus comentarios sobre el tema o ligarlo con otro si así lo deseaba. Se buscó convertir la entrevista en una plática, sin perder de vista el abordaje de los temas que aportaran mayor información sobre la respuesta.

## Lista de cotejo

En el transcurso de la entrevista se solicitaron documentos como evidencias para apoyar las respuestas, entre éstos se consideraron los siguientes: registro de asistencia y calificaciones, libreta o carpeta de evaluaciones, relación de alumnos en apoyo o de extraedad, expedientes de los alumnos, boletas de calificaciones, planeaciones didácticas, libros del maestro, libros de texto y libretas de los estudiantes. Se solicitaron fotocopias de algunas hojas de estos documentos.

Para la observación de las libretas de los estudiantes se solicitó al docente que facilitara las libretas de las diferentes materias de diez alumnos y alumnas, cinco con mayor aprovechamiento académico y cinco con menor. Se observaron las libretas y se anotaron las características, además se les solicitó fotocopia de los ejercicios que se consideraron más representativos.

Para la valoración de los documentos solicitados se utilizó una lista de cotejo organizada en indicadores y rangos para asignar un puntaje, ésta se presenta en el Apéndice F.

### Análisis de la observación de la práctica pedagógica videograbada

La observación de la práctica pedagógica docente se realizó con videograbación, ésta se analizó con el instrumento Análisis de videos de clase, que consiste en una adaptación del que utilizaron Loera Varela, Hernández Collazo, Cázares Delgado y García Hernández (2005), Loera Varela (2006) y SEP (2001), en la valoración cualitativa del Programa de Escuelas de Calidad (PEC).

Tabla 1

*Número de ítems del cuestionario por variables y categorías*

Variable	Dimensiones	Número de ítems
I. Otros empleos		2
II. Satisfacción con el Programa Carrera Magisterial		11
III. Desempeño profesional docente	1. Perfil profesional	10
	2. Vinculación escuela-padres y madres de familia	2
	3. Planeación del trabajo docente	15
	4. Estrategias y actividades para el aprendizaje	20
	5. Uso del tiempo y recursos materiales y didácticos	12
	6. Estrategias y usos de la evaluación	20
	7. Clima de aula	21

Para realizar la adaptación del instrumento se integraron las tres versiones que presentan los autores, se realizó una versión más sintética, aunque se respetó la redacción de las preguntas y se le dio otro formato y numeración.

El instrumento resultante consta de cinco apartados: (a) datos generales, (b) manejo y dominio de contenidos, (c) estrategias de trabajo en aula, (d) oportunidades de participación y (e) ambiente de aula.

El instrumento para el Análisis de la Observación de la Práctica Pedagógica de Docentes de Primaria Registrada en Videograbación se presenta en el Apéndice G y la descripción de su estructura se presenta en la Tabla 3.

Para realizar la grabación de la clase se tomaron en cuenta las recomendaciones para una videograbación eficaz que se han considerado en el trabajo de evaluación del PEC, entre éstas destacan: hacer la documentación desde la perspectiva de un estudiante ideal que fija la atención en el docente, sigue sus instrucciones y atiende a la participación de sus compañeros –cuando no se le pueda documentar al alumno se hace la observación directa al docente–; cuidar la apertura de las tomas abiertas para que el investigador sepa lo que sucede en el aula y, usar el trípode (Loera Varela, Hernández Collazo, Cázares Delgado y García Hernández, 2005; SEP, 2001).

Aunque ya en la práctica se vio la necesidad de no emplear el trípode y resultó más práctico sostener la cámara a un nivel bajo para una menor notoriedad, tener mayor movilidad y facilitar los acercamientos con el *zoom*.

## **Procedimientos**

### Recolección de datos

Para llevar a cabo el procedimiento administrativo que permitiera la recolección de los datos, se solicitó autorización a la Subsecretaría de Desarrollo Magisterial de la Secretaría de Educación de Nuevo León quien facilitó la relación con la Dirección de Carrera Magisterial. Asimismo se solicitó el apoyo a la Dirección de Instituciones Formadoras de Docentes quien estableció la relación con la Coordinación de Oficinas Regionales para el acceso a las escuelas primarias, donde se emitió un oficio para cada una de las Oficinas con el fin de solicitar facilidades para el trabajo de investigación, dicho oficio se presenta en el Apéndice A.

Tabla 2

*Estructura del cuestionario Autovaloración del  
Desempeño Profesional Docente por las dimensiones  
e indicadores de la variable desempeño profesional*

Dimensión	Indicadores	Ítem
1. Perfil profesional	Asistencia	15
	Puntualidad	16
	Eficiencia	17
	Dedicación	18
	Utilidad de la formación	19
	Actualización	20 a 21
	Dominio de contenidos curriculares	22
2. Vinculación escuela- padres y madres de familia	Trabajo colegiado	23 a 24
	Interacción con los padres y madres de familia del alumnado	25 a 26
3. Planeación del trabajo docente	Planeación y cumplimiento	27
	Consulta de fuentes curriculares de la SEP	28 a 33
	Adecuación curricular	34
	Elementos del plan de clase o planeación didáctica	35 a 41
4. Estrategias y actividades para el aprendizaje	Aprendizaje significativo	51, 67, 68, 74
	Trabajo grupal	52, 69
	Atención individualizada	53, 55, 57
	Trabajo individual	54
	Actividades mecánicas	56
	Lectura y expresión oral	58, 59, 65, 70
	Uso de fuentes diversas de información	60, 66
	Presentación de información	64, 71
	Uso de libretas	49
5. Uso del tiempo y recursos materiales y didácticos	Uso efectivo del tiempo para la E-A	42
	Uso de recursos y materiales didácticos	43 a 48
	Uso del juego, la música y el juego como recursos	61 a 63, 72
	Uso de la infraestructura académica y recursos de la comunidad	50
6. Estrategias y usos de la evaluación	Diagnóstico	73
	Estrategias diversas de evaluación	75 a 89
	Información de los resultados	90 a 93
7. Clima de aula	Manejo de conducta	95 a 97, 100, 102, 105 a 108
	Motivación	98, 99, 101
	Comunicación	94, 103 a 104
	Apoyo en problemas	109 a 110
	Atención a la diversidad	111 a 114

Posterior a la recepción de la copia del oficio enviado, se sostuvo comunicación con los Jefes de las Oficinas Regionales quienes propusieron a uno de sus colaboradores para la continuidad de la comunicación.

Para la localización de los docentes a partir de la clave del CT, se requirió ubicarlos por escuela, para ello se trabajó inicialmente con los listados por región y ZE y posteriormente con una base de datos proporcionada en la Coordinación de Transparencia de la Secretaría de Educación.

Posterior a la detección de la escuela, se elaboraron listados con los datos y el número de teléfono para programar las llamadas telefónicas por turno de la escuela. Se platicó por esta vía con los directores y directoras de las escuelas para comentarles sobre el proyecto y solicitar la cita para la visita a su institución, en la mayoría de los casos se sostuvo por este medio la primera plática con el docente.

Para programar las citas se elaboró una agenda con el día y el turno y se buscó la ubicación geográfica en el GuíaRoji con base en las indicaciones proporcionadas para localizar la escuela.

Solamente se presentaron tres casos de docentes que no aceptaron participar en el proyecto debido a la videograbación y dos casos en que no estaba presente el docente en la fecha de la cita por lo que debió agendarse de nuevo la fecha y en uno debió cambiarse por otro nombre del listado.

Se previó realizar en la misma visita, la observación, la aplicación del cuestionario, la entrevista y la recolección de evidencias, ya que los directivos mostraban preocupación con relación al tiempo en que se ocuparía al docente.



Tabla 3

*Estructura del instrumento para el análisis de la Observación de la Práctica Pedagógica de Docentes de Primaria Registrada en Videgrabación*

Dimensión	Indicador	Ítem
A. Datos generales	Caso	
	Fecha	
	Materia	
	Tema de la clase	
B. Manejo y dominio de los contenidos	Tema desarrollado	1
	Enlace del tema	2
	Planteamiento del objetivo	3
	Uso de materiales oficiales	4
	Organización de información	5
	Manejo de contenidos	6
C. Estrategias de trabajo en aula	Instrucciones del docente	7
	Materiales y recursos didácticos del docente	8, 9
	Materiales y recursos didácticos del alumno(a)	10
	Uso de libros de texto	11
	Técnicas didácticas	12, 13
	Organización del grupo	14
	Observación del docente	15
D. Oportunidades de participación	Tipo de producciones	16
	Apoyo a los alumnos	17, 18
	Oportunidades de participación	19, 20
H. Ambiente de Aula	Trato respetuoso del docente	21
	Trabajo de cooperación entre los estudiantes	22
	Atención en el grupo	23
	Actitud del docente	24
	Actitud del alumno	25

Al llegar a cada una de las escuelas, se acudía primeramente a la oficina de la dirección para la presentación con el director o directora, en la mayoría de los casos el directivo hizo el acompañamiento al salón de clases para la presentación con el docente y el grupo.

El trabajo de recolección de información se inició en cada salón con la video-grabación durante un promedio de 45 minutos, se continuó con la aplicación del cuestionario y posterior a éste, con la entrevista. Sólo en algunos casos se realizó en otra área o se recibió apoyo para atender al grupo mientras se trabajaba con el docente.

### Análisis de datos

Para el trabajo de triangulación con la información obtenida se incorporaron las cuatro fuentes de información.

Antes de vaciar los datos del cuestionario, se revisaron las respuestas con redacción negativa (29, 44, 54, 56, 71, 84) y se hizo la conversión respectiva para dejar el puntaje representativo de un buen desempeño profesional. Se vaciaron los datos en una hoja de Excel para su cuantificación y ponderación respectiva (20 puntos) para otorgarle un valor. La información obtenida en la entrevista, la observación y los documentos de evidencias se pasó a sus respectivos instrumentos para cuantificarse en forma separada.

Para la objetivación de la entrevista, la información se trianguló con cada una de las respuestas proporcionadas en el cuestionario, con base en la siguiente pregunta ¿en qué medida se confirma la respuesta con la información obtenida con la entrevista?

Atendiendo a la pregunta y su respuesta, la lógica de la relación fue establecer un puntaje del 1 al 3, que expresara la distancia entre el cuestionario y la entrevista: el 3 refleja que se confirma la respuesta, el 2 refleja que la confirmación se aleja en

uno o varios lugares pero el respondiente no contestó con muy de acuerdo y el 1 refleja que la confirmación se aleja al otro extremo. Este puntaje se trabajó sobre cada uno de los cuestionarios.

Se presenta en el Apéndice H uno de los casos como ejemplo de la organización de la entrevista –el caso 6, que es el que recibió mayor puntaje–.

La información que se obtuvo con la observación de documentos como evidencias se pasó a una lista de cotejo por caso. El puntaje se capturó en una hoja de Excel para su cuantificación y la ponderación (30 puntos).

Con la información del análisis de la videograbación se contestó el instrumento de la observación de la práctica pedagógica, se realizó un concentrado y se capturó en una hoja de Excel para la cuantificación y ponderación a 30 puntos.

Se sumaron los puntajes que se obtuvieron con cada instrumento ponderados según su peso proporcional (20 a los datos del cuestionario, 20 a la entrevista, 30 a los documentos de evidencia y 30 a los datos obtenidos por el análisis de la videograbación), como se planteó en las fases 1 y 2 del diagrama del diseño del estudio investigativo de la Figura 1. El concentrado de los datos con su ponderación se presenta en el Apéndice I.

Con la suma de estos puntajes se conformó el valor de la variable desempeño profesional docente (fase 3) para el análisis cuantitativo según la tabla de operacionalización de variables e hipótesis que se presenta en el Apéndice J. Estos resultados se presentan en el apartado de análisis cuantitativo.

Para la realización del análisis cualitativo previsto en la fase 4, se utilizó primeramente la transcripción de la entrevista y se organizaron las respuestas en categorías.

De estas categorías se seleccionaron aquellas que contenían información más amplia y se elaboraron matrices con la descripción textual de cada caso. A partir de esta sistematización se fue integrando la información obtenida por entrevistas y documentos, se organizaron las categorías según el nivel de triangulación logrado y se redactaron las generalizaciones respectivas. La información cualitativa que se integra en esa fase 4 se presenta en forma descriptiva, para ello se extrajeron como referencia las situaciones que se consideraron como representativa

## **CAPÍTULO IV**

### **ANÁLISIS DE DATOS**

En este apartado se presentan los resultados de los análisis cuantitativo y cualitativo realizados con los datos obtenidos a partir de la administración de los cuatro instrumentos de recopilación de información que se utilizaron en el estudio. Las hipótesis que se postularon para el proyecto, plantean que no existe diferencia de desempeño profesional entre los docentes ubicados en los primeros lugares y los ubicados en los últimos lugares en la primera vertiente del nivel de educación primaria en el programa CM en Nuevo León en el ciclo escolar 2007-2008; que no existe una relación entre la variable otros empleos y el desempeño profesional docente y que no existe una relación entre la variable nivel de satisfacción con el programa CM y desempeño profesional docente.

#### **Análisis cuantitativo**

Para el análisis estadístico se utilizó el paquete SPSS 14.0, cuyas salidas computarizadas se presentan como Apéndice K. En las pruebas se tomó como nivel de significación estadística en todos los casos el valor  $p$  igual o menor a .05.

#### **Confiabilidad de los instrumentos**

Se realizó un cálculo de la confiabilidad de cada uno de los instrumentos de recopilación de información: el cuestionario, la entrevista, la guía de análisis de la

observación y la lista de cotejo. Se halló el coeficiente alfa de Cronbach para cada uno y se observaron altos niveles de confiabilidad, éstos se presentan en la Tabla 4.

### Hipótesis 1

Para la realización del análisis cuantitativo se organizaron los datos según lo establecido en la tabla de operacionalización de hipótesis y variables, en la que se presenta como variable independiente la ubicación en los lugares en el programa CM (alto, A, o bajo, B) y como variable dependiente el desempeño profesional docente, que se integró con la suma de los valores obtenidos por ponderación en los cuatro instrumentos de recopilación de información.

Tabla 4

*Consistencia interna de los instrumentos.  
Coeficiente Alfa de Cronbach*

Instrumentos	Coeficiente
Cuestionario base	.95
Entrevista	.94
Lista de cotejo para documentos	.93
Análisis de la observación	.90

Se realizó una prueba  $t$  de Student para grupos independientes con el propósito de determinar el contraste de medias del desempeño profesional docente entre los dos grupos (A-B) con la variable ubicación en los lugares en el programa CM.

Se observó que la diferencia de medias de desempeño profesional entre los grupos es estadísticamente significativa ( $t_{(28)} = 4.06, p = .00$ ). Por lo tanto, se puede

decir que entre ambos grupos de docentes, los de lugar alto ( $\bar{x} = 76.64$ ) y los de lugar bajo, ( $\bar{x} = 66.02$ ) se aprecia una diferencia de 10.62, que es estadísticamente significativa, lo cual llevó a rechazar la hipótesis nula que expresaba la inexistencia de diferencias entre ambos grupos.

Con el fin de profundizar en el análisis, se desagregó la variable desempeño profesional en sus dimensiones para observar si la hipótesis podría probarse en alguna de ellas, sobre todo en las que se vinculan mayormente con el trabajo de aula, como la número 3, *planeación del trabajo docente*, compuesta por los siguientes indicadores: (a) planeación y cumplimiento, (b) consulta de fuentes curriculares de la SEP, (c) adecuación curricular y (d) elementos del plan de clase o planeación didáctica y la número 4 *estrategias y actividades para el aprendizaje*, compuesta por los siguientes indicadores: (a) aprendizaje significativo, (b) trabajo grupal, (c) atención individualizada, (d) trabajo individual, (e) actividades mecánicas, (f) lectura y expresión oral, (g) uso de fuentes diversas de información, (h) presentación de información y (i) uso de libretas.

Se aplicó igualmente la prueba *t* de Student para grupos independientes, con el fin de determinar el contraste de medias de la dimensión *planeación del trabajo docente* entre los dos grupos (alto y bajo) determinados por su ubicación en el programa CM.

En esta dimensión la diferencia de medias resultó estadísticamente significativa ( $t_{(28)} = 3.478$ ,  $p = .002$ ) entre los grupos de docentes determinados por su ubicación en el programa CM, los de lugar alto ( $\bar{x} = 72.34$ ) y los de lugar bajo ( $\bar{x} = 63.10$ ).

De igual manera la diferencia de medias de la dimensión *estrategias y actividades para el aprendizaje* entre los dos grupos de docentes determinados por su ubicación en el programa CM resultó estadísticamente significativa ( $t_{(28)} = 4.270$ ,  $p = .000$ ). Los de lugar alto obtuvieron una media de 73.28, mientras los de lugar bajo alcanzaron una media de 60.82, observándose una diferencia de 12.46.

Por lo anterior se confirma el rechazo de la hipótesis prevista de que no se encontrarían diferencias entre ambos grupos.

Considerando que el puntaje se integró con el empleo de cuatro instrumentos de recopilación de información, se previó también separar los puntajes obtenidos con cada uno de ellos para acercarse a un análisis más fino y constatar si existía diferencia entre los datos obtenidos de manera separada, atendiendo a la complejidad de la variable desempeño docente.

En este acercamiento para la separación de los datos según el instrumento de obtención de información, se halló que la diferencia de medias es estadísticamente significativa en la variable desempeño docente en los puntajes obtenidos por la observación ( $t_{(28)} = 2.947$ ,  $p = .006$ ) y en los que se obtuvieron por los documentos ( $t_{(28)} = 3.006$ ,  $p = .006$ ).

Al realizar el análisis con los siguientes dos instrumentos, el cuestionario y la entrevista, se halló que los valores de  $t$  asociados a las diferencias de medias (ver Tabla 5) son estadísticamente significativos en la variable desempeño docente en los puntajes obtenidos por el cuestionario ( $t_{(28)} = 2.335$ ,  $p = .027$ ) y en los que se obtuvieron por la entrevista ( $t_{(28)} = 3.222$ ,  $p = .003$ ).



Por lo anterior, con base en los puntajes obtenidos en cada uno de los cuatro instrumentos, se confirma el rechazo a la hipótesis de que no se aprecian diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 5

*Medias de la variable desempeño docente por instrumentos*

Instrumentos	Medias	
	Grupo A	Grupo B
Cuestionario base	249.80	227.40
Entrevista	230.33	202.33
Lista de cotejo para documentos	39.80	31.53
Análisis de la observación	55.60	49.00

Para continuar en la profundización del análisis, se sostuvo la desagregación de la variable por sus dimensiones e instrumentos de observación, con el fin de detectar si en alguna de las dimensiones se aceptaba o se rechazaba la hipótesis de que ambos grupos no eran diferentes.

Al separar las observaciones por dimensiones e instrumentos no se hallaron diferencias de medias estadísticamente significativas entre ambos grupos (ver Tabla 6) en la dimensión 5, *uso del tiempo, recursos y materiales didácticos*, en los puntajes obtenidos por la observación ( $t_{(28)} = 1.338$ ,  $p = .192$ ), en los obtenidos por los documentos ( $t_{(28)} = 1.709$ ,  $p = .099$ ), en los obtenidos por el cuestionario ( $t_{(28)} = 1.991$ ,  $p = .056$ ) y en los que se obtuvieron por la entrevista ( $t_{(28)} = 1.528$ ,  $p = .138$ ).

En la dimensión 7, *clima de aula*, tampoco se observaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos para los puntajes que se obtuvieron por la

observación ( $t_{(28)} = 1.660$ ,  $p = .108$ ), en los obtenidos por la entrevista ( $t_{(28)} = 630$ ,  $p = .530$ ) y en los obtenidos por el cuestionario ( $t_{(28)} = 1.830$ ,  $p = .078$ ).

En las dimensiones 3 –*planeación del trabajo docente* (cuestionario)–, 4 –*estrategias y actividades para el aprendizaje* (entrevista)– y 6 –*estrategias y usos de la evaluación* (entrevista)–, no se halló una significación estadística, por lo que se retiene la hipótesis de que no hay diferencia entre los dos grupos, en la dimensión 3 ( $t_{(28)} = 137$ ,  $p = .892$ ), en la dimensión 4 ( $t_{(28)} = 1.885$ ,  $p = .070$ ) y en la dimensión 6 ( $t_{(28)} = 1.764$ ,  $p = .089$ ).

## Hipótesis 2

El estudio también buscó determinar si existe o no diferencia de medias de desempeño docente entre los grupos conformados, por el hecho de tener o no otro empleo. Para ello se puso a prueba la segunda hipótesis del proyecto mediante una prueba *t* de Student para grupos independientes.

Tabla 6

### *Medias de las dimensiones separadas por instrumentos*

Dimensiones	Instrumentos							
	observación		documentos		Cuestionario		entrevista	
	A	B	A	B	A	B	A	B
5. uso del tiempo, recursos y materiales didácticos	24.500	22.833	22.33	18.67	14.7360	12.6993	14.9967	13.8847
7. clima de aula	23.20	21.20	-	-	15.7413	14.2613	14.5993	14.0913
3. planeación del trabajo docente	-	-	-	-	16.4993	16.6167	-	-
4. estrategias y actividades para el aprendizaje	-	-	-	-	-	-	13.95	12.26
6. estrategias y usos de la evaluación	-	-	-	-	-	-	16.0180	15.0407

Se pudo observar que la diferencia de medias de desempeño profesional docente de quienes tienen otros empleos ( $\bar{x} = 68.21$ ) y el de quienes no los tienen ( $\bar{x} = 74.06$ ), no llega a ser significativamente diferente ( $t_{(28)} = 1.876$ ,  $p = 0.071$ ), aunque se observa cierta tendencia en que el desempeño de quienes tienen otros empleos sea ligeramente más bajo. Por lo tanto se puede decir que se retiene la hipótesis nula según la cual no existe diferencia entre los grupos.

### Hipótesis 3

Con el fin de determinar la existencia o no de una relación entre las variables nivel de satisfacción con el programa CM y desempeño profesional docente, para poner a prueba la tercera hipótesis del proyecto se utilizó el coeficiente de correlación  $r$  de Pearson. Se pudo observar que las variables no presentan correlación significativa ( $r = .171$ ,  $p = .365$ ), por lo que se retuvo la hipótesis nula de que no existe una relación entre ambas variables.

### **Análisis cualitativo**

En este apartado se presentan los resultados del análisis cualitativo procedente de la entrevista, de la observación y de los documentos proporcionados. Aunque cuando la información recopilada fue abundante y su riqueza tiente a tratar de profundizar en análisis finos relacionados con el trabajo de aula, se dejó dicho análisis para trabajos futuros.

## Situaciones recurrentes y triangulación

Atendiendo al propósito fundamental del análisis cualitativo como estrategia para contestar las últimas dos preguntas del estudio, se utilizó el análisis de contenido sobre las entrevistas y la posterior triangulación con la observación de clase y de los documentos observados, para integrar las categorías iniciales con sus generalizaciones a partir de ciertas constantes en ambos grupos de docentes. Con esta información organizada, se buscó contestar las siguientes preguntas:

¿Cuáles son las características del desempeño profesional de los docentes de cada uno de los grupos en estudio?

¿Cuáles son las explicaciones que ofrecen los docentes con relación a su desempeño profesional?

Se partió de la conceptualización y los procedimientos del análisis de contenido de acuerdo con Bardin (citado en Andréu Abela, 1998), quien incorpora una diversidad de definiciones sobre el tema, concibiendo el análisis de contenido como

el conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendientes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (contexto social) de estos mensajes.  
(p. 3)

Eguiguren (2007) lo denomina análisis narrativo de contenido, para aclarar que el análisis se concentra en el contenido manifiesto y consiste en analizar los contenidos expresados de forma directa e interpretar su significado.

El trabajo que se realizó sobre la información en este proyecto se ubica en su mayor parte –excepto en la pregunta número 14 del cuestionario– en el concepto de

análisis de contenido no frecuencial, el cual sólo toma en cuenta la presencia o ausencia de las categorías (Piñuel Raigada, 2002). De igual manera se consideró la aclaración que hace Bartolomé (citado en Porta y Silva, s/f.), quien refiere que el análisis de contenido debe evitar tratar de privilegiar lo cuantitativo sobre lo cualitativo en la interpretación de los resultados.

Para acercarse al procedimiento que se lleva a cabo en este tipo de trabajos (Andréu Abela, 1998; Piñuel Raigada, 2002; Porta y Silva, s.f.; Saavedra, 2002), se realizó primeramente la transcripción en forma continua de las grabaciones de las entrevistas. Con base en el análisis de cada caso, se tomaron como referencia para la clasificación de las categorías, las dimensiones e indicadores de la operacionalización de la variable desempeño profesional. Se buscó la correspondencia de los apartados del discurso con cada tema o subtema, se observó que en algunas situaciones aparecía información en el tema amplio de las dimensiones, en otras situaciones en la especificidad de los indicadores, en otras más en los ítems e incluso en otros temas que no se habían previsto.

Se tomó como categoría para la codificación del contenido, la frase clave en la que aparecían las recurrencias. En la matriz correspondiente se anotó la categoría de análisis elegida, así como las subcategorías y se estableció la relación con el componente respectivo de la variable según la operacionalización que se especificó.

Posteriormente se incorporó la información ya delimitada en matrices por comparación del discurso de los docentes segmentado según el grupo en que aparecieron las categorías elegidas y las subcategorías. En el Apéndice L se presentan

las matrices en las que se organizó la información de las entrevistas por categorías y sus respectivos casos.

Al organizar la información en las matrices, se buscó la triangulación con las diferentes fuentes, –los fragmentos del discurso de las entrevistas, los datos obtenidos por la observación y el análisis de documentos–, con el fin de proporcionar un contexto más completo al discurso y establecer relaciones entre las fuentes de información cuando fuera posible.

La organización y reorganización de la información en las matrices y la triangulación, permitió lo que se denomina el tránsito de los datos descriptivos al intento de un análisis interpretativo (Eguiguren, 2007), con el apoyo de frases claves, según la profundización desde las dimensiones del objeto de estudio. Este acercamiento aportó los elementos para la construcción de posibles relaciones y explicaciones tentativas más cercanas a construcciones de hipótesis que a conceptualizaciones teóricas, por las características del estudio y sus limitaciones.

Se presentan las categorías con las referencias descriptivas textuales más relevantes con el caso en que aparece, así como el análisis para las generalizaciones por categoría y subcategorías, en cuatro apartados: (a) dos categorías trianguladas cuyo referente se obtuvo por la entrevista y el cuestionario, (b) doce categorías que se obtuvieron con la entrevista, observaciones y/o documentos, (c) tres categorías que corresponden a la entrevista y (d) ocho categorías que se obtuvieron por medio de la observación.

### **Categorías con triangulación: entrevista y cuestionario**

Las categorías cuyo referente se obtuvo a partir de la entrevista y el cuestionario son las siguientes: (a) *Carrera Magisterial y calidad de la educación básica* y (b) *cursos de actualización*.

La categoría *Carrera Magisterial y calidad de la educación básica* se construyó inicialmente a partir de las respuestas proporcionadas en la pregunta abierta número 14 del cuestionario: *Mencione su opinión en lo general si considera que el Programa de Carrera Magisterial ha apoyado la calidad de la educación básica y cómo lo ha hecho*. Posteriormente se integraron las respuestas de la entrevista.

En las respuestas de la pregunta 14 se hallaron once subtemas, que se presentan en la Tabla 7 con sus respectivas frecuencias. Los subtemas se organizaron en las matrices con base en tres subcategorías: actualización, mejora de la calidad de la educación y deficiencias del programa CM.

En ambos grupos se advirtió una relación del programa CM con la actualización en una vinculación directa, aunque en mayor proporción en el grupo B.

B19. "Sí, ya que los maestros tenemos que actualizarnos en cuanto a los métodos de enseñanza".

A25. "Forzando a muchos maestros a actualizarse con cursos y con la preparación para las pruebas".

B26. "Sí. Los maestros nos preocupamos más por tomar cursos de capacitación".

En la segunda categoría *Mejora de la calidad de la educación*, se percibe la actualización como mejora de la calidad de la educación en lo general y en lo particular, con impacto positivo en el aula por la permanencia en el grupo y los incentivos económicos.

Tabla 7

*Categorización de la pregunta abierta número 14*

Subtemas	Frecuencias
Percepción del programa CM con relación a:	
Actualización	19
Impacto positivo en aula	6
Incentivos económicos	2
Provecho para los profesores	2
Sin impacto positivo en aula	2
Calidad de la educación	1
Mejora de la profesión	1
Permanencia en el grupo	1
No se aplica en el aula	1
Malos manejos del programa	1
Uso del tiempo de clase en otros trabajos	1

A13. “Sí, porque esto ha motivado a los docentes a actualizarse y con ello estar al día en cuanto a propuestas educativas docentes. Además los cursos de capacitación nos permiten confrontar ideas, situaciones, estrategias con los compañeros y buscar nuevas alternativas que nos lleven a mejorar la calidad educativa”.

A15. “Considero que sí, ya que en mi caso he participado en cursos que de otra manera no lo hubiera hecho. Además al tener que presentar un examen me obligo a leer y... recordar temas para prepararme y así los tengo frescos para utilizarlos en el aula... Además se ha fomentado la permanencia como maestro de grupo”.

B29. “Desde el momento en que se prepara el maestro asistiendo a cursos distintos mejora el desempeño en su trabajo, teniendo así un mejor desempeño frente al grupo”.

En la tercera subcategoría, *deficiencias del programa CM*, la percepción es negativa por lo que denominan los vicios del programa, la búsqueda del bienestar económico solamente, el uso del tiempo de clase en otros trabajos y la falta de aplicación en el aula, elementos que aparecen en mayor medida en el grupo A.

A23. “Sí, aunque muchas de las veces se utiliza el tiempo de la clase para hacer los trabajos del curso”.



A12. “En parte, ya que propicia que el docente se prepare y actualice...desafortunadamente considero que se han hecho malos manejos que han empañado el programa”.

En la categoría *cursos de actualización* se identificaron tres subcategorías: (a) utilidad y aplicación en el aula, (b) improvisación de conductores y (c) inasistencia. En la primera, *utilidad y aplicación en el aula*, se considera en ambos grupos que la finalidad de los cursos no son los puntos sino su aplicación en el aula, que deben trabajarse en la modalidad de talleres, ser útiles, provechosos y prácticos, que sirvan para comprender a los niños y que sean un beneficio para todos. Se hace referencia a los cursos sueltos y a los estudios de grado.

A13. “De tomar cursos por tomar, sin que todos los conocimientos que se adquieren en esos cursos los traigamos a las aulas, que es el propósito... voy a tomar un curso o voy a terminar la maestría porque quiero los puntos en carrera... esa no es la finalidad, la finalidad es que todo lo que aprendemos allá lo apliquemos... Conforme iba asistiendo a cursos, llegué a ir a uno en vacaciones, bien pesado porque fue todo el verano... aprendes mucho cuando vas realmente a un curso a traerte algo... te sirve para toda la vida... Siempre estoy estudiando... voy al del TGA y voy al de carrera y a veces cuando nos presentan algo que me prenda”.

A27. “Lo tomé este año donde teníamos que aplicar algo de Enciclomedia para ver la clase...este año fue el que dieron donde iniciamos la clase haciendo una pregunta... algo con un juego... con un video... algo que lo motivara... porque el niño debe de participar de vez en cuando... yo aquí paso a algunos niños”.

B21. “Me he dado cuenta que... nos falta mucha preparación... ahora así... de alguna manera yo tengo un concepto algo distinto... de lo que hace un año tenía... la maestría me ayudó mucho... Si le dijera hasta donde traigo la motivación... yo si fuera director... definitivamente yo mandarían a mis maestros... si no tienen licenciatura que la hicieran y si tienen, que hicieran la maestría... no sabe cuánto se beneficiarían ellos y beneficiarían a sus alumnos, siempre y cuando aterricen aquí... yo de alguna manera me siento con los niños como pez en el agua...siento que les puedo dar mucho pero mucho ahora... las clases se me hacen más fáciles... las puedo hacer más digeribles para ellos”.

En la segunda subcategoría, *improvisación de conductores*, se hace ver que hay asesores o conductores de los cursos que no se preparan y que no dominan el tema que están impartiendo. Esta argumentación aparece sólo en el grupo A, lo cual se puede explicar por la mayor cantidad de cursos que este grupo ha tomado, así como la mayor antigüedad.

A2. “Los cursos a mí me gustan... a mí no me puede venir a enseñar alguien que no está frente a grupo... ya he visto a gente que no va preparado con la práctica... he tenido compañeros maestros buenísimos pero no le pongas un niño porque no sabe qué hacer... a mí me gusta que me enseñe el que sí trabaja... con el grupo. Una vez vino una persona que nos enseñó cómo trabajaba con el transportador... puede venir un matemático a dar ecuaciones pero no sabe ni para qué sirven... y para mí el que da un curso debe llevarlo a la práctica... hasta te da gusto ir a la clase”.

A8. “A veces los compañeros que los dan [cursos] no se preparan... no lo hacen motivarte... la vez pasada tomamos el de lectura y la maestra nada más era leer y leer... vienes todo el día nada más para sentarte... le dijimos”.

En la tercera subcategoría, *inasistencia*, en los dos grupos se justifica que no se asiste a los cursos por falta de tiempo. En los casos A se asiste cuando se requiere como estrategia de ascenso o incremento.

A8. “Yo nada más voy... sinceramente a los cursos que se dan aquí por ejemplo los de valores... Yo voy nada más cuando me toca ascender... Ese año me dedico conscientemente a todo para ir a cada curso... nada más una vez al año en los 4 años”.

B6. “Es raro que te tome un curso... hasta ahorita no he podido... pero no había tomado el curso nacional... de repente ni siquiera los cursos estatales”.

### **Categorías con triangulación: entrevista, observación, documentos**

Las categorías organizadas con base en la triangulación de la entrevista, la observación y o los documentos son las siguientes: planeación didáctica, adecuaciones a la planeación, libros comerciales, organización del grupo, libros SEP, material y

recursos didácticos, biblioteca, lectoescritura, libretas de los alumnos, expedientes de alumnos, libreta de calificaciones y alumnos.

La categoría *planeación didáctica* se organizó en dos subcategorías: *formato de planeación* y *concepto de planeación*. En la primera, la planeación didáctica se percibe, elabora y utiliza más como un requisito para cumplimiento administrativo y control de temas, que se debe tener para su revisión por parte de los directivos, pero no se utiliza como un instrumento de trabajo de planeación y control de la práctica docente y para el análisis de los resultados.

A3. “Lo conseguí de otra escuela [formato]... lo vi, me gustó yo lo saqué para mí... cada quien lo hace de acuerdo a como quiere... pero me gustó... la planeación a mí me gusta escribirla, como que se me graba más... Sí nos la pide [el director], pero no la ha revisado... pero debemos tenerla cada semana”.

B19. “Las planeaciones... son por semana... de aquí tomo algunas actividades... esto me lo pasaron de un CD y de ahí tomo algunas actividades... ya nomás la directora nos pasó este formato... Cada mes se lo entrego a la directora”.

En la segunda, *concepto de planeación*, se trabaja con base en los requisitos de los planes y programas, pero se hacen adecuaciones, se habla de flexibilidad para la elaboración de la planeación y realización de modificaciones con base en diferentes criterios –no siempre especificados–, se prioriza la experiencia por antigüedad y/o conocimiento del grado sobre una planeación didáctica estructurada que atienda a los planes y programas y se percibe la planeación como dosificación sobre un cronograma en forma sintética, más que realizar la descripción y prever todo lo que se va a hacer en el aula para el logro de aprendizajes. Subyacen a estas argumentaciones diversas contradicciones en el concepto de planeación didáctica y una afirmación de la improvisación.

A15. “Sí pero nosotros hacemos lo que se nos adapta mejor... lo que pasa es que nosotros ya tenemos varios años con primero, ya tenemos una noción... Es que uno cuando está en el salón tienes que buscar lo práctico... Cada quien nos vamos acomodando a lo que es más práctico para nosotros... A mí como maestra me sirve, a ustedes los administrativos, no sé, pero a mí me interesa lo mío... Yo siempre he pensado que yo debo de trabajar a como yo siento que me funcione... Adapta uno las cosas que nos manda Secretaría, se hacen cosas muy exageradas... Pero tienes que aterrizarlo... Hay que aterrizar las cosas... Yo tengo 25 años de servicio... Ya he pasado por muchas reformas, por muchas cosas y yo todo lo adapto siempre... Yo aterrizo, siempre aterrizo lo que me dan, algunas cosas las hago, otras no las hago, pero los resultados están, que a fin de cuentas es lo que importa”.

B4. “No... siempre es plan y programas... mis planeaciones por ejemplo...porque como nosotros tenemos tiempo ya con primer año, nuestras mismas planeaciones del año pasado son las que perfeccionamos... sí traemos nuestros libros, pero casi siempre perfeccionamos el trabajo que hicimos, lo modificamos... y lo acoplamos al grupo nuevo que vamos a tener... Me gusta hacer mi planeación, me gusta hacer mis evaluaciones, procuro ser siempre bien cumplida... claro perfecta no soy... En la planeación no...casi siempre cuando es la lectura... en la planeación pongo: Leer la lección 10... yo en la planeación no pongo cómo leerlo”.

En la categoría *adecuaciones a la planeación* se advierte que, al hablar de adecuaciones al trabajo de aula según las características de los alumnos, no hay diferencia en las explicaciones entre los dos grupos de docentes, aunque se recibió más argumentación en el grupo B. En algunos casos se hace referencia a la elaboración de un diagnóstico incluso psicológico, aunque no se percibe la relación directa con éste, se aclara que se hacen los cambios sobre la marcha, pero que éstos no se escriben en la planeación; las estrategias se refieren a la repetición de las explicaciones, a apoyarse en monitores o a disminuir la dificultad de las actividades, no se hace referencia a modificación de estrategias con base en los resultados de las evaluaciones propias o externas específicamente. Aun cuando se precisa que se atiende en forma personalizada a los niños con rezago, se trabaja con las mismas fichas o

exámenes para los diferentes grupos de alumnos. También se menciona que deben atender a muchos niños y deben impartir muchos contenidos.

B4. “Sí... ahorita no he comenzado porque apenas es la 1ª junta... de aquí va a partir que el papá me traiga el diagnóstico psicológico... lo anexo a los expedientes y ya de ahí yo parto para poder ayudarlo... no le voy exigir a un niño que tiene una maduración de 4 años... no le puedo exigir el mismo trabajo que a un niño de 6 o 7... he trabajado con niños de una maduración de un niño mas pequeño y le pongo trabajo que él me pueda resolver... No les pongo funciones muy difíciles pero sí que pasen a revisar a quien no ha terminado... ayúdale dile como... explícale tú porque a veces no me entienden a mí... yo explico la suma... más que todo con sumas y restas y números... ellos me apoyan... esos niños les explican... el niño comprende más fácil con una persona de su misma edad... Más que todo, son con los que no avanzan... con ellos me regreso... porque hay niños que te exigen más trabajo y hay niños que no te dan la respuesta... es allí donde yo modifico mi planeación con esos niños... Las fichas nosotros las elaboramos desde hace ya como unos 5 años... la secretaria nos hizo favor de sacarlas en la computadora y nosotros las tres maestras llevamos la misma ficha”.

A16. “Busco que se ayuden... los niños que no han aprendido a leer... ponerles actividades de copia de libros de apoyo... la maestra de lenguaje ya me dice cómo con los niños que tienen problemas”.

Se menciona la realización de adecuaciones sobre la marcha para atender a los alumnos con rezago y a los de necesidades especiales. Aunque en el aula se ubica a los primeros al final del salón y a los segundos relativamente separados, no hay un trato diferenciado con mayor atención, ni se observan en las libretas ejercicios en niveles diferenciados.

La categoría *libros comerciales* se organizó en tres subcategorías: (a) uso para la planeación, (b) uso para actividades extras y (c) libros extras para el alumno. En la primera, *uso para la planeación*, se halló que los docentes utilizan libros comerciales de casas editoriales diversas –a los que denominan libros de apoyo–, para orientarse en la planeación y seleccionar ejercicios para los estudiantes. Como los utilizan para obtener actividades extras se da por hecho que constituyen parte de la

planeación real aunque no se anoten las páginas o las actividades en la planeación oficial escrita, que es la que revisa el directivo y la inspección. Se reconoce que se usan estos libros extras porque son más fáciles de entender y aunque se dice que es un referente más, en la práctica dichos libros están funcionando como el referente primordial para el trabajo de aula.

A23. “Pues sí, casi todos tenemos [libros comerciales] para auxiliarnos de ahí... Según ellos nos dicen que no... pero es que ¿cómo enriquecerlo? Yo tengo éste... trae ejercicios divertidos... aquí por ejemplo está el ejercicio del seguimiento de instrucciones... este yo ya lo he puesto otras veces y si viera ¡qué bien!... aquí viene como hacerlo... y ellos escogen la armazón que quieran hacer... Todo esto es del proyecto de seguimiento, entonces ¿cómo no me voy a auxiliar? ellos dicen que no... la Secretaría nos dice... eso es lo que nos dice la supervisora... pero yo pienso que no... ¡claro que no!... yo en estos sí me apoyo mucho... porque no me gusta darles *artísticas*... a la mejor les puedo poner dibujitos o algo... pero yo creo que eso es más”.

B30. “Tengo el de Tareas de matemáticas, el de Auroch, el de Castillo también, para darnos una idea, vienen jueguitos... saco actividades de ahí para pintar y pongo las tablas... acá viene mejor y en el libro viene difícil, el de matemáticas... y por el espacio más que todo... ahí ando buscando en el de Castillo el laboratorio... este de Auroch es el avance, viene completo pero sí es un libro aparte, en otro vienen las actividades... Uso éste y el de Secretaría y de Internet y a ver qué se me ocurre... tengo bastantes libros de jueguitos, de enciclopedias, de crucigramas”.

En la segunda subcategoría, *uso para actividades extras*, se menciona que se utilizan libros extras para sacar fotocopias para los alumnos como trabajo de apoyo o refuerzo a los temas, se pegan estas copias en las libretas, se tienen varios libros y de ahí se hacen las elecciones, aunque no se aclaran los criterios para éstas.

A3. “Las copias las paga la escuela... A los niños no les pido otros libros... no de apoyo, no... yo tengo de varios y de allí le saco copias o les dicto de ahí mismo... prefieren escribir... Me dicen... no copias ya no... prefieren escribir la pregunta o hacer un resumen o un dibujo del libro... No sé porqué muchos compran libros de apoyo... los libros [de texto] vienen muy cargados”.

A12. “Para reforzar... uso como apoyo 6 o 7 libros y saco de ahí... Juguemos a leer, Laboratorio, Por el mundo de las matemáticas, los Cuadernos de tareas, el de Auroch, mi Mundo mágico”.

B6. “Lo que estoy haciendo es que yo le saco copias y les voy entregando a los niños... ellos tienen ejercicios... yo les pongo cuestionarios en español y matemáticas... yo les pongo ejercicios y adicional a todo aquello es el libro de texto y adicional a todo eso son las copias”.

En la tercera subcategoría, *libros extras para el alumno*, se ubicaron dos casos en que se solicitan libros extras para los alumnos, aun con la falta de anuencia de los docentes.

A25. “Traen el libro de problemas razonados... y uno de cursiva, se me hace que... cargamos de más a los niños... y a nosotros también, porque esto que le estoy mostrando es la manera en que me gusta hacer las cosas, pero me he ganado hasta llamadas de atención... porque no termino... Creo que fue la inspectora quien los propuso... se unificó y esto con copias... yo tengo mi jefe inmediato... aunque yo no esté de acuerdo con las cosas... hay que hacerlo... Les vendieron los 3 por 200 pesos... sí pues hay que trabajarlos”

B24. “El laboratorio no lo debían haber pedido... de hecho yo estoy en contra de la directora... pero se pasó mitad de septiembre y se pidió... porque no había libros de texto”.

En la categoría *organización del grupo*, se refleja que el docente organiza al grupo en filas, uno detrás de otro, preparados para la exposición frontal del profesor, y en los casos de grupos de menos de 20 alumnos, el agrupamiento en filas tiene un espacio amplio entre éstas y el pizarrón y escritorio, pero con pequeñas separaciones para la deambulacion del docente. Hay una relación de distanciamiento físico con los alumnos durante la exposición, aunque estén sentados frente al docente. Esto evita que el docente perciba o ponga atención al aburrimiento y los bostezos o al hecho de que los alumnos estén realizando otras tareas diferentes a lo que el docente está trabajando o solicitando.

Se percibe al trabajo colaborativo como un motivo para el desorden, por lo que se utiliza poco como recurso de aprendizaje y no se incorpora en la planeación como estrategia didáctica.

A25. "Porque sí lo pienso, si vas a trabajar en equipo tienes que venir con la idea... no lo escribo, pero se batalla bastante... no he podido... no me ha funcionado, sí lo he hecho pero no me ha funcionado... se me van por otro lado... el que puede lo hace solo... y deja al otro solo... no... siento que no me funciona".

B4. "Ahorita sí... están así por el dictado... en el dictado nunca pongo parejas... siempre están separados, pero con las fichas... con los dados... con el caminito a veces en el banco... a veces en el piso y les gusta mucho a ellos... Porque hay unos que les encanta y hay otros que nada más empiezan a ver que estamos haciendo la escenificación... y empiezan a jugar... empiezan a gritar".

La categoría *libros SEP* se organizó en dos subcategorías, *conocimiento* y *uso*. La primera se refiere al conocimiento de los libros de la SEP, que son la base del curriculum de la reforma de 1993, como el de planes y programas, libros del maestro, ficheros, libros de texto, avances programáticos y los libros de la biblioteca de actualización del maestro. Se utilizan como referencia y no en forma primordial, excepto los libros de texto del alumno. Los demás han pasado a un segundo término como una posible referencia en el discurso, pero no se evidencia su conocimiento y su uso en las planeaciones didácticas.

A14. "El nuevo [Programa de Español] salió me parece que desde el 2003, la verdad no recuerdo cuando... El de 93 es el verde, el primero que tenemos... Ahora viene por componentes... antes manejaba que la lengua hablada... ahora todo como componentes del lenguaje y cambió en algunos propósitos y algunos temas... Busco los propósitos en el libro de planes según los temas... Nos basamos para ver hasta dónde vamos a llegar... tengo los planes y programas... el nuevo y los libros y el fichero del maestro... tengo unos aquí en el salón y otros en mi casa".

B4. "El que tengo yo es el gris [plan y programas]... lo tengo en mi casa... Yo sí los... uso... no los incluyo en mi planeación porque a veces no alcanzo a hacer la actividades... sí me da pena poner ahí... después no verlas [actividades]... sí tengo actividades... sí reviso actividades de los ficheros y ya después evaluó con las actividades de los ficheros... no siempre... pero sí los conozco y sí he trabajado con las fichas... Bastante [útil] porque a veces aunque tengamos experiencia, aunque hayamos trabajado con primer año... a veces dices ¿qué voy a hacer ahora?... porque todos los niños son diferentes, a veces llevo a cabo actividades que el año pasado no te respondían... entonces



busco en el Fichero y ahí es donde me baso... sí me sirven mucho... los tengo [Ficheros]”.

En la segunda subcategoría, *uso de los libros SEP*, se advierte que no se usan los libros de planes y programas o los ficheros, los libros del maestro o los libros de la biblioteca del maestro en forma asidua, ya sea porque no se cuenta con ellos o porque no se les considera propicio o útil y se confunde el concepto de fichero con fichas de otros libros.

A2. “A mí siempre me son útiles [libros del maestro]... porque a veces me pongo a leerlos”.

B6. “No generalmente no... te echaría mentiras, no, lo que pasa es que tú sabes... la facilidad de muchos ¿verdad?... No... yo no te trabajo ficheros, no porque yo no quiera... yo sé que en los ficheros vienen también unas actividades estupendas, pero no tenemos ficheros... no hay... si de repente hay compañeros que sí los tienen... que sí los aplican... yo no... el año pasado... buscaba los ficheros... en sexto año son muchas las conversiones de unidades de peso, de longitud de todo... yo buscaba maneras de explicárselos mejor a los muchachos... yo nunca conseguí un fichero... Yo supe de ese CD... porque una amiga mía que es directora me dijo: nos llegó un CD de Secretaría y yo le dije: mándamelo... ya no me lo hizo llegar... en el otro CD venían los ficheros... no nos han llegado aquí a la escuela... pero siempre que nos llega algo a la dirección, la directora nos dice... aquí está... yo supe de ese... de las dosificaciones... Yo no tengo los libros del maestro ni los ficheros”.

En la categoría *material, recursos y técnicas didácticos*, se concluye que los recursos didácticos que movilizan al alumno y le hacen divertido el aprendizaje, como el teatro, juego, música y educación física, son los grandes ausentes en el trabajo de aula desconociéndose su potencial de aprendizaje. Se carece de material concreto para que los alumnos tengan referentes directos y los manipulen. Se justifica con diversas explicaciones, no se incorporan en las planeaciones y se perciben como actividades aparte y de relleno que quitan tiempo para trabajar los contenidos. Estas actividades se relacionan con educación artística y dicha asignatura es considerada

secundaria y sin importancia por lo que no se trabaja aunque se cuente con materiales. No se utilizan materiales concretos para que los alumnos manipulen. La técnica recurrente es la exposición por el docente. Seis docentes utilizaron en un momento de la clase alguna técnica diferente a la exposición, como la lectura dirigida, un esbozo de juego (A) o de juego de roles (A y B), origami (A), experimento demostrativo (A) y manejo de cuerpos geométricos y construcción (B).

A11. “Música y canciones... en algunas ocasiones... Sí vi por ahí algún material de casete... No lo uso mucho... A veces traigo que las de Cri Cri consigo los CD o a veces los bajo de Internet... Como Caminito de la escuela... los que vienen así marcados... algunas [canciones] sí las he revisado... Que para *artística*, la música lenta... que lleven el ritmo musical... pero solamente algunos... porque ahí vienen algunas rondas... A veces... lo que es material para algunos trabajos manuales, como mañana que vamos a hacer la maraca... Más que todo el material que ya tienen los niños como el dominó... el alfabeto móvil... tenemos una caja con las fichas de colores... ahí tenemos lo de matemáticas”.

A3. “Si tenemos grabadora y los CDS de bailables, nos apoyamos para las asambleas... En el APC nos regalan material... el de las fracciones... nos dieron el de la fichas... nos dieron las cartas que son para multiplicación y las usamos a veces... esos materiales están en la biblioteca”.

B6. “Vienen canciones [en Enciclomedia] pero vienen ejercicios que para mi gusto... no los he aplicado... en *artísticas* por ejemplo... los evalué con un trabajito... de repente nos ponemos a hacer figuras con papiroflexia... cosas así... incluso... dibujos... esos tan comunes que manejamos en las libretas de *artísticas*... No me convencen... sí los he visto...te ponen a marcar tiempos... te ponen a marcar tonos... cosas así... sí los he analizado... en una ocasión se los quise poner a los niños y... se empezaron a reír... ya no lo apliqué... sinceramente... como ya es 5º año... *artísticas* es así como un rellenito y prefieres no dedicar tanto tiempo... para alcanzar a cubrir con todos los objetivos que te están indicando... uno se va siempre por lo más fácil en ese aspecto”.

La categoría *biblioteca* muestra que el uso de las bibliotecas de aula o de la escuela no se incorpora a las planeaciones didácticas. La actividad de la lectura no se relaciona con los demás contenidos, sino como algo separado, aislado y por lo tanto se trabaja en forma esporádica y descontextualizada del enfoque de la reforma.

Su uso en el aula se ve como relleno para algunos “tiempos muertos” y a petición de los alumnos. Se justifica el poco uso por la falta de infraestructura o de recursos humanos para atender la biblioteca.

A2. “Parece que sí tiene biblioteca, yo creo que sí debe haber... se está construyendo... sí están todos los libros, pero no tenemos espacio... ya se iba a terminar de construir... los libros están en la dirección concentrados... El problema viene siendo el control, en el sistema estatal tenemos una secretaria... Aquí se va la directora y no hay quien lo atienda... Yo tengo ahí algunos libros... pero no se los he podido prestar”.

B4. “La biblioteca la tenemos en aquel salón... ahí están organizados 5º y 6º... 3º, 4º y 1º y 2º... a mí, los viernes a las 8 de la mañana me toca visita a la biblioteca... yo llevo a mis alumnos, les enseñamos el comportamiento en la biblioteca... ellos escogen un libro, lo observan, les pregunto qué les pareció... y yo les leo el libro y... hacen un dibujo relacionado... Sí uso los materiales de la biblioteca... no es con frecuencia... porque sí quisiera que el niño tuviera sus libros en el salón pero es muy difícil aquí porque se desaparecen... nos los maltratan, nos los roban... no los regresan... sería mucho mejor que les dijera: agarren un libro del Rincón y que vean diferentes textos, pero no puedo hacer eso porque todos están en la biblioteca de la escuela... los tenemos allá para protegerlos... ahí sí tiene candado, tiene protectores y no los toman ni de otro turno ni de otros salones... todos están allá, todos los tiene la directora en orden... estamos bien al pendiente con la biblioteca... porque sí nos sirve mucho”.

En la categoría *lectoescritura*, se perciben dificultades para la interpretación o aceptación del enfoque para la adquisición de la lectoescritura en primer año y la preocupación o exigencia por el logro de la escritura y lectura, lo que lleva en algunos casos extremos a utilizar métodos desvinculados totalmente de la reforma.

A15. “En las letras, el sistema de español... se supone que yo no debería estar viendo letra por letra pero hay niveles, nosotros trabajamos en un nivel bajísimo... si yo me baso exactamente en el enfoque con el libro, no van a estar aprendiendo... Yo necesito manejar mis cosas... me he modernizado mucho... cuando regresé batallé para entrar al nuevo enfoque... y los niños... Son muy diferentes a los que recibía... algunas cosas a mí me funcionan y yo las sigo aplicando... los niños ya redactan oraciones ya leen... Llegan sin leer del Kinder... Para las actividades de dictado... inventamos la lectura y luego las leemos... ya estamos inventando oraciones... todo eso les sirve... Me gusta mucho 1º, aquí todo es trabajo mío... aquí no tengo de quién quejarme, me

quejo de mí misma... he ido adaptando con el paso del tiempo... no veo planas... inventamos las lecturas... Yo estaba muy acostumbrada al método anterior... que se veían puras palabras y manejo el libro... manejo lo más que puedo el enfoque”.

B4. “Porque sí trabajo todavía... en el método de lectoescritura... nosotros trabajamos con el método silábico, ese sí es mucha repetición aunque no queramos ponerlo... sí se pone por ejemplo la plana y repasar la sílaba y hacer las palabras tantas veces... ese método sí nos exige... lo acordamos entre las tres... aunque a veces digamos... mejor vamos a meter otro método... pero después nos arrepentimos y seguimos con el mismo... más seguro... Los viernes siempre pongo dictado de español y matemáticas... una clase de español y ponemos la letra cursiva... les pongo en el pizarrón... yo no les digo qué letra es... ellos solos van averiguando porque no quiero revolverlos con las otras letras... porque ya serían... cuatro letras distintas... se las ponemos para que vayan practicando... porque al momento de pasar a 2º los libros te piden copiar en cursiva”.

Para la enseñanza de la lectoescritura persiste el predominio de la enseñanza de la letra y las sílabas con el uso de libros comerciales para la enseñanza de la lectoescritura en primer año con las lecciones tradicionales como “Susi ama a su mamá” y “Esa mesa es mía” (A y B). Un docente entrega a los padres el listado de las sílabas que deben repasar por semana y mes con sus hijos (B).

En la categoría *libretas de los alumnos*, las libretas son un referente del trabajo del docente. Ya se dan casos en que los directivos revisan las libretas de los alumnos como parte de la supervisión y apoyo al trabajo docente. Se argumenta sobre el cuidado de las libretas, la exigencia en las características de la forma de los trabajos y letra y los tipos de actividades. En la libreta se manifiesta asimismo el clima en el trato del docente hacia el alumno por las observaciones y la forma de revisión, entre otros indicadores.

A11. “Pero no... comúnmente no les encargo... más que todo a veces que hagan algún renglón... pero planas no... ni frases no... porque el grupo se controla bien”.

B4. “Cada 15 días les pido las libretas y checo qué ejercicios hicimos... lo voy cotejando con esto. Después no les dices y traen libretas de todos colores... de matemáticas la traen azul... esa sí... nos pusimos de acuerdo las maestras de 1º los ejercicios que vamos haciendo acá en las libretas... ya cuando empezaron a leer... Ellos vienen a que les revise... uno por uno...me gusta mucho ponerles esto para que ellos busquen la letra ya cuando vimos todo. Hay unos niños que tienen muy bonita letra... lo que pasa es que cuando me hacen el trabajo mal les arranco la hoja y me lo vuelven a hacer porque digo... si los voy dejando a que lo hagan así... así se van a quedar... casi no me lo hacen porque ya saben que se las voy a arrancar... Acá está otra libreta... la mayoría todo tienen bien... inclusive ya les pongo a que me ayuden a revisar, yo les pongo los números y ya ellos los hacen y muy limpio... están forrados con contact cristalino”.

Las libretas de los alumnos muestran copias, ejercicios de mecanizaciones en matemáticas, hojas llenas (“planas”) de números, fracciones, series de números, tablas de multiplicar (incluso en sexto grado), actividades mecánicas de escritura en hojas llenas (“planas”) de sílabas, palabras, definiciones, del nombre, letra cursiva, caligrafía, así como copias de lecciones de libros, de diagramas o textos de Enciclopedia y cuestionarios, entre otros. Se observa uso de “planas de frases” en las libretas, de “debo o de “no debo”, como “No debo hablar en el salón”, “No debo rayar los exámenes”, “No debo moverle a las aspas”, “Debo comportarme bien en el salón”, “Debo guardar silencio en el salón”, “No debo pasar hojas”, “Debo llegar a la formación”, “Debo mantener la orden en mi salón”. (B). También se observan actividades de dibujos en la libreta que se denomina de artísticas, que consisten en dibujos geométricos diversos sobre la base de los cuadros de la libreta (A y B).

En la categoría *expedientes de alumnos*, se advierte que los expedientes están cumpliendo un requisito más administrativo que de apoyo al docente para que conozca al alumno. Los docentes no le hallan utilidad. Se percibe que el expediente escolar se ha tratado de ubicar en la conceptualización del portafolio, ya que se le

solicita al profesor que además guarde los trabajos de los alumnos y los reportes. El manejo de los expedientes administrativos y académicos en forma organizada como portafolio, con muestras de los trabajos de los alumnos y exámenes, se observa en mayor medida en el grupo A.

A23. “Tengo la carpeta de los chicos con su expediente... para mí es imposible estar poniendo [los ejercicios] todos los días... yo prefiero que los peguen en la libreta, a ellos les va a servir... yo tengo que tener una muestra... no todos los trabajos los guardamos... porque algunos están pegados en la libreta... pegan la hoja blanca aquí... lectura con diccionario con crucigrama”.

B26. “Los expedientes... están en la dirección... problemáticas de los niños... yo no tengo expedientes aquí... supuestamente nos iban a traer unos locker... no cabe por tanta cosa aquí... si hay que hablar con los papás... si de repente se ofrece algún reporte... que el niño hizo algo muy malo... que se portó muy mal o definitivamente algún problema que el niño tiene... se le manda un reporte... este es el reporte que se les manda”.

La categoría *libreta de calificaciones* refleja que hay mucha variedad en la forma y tipo de registro de las calificaciones y el control para integrar la calificación del bimestre, así como los criterios para los aspectos que ameritan calificarse.

A2. “La directora me ha revisado el registro y demás, pero las evaluaciones no... Lo tengo en la computadora... Le digo ahí está, pero si me lo pide se lo mando imprimir... aquí lo organizo... tengo una duda, la prendo y lo anoto... tengo el listado de calificaciones... puede ser por temas”.

A16. “Les pongo un ejercicio para evaluar y promedio con exámenes”.

B5. “Les voy calificando y la evaluación esa se las anoto acá... acá está el dictado y ejercicios... nada más me faltan las calificaciones diarias... no checo todos los días, no checo calificaciones... ahorita tengo todo lo de noviembre y lo tengo aquí sin pegar”.

Se usa la libreta de evaluación como instrumento de trabajo para anotar las calificaciones de diversas actividades donde el examen escrito mensual o bimestral es una calificación más que se promedia y donde se integra el referente al examen de Enlace y otros exámenes de la escuela o zona escolar. Este uso se observa en mayor medida en el grupo A.

En la categoría *alumnos* se identificaron tres subcategorías: (a) percepción positiva que el docente tiene del alumno, (b) percepción negativa que el docente tiene del alumno y (c) incapacidad para atender a los alumnos especiales.

En la subcategoría *percepción positiva que el docente tiene del alumno*, se presentan comentarios en ambos grupos, aunque hay más argumentación en el grupo B y se establece una relación con el carácter del docente. Se expresa que los alumnos son tranquilos, se les ve desarrollo, con potencial, se les exige para que respondan, son habilidosos, inteligentes, cumplidos, se platica con ellos y se está al tanto de sus necesidades para apoyarlos.

A11. “Está tranquilo el grupo... trabajo muy a gusto con ellos... Ya cuando no entienden levanto un poquito más el tono, pero responden bien... ya están bien acoplados”.

A15. “He tenido muy buenos resultados... Yo sí les veo mucho desarrollo a los niños... soy muy gritona pero así hablo”.

B6. “Pero no regañona no... al contrario... ellos se sienten relajados... están tranquilos... al niño... aquí en el salón se le explota, pero él no lo siente... cuando yo quiero que haga algo trato de convencerlo... trato de hacerme amiga de ellos... hasta ahorita me ha funcionado... mis grupos siempre se han caracterizado porque son niños muy consentidos... pero no, regañona no ...sí un poquito pasalona... pero porque hago tratos con ellos... tú te portas bien y conmigo tienes lo que quieras... tú trabájame... eso sí... cuidado... porque si no trabajas ya sabes ¿verdad? ... me considero... muy exigente sí... yo lo doy todo... preparo hago ideo... planeo... les digo yo... en la proporción que yo estoy preparando, es en la proporción que yo les estoy exigiendo... y ellos me están respondiendo... el niño es como una esponja y él va a estar absorbiendo hasta donde tú le des... tu puedes aprovechar el tiempo... de los niños... aprovechando dándoles mucha información... tampoco sólo información...”

B21. “Trae mucho potencial... yo le dije a la señora... tiene un niño casi un adulto por su forma de ver... capta más por lo general... si sus condiciones le favorecen en el futuro a él le va a ir bien”.

En la segunda subcategoría, *percepción negativa que el docente tiene del alumno*, se reflejan en los argumentos del docente las bajas expectativas que tienen sobre sus alumnos, cuando explica que muestran falta de esfuerzo y dedicación.

A14. “Hacemos el esfuerzo para que de perdido el niño sepa, que... salga leyendo”.

A2. “En el examen no se esfuerzan... como saben que no se les califica... que la calificación es para el maestro... es porque les vale... no les interesa... saben que es una evaluación que no les va a afectar en el bimestre... Los trato de impulsar a ellos... Son muy malos... Los alumnos no tienen espíritu de trabajo como uno... no tienen espíritu de progreso... sólo les interesa tener novio... no tienen más aspiraciones... Otro niño que... que andaba vagando y nada de tareas ni nada... una niña que también su hermana es muy inteligente pero ella no...su mamá se desespera y dice... ella es buen para el baile... mi hijo que está en la prepa le dice...le enseña las divisiones”.

B5. “Están castigados... estaban pelee y pelee y ellos están peleando y se sientan atrás y no los veo... se la pasan como quiera jugando”.

B19. “Vienen de otras colonias... marginadas... sólo dos son de aquí... reciben niños con bajas calificaciones... como el año pasado el director recibió muchos repetidores de otras escuelas... en este año no me tocó tan mal el grupo, el año pasado sí... en la conducta más que todo... tenía tres que eran tremendos, un alumno era muy problemático... tuve problemas con la mamá, fue y se quejó a la región y vino aquí con la inspectora... y al niño lo cambiaron”.

B29. “Tienen su barrio para andar jugando... de este niño le mandé hablar a su mamá... no viene... Trato de sentarlos aquí conmigo platicándoles... diciéndoles...no les gusta estar trabajando”.

En la tercera subcategoría, *incapacidad para atender a los alumnos especiales*, el docente reconoce que no sabe qué hacer ni cómo tratar a los alumnos con requerimientos especiales para apoyarlos y, aunque hace referencia al problema que tienen estos niños, no puede explicarlo ni ha indagado al respecto, sin embargo expresa que hay profesores de apoyo o los alumnos asisten a algún Centro de Atención Múltiple (CAM). No se percibe trabajo de equipo con los docentes de apoyo o el CAM para la atención a estos alumnos. El trato para dichos alumnos varía entre el paternalismo o la indiferencia.

A25. “Este niño tiene trastorno de atención con hiperactividad... lo están medicando... Lo está atendiendo un médico... se me dificulta y lo quiero integrar para que participe... ya escribe... tengo dos medicados... a éste lo está atendiendo un neurólogo... él es el más tremendo... tiene también lo motriz... no puede hacer lo chiquito hay que adaptárselo... le insistimos mucho... de esas



veces que no halla uno como tratarle... le pongo una bolita en un cuadrito y sé que no va a poder... el otro... su mamá no nos ha dado respuesta... este niño me llama tanto la atención, porque es tan curioso... se batalla... tiene problemas de lenguaje, está yendo con la terapia de lenguaje”.

A12. “De bajo aprovechamiento, otra niña que lleva dos años en primero pero no identifica las letras... no sé si sea disgrafía o dislexia”.

B6. “En alguna ocasión sí tuve a niños... a una niña sorda... en otra ocasión tuve a un alumnito... era oyente... un niño Down... en ambas ocasiones... te voy a ser sincera... no sabía qué hacer con estos niños... en el caso de la niña que tenía deficiencia auditiva, con esa niña si teníamos un grupo de apoyo allí en la escuela... iban maestros y ellos se encargaban de trabajar... la niña estaba en el salón simplemente para integrarse... pero en realidad yo no sabía qué hacer muchas ocasiones”.

B26. “Y aunque son poquitos pero sí hay problema con esos cuatro niños... lo único que le apoyemos aquí y en el equipo de apoyo, ya como que con eso se conforma y yo pues aquí... lo que les pueda ayudar... no se dice así... se dice así y terqueándole... Este niño... como que al hablar la lengua se le va por otro lado... el otro que tenía sinusitis o no sé qué... el problema es ahora que ya están leyendo porque no dicen la letra, no saben como decirla... también tengo este niño... pobrecito, el problema está muy marcado, ahí es donde digo ¿qué hago con este niño?”.

### **Categorías de la entrevista**

Las categorías obtenidas con la información de la entrevista, son las siguientes: (a) *trabajo colegiado*, (b) *evaluación* y (c) *padres de familia*.

La categoría *trabajo colegiado* muestra que las reuniones del consejo técnico de la escuela o con los maestros del grado se relaciona mayormente con la elaboración de exámenes o con la problemática de los resultados en los exámenes externos, especialmente el de Enlace. En algunos casos se participa con otros temas, pero se realiza a criterio de cada directivo. Se trabaja colegiadamente entre los docentes del grado o de los turnos más por relaciones de amistad que por la organización de la administración.

A27. “Nos piden los borradores del examen y nos los repartimos entre los maestros del grado... nos ponemos de acuerdo... en algunas materias vamos

atrasados... Con los cuadernillos de Enlace empezamos a trabajar con los ejercicios... Sacamos copias... trabajamos... lo encargamos de tarea... Avanzamos con una lección de español y una de matemáticas... Y ya lo pueden ver con cuestionarios. En el consejo técnico nos reparten cada mes un tema de actualización del ProNAP y tenemos que exponer... lo que vemos en nuestro grado y decir si se aplica... se entrega alguna actividad que hayas hecho como constancia de que sí se aplicó... Todo es en común... en el proyecto todos ya decimos cuáles son las fallas... porque hemos salido mal... En diciembre con operaciones, le seguimos en enero operaciones fundamentales y... se tenga planeado para febrero problemas razonados o vayamos a seguir en operaciones fundamentales porque seguimos con promedios bajos”

B24. “La junta es para el proyecto que estamos llevando... del proyecto general de la escuela y con los compañeros de grado vemos lo que es la problemática que estamos teniendo como grupo... como ahora que hay unos cambios a nivel zona... Encargamos trabajos... tareas... estamos viendo la *letra pegada* y sacamos un proyecto de trabajo... en las juntas tratamos cómo deben venir los niños arreglados... ya no haya uno ni cómo plantearles esta situación... En cuanto a lo académico, vemos los resultados que estamos teniendo en los exámenes ¿qué estamos haciendo para mejorar al alumno?”

La categoría *evaluación* se organizó en dos subcategorías: *exámenes externos* y *estrategias de evaluación y su uso*. En la subcategorías *exámenes externos* se menciona que hay exceso de exámenes. Aunque en la escuela se aplican también exámenes para calificar, se expresa que los exámenes externos están muy difíciles para el nivel de los alumnos y se advierte la diferencia de los resultados con las calificaciones que se otorgan en la escuela.

A2. “Enlace esta es otra referencia por alumno... sí me han servido como referencia los resultados de Enlace... voy a trabajar con ellos todos los problemas del 2007... vamos a empezar... A mi grupo no le ha ido bien con Enlace... no es que salgan mal, es porque les vale”.

A3. “Los exámenes están difíciles para ellos, sobre todo los contenidos... el orden cronológico... batallan para las fechas... tiene que memorizarlos y ubicarlos... Tengo esos dos casos que hay... ya hablé con las mamás... y les dije si están flojeando y no le echan ganas... se van a quedar [reprobados]”.

A8. “No estoy de acuerdo por la manera cómo les preguntan... se me hace muy complejo para los niños... la manera de preguntarles es muy ambigua... por lo generalmente no le entiendes...he tenido muchachitas con muy buenos lugares pero en el examen les va muy mal... presentan el conocimiento de una manera muy elevada”.

En la subcategoría *estrategias de evaluación y su uso*, la calificación se asocia con la conducta y la falta de esfuerzo y trabajo del alumno. Las estrategias para incrementar las calificaciones consisten en hablar con los padres, insistir a los alumnos que estudien, repasar el examen que se va a aplicar, así como trabajar con guías y cuestionarios. En las planeaciones no aparece la forma cómo se va a evaluar ni se relaciona con los propósitos. La mayoría de los docentes reconoce que ya no se compran los exámenes, que los hacen en las escuelas entre los docentes del mismo grado o de la zona escolar, pero se siguen elaborando empíricamente y se da por hecho que el problema estriba en entender las instrucciones y en memorizar la información.

A14. “Sí podía el niño, era de 7.6... más que todo era entender que aquí en la escuela no iba a hacer lo que el quiera, y...el niño se está componiendo... fue mucho lo que... hicimos al reprobarlo, porque él ahí vio que él no puede hacer lo que él quería... y uno no lo iba a detener... y al reprobarlo ya vio... él sabe”.

B19. “Sí... Cuando se hace entrega de calificaciones se las entrego y ya con los padres que voy a platicar... los dejo al final... Éste no nos los han entregado [examen de Enlace]... nos lo dan casi una semana antes, para checar los temas... es el mismo que se va a aplicar... yo lo trabajo el de español y matemáticas... les encargo ejercicios... les doy guía... no les hago un laboratorio ni nada... les doy páginas del libro para que les pongan ejercicios parecidos y en naturales e historia hacemos resúmenes y cuadros sinópticos... y de ahí estudian y aparte las preguntas”.

B26. “Lo que trato de hacer es que los niños lean las instrucciones para que el día del examen ya no batallen tanto y hagan bien lo que dicen ahí las instrucciones”.

La categoría *padres de familia* se organizó en dos subcategorías, *cuidado y atención y asistencia a la escuela y participación*. En la subcategoría *cuidado y atención*, los docentes hacen referencia a la importancia que tiene el ambiente sobre todo el familiar y argumentan que los padres no les brindan el apoyo ni los cuidados

suficientes a sus hijos. Expresan que los dejan abandonados con sus abuelitos y explican que son familias desintegradas donde falta la figura paterna y la mayoría de las mamás trabaja.

A3. “Por desintegración o... yo digo que por eso no los atienden en las tareas... les afecta el problema familiar... Las mamás y los papás tienen que trabajar o que el papá se fue o están a cargo de la abuelita... aquí sí hay muchos casos”.

A8. “Tengo cuatro niños que las mamás trabajan... ambos padres... de esas pero nada más dos pusieron correctivo pero de uno no... ayer vino todo roto... mucho descuido... Sí hay necesidad de trabajar económica... yo les digo: yo también trabajo todo el día”.

B4. “En este nivel sí se presenta mucho que los niños están abandonados, viven con los abuelitos, los papás están en el otro lado... las mamás son divorciadas... En una ocasión casi se llevan a uno de los niños... la mamá no nos había avisado que se había divorciado... se presentan muchos casos, más que todo es lo psicológico... aquí les falta mucha atención, porque las mamás trabajan y no está su papá en casa... les falta mucha figura paterna”.

La subcategoría *asistencia a la escuela y participación* se relaciona con la demanda por parte de la escuela y los docentes para que los padres asistan a recoger las calificaciones, realicen trabajos en el edificio, se presenten para informarle de dificultades con sus hijos, e incluso para que los apoyen en sus trabajos escolares. Aunque se tiene una relativa respuesta en asistencia y participación por parte de los padres, se continúa con la estrategia de mandarles recados y presionar en forma exigente sin mayor análisis, para dicha vinculación.

A27. “Como que le dejan todo a uno... ha habido en otros grados en que tengo más participación de los papás... No viene la totalidad de padres... que ya nada más me falta un jalón de orejas... por mi parte... De este 6° y del otro... hay más participación allá... La mayoría de aquellos niños son los que yo tuve el año pasado... en actividades que teníamos el año pasado, la maestra ya no citaba a los papás... si íbamos a pintar... para qué si... los papás no van a venir”.

B24. “En la escuela VC aprendí algo... la forma, la organización del trabajo... ahí los niños llevan muchos reportes... yo he tratado de aplicar ese trabajo... aquí tengo estas actividades donde los padres de familia participan con esta

libreta... les pongo... que les revisen este trabajo ¿para cuando debían entregar esta libreta?... pero ¿dónde están los papás?... están entregados con el trabajo... dije voy a poner esta estrategia para que el padre de familia se comprometa a trabajar conmigo... Este padre de familia ayer vino a reclamarme... que por qué ese material y le dije ¿qué ha entregado? La problemática en sí es la falta de responsabilidad de los padres de familia... ¿qué pasaría si el gobierno empieza a exigir al padre de familia?”

### **Categorías de la observación**

Las categorías que se obtuvieron con la información de la observación son las siguientes: participación del grupo, respuesta de los alumnos, nivel académico de alumnos, dominio del tema, tipo de enseñanza, indicaciones, Enciclomedia, ubicación del docente.

*Participación del grupo.* Tres docentes propiciaron la participación del grupo (A, A y B) con actividades que implicaban pasar al pizarrón, completar una gráfica pegando rectángulos, lectura y pintar un dibujo (A13), juegos, selección de estampas, redacción (A17), preguntas en globos, sacar preguntas de un bote, manejo de figura geométricas y elaboración de cuerpos geométricos (B19).

*Respuesta de los alumnos.* Hay una gran pasividad e indiferencia por parte de la mayoría de los alumnos ante una exposición dispersa de información, aunadas a la falta de retos cognitivos para el proceso de aprendizaje con las actividades de copia y mecanizaciones. Además se observaron formas de control para garantizar dicha pasividad, con amenazas de no salir a “deportes”, quedarse sin recreo o mandar reportes. Esto conduce a muchos “tiempos muertos” donde el alumno no tiene actividades asignadas y algunos se entretienen de diversas maneras u otros definitivamente consiguen estar quietos en su asiento.

*Nivel académico de alumnos.* Se detectó un alumno en sexto grado con un nivel de dominio de la lectoescritura de un alumno de segundo grado. El profesor expresa que hay docentes de apoyo en la escuela, pero no van al grupo por el alumno, porque no les hace caso y "...se les sale del salón" (B). Asimismo se detectó a un alumno en quinto grado con el nivel de escritura en el dictado de un alumno de primero o segundo (B).

*Dominio del tema.* Falta dominio del tema en la exposición, aun con el uso de Enciclomedia y el libro de texto del alumno, "Un árbol que se da mucho... la vid... del olivo le saca la vid... son las aceitunas..." (A).

*Tipo de enseñanza.* La enseñanza es frontal, con exposición del docente, sin cercanía con los alumnos, como si el grupo fuera escucha pasiva en un gran auditorio, aunque el grupo esté constituido por 30 o 14 alumnos, sea de primer grado o de sexto.

*Indicaciones.* Hay gran cantidad de órdenes contradictorias dirigidas a los alumnos en relación con la necesidad de mantenerse callados, pero se les pide que contesten; y de que no contesten hasta que no se les pregunte. Pero cuando algunos contestan sin que se les pregunte, se los atiende y estimula. Se les pide que se mantengan en su asiento y a la vez que apoyen a sus compañeros o que trabajen en parejas.

*Enciclomedia.* La Enciclomedia se utiliza como un libro grande y se desaprovecha el potencial al usarse para ejercicios de mecanizaciones en matemáticas. Se observaron deformaciones en su uso, como cuando los alumnos leen en su libro de texto aunque el contenido se está exponiendo en la Enciclomedia o cuando ocurre a

oscuras la lectura del libro o de los ejercicios de la libreta al copiar del pizarrón electrónico, ya que se apaga la luz para ver mejor el pizarrón. Incluso se observó el uso de la computadora para poner “música pirata” en eventos sociales en el salón, como el del 14 de febrero, día de la amistad.

*Ubicación del docente.* Otra situación que se observó, que no está prevista en el trabajo, fue la ubicación mayoritaria de los docentes del grupo A en escuelas de clase media con un directivo y supervisor con liderazgo académico. Se hallaron dos casos donde la dirección de la escuela entrega una agenda para control del trabajo docente y se hacen visitas al aula. En uno de ellos se realiza además revisión periódica de las libretas de los alumnos y se hacen manifiestas las expectativas de alcanzar mejores resultados en el examen de Enlace. Los docentes del grupo B se ubican en su mayoría en escuelas localizadas en zonas con cierta marginación socioeconómica, con un directivo y supervisor con liderazgo académico escaso o nulo e incluso sin presencia.

## **CAPÍTULO V**

### **RESUMEN, DISCUSIÓN, CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y RECOMENDACIONES**

#### **Resumen**

##### Planteamiento del problema

La presente investigación aborda el desempeño profesional docente como uno de los factores que evalúa el programa CM en México. Este factor es el que da cuenta del impacto de cuatro de los seis factores evaluados. Se considera que la evaluación del desempeño profesional no está aportando información precisa de lo que sucede en aula, además de ser el más controvertido y complejo.

Para ubicar los antecedentes del problema se analizaron las temáticas sobre la calidad de la educación y las reformas educacionales en América Latina, la importancia del rol del docente de educación pública, los salarios e incentivos y la mínima valorización social de la docencia con sus consecuencias (Abrile de Vollmer, 1994), así como las políticas para los programas de evaluación de desempeño docente y estímulos económicos.

Se considera que el programa CM ha servido para incrementar los ingresos de los docentes y la actualización en servicio (Latapí Sarre, 2004), pero no ha mostrado algún impacto positivo en un mejor desempeño profesional ni un mayor aprovechamiento de los alumnos (Santibáñez et al., 2007; Schmelkes, citada en Latapí Sarre, 2004).



El problema quedó establecido en las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es la diferencia de desempeño profesional entre los docentes ubicados en los primeros lugares y los ubicados en los últimos lugares en la primera vertiente del nivel de educación primaria en el programa CM en Nuevo León en el ciclo escolar 2007-2008?

2. ¿Cuál es la relación que existe entre la variable otros empleos y el desempeño profesional entre los docentes ubicados en el programa CM?

3. ¿Cuál es la relación que existe entre la variable nivel de satisfacción con el programa CM y el desempeño profesional entre los docentes ubicados en el programa CM?

4. ¿Cuáles son las principales características del desempeño profesional de los docentes de los grupos en estudio?

5. ¿Cuáles son las explicaciones que ofrecen los docentes con relación a su desempeño profesional?

La investigación postuló las siguientes tres hipótesis:

1. No existe diferencia de desempeño profesional entre los docentes ubicados en los primeros lugares y los ubicados en los últimos lugares en la primera vertiente del nivel de educación primaria en el programa CM en Nuevo León, en el ciclo escolar 2007-2008.

2. No existe una relación entre la variable otros empleos y el desempeño profesional entre los docentes ubicados en el programa CM.

3. No existe una relación entre la variable nivel de satisfacción con el programa CM y el desempeño profesional entre los docentes ubicados en el programa CM.

## Revisión de la literatura

Se revisó la conceptualización del desempeño docente y su evaluación, los sistemas de evaluación de desempeño en diversos países y los factores que inciden en el logro académico del alumnado. El enfoque que reconoce la influencia positiva de la escuela en el rendimiento de los estudiantes y el peso que tiene la calidad de la docencia (Brunner y Elacqua, 2004; Casassus et al., 2000; Latorre Navarro, 2005b; Reimers, 2003) se ubica en el marco de la teoría de la resistencia (Bellei et al., 2004; Casassus, 2005; Gil Rivero, 2002b). En esta perspectiva la evaluación del desempeño docente constituye un factor clave (Dwyer, 1997; Picardo Joao, 2006; Valdés Velloz, 2000, 2005) con un peso que oscila entre dos tercios (Brunner y Elacqua, 2004) y un medio por sobre el peso que presenta la escuela (Marzano, 2000).

Los principales paradigmas sobre el desempeño docente son: proceso-producto, mediacional y ecológico o etnográfico (Doyle, citado en González Duch, s.f.). El primero, aun con sus limitaciones (Báez de la Fe, 1994), ha apoyado el desarrollo del concepto sobre la efectividad docente. El desempeño docente es una variable compleja (Celman, 2000; Gómez Gómez, 1998; González, 2003) con dificultades para su aproximación (Díaz y Saavedra, 2000), ya que inciden sobre ella diversos factores institucionales y ninguno opera en forma independiente (Bellei, 2004) como predictor de buen desempeño (Bayardo García, s.f.).

## Método

La investigación se ubicó en el enfoque de investigación mixto y la triangulación. Los sujetos participantes fueron 30 docentes del nivel de educación primaria de

escuelas públicas inscritos y evaluados en el programa CM de Nuevo León, México, en la primera vertiente de profesores frente a grupo.

Se administraron cuatro instrumentos: un cuestionario de autovaloración del desempeño profesional con 114 preguntas, una guía de entrevista semiestructurada, un instrumento para el análisis de la observación de la práctica pedagógica registrada en video, con 25 ítemes y una lista de cotejo para la solicitud de documentos como evidencias.

Para la integración del valor de la variable desempeño profesional docente para el análisis cuantitativo, se incorporaron las cuatro fuentes de información en la suma de los puntajes y su respectiva ponderación.

## Resultados

Se halló el coeficiente alfa de Cronbach para cada instrumento y se observaron altos niveles de confiabilidad en cada uno, de .90 a .95. El análisis de los datos se realizó sometiendo a prueba las hipótesis con un nivel de significación de .05. Se recurrió a la prueba  $t$  de Student para grupos independientes y al coeficiente de correlación  $r$  de Pearson. La diferencia de medias de desempeño profesional docente entre los grupos resultó estadísticamente significativa. La diferencia de medias de desempeño profesional entre docentes sin otros empleos y docentes con otros empleos no llegó a ser significativa, por lo que se retuvo la hipótesis nula. En el desempeño profesional docente y su relación con el nivel de satisfacción con el programa CM, las variables no presentaron correlación significativa, por lo que se retuvo la hipótesis nula.

Por la complejidad de la variable desempeño docente, se continuó con el análisis de las dimensiones más vinculadas al trabajo de aula: planeación del trabajo docente, estrategias y actividades para el aprendizaje. Se probó con los puntajes obtenidos con cada instrumento y se separaron por dimensiones (5: uso del tiempo, 6: recursos y materiales didácticos y 7: clima de aula). En estos análisis se halló que la diferencia de medias fue estadísticamente significativa, con lo que se confirmó el rechazo de la hipótesis. En la dimensión 3, planeación del trabajo docente (con cuestionario), la dimensión 4, estrategias y actividades para el aprendizaje (con entrevista) y en la dimensión 6, estrategias y usos de la evaluación (con entrevista), no se hallaron diferencias significativas, por lo que se retuvo la hipótesis de que no hay diferencia entre los dos grupos.

El análisis cualitativo se realizó por medio del análisis de contenido con triangulación de la entrevista, observación y documentos y se organizó la información en matrices. Se contrastaron las respuestas de los dos grupos en las categorías y subcategorías que fueron surgiendo y se elaboraron las generalizaciones a partir de la sistematización. Se identificaron 17 categorías con subcategorías en tres apartados: (a) entrevista y cuestionario, (b) entrevista, observación y documentos y (c) entrevista. De estos tres grupos se retomaron los discursos más representativos para la presentación del análisis. Asimismo se identificaron 8 categorías elaboradas a partir de la observación, de éstas se presenta la descripción.

## **Discusión**

### **Análisis cuantitativo**

En este apartado se presenta la discusión de los resultados que se obtuvieron al probar las hipótesis del estudio en el análisis cuantitativo y de la información que se obtuvo con el análisis cualitativo realizado. Se relacionan estos análisis con la revisión de la literatura sobre el tema.

Asimismo se realiza el análisis y cuestionamientos de posibles respuestas que expliquen los resultados obtenidos a partir de la experiencia vivida en el acercamiento a la población sujeto de estudio y el reconocimiento de situaciones observadas que no se previeron en el estudio.

### **Hipótesis 1**

El análisis cuantitativo de los datos del presente trabajo condujo a rechazar la primera hipótesis al hallarse que la diferencia de medias entre los dos grupos, en la variable desempeño profesional fue significativa. Este resultado llevó al reconocimiento de que los docentes con los mayores puntajes del programa CM y los de menor puntaje manifiestan un desempeño profesional diferente, donde el grupo A tiene una media mayor que el grupo B.

Por la complejidad de la variable desempeño profesional que reconocen diversos autores (Bayardo García, s.f.; Celman, 2000; Díaz y Saavedra, 2000; Gómez Gómez, 1998; González, 2003 y Ortiz Jiménez, 2003), se continuó con el tratamiento estadístico en dos de las dimensiones, planeación del trabajo docente y estrategias y actividades para el aprendizaje. En dicho análisis se hallaron diferencias de medias

estadísticamente significativas, con lo que se confirmó la existencia de diferencias en el desempeño profesional docente entre uno y otro grupo. El grupo A tiene medias mayores que el grupo B.

Al continuar con el análisis de la variable desempeño profesional, en forma separada según el instrumento de recopilación de información, igualmente se hallaron diferencias estadísticamente significativas en las medias en la variable desempeño profesional docente, en la observación, en las evidencias, en el cuestionario y en la entrevista.

Lo anterior dio pie a continuar con el rechazo de la hipótesis y a aceptar por lo tanto la presencia de un desempeño profesional diferente entre ambos grupos de docentes, con un puntaje superior de los docentes ubicados en el grupo A.

Los estudios analizados sobre el tema se basaron en el paradigma psicopedagógico de la investigación del desempeño docente, de proceso-producto (Álvarez Martín et al., 1997; Díaz-Barriga Arceo y Rigo, 2003; Doyle, citado en González Duch, s.f.; Gómez López, 2003), en el modelo centrado en los resultados obtenidos de los alumnos, donde a partir de los resultados en las evaluaciones de los alumnos se elaboran las conclusiones sobre las características del desempeño profesional de los docentes (Cortés del Rivero, 2006; García Martínez, 2006; López Azevedo, 2004; McEwan y Santibáñez, 2005; Santibáñez et al., 2007; Vega Villarreal y Martínez Escárcega, 2005; Vegas y Umansky, 2005b).

Sólo una de las investigaciones analizadas deriva sus conclusiones relacionadas con el desempeño del docente, a partir del estudio de la variable cursos del ProNAP para el programa CM (Hernández Arriaga, 2004).

No se localizaron trabajos investigativos que se enfocaran directamente en el estudio de la variable desempeño profesional en el contexto del programa CM, aun cuando se ha reconocido la importancia de esta variable y su calidad como un factor que repercute en gran medida en el aprendizaje en los alumnos (Arregui, 2000; Brunner y Elacqua, 2004; Cano Sánchez-Serrano, 2001; Casassus et al., 2000; Darling-Hammond, 2000; Díaz y Saavedra, 2000; Marzano, 2000; Navarro, citado en González, 2003; Ontiveros Jiménez, 1998; Schmelkes et al., 1997; UNESCO, 2006).

Con el hallazgo inicial del presente trabajo –la existencia de diferencias del desempeño profesional entre los grupos de docentes con puntajes altos en el programa CM y los de puntajes bajos–, se contradice lo que argumenta Schmelkes (citada en Latapí Sarre, 2004), quien menciona entre otras aseveraciones que el programa CM no evidencia un impacto positivo en un mejor desempeño profesional, como una de las conclusiones a las que llega a partir de los resultados de las evaluaciones a docentes y a los alumnos. Asimismo los resultados son contrarios a lo que expresan Vegas y Umansky (2005b), quienes refieren que la adjudicación de los estímulos no está suficientemente vinculada al desempeño docente.

Se contrasta también negativamente con los argumentos de Maciel (2002), quien expresa que el trabajo que realizan los maestros en el programa CM es igual al que efectúan aquellos que no se encuentran en dicho programa, y que por lo tanto la diferencia salarial en el estímulo constituye una violación al artículo 123 constitucional, fracción VII, en que a trabajo igual debe corresponder salario igual, conclusiones avaladas en Mercado (2005).

Vegas y Umansky (2005a) expresan que la disposición de la voluntad para la inscripción al programa CM es un factor que puede estar propiciando de inicio una diferencia entre los maestros que optan por participar en el programa CM, en comparación con aquellos que deciden por no participar, lo que también podría estar incidiendo en las formas como afectan el aprendizaje de sus estudiantes. Cobran sentido los datos y esta aclaración cuando se coteja el trabajo de los docentes en la observación y en las evidencias y se halla que los docentes del grupo A que obtuvieron mayor puntaje presentan diferencias cualitativas con los docentes del grupo B que obtuvieron menor puntaje. Los primeros son docentes más organizados y estructurados, lo que les proporciona mayor ventaja para atender las exigencias del programa CM sobre la formalidad en la atención a los requisitos para tener control del proceso y de las fechas. Estos docentes son más formales en el trato y en el cumplimiento con el componente administrativo del trabajo de aula, como la organización manifestada en la documentación, el registro, las calificaciones, los expedientes del alumno, la limpieza y el cuidado de libros y libretas así como del salón además del orden y el arreglo, aunado a la exigencia de que los alumnos muestren orden en el aula, en los trabajos escolares y en las tareas. Dicha situación es positiva para el mejor aprovechamiento académico que pueda lograr este grupo, si se considera lo que halló Cervini Iturre (2003), quien expresa que cuando el ambiente institucional es más ordenado, el *ethos* escolar estudiantil es más fuerte, las relaciones docente-alumno son de mejor calidad y con ello el nivel de rendimiento es más alto; lo cual, según este autor, puede explicar casi el 50% del total de las diferencias de rendimiento promedio entre las escuelas.



Se podría conjeturar entonces que los resultados positivos que se están hallando en el aprovechamiento académico de los alumnos de los profesores del programa CM, aunque sean mínimos (Cortés del Rivero, 2006; López Azevedo, 2004; Santibáñez et al., 2007) están más relacionados con la diferencia en la personalidad del docente formal, que en la aplicación del curriculum escolar de la reforma y su enfoque.

Pero cabe cuestionarse entonces si lo que está premiando el programa CM no es tanto la calidad de la educación que va a propiciar aprendizaje y logro en los alumnos de acuerdo al enfoque de la reforma, sino por un lado, el esfuerzo, la dedicación, la formalidad, como factores indirectos del logro académico, y por el otro, la persistencia, las habilidades académicas y el conocimiento de la lógica del proceso para tener control sobre éste y poder aprovechar los estímulos.

Esta situación advierte asimismo Domínguez Guedea (2002), quien expresa que las políticas de evaluación del docente, más que estar produciendo cambios metodológicos o de funcionamiento escolar, están estableciendo sistemas regulatorios donde el docente con buena evaluación es el que se adapta a las formas y estrategias establecidas por un documento para acreditar un nivel determinado.

En este nivel de discusión, aun cuando no es la intención de las hipótesis previstas, se destaca el comportamiento de los datos según las medias obtenidas en el análisis estadístico. El grupo A, ubicado con puntajes de 90 y más otorgados por el programa CM, obtuvo en el presente estudio una media de 76.64, alejada del puntaje del programa CM anteriormente referido y, el grupo B, ubicado con puntajes de 10 o menos proporcionados por el programa CM, obtuvo una media de 66.02, también

alejada del puntaje del programa CM en la valoración de la variable desempeño profesional ponderada sobre 100 puntos.

Lo anterior significa que frente a los 100 puntos que constituyen el puntaje más alto que se puede obtener en el programa CM, ambos grupos recibieron una calificación baja y ambos quedaron retirados de la calificación del programa CM, aunque esta situación coloca en demérito al grupo A y lo acerca al grupo B.

Con relación a la diferenciación de puntajes obtenidos entre los casos, éstos oscilaron en una secuencia continua en la que no se repitieron las calificaciones ni se obtuvo una constante, contrariamente a lo que sucede con el puntaje que se otorga por el OE en este factor, como lo hacen ver McEwan y Santibáñez (2005), quienes constataron que las puntuaciones correspondientes al factor desempeño profesional son altas y presentan una media de 9.2 de los 10 puntos que le corresponden.

Se podría argumentar que, aun cuando el estudio se constituyó por observaciones aplicadas en una sola ocasión, la valoración del desempeño profesional que se consiguió con la administración de varios instrumentos fue más cercana a la realidad de aula, que la del instrumento que se utiliza oficialmente para la evaluación del factor desempeño, tanto por los resultados que se obtuvieron como por su construcción con indicadores y rangos y su confiabilidad aunque no tiene estándares por la inexistencia de un perfil del docente en ejercicio. Esta argumentación es respaldada por Santibáñez et al. (2007), quienes expresan que los instrumentos y los procedimientos para la evaluación del factor desempeño profesional que se emplean actualmente en el programa CM reflejan limitaciones por la falta de evidencias sobre la validez y confiabilidad del instrumento que carece de: rangos, significado sustantivo

de la escala y definición de estándares, además de que muestra dificultades en los niveles de evaluación para establecer la calificación.

Las investigaciones analizadas, incluyendo la que solicitó la SEP y por ende la que tuvo la visión más amplia del panorama de operación y resultados de exámenes (Santibáñez et al., 2007), han hallado un relativo impacto del programa CM mínimo o nulo en los logros de los estudiantes (García Martínez, 2006; Hernández Arriaga, 2004; McEwan y Santibáñez, 2005; Vega Villarreal y Martínez Escárcega, 2005; Vegas y Umansky, 2005b). Incluso se detectó que los docentes reprobaron los cursos del programa durante cinco años consecutivos lo que evidencia el desconocimiento de los materiales y los planes y programas de la reforma (Santibáñez et al., 2007).

La relación de los hallazgos anteriores motivó a continuar con el análisis a un nivel más específico de la variable en estudio, que permitiera acercarse a una explicación más precisa de los resultados iniciales para la primera hipótesis.

En este trabajo de desagregación de la variable, cuando se profundizó en el análisis por sus dimensiones e instrumentos no se hallaron diferencias significativas entre ambos grupos de docentes, en las dimensiones 5, uso del tiempo, recursos y materiales didácticos en cada uno de los cuatro instrumentos por separado; 7, clima de aula, en cada uno de los tres instrumentos utilizados para esta dimensión por separado; 3, planeación del trabajo docente, en el cuestionario; 4, estrategias y actividades para el aprendizaje, en la entrevista y 6, estrategias y usos de la evaluación, en la entrevista. Por lo anterior se retuvo la hipótesis de que no hay diferencia en el desempeño profesional docente entre los dos grupos estudiados en las dimensiones y observaciones especificadas.

Este análisis más específico ayudó a expresar los hallazgos de una manera más precisa relacionada con la hipótesis 1 que debió rechazarse, para quedar como sigue: Entre los docentes ubicados en los primeros lugares y los ubicados en los últimos lugares en la primera vertiente del nivel de educación primaria en el programa CM en Nuevo León no hay diferencia en el desempeño profesional docente con relación al uso del tiempo, recursos y materiales didácticos, clima de aula, planeación del trabajo docente, estrategias y actividades para el aprendizaje y estrategias y usos de la evaluación, según la información recogida con diversos instrumentos en forma separada.

Como en el proyecto se trabajó con la variable desempeño profesional docente tal como se prevé en el programa CM, habría que precisar que para atender la complejidad de la variable desempeño docente se requiere desagregarla y valorarla en forma separada en sus dimensiones e incluso tomar cada una de ellas como variable, para que no queden subsumidas las que dan cuenta propiamente del trabajo didáctico en el aula, que es el que puede propiciar realmente un aprendizaje significativo y logros en el aprovechamiento académico del alumnado.

Si no existe diferencia en el desempeño profesional entre ambos grupos (A y B) en uso del tiempo, recursos y materiales didácticos, clima de aula, planeación del trabajo docente, estrategias y actividades para el aprendizaje y estrategias y usos de la evaluación; entonces el grupo A, aun con un mayor incentivo, no está desarrollando la oportunidad de aprender, que es predictora de un buen aprovechamiento escolar (Cervini Iturre, 2001). La oportunidad de aprender que se ofrece a los alumnos en el aula se refiere al tiempo efectivo destinado para que el estudiante aprenda. En

una acepción amplia consiste en las características de la oferta educativa en aspectos como la calidad del currículum, los materiales instruccionales y tecnologías, la infraestructura académica, la capacidad de los maestros para la enseñanza, las políticas institucionales y prácticas de enseñanza que tiendan a evitar la discriminación, la capacitación continua de docentes, directores y administradores, entre otros (Davies y Thomas, citados en Cervini Iturre, 2001).

Aunque este trabajo no es longitudinal como para percibir el desempeño cotidiano de los docentes con relación al uso del tiempo en el aula, se halló en las observaciones una falta de optimización del tiempo por el exceso de momentos en que el alumno está desocupado esperando a que el docente termine de pasar lista o de revisar los trabajos o las tareas o esperando a que los demás compañeros terminen el trabajo que se solicitó. Hernández Arriaga (2004) complementa las dificultades detectadas, puesto que además halló que los docentes usan el tiempo para realizar actividades propias o relacionadas con la organización de la escuela, mientras los alumnos realizan las actividades requeridas.

Las situaciones mencionadas no están respondiendo a la necesidad de que exista un alto aprovechamiento del tiempo para lograr buenos resultados académicos en el aula (Báez de la Fe, 1994; Bellei et al., 2004; LLECE, 2002).

Otra de las dimensiones que no están recibiendo una atención diferente con mayor calidad por el grupo A, es la que se relaciona con los recursos y materiales didácticos, a los que Davies y Thomas (citados en Cervini Iturre, 2001) denominan materiales instruccionales y tecnologías, siendo que éste es un factor del logro académico (Cano Sánchez-Serrano, 2001; González, 2003; Latorre Navarro, 2005b;

Treviño Villarreal y Treviño González, 2004) que se halla dentro de los factores endógenos a la escuela que pueden explicar más el aprendizaje.

Una de las dimensiones que se han tipificado como más relevantes para explicar el rendimiento de los alumnos y que está asociada en mayor medida con el personal docente es el clima de aula (Murillo Torrecilla, 2003), a la que muchos autores consideran como fundamental (Artavia Granados, 2005; Bellei et al., 2004; Blasco, 2003; Brunner y Elacqua, 2004; Casassus, 2005; Casassus et al., 2001; Cervini Iturre, 2004; Cornejo y Redondo, 2001; González, 2003; LLECE, 2002; Treviño Villarreal y Treviño González, 2004). Tampoco en esta dimensión el grupo A está presentando una diferencia con relación al grupo B.

Otras dimensiones importantes vinculadas con el aprovechamiento escolar son la planeación, las estrategias y las actividades para el aprendizaje o metodología didáctica y las estrategias y usos de la evaluación o mecanismos de seguimiento y evaluación del rendimiento del alumno (Murillo Torrecilla, 2003). En la metodología didáctica para garantizar el aprendizaje las estrategias deben ser participativas y activas (Loera Varela, Hernández Collazo, García Hernández y Cázares Delgado, 2005) y de trabajo en equipo (Murillo Torrecilla, 2003).

En estas dimensiones también se halló que el grupo A no está haciendo una diferencia positiva comparándolo con el grupo B. Una situación semejante relacionada con la planeación observó García Martínez (2006) con docentes en el programa CM en las escuelas de rendimiento bajo, donde el directivo tiene faltas frecuentes y los docentes no participan en academias para la planeación. En la conformación del perfil del docente incorporado en el programa CM, Hernández Arriaga (2004) halló

que para la elaboración de la planeación didáctica, algunos docentes sólo leen los libros de texto con cierta anticipación, otros escriben algunas indicaciones en un diario y otros retoman actividades adicionales a las de los libros de texto en un formato elaborado por ellos o adquirido.

Con relación a las estrategias y actividades para el aprendizaje, Hernández Arriaga (2004) observó que los docentes incorporados en el programa CM no presentan transformaciones profundas en su práctica docente, sino que tienen como forma de enseñanza la explicación y esperan que estas explicaciones sean suficientes para lograr el aprendizaje además de que dan por hecho que todos los alumnos entienden lo que se les pide. En la evaluación los docentes utilizan en el aula formas evaluativas que enfatizan la memorización.

## **Hipótesis 2**

En los resultados con relación a la hipótesis 2 no se observó una diferencia de medias significativa de desempeño profesional docente entre quienes tienen otros empleos y quienes no los tienen. Esto permitió asumir que no existe diferencia del desempeño profesional entre los docentes con un empleo y los docentes con varios empleos, sin embargo se observó cierta tendencia de un desempeño ligeramente más bajo entre quienes tienen otros empleos. No se pueden asumir del todo los hallazgos por el tamaño reducido de la muestra estudiada, por lo que sería importante profundizar en trabajos posteriores en esta hipótesis y contar con una muestra más grande.

Estos hallazgos podrían relacionarse con los argumentos de que una doble plaza resulta un distractor que dispersa y agota al docente en su quehacer profesional (Martínez Treviño, 2007), lo que pudiera redundar en falta de tiempo para atender las exigencias del programa CM de atender los factores de grado académico, preparación profesional y cursos de actualización y superación profesional. El INEE (2003) también advierte que una de las características necesarias en el perfil de docente es su dedicación de tiempo completo a la labor académica, para que esté en condiciones de ofrecer una enseñanza de calidad.

### **Hipótesis 3**

En los resultados obtenidos en la hipótesis 3 que se puso a prueba para determinar la existencia o no de una relación entre las variables nivel de satisfacción con el programa CM y el desempeño profesional docente, no se observó correlación significativa en las variables estudiadas. Lo anterior se contrasta con los objetivos generales del programa CM que se refieren a elevar la calidad de la educación nacional por medio del reconocimiento e impulso a la profesionalización del magisterio, y estímulos a los logros en su desempeño (CNSEP-SNTE, 1998). Dicho resultado nos indica que el docente puede estar satisfecho con el programa CM, pero dicha situación no está incidiendo positivamente en su desempeño profesional o, a la inversa, si está insatisfecho, este estado no incide negativamente en su desempeño.

El resultado muestra que el concepto del programa CM como incentivo y estímulo para motivar al docente hacia la mejora del desempeño (Mizala y Romaguera, 1999), no está teniendo un efecto de correlación directa, por lo que el programa CM



no está siendo lo suficientemente fuerte como para romper los desincentivos evidentes, como la baja remuneración, prestigio y recompensas, falta de apoyo, evaluación y desarrollo profesional, así como las condiciones inadecuadas del lugar de trabajo (Uribe, 1999). Según el Ciclo del Recurso Humano, todos estos factores se interrelacionan y afectan el desempeño y motivación de los docentes en el aula y desaniman a los futuros candidatos a la profesión, lo que crea un círculo vicioso (Uribe, 1999).

De igual manera los resultados se relacionan con lo que expresa Valdés Veloz (2000), quien advierte que este tipo de estímulos provoca desmotivación y fracaso de las intenciones paralelas y con los hallazgos de Lashway (2001), quien advierte que ya otros investigadores han manifestado que de inicio el incentivo puede ser motivante, pero a la larga sus efectos llegan a ser perversos.

#### Análisis cualitativo

En este apartado se presenta la discusión de los resultados del análisis cualitativo que se obtuvieron a partir de la entrevista, la observación y los documentos proporcionados. Este análisis se relaciona con la revisión que se ha hecho de la literatura sobre el tema.

Las preguntas que se plantearon para ser contestadas con el análisis cualitativo, se atendieron en forma amplia con el apoyo de la triangulación. Éstas son las siguientes:

¿Cuáles son las características del desempeño profesional de los docentes de cada uno de los grupos en estudio?

¿Cuáles son las explicaciones que ofrecen los docentes con relación a su desempeño profesional?

Las respuestas se organizaron en categorías, se les agregaron las referencias descriptivas más relevantes respetando el caso en el que se presentó y se elaboró el análisis para las generalizaciones por categoría y subcategorías. Lo anterior se presentó en cuatro apartados: (a) dos categorías trianguladas que se obtuvieron por la entrevista y el cuestionario, (b) doce categorías que se obtuvieron por medio de la entrevista, las observaciones y/o los documentos, (c) tres categorías que se obtuvieron por la entrevista y (d) siete categorías que se obtuvieron por la observación.

La categoría *Carrera Magisterial y calidad de la educación básica* se organizó en tres subcategorías: *actualización*, *mejora de la calidad de la educación* y *deficiencias del programa CM*. En ambos grupos se halló una relación directa del programa CM con la actualización, aunque en mayor proporción en el grupo B. En estas dos subcategorías la percepción fue positiva, la actualización contribuye a la mejora de la calidad de la educación y tiene impacto positivo en el aula por el efecto de la permanencia en el grupo y los incentivos económicos.

En la subcategoría *deficiencias del programa CM*, la percepción es negativa por los vicios que tiene el programa, la búsqueda del bienestar económico solamente, el uso del tiempo de clase en otros trabajos y la falta de aplicación en el aula, elementos que aparecen en mayor medida en el grupo A. Esta percepción negativa es semejante a la que halló Cortés del Rivero (2006) en la categoría actividad y percepción de los participantes, donde observa que el mensaje del programa CM y su presentación como conquista sindical propicia que los docentes den por hecho que el

objetivo del programa CM es el otorgamiento de estímulos económicos al que no están condicionados directamente los resultados de aprovechamiento escolar de los alumnos.

La categoría *cursos de actualización* se organizó en tres subcategorías: (a) *utilidad y aplicación en el aula*, (b) *improvisación de conductores* y (c) *inasistencia*. En la primera se halló una percepción del deber ser, no tanto de que lo existente sea positivo. Se considera en ambos grupos que la finalidad de los cursos de actualización no son los puntos sino su aplicación en el aula. Los cursos deben trabajarse como talleres y deben ser útiles, provechosos y prácticos. En la segunda subcategoría el grupo A expresó que hay conductores de los cursos que no dominan el tema, lo cual puede tener relación con la cantidad de cursos que este grupo ha tomado. En la tercera subcategoría, los dos grupos expresan que no siempre asisten a los cursos por falta de tiempo y en el grupo A se tiene claro que la asistencia es obligada en el año que se solicita el ascenso.

Estos resultados coinciden con los que hallaron Vega Villarreal y Martínez Escárcega (2005), quienes expresan que la actualización docente constituye una motivación extrínseca para la obtención de una mejor percepción salarial y no se percibe como una motivación intrínseca para la mejora de la práctica. Domínguez Guedea (2002) también concluye que la capacitación se ha convertido en el medio de funcionar con los sistemas meritocráticos de valoración del desempeño docente.

Hernández Arriaga (2004) menciona entre sus conclusiones con relación al desempeño del docente que está incorporado en el programa CM, que el interés para asistir a los cursos de actualización está en el puntaje que se va a obtener, que es

evidente el bajo nivel de preparación de los conductores y que, aunque algunos docentes dicen que ciertos contenidos les han sido de utilidad para la docencia, en la práctica no se evidencia la aplicación de algún contenido de los cursos de actualización como requisitos para el programa CM que han tomado. Rodríguez Carvajal (2006) halló resultados semejantes, ante lo que expresa que la falta de relevancia de los cursos nacionales y estatales colocan como factores motivacionales la acumulación de puntos para el escalafón y el programa CM, lo que quiere decir que los motivos de los docentes para el ingreso, permanencia y esfuerzo en los cursos, no se basan en la necesidad de resolver problemas didácticos o mejorar sus habilidades de planeación o evaluación, sino en la búsqueda de mejores salarios y compensaciones.

Aunque la evaluación del desempeño docente es un elemento fundamental (Dwyer, 1997; Picardo Joao, 2006; Valdés Veloz, 2000, 2005) en las políticas de modernización educacional para América Latina, porque permite conocer las características del trabajo docente y orientar las acciones para apoyarlo en su desarrollo (Cano Flores, 2000; Tiana Ferrer et al., 1996); se podría suponer por los resultados, que el conocimiento de dicho desempeño no se ha utilizado para el establecimiento de acciones de mejora, fuera de los cursos de actualización tan controvertidos.

La información que se recopiló por medio de la entrevista, la observación y/o los documentos se trianguló y se organizó con base en las siguientes categorías: *planeación didáctica, adecuaciones a la planeación, libros comerciales, organización del grupo, libros SEP, material y recursos didácticos, biblioteca, lectoescritura, libretas de los alumnos, expedientes de alumnos, libreta de calificaciones y alumnos.*

La categoría *planeación didáctica* se organizó en dos subcategorías: *formato de planeación* y *concepto de planeación*. La planeación didáctica es percibida como un requisito administrativo. Su elaboración obedece a criterios diversos y se busca suplir una planeación muy precisa por escrito, con la experiencia, antigüedad y/o conocimiento del grado en que laboran los docentes. Hernández Arriaga (2004) halló esta misma situación en que se afirma que la experiencia es el mejor recurso para abordar con éxito el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula en docentes incorporados en el programa CM. La falta de atención que se muestra contradice la importancia que Murillo Torrecilla (2003) le otorga a la planeación didáctica como uno de los factores del aula que se relacionan directamente con el rendimiento de los alumnos, al igual que se manifiesta en Bellei et al. (2004) y LLECE (2002). Además se especifica que para un mejor logro, la planeación debe prever el trabajo cooperativo (Fernández Díaz y González Galán, 1997).

En la categoría *adecuaciones a la planeación* no hay diferencia en las explicaciones entre los dos grupos de docentes. Ambos dicen que se hacen los cambios en el trabajo didáctico sobre la marcha para atender a los alumnos con rezago y a los de necesidades especiales, pero estas adecuaciones no se escriben en la planeación. En el aula no hay un trato diferenciado con mayor atención, ni se observan en las libretas ejercicios diferentes. Además se hace sentar a estos alumnos al fondo del salón o relativamente separados. Estas situaciones contradicen la importancia que tiene para un buen resultado académico la necesidad de que se atienda la diversidad en los alumnos (Casassus et al., 2000; Darling-Hammond, 2000; González, 2003; Treviño Villarreal y Treviño González, 2004) con alternativas pedagógicas

acordes para cada estudiante (Casassus et al., 2000; Treviño Villarreal y Treviño González, 2004), de acuerdo con sus necesidades particulares (Slavin, 1996).

La categoría *libros comerciales* se organizó en tres subcategorías: (a) *uso para la planeación*, (b) *uso para actividades extras* y (c) *libros extras para el alumno*. Los docentes utilizan libros de casas editoriales diversas para orientarse en la planeación y seleccionar ejercicios para los estudiantes. No los anotan como referencia en las planeaciones, pero los utilizan en forma constante. No les piden estos libros a los alumnos, sino que les entregan ejercicios en fotocopias, porque argumentan que dichos libros están muy completos. Aunque en las investigaciones revisadas sobre los docentes del programa CM no se hallaron situaciones semejantes, éstas han sido estudiadas por García Herrera (2002), quien halló en las clases observadas el uso frecuente de libros de texto comerciales en fotocopias en mayor medida que los de texto gratuitos y con criterios de selección no muy claros para el apoyo de las clases. Por su parte, Ávila Storer (1996) profundiza más en las razones que tienen los docentes para el uso de un texto adicional como complemento o sustitución del gratuito.

En las categorías *organización del grupo*, *tipo de enseñanza*, *participación del grupo*, *respuesta de los alumnos* y *libretas de los alumnos*, se halló que el docente organiza al grupo en filas para la exposición frontal de información por parte del profesor, que muchas de las veces es dispersa, sin retos cognitivos por las actividades de copia y mecanizaciones, carente de trabajo colaborativo, con distanciamiento físico de los alumnos y formas de control y amenazas. Ante estas situaciones los alumnos manifiestan pasividad e indiferencia o se entretienen de diversas maneras, lo cual propicia muchos “tiempos muertos” sin actividad productiva.

Aunque ya se observa que los directivos hacen revisiones a las libretas de los alumnos, éstas siguen mostrando ejercicios de mecanización con copias diversas de lecciones, de diagramas o textos de Enciclopedia y de cuestionarios, de operaciones básicas en matemáticas, hojas llenas (“planas”) de números y series, fracciones, tablas de multiplicar (incluso en sexto grado), sílabas, palabras, definiciones, nombre propio, letra cursiva, caligrafía, “planas de frases” de “debo o de “no debo”, como “no debo hablar en el salón”, “no debo rayar los exámenes”, “debo guardar silencio en el salón”, etc. y los dibujos geométricos en los cuadros de la libreta (A y B).

En la categoría *participación del grupo* se registró solamente a tres docentes que propiciaron en alguna medida la participación del grupo con actividades como pasar al pizarrón, pegar rectángulos en una gráfica, leer, pintar un dibujo (A13), jugar, seleccionar estampas, redactar (A17), sacar notas con preguntas de globos y un bote, manejar figuras geométricas y elaborar cuerpos geométricos (B19).

Hernández Arriaga (2004) halló también que el docente del programa CM privilegia la explicación frontal como estrategia didáctica suficiente para el aprendizaje, no organiza equipos de trabajo para la discusión e interacción, se relaciona con los alumnos como vigilante con un mínimo acercamiento, usa los libros de texto como comodín para que los alumnos copien las lecciones y estén ocupados mientras se realiza otra tarea dentro o fuera del aula y efectúa las revisiones de las libretas con criterios diferentes. Algunos docentes revisan que se haya completado el trabajo o que las palabras estén bien escritas. Argumenta Hernández Arriaga que es difícil para el docente cambiar las formas tradicionales de enseñar, porque está convencido de que éstas le han dado resultado.

Las situaciones anteriores contradicen la necesidad de aplicar estrategias participativas y activas, así como la relevancia de tener calidez en las relaciones con los alumnos que plantean Marzano (2000) y Marzano et al. (2000) como unos de los factores muy asociados al aprovechamiento escolar. Lo mismo advierten Bellei et al. (2004), Casassus (2005), Casassus et al. (2000), González (2003), Loera Varela y Cázares Delgado (2005), LLECE, 2002), Murillo Torrecilla (2003), Treviño Villarreal y Treviño González (2004) y Slavin (1996).

En la categoría *libros SEP* con sus subcategorías, *conocimiento* y *uso*, se halló que los libros para los docentes –el de planes y programas, los ficheros, los libros del maestro o los libros de la biblioteca del maestro– se conocen poco, se utilizan en forma mínima como referencia en las planeaciones didácticas o definitivamente no se usan. Los que se usan un poco más como referencia son los libros de texto gratuitos del alumno, pero no del todo, ya que una referencia importante son los libros comerciales a los que denominan de apoyo. Hernández Arriaga (2004) también halló que hay desconocimiento, por parte de los docentes del programa CM, de los fundamentos de los planes y programas, así como de los contenidos de los libros para el maestro, lo que queda evidente porque no ponen en práctica las recomendaciones y sugerencias derivadas de esos materiales. Estas situaciones se confirman con las estadísticas de los exámenes de preparación profesional que los docentes han reprobado consecutivamente (Santibáñez et al., 2007).

En la categoría *material, recursos y técnicas didácticos* se advierte la carencia de recursos didácticos y material concreto y el desconocimiento de su potencial para el aprendizaje. El teatro, la danza y la música son actividades que relacionan con



educación artística y esta asignatura pasa a ser secundaria al ser percibida como actividad de relleno que quita tiempo, por lo que no se incorpora en las planeaciones.

Se desaprovecha el potencial de la Enciclomedia, al usarse como apoyo para una exposición dispersa por la falta de dominio de los contenidos, para ejercicios de mecanizaciones en matemáticas y como un libro grande abierto en pantalla del cual realmente no se lee porque los alumnos leen en su libro de texto, pero que propicia deformaciones como la lectura o la realización de los ejercicios en la libreta a oscuras al copiar del pizarrón electrónico, ya que se apaga la luz para verlo mejor.

Solamente seis docentes utilizaron en un momento de la clase alguna técnica diferente a la de exposición, como la lectura dirigida, un esbozo de juego (A) o de juego de roles (A y B), origami (A), experimento demostrativo (A) y manejo de cuerpos geométricos y construcción (B).

Una situación semejante halló Hernández Arriaga (2004), quien explica que, aun cuando las escuelas cuentan con diversos materiales y recursos, la frecuencia de su uso es mínima o inexistente.

Esta situación es contraria a lo que se ha detectado como parte de las estrategias de aula vinculadas con el rendimiento académico, como tener un repertorio de estrategias y principios de acción (LLECE, 2002), buen dominio de las metodologías de enseñanza (Bellei et al., 2004; Wenglinsky, citado en Bruner y Elacqua, 2004), expresión de ideas y diálogo (Bellei et al., 2004; Casassus, 2005; LLECE, 2002; Treviño Villarreal y Treviño González, 2004;), prioridad a la autonomía y creatividad de los niños (Bellei et al., 2004; LLECE, 2002), clases motivadoras y cercanas a la vida

cotidiana del alumnado, con propósitos y estructura claros (Bellei, et al., 2004; LLECE, 2002;) y el uso de las nuevas tecnologías (Casassus et al., 2000; LLECE, 2002).

En la categoría *biblioteca* se muestra la desvinculación de las planeaciones didácticas con el uso de las bibliotecas de aula o de la escuela. Cuando se llegan a usar los libros de la biblioteca, la lectura es descontextualizada de las asignaturas, su uso es mínimo y de relleno para algunos “tiempos muertos” y cuando están estos libros en el aula se dice que se usan a petición de los alumnos. Hernández Arriaga (2004) halló esta misma situación con relación a la lectura y advierte que hay poca promoción para el uso de los *Libros del Rincón* y que los alumnos lean en la escuela o en la casa.

Las situaciones halladas contrastan negativamente con la necesidad de asegurar el desarrollo de la capacidad de lectura, ya que es uno de los factores asociados con el aprovechamiento escolar relacionados con la práctica pedagógica, que identificaron Loera Varela y Cázares Delgado (2005) en los estudios del PEC.

En la categoría *lectoescritura*, es donde se evidencia mayormente la distancia con el enfoque de la reforma, por el uso de métodos tradicionales y libros comerciales con las lecciones como “Susi ama a su mamá” y “Esa mesa es mía” (A y B), de lo que se puede derivar un desconocimiento teórico de la forma en que accede el alumno a la lectoescritura, aun cuando esta información se trabaja en los cursos de actualización y hay suficiente material bibliográfico para los maestros sobre el tema. Se detectó un alumno en sexto grado con un nivel de dominio de la lectoescritura de un alumno de segundo grado (B) y un alumno en quinto grado con el nivel de escritura en el dictado de un alumno de primero o segundo (B).

Aunque la reforma tenga una propuesta muy estructurada teóricamente para la enseñanza de la lectoescritura, las escuelas hayan recibido las colecciones de los Rincones de Lectura entre los años 1991 y 1997, se haya trabajado el programa nacional para el fortalecimiento de la lectura y la escritura en la educación básica (Pro-nalees) a partir de 1995, se haya decretado la ley de lectura y del libro en 2000, se haya creado el programa nacional de lectura para la educación básica de México 2001-2006 que aportó acervos bibliográficos a las escuelas para la biblioteca del aula (Butrón Yáñez y Arriola Navarrete, 2004) y se le haya dado continuidad en este sexenio (SEP, s.f.); los docentes del programa CM no se han apropiado de la propuesta y con ello, la organización escolar y las prácticas pedagógicas continúan refractarias a la transformación de la enseñanza para el aprendizaje de la lectoescritura y la promoción de la lectura. Lo anterior contradice la necesidad de darle prioridad a la comprensión lectora para garantizar el éxito académico de los alumnos (Bellei et al., 2004; Loera Varela y Cázares Delgado, 2005; LLECE, 2002).

En la categoría *expedientes de alumnos* se observó en el grupo A mayor manejo de los expedientes administrativos y académicos como portafolio de apoyo a la evaluación, pero es un requisito percibido como más bien administrativo al que el docente no le halla utilidad.

La categoría *evaluación* se organizó en dos subcategorías: *exámenes externos* y *estrategias de evaluación y su uso*. Se considera que hay exceso de exámenes externos y que son muy difíciles para el nivel de los alumnos, quienes no llegan a entender las instrucciones. Hay diferencia entre los resultados de los exámenes y las calificaciones que otorga el docente. Ésta se asocia con la conducta así como la

falta de esfuerzo y de trabajo del alumno. En la categoría *libreta de calificaciones* se observa variedad en la forma, tipo y criterios para el registro y se usa para llevar el control de actividades diversas como base para promediar y obtener la calificación. Su uso como instrumento de trabajo se observa en mayor medida en el grupo A. En las planeaciones no se menciona la forma de evaluación como estrategia. Para incrementar las bajas calificaciones que se obtiene en los exámenes externos las estrategias son limitadas, se habla con los padres, se repasa el examen que se va a aplicar y se entregan guías y cuestionarios. Se destaca el hecho de que en la explicación que aporta el docente sobre los bajos puntajes que obtienen los alumnos sólo se cuestiona al alumno, a los padres y al entorno, pero no se hace referencia a posibles dificultades propias de la enseñanza ni a cambios que deba hacer el docente para tener mejores logros. Estas situaciones contrastan negativamente con las estrategias de aula vinculadas con un buen resultado académico que deben atenderse, como contar con un sistema de evaluación regular del trabajo de los alumnos (Bellei et al., 2004; Slavin, 1996), de seguimiento y no clasificadorio (LLECE, 2002; Murillo Torrecilla, 2003).

En la categoría *alumnos* se identificaron como subcategorías *percepción positiva y percepción negativa que el docente tiene del alumno e incapacidad para atender a los alumnos especiales*. En las primeras dos subcategorías se halló en ambos grupos que el docente tiene una percepción positiva del alumno sobre su potencial e inteligencia, asociada con el hecho de que sea tranquilo y “cumplido” y cuando se tiene una percepción negativa se asocia con su falta de esfuerzo y dedicación. Aunque no se expresa verbalmente, coincide que la baja expectativa sobre

los alumnos corresponde con aquellos que hacen desorden, se ven de origen más humilde y sin limpieza en su persona y en sus materiales.

Las situaciones que se detectaron se pueden asociar con los factores altas expectativas que los docentes tienen respecto de sus alumnos y refuerzo positivo, que destaca Edmonds (citado en Báez de la Fe, 1994) como relacionados más directamente con los docentes (Murillo Torrecilla, 2003) y que se han categorizado como fundamentales al igual que el clima de aula que es un buen predictor del rendimiento escolar y hace una diferencia positiva en el logro académico muchas de las veces con mayor peso que otros (Bellei et al., 2004; Brunner y Elacqua, 2004; Casassus, 2005; Casassus et al., 2000; Cervini Iturre, 2004; Cotton (1995); Fernández Díaz y González Galán, 1997; González, 2003; 1984; LLECE, 2002; Muñoz-Repiso et al., 1995; Treviño Villarreal y Treviño González, 2004).

Por ello es que Bellei et al. (2004), Loera Varela (1991) y Slavin (1996) plantean la necesidad de que en la institución escolar y en el aula predominen los refuerzos positivos hacia los alumnos, aunque Loera Varela reconoce que las actitudes de los docentes son muy firmes y no se cambian con facilidad, aun con la capacitación continua.

En la subcategoría *incapacidad para atender a los alumnos especiales* se observó la dificultad explícita por parte del docente para apoyar a los alumnos con requerimientos especiales, aun cuando hay varios profesores de apoyo en las escuelas. Esta situación está evidenciando un problema complejo, ya que al docente se le ha endosado por normatividad la responsabilidad de integrar a estos alumnos (Macotela Flores, 1999), siendo que el docente del programa CM no se percibe como parte

de un equipo de trabajo con los docentes de educación especial si es que los hay en la escuela, ni es sujeto de acompañamiento o capacitación continuos en el tema, lo que hace muy probable el ejercicio de una mayor inequidad para estas poblaciones al faltar apoyo para su atención óptima.

La categoría *trabajo colegiado* muestra que las reuniones del consejo técnico de la escuela o con los maestros del grado se utilizan en mayor medida para la elaboración de exámenes o la revisión de los resultados en los exámenes externos, especialmente el de Enlace. No se potencia el trabajo colegiado para análisis amplios, cuando se llega a participar con otros temas se realiza a criterio de cada directivo y son más de orden administrativo que pedagógico. Las situaciones anteriores son contrarias a la relación que halló López Azevedo (2004) entre los alumnos con mejores resultados y un alto grado de supervisión por parte del director y, los hallazgos de García Martínez (2006) en las escuelas de rendimiento medio donde el directivo mantiene su liderazgo, los docentes tienen una asistencia regular y participan en academias para la planeación. Arcia et al. (2004) y Murillo Torrecilla (2003) coinciden en atribuirle importancia a estos factores y agregan los de gestión económica del centro, el trabajo en equipo, la planificación y las metas compartidas.

La categoría *padres de familia* se organizó en dos subcategorías, *cuidado y atención* y *asistencia a la escuela y participación*. Se halló que los docentes consideran que los padres no brindan el apoyo ni los cuidados suficientes a sus hijos, que no asisten a la escuela ni cuando se les llama para recoger las calificaciones. Una explicación recurrente es la desintegración de las familias. Hernández Arriaga (2004) detectó las mismas críticas a los padres de familia, a quienes se responsabiliza del

bajo desempeño por la falta de atención a sus hijos. Entre los factores escolares relacionados con el logro académico, Murillo Torrecilla (2003) ubicó el involucramiento de los padres de familia, pero como un compromiso e implicación de la comunidad en la política escolar para participar a distintos niveles en los análisis y toma de decisiones con intercambio de información y vigilantes de lo que sucede en la escuela (Murillo Torrecilla et al., 2007) y no, como se da por sentado en las escuelas, que los padres deben colaborar económicamente y con trabajo y atender las indicaciones de los docentes y directivos como meros ejecutores sin opinión. Lo cual podría explicar esa falta de asistencia de la que se quejan los docentes.

En la categoría *dominio del tema* se halló que cuando el docente trabaja la exposición como única estrategia didáctica es más propenso a tener errores en el manejo de información, aun cuando tenga muchos años de antigüedad con el grado y cuente con el libro de texto y la Enciclopedia, ya que no es un experto en todas las disciplinas que se ofrecen en la escuela primaria. Las dificultades de dominio del tema que se hallaron en docentes del programa CM podrían ser parte de las explicaciones del bajo rendimiento de los alumnos, puesto que la cualificación del docente es uno de los factores asociados con el aprovechamiento académico de los alumnos (Murillo Torrecilla, 2003), que se manifiesta en el dominio de la materia que enseña (Wenglinsky, citado en Bruner Elacqua, 2004). También se sostiene esta postura en Casassus et al. (2000) y Muñoz-Repiso et al. (2000).

En la categoría *indicaciones* se observó que en la comunicación cotidiana coexisten órdenes contradictorias dirigidas a los alumnos. Estas situaciones contrastan negativamente con la necesidad que plantean LLECE (2002), Treviño Villarreal

y Treviño González (2004) de usar un lenguaje claro con los alumnos como apoyo en su logro escolar. Es probable que las disposiciones contradictorias se relacionen con la existencia de contradicciones internas en las concepciones y creencias que sustentan las prácticas docentes, como se menciona en el ANEP (1997), ante lo cual Cariño Sarabia (2005) expresa la necesidad de que los docentes cuenten con un acompañamiento que los apoye en la actualización continua como un proceso de reflexión permanente para el cuestionamiento de las creencias, los valores, las actitudes y las contradicciones en su ejercicio profesional, que constituyen también un reflejo de las contradicciones sociales (Chagas Dorrey, 2005).

En la categoría *ubicación del docente* se halló que los docentes del grupo A laboran en escuelas de clase media con directivos y supervisores con liderazgo académico que promueven el trabajo colegiado, realizan visitas al aula y tienen expectativas altas con relación a los resultados del examen de Enlace. Los docentes B se ubican en escuelas con un directivo y supervisor con liderazgo académico escaso o nulo e incluso sin presencia. La mayoría se ubica en escuelas localizadas en zonas con cierta marginación.

### **Conclusiones**

En este apartado se presentan las principales conclusiones a las que se llegó respecto del desempeño profesional de los docentes del programa CM ubicados en los primeros y los últimos lugares obtenidos por su puntaje, en las últimas ocho etapas, de la novena (2000) a la decimasexta (2007) de educación primaria del Estado de Nuevo León.



## Derivadas del análisis cuantitativo

1. Los docentes con los mayores puntajes del programa CM manifiestan un desempeño profesional con un puntaje estadísticamente superior al de los docentes ubicados en el grupo de menores puntajes del programa CM.

2. Las diferencias a favor del grupo alto se relacionan más con indicadores cualitativos de habilidades de organización y estructuración, lo que les proporciona mayor ventaja para atender las exigencias del programa CM con relación a la formalidad en la atención a los requisitos, la persistencia y control del proceso.

3. Las diferencias en que se destaca el grupo alto se relacionan con una mayor formalidad en el trato y mayor institucionalidad para el cumplimiento del componente administrativo del trabajo de aula, como la organización de la documentación, limpieza y cuidado de libros, libretas y salón y exigencia con los alumnos para el orden en el aula, en los trabajos escolares y las tareas.

4. No hay diferencia en el desempeño profesional docente en el uso del tiempo, recursos y materiales didácticos, clima de aula, planeación del trabajo docente, estrategias y actividades para el aprendizaje y estrategias y usos de la evaluación; entre los docentes ubicados en los primeros y últimos lugares en la primera vertiente del nivel de educación primaria en el programa CM en Nuevo León, de acuerdo con la información obtenida con dimensiones e instrumentos diferenciados.

5. El concepto del programa CM como incentivo y estímulo no tiene una relación directa con la motivación para la mejora del desempeño.

## Derivadas del análisis cualitativo

1. La percepción positiva del programa CM se asocia con los cursos de actualización, la mejora de la calidad de la educación y el impacto en el aula por el efecto de la permanencia en el grupo y los incentivos económicos.

2. La percepción negativa del programa CM se asocia con los vicios que manifiesta la operación del programa, la búsqueda del bienestar económico como único fin, el uso del tiempo de clase en otros trabajos y la falta de aplicación en el aula de los contenidos de los cursos de actualización.

3. Los docentes del grupo A del programa CM trabajan en escuelas de clase media con directivos y supervisores con liderazgo académico que promueven el trabajo colegiado, realizan visitas al aula y tienen altas expectativas sobre los resultados de los exámenes externos. Los docentes del grupo B laboran en escuelas que se localizan en zonas con cierta marginación, con un directivo y supervisor con liderazgo académico escaso o sin presencia.

4. La planeación didáctica que realizan los docentes es una transcripción de los documentos que entrega la Secretaría de Educación o de libros comerciales y se realiza como un requisito administrativo sin vinculación con los propósitos del nivel. La falta de énfasis en una redacción precisa y estructurada con situaciones didácticas y su evaluación se busca suplir con los argumentos de la experiencia, antigüedad y conocimiento del grado y de los alumnos y la adecuación sobre la marcha, lo que conduce a la improvisación y falta de control sobre el proceso didáctico y sus resultados.

5. En el trabajo de aula predomina el uso de libros comerciales de diversas casas editoriales, exposición frontal con errores en el manejo de información, actividades de copia y mecanizaciones, carencia de recursos didácticos y material concreto, órdenes contradictorias dirigidas a los alumnos, distanciamiento físico de los alumnos, formas de control para la pasividad y “tiempos muertos” así como métodos tradicionales sobre todo para la enseñanza de la lectoescritura.

6. El docente muestra desconocimiento de los planes y programas, los ficheros, los libros del maestro y de la biblioteca del maestro, las estrategias de apoyo a los alumnos con rezago o con requerimientos especiales, el potencial de la Enciclopedia, los libros de la biblioteca escolar, la educación artística y la educación física.

7. Las estrategias para incrementar las calificaciones y los puntajes en los exámenes externos se reducen a hablar con los padres, repasar los exámenes que se van a aplicar, elaborar cuestionarios y entregar guías.

8. Los bajos resultados que obtienen los alumnos en los exámenes se atribuyen a la falta de esfuerzo del alumno, a sus padres y al entorno, pero no se cuestiona el mismo docente ni sus formas de enseñanza.

9. Los docentes tienen una percepción positiva sobre los alumnos que son trabajadores y tranquilos y que consideran con potencial e inteligencia, mientras que tienen una percepción negativa sobre los alumnos que hacen desorden, se ven de origen más humilde y sin limpieza en su persona y en sus materiales.

10. Los docentes tienen una percepción en mayor medida negativa sobre los padres de familia porque consideran que no le brindan apoyo ni cuidados suficientes

a sus hijos y que no asisten a la escuela cuando se les llama, situación que atribuyen al desinterés de los padres y a la desintegración de las familias.

### **Implicaciones**

En este apartado se presentan las implicaciones para el tema planteado con base en los resultados que se obtuvieron en esta investigación, para la formación docente y actualización y el nivel de la educación primaria.

Esta investigación tiene implicaciones no sólo para el programa CM, sino también para la Secretaría de Educación del Estado y específicamente para el nivel de educación básica, desde donde es necesario identificar y estimular los factores óptimos que sustentan el logro académico y reconocer que no se los está atendiendo en las escuelas ni siquiera por los docentes con estímulos para ello. En la medida en que el nivel de educación básica con su infraestructura de jefes de sector, supervisores, inspectores, directivos y cuerpos técnicos y la instancia estatal de actualización, revise la problemática de la docencia que genera los bajos resultados escolares, le podrán ser de utilidad los resultados de esta investigación.

#### **Para la Secretaría de Educación**

Los estudios revisados sobre el tema de desempeño profesional docente se centran mayormente en el paradigma psicopedagógico de proceso-producto en el modelo centrado en los resultados obtenidos de los alumnos por ser menos complejo acercarse al estudio del desempeño docente de una manera indirecta, lo que implica para la formación inicial del docente, su actualización y la supervisión escolar; la falta

de elementos empíricos para conocer las características de la práctica docente y sus explicaciones e incorporarlos a sus programas de desarrollo y a la asesoría.

La tendencia en el comportamiento de los docentes de mayor puntaje en el programa CM de ubicarse en escuelas de zonas de clase media con directivos de liderazgo académico, frente a la ubicación de los docentes de bajos puntajes en escuelas de zonas marginadas con directivos con escaso o nulo liderazgo académico; requiere de la autoridad educativa poner atención a la explicación de esta selección y supervisar la calidad de la administración de las escuelas de zonas marginadas.

En cuanto a las implicaciones prácticas, el análisis del trabajo de aula realizado puede servir de orientación para la supervisión de los docentes con relación a la importancia de la planeación didáctica como un instrumento regulador que garantice la optimización del tiempo y su aprovechamiento para el aprendizaje significativo y la atención del enfoque de la reforma establecida en los planes y programas y los recursos didácticos otorgados a los docentes, máxime si se considera que la supervisión académica y el acompañamiento al docente pueden ser una respuesta a los bajos resultados en el aprovechamiento escolar que se observan en los diversos exámenes. Lo anterior implicaría que directivos, supervisores, cuerpos técnicos, así como la instancia estatal de actualización, identifiquen y atiendan las deformaciones que se están dando en el trabajo de aula por la cantidad excesiva de “tiempos muertos” y actividades mecánicas de copia y “planas”, uso de libros comerciales, carencia de material didáctico, inexistencia de la educación artística, la educación física y la lectura; que están limitando el aprendizaje y generando alumnos pasivos, memoristas y “copistas”.

## Para el programa Carrera Magisterial

En este apartado se presentan las implicaciones para el programa CM según los resultados hallados en la presente investigación, que han permitido el análisis de la variable desempeño docente desagregándola en las dimensiones que dan cuenta efectiva del trabajo docente en aula en una forma más precisa, de modo que permita diferenciar las que valoran efectivamente el perfil del trabajo docente relacionado con el logro académico. Tal desagregación implica para el programa CM contar con una perspectiva más precisa para la construcción de indicadores en la valoración del factor desempeño docente.

La necesidad de valorar la variable desempeño docente en una perspectiva integral cuantitativa y cualitativa, con varios instrumentos para recopilar información confiable como la observación, el cuestionario, la entrevista y los documentos; implica para el programa CM tener un acercamiento más integral para la valoración del factor desempeño docente que diferencie la práctica docente eficaz que amerite estímulos, para estar cumpliendo realmente con el objetivo previsto de incrementar la calidad de la educación.

El incentivo del programa CM no está incidiendo en una mayor calidad en el desempeño profesional docente relacionado con los factores que se han detectado como fundamentales para el logro académico de los estudiantes, como uso de recursos y materiales didácticos, clima de aula, planeación, estrategias y actividades para el aprendizaje significativo, mecanismos de seguimiento y evaluación. Por ello el programa CM requiere tener elementos para el análisis de su utilidad si tiene como

propósito incrementar efectivamente la calidad de la docencia y los resultados académicos de los estudiantes.

El presente estudio proporciona a los tomadores de decisiones de la Secretaría de Educación del Estado información respecto a las características del desempeño docente tanto de los profesores con puntajes altos en el programa CM como de quienes tienen puntajes bajos, además de orientaciones en lo general para el acompañamiento al docente que le apoye en la búsqueda de un mejor desempeño.

### **Recomendaciones**

Con base en los resultados de la presente investigación, la discusión, las conclusiones y las implicaciones planteadas, se ofrecen las recomendaciones siguientes para futuras investigaciones en el campo tan amplio del desempeño docente y para la ejecución de la política educativa al respecto.

#### Para la Secretaría de Educación

1. Evaluar la operación de las instancias de actualización para precisar los problemas teóricos y administrativos que han provocado la desvinculación con las necesidades de la práctica actual del docente y de las instituciones escolares, del enfoque de la reforma y sus materiales de apoyo.

2. Promover investigación educativa para conocer los tipos de creencias de los docentes y su impacto en las elecciones que realiza para el trabajo de aula, con el fin de apoyar la toma de decisiones para la actualización, la asesoría y el tipo de acompañamiento que necesita realmente el docente.

3. Diseñar un modelo de actualización que propicie el acompañamiento del docente en ejercicio, con base en el trabajo colegiado por escuela y zona escolar con el apoyo de la infraestructura de jefes de sector, supervisores e inspectores, directivos, cuerpos técnicos y capacitadores certificados que garanticen un impacto positivo en el aula de los cursos de actualización.

4. Apoyar teóricamente al docente con base en los resultados de las investigaciones para que conozca las variables predictoras del buen aprovechamiento escolar y pueda por lo tanto desarrollar la capacidad de aprender en los alumnos, con un trato diferenciado conforme al concepto del aula diversificada para la equidad y al potencial del trabajo colaborativo, del teatro, la música, la danza y el juego.

5. Fortalecer la función técnico-pedagógica de directivos y supervisores e inspectores en las escuelas para que la observación del trabajo de aula y la realimentación al docente sean una práctica regular que apoye la productividad en el aula y la optimización del tiempo, con la transformación de la práctica docente basada en una planeación didáctica activa y globalizada con el soporte de recursos didácticos, de material concreto y de los materiales de la biblioteca.

6. Reconocer la necesidad del trabajo colegiado para la realización de la planeación didáctica en equipos conjuntamente con directivos e inspectores con base en el enfoque de la reforma de educación básica y lo valioso de la planeación didáctica que garantice un trabajo de aula con calidad.

7. Reconocer que la responsabilidad de los resultados del aprovechamiento escolar se halla en la escuela y el docente –en el 60% al que hacen referencia las



investigaciones—, que la escuela puede hacer una diferencia positiva en el futuro de los niños y que la responsabilidad de integrar a los padres de familia también está en las estrategias positivas que se adopten por la escuela. Que en conjunto, la responsabilidad de lo que sucede en las escuelas está en la forma en que éstas se administran desde la instancia de la autoridad estatal según el artículo 3º constitucional, la Ley General de Educación y la Ley de Educación para el Estado de Nuevo León.

#### Para el programa Carrera Magisterial

1. Revisar los lineamientos del programa CM con base en las evaluaciones e investigaciones que se han realizado sobre su operación y las experiencias exitosas de otros países con programas de estímulos mucho más estructurados en su teoría y gestión, con el fin de garantizar la mejora de la educación además del uso óptimo del presupuesto.

2. Vincular el programa CM con los rasgos del perfil de egreso de las escuelas normales para la construcción de las competencias y los estándares del desempeño docente que sean la base para las evaluaciones de egreso de la formación inicial, para el concurso de oposición para ingreso al magisterio y la evaluación del desempeño del docente en ejercicio para el programa CM.

3. Fundamentar teóricamente la valoración del desempeño profesional docente, reconocer su complejidad y valorarlo con varios instrumentos contruidos con base en estándares de desempeño, criterios, indicadores y rangos, para que se superen las limitaciones psicométricas actuales.

### Para futuras investigaciones

1. Profundizar en la investigación de las dimensiones que corresponden a la variable desempeño profesional docente en el enfoque cuantitativo consideradas como factores y la relación con los resultados académicos, no solamente en función de calificaciones, sino en mayor medida de las competencias que se están desarrollando en los estudiantes de educación básica.

2. Profundizar en la investigación de las dimensiones que corresponden al desempeño profesional docente en el enfoque cualitativo, para un mayor acercamiento a las características del desempeño docente como un objeto de estudio inserto en la cultura escolar y la operación de la política educativa en el país.

3. Desarrollar réplicas del presente trabajo de investigación con una mayor cantidad de docentes del programa CM, estratificados por tipos de escuela, poblaciones diferenciadas, perfiles de directivos y con aplicación de entrevistas a los alumnos y padres de familia.

APÉNDICE A

OFICIO DIRIGIDO A LAS OFICINAS REGIONALES PARA SOLICITUD  
DE COLABORACIÓN EN EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Oficio: CUR-445/07-08  
Asunto: Permiso para investigación.

C. JEFES(AS) DE LAS OFICINAS REGIONALES  
*Presente.-*

Por este conducto les solicito amablemente le brinden las facilidades pertinentes a la C. MTRA. SANJUANITA GUERRERO NEAVES, para que realice una investigación sobre el *Desempeño docente de profesores de primaria incorporados en el Programa de Carrera Magisterial* en escuelas primarias de la Región que usted dignamente dirige.

La maestra Guerrero Neaves está realizando su tesis doctoral en educación y labora como Asesora Técnico Pedagógica en la Dirección de Instituciones Formadoras de Docentes de la Secretaría de Educación.

Sin otro particular, agradezco su apoyo, el cual estoy cierto que contribuirá a cumplir con nuestro objetivo de elevar el desarrollo profesional de los docentes de la entidad.

**ATENTAMENTE**  
**"Sufragio Efectivo. No Reección"**  
Monterrey, N.L., a 25 de febrero de 2007  
**EL COORDINADOR DE LAS UNIDADES REGIONALES**  
GOBIERNO DE NUEVO LEÓN



**PROFR. FIDEL PEREZ GARCÍA**

SECRETARIA DE EDUCACION  
COORDINACION DE UNIDADES  
REGIONALES

c.c.p. Archivo.



GOBIERNO DE NUEVO LEÓN  
ESTADO DE PROGRESO

---

**COORDINACIÓN DE UNIDADES REGIONALES**  
*Escuela Secundaria N° 25 "Cuauhtémoc", Ave. Fidel Velázquez N° 1000, Col. Hogares Ferrocarrileros, Monterrey, N.L.*  
*Téls. 20 20 54 97 y 20 20 54 98 Fax*  
*fidel.perez.garcia@mail.nl.gob.mx y fidelperezgarcia@yahoo.com.mx*

## APÉNDICE B

### DIMENSIONES CONSIDERADAS EN LA OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE DESEMPEÑO DOCENTE EN PROPUESTAS DE EVALUACIÓN

Dimensiones consideradas en la operacionalización de la variable desempeño docente, en propuestas de evaluación

Autores	Dimensiones o categorías							Entorno y recursos	Evaluación	Tiempo
	Clima de aula	Desarrollo profesional		Vinculación con la comunidad	Práctica docente de aula					
Valdés (2000)	2 Emocionalidad	3 Responsabilidad en el desempeño	5 Resultados de su labor educativa	4 Relaciones interpersonales con la comunidad académica	1 Capacidades pedagógicas					
Valdés (2005)	3 Emocionalidad	4 Responsabilidad laboral	5 Resultados de su labor educativa		1 Conducción del proceso educativo	2 Otras capacidades pedagógicas				
Galo de Lara (citado en Álvarez Martín, 1997)	10 Clima afectivo de la clase			8 Tipos de Interacciones	5 Tipos de tareas de enseñanza	4 Estructuración de las tareas de enseñanza			2 Estructuración del tiempo	
Ahumada (citado en Álvarez Martín, 1997)	2 Comunicación afectiva	3 Dominio del tema		9 Comunicación no verbal	7 Tipos de tareas de aprendizaje	6 Estructuración de las tareas de aprendizaje		1 Entorno Físico	3 Uso del tiempo	
Dwyer (1997)	B Crear un entorno para el aprendizaje del alumno.	D Profesionalismo de los maestros.		4 Actitudes positivas hacia los estudiantes	1 Adecuada organización del programa y del curso	5 Flexibilidad didáctica				
LLECE-UNESCO (2002)	6 Expectativas sobre sus alumnos	5 Nivel de compromiso profesional			C Enseñanza para el aprendizaje.	A Organizar el contenido del aprendizaje.		3 Organización y distribución del aula	2 Administración de recursos de aula, currículum y tiempo	
					1 Repertorio de estrategias	4 Perspectiva pedagógica	2 Administración del currículum	7 Recursos materiales		

Autores	Dimensiones o Categorías						Evaluación	Entorno y recursos	Tiempo
	Clima de aula	Desarrollo profesional		Vinculación con la comunidad	Práctica docente de aula				
Celman (2000)	4 Actitudes personales	3 Desarrollo profesional	2 Resultados de la actuación docente	5 Relaciones con las familias y la comunidad	1 Aspectos técnico-pedagógicos de la actuación en el aula				
Nieves (1997)	3 Orientador	5 Ética profesional	6 Cumplimiento de normas	4 Actividades de formación y difusión cultural	1 Facilitador del aprendizaje		2 Evaluador		
MEH (2001)	2 Disposición para la tarea pedagógica	3 Responsabilidad laboral	5 Resultados de su labor educativa	4 Relaciones interpersonales con la comunidad académica	1 Capacidad para la tarea pedagógica				
MINEDUC (2003)		D Responsabilidades profesionales			C Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje	A Preparación de la Enseñanza	B Enseñanza para el aprendizaje de todos		
Ramos, Ponce y Orozco (s.f.) INEE	6. Clima de aula				1. Planeación del trabajo docente		4. Estrategias y acciones para la evaluación de los alumnos	2. Uso de los recursos para desarrollar las clases	
Ruiz Cuéllar (s.f.) INEE	4. Relación didáctica	1. Perfil profesional		6. Comunicación con los padres	3. Metodología y practicas de enseñanza		5. Uso de los resultados de la evaluación		2. Organización del aula

APÉNDICE C

CONCENTRADO DE DIMENSIONES QUE APARECEN EN LA  
OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE DESEMPEÑO  
DOCENTE EN PROPUESTAS DE EVALUACIÓN



Concentrado de dimensiones que aparecen en la operacionalización de la variable desempeño docente en propuestas de evaluación

Autores	Dimensiones o Categorías							Entorno y recursos	Tiempo
	Clima de aula	Desarrollo profesional	Vinculación-comunidad	Práctica docente de aula		Evaluación			
Valdés (2000)	X	X	X		X				
Valdés (2005)	X	X		X		X			
Galo de Lara (citado en Álvarez Martín, 1997)	X		X	X		X	X		X
Ahumada (citado en Álvarez Martín, 1997)	X	X	X	X		X		X	
Dwyer (1997)	X	X		X		X			
LLECE-JUNESCO (2002)	X	X		X	X	X		X	X
Celman (2000)	X	X	X		X				
Nieves (1997)	X	X	X		X			X	
MEH (2001)	X	X	X		X				
MINEDUC (2003)		X		X	X	X			
Ramos, Ponce y Orozco (s.f.) INEE	X			X		X		X	
Ruiz Cuéllar (s.f.) INEE	X	X	X		X			X	X
SUMA	11	15	8		23		4	4	4
%	15.71	21.42	11.42		32.85		5.71	5.71	5.71
								7.14	

APÉNDICE D

CUESTIONARIO PARA PROFESORES DE ESCUELAS PRIMARIAS  
AUTOVALORACIÓN DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL

**AUTOVALORACIÓN DEL  
DESEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE**

**APRECIABLE PROFESOR(A):**

El objetivo del presente cuestionario es obtener información para conocer las características del desempeño profesional de los docentes inscritos e incorporados en el Programa de Carrera Magisterial. La finalidad no es evaluativa y la información que se obtenga se manejará de manera confidencial.

Le solicitamos veracidad en las respuestas. Posterior a esta aplicación se le visitará para sostener una entrevista.

Agradecemos su colaboración, tiempo y dedicación.

Fecha: \_\_\_\_\_ Hora de inicio: \_\_\_\_\_ Hora de término: \_\_\_\_\_

Número de cuestionario

**DATOS DE UBICACIÓN**

Instrucciones: Se le solicitan varios datos importantes. Por favor, conteste a cada uno de ellos.

Escuela \_\_\_\_\_

Dirección \_\_\_\_\_

Colonia \_\_\_\_\_ Municipio \_\_\_\_\_

Clave CT \_\_\_\_\_ Región \_\_\_\_\_ Zona \_\_\_\_\_

Grado \_\_\_\_\_ Salón \_\_\_\_\_

Año de ingreso al Programa de Carrera Magisterial \_\_\_\_\_

Categoría en el Programa de Carrera Magisterial \_\_\_\_\_

Puntaje o puntajes obtenido(s) en el Programa de Carrera Magisterial \_\_\_\_\_

**I.- OTROS EMPLEOS**

2. Si labora además en otra escuela, diga si es pública o privada.  
 Sí, en Escuela Pública  No   
 Sí, en Escuela Privada  No
3. ¿Labora en otras actividades remuneradas que no se relacionan con la docencia?  
 Sí  NO

**II.- PROGRAMA DE CARRERA MAGISTERIAL**

Instrucciones - Marque el nivel según esté de acuerdo con las siguientes afirmaciones relacionadas con el Programa de Carrera Magisterial.

MD (1) MUY EN DESACUERDO D (2) EN DESACUERDO A (3) DE ACUERDO MA (4) MUY DE ACUERDO

	MD	D	A	MA
4. Con el incremento que recibo en el sueldo por estar incorporado en Carrera Magisterial				
5. Con los aspectos que se consideran para la evaluación del factor Desempeño profesional				
6. Con los exámenes que se aplican a los alumnos(as) para evaluar al docente en el factor Aprovechamiento académico				
7. Con los cursos de actualización pedagógica				
8. Con la inclusión del factor Antigüedad en Carrera Magisterial				
9. Con los exámenes que se aplican a los docentes para evaluarlos				
10. Con el procedimiento administrativo para la inscripción en Carrera Magisterial				
11. Con las evaluaciones de desempeño que hace el Órgano del Consejo Técnico				
12. Con la inclusión del factor Grado académico				
13. Con la inclusión del factor Cursos de capacitación y actualización profesional				

14. ¿Considera que el Programa de Carrera Magisterial ha apoyado la calidad de la educación básica? Cómo lo ha hecho. Describa ampliamente.

**7.- Clima de aula**

	M	D	A	M
<b>Como profesor(a) en mi salón de clase:</b>				
110. Cuando identifico casos de estudiantes que sufren maltrato o abuso por el personal de la escuela, lo reporto a autoridades superiores o a los medios de comunicación.				
111. Identifico a los alumnos(as) con necesidades educativas diferenciadas (niños sobresalientes, con discapacidades físicas, indígenas, migrantes, marginados, con maltrato, trabajadores, de extraedad).				
112. Busco el apoyo para atender a los alumnos(as) con necesidades educativas diferenciadas.				
113. Diseño adecuaciones curriculares para los alumnos con necesidades educativas diferenciadas.				
114. Aplico estrategias didácticas diferenciadas para atender a alumnos con necesidades educativas diferenciadas.				

Promedio del grupo en el examen de ENLACE: \_\_\_\_\_

No. de alumnos(as) con bajo aprovechamiento académico: \_\_\_\_\_

No. de alumnos(as) reprobados: \_\_\_\_\_

Número de alumnos(as) con requerimientos especiales:

Sobresalientes	<input type="text"/>
Indígenas	<input type="text"/>
Marginados	<input type="text"/>
Trabajadores	<input type="text"/>
Con alguna discapacidad física	<input type="text"/>
Migrantes	<input type="text"/>
Con maltrato	<input type="text"/>
De extraedad	<input type="text"/>

**¡GRACIAS POR SU ATENCIÓN, TIEMPO Y HONESTIDAD EN LAS RESPUESTAS!**

III.- DESEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE

Instrucciones: Los siguientes enunciados se refieren al trabajo que usted desempeña en la escuela. Por favor, conteste a cada uno de ellos de acuerdo a las opciones que se le presentan. Elija la descripción que mejor exprese su opinión, con una "X" en la columna correspondiente, mar- que sólo una opción de las 4 que se le ofrecen.

MD (1) MUY EN DE SACUERDO  
D (2) EN DES- ACUERDO  
A (3) DE ACUERDO  
MA (4) MUY DE ACUERDO

8.- Clima de aula

Como profesor(a) en mi salón de clase:	M	D	A	M
98. Estimulo a mis alumnos(as) para que se esfuerzen al realizar sus trabajos y exámenes.				
99. En general, mis expectativas sobre el logro académico de mis alumnos(as) son altas.				
100. Cuando un alumno(a) es muy indisciplinado(a) le envío con el o la director(a) de la escuela.				
101. Recorro a diversas formas de reconocimiento en el aula o la escuela, del buen aprovechamiento académico de mis alumnos(as).				
102. Por lo general me veo obligado a levantar la voz para que mis alumnos(as) escuchan o me hagan caso.				
103. Me preocupo por conocer los intereses, gustos y necesidades de mis alumnos(as) platicando con ellos o con sus padres y familiares.				
104. Estoy atento a las relaciones que se establecen entre mis alumnos(as).				
105. Promuevo que se platicuen en el grupo las situaciones conflictivas que se presentan para que se resuelvan a tiempo.				
106. Mantengo la calma ante situaciones conflictivas de disciplina, evitando manifestar reacciones negativas.				
107. Promuevo que se establezcan las normas de disciplina con las aportaciones de todos				
108. Ante casos de indisciplina, consulto en libros, con expertos o con otros profesores, para buscar alternativas de intervención (atención al problema)				
109. Cuando identifico casos de estudiantes maltratados o que sufren violencia familiar, los canalizo para su atención.				

1.- Perfil profesional

	MD (1) MUY EN DE SACUERDO	D (2) EN DES- ACUERDO	A (3) DE ACUERDO	MA (4) MUY DE ACUERDO
15. Mi asistencia a la escuela es excelente; faltó sólo por causas de fuerza mayor.				
16. En general, llego puntualmente a desempeñar mis labores en la escuela.				
17. Entrego oportunamente los informes o documentos que me solicitan las autoridades de la escuela.				
18. Cuando es necesario, estoy dispuesto(a) a destinar a actividades de la escuela más tiempo fuera de mi horario.				
19. En mi práctica docente me han sido de utilidad los conocimientos obtenidos durante mi formación profesional.				
20. Mi desempeño docente ha mejorado al aplicar las sugerencias que tomo de los cursos y/o talleres de actualización.				
21. Por lo regular asisto a los cursos de capacitación a que nos convocan.				
22. Poseo un dominio adecuado de los contenidos de las asignaturas que imparto.				
23. Participo activamente en los proyectos de trabajo de la escuela y comisiones.				
24. Participo con una actitud favorable en el trabajo en equipo con mis compañeros docentes.				
<b>2.-Vinculación escuela-padres madres de familia</b>	<b>MD</b>	<b>D</b>	<b>A</b>	<b>MA</b>
25. Informo oportunamente a los padres y madres de familia sobre los resultados de las evaluaciones a sus hijos(as).				
26. Logro incorporar activamente a los padres y madres de familia en las tareas en que es necesaria su participación.				

MD (1) MUY EN DESACUERDO D (2) EN DESACUERDO A (3) DE ACUERDO MA (4) MUY DE ACUERDO

MD (1) MUY EN DESACUERDO D (2) EN DESACUERDO A (3) DE ACUERDO MA (4) MUY DE ACUERDO

3.- Planeación del trabajo docente		Como profesor(a):		
		M	D	A
27. Realizo una planeación escrita de mis clases en forma periódica (semanal, mensual).				

Al planear mis clases:				
		M	D	A
28. Consulto el Plan y Programas de Estudio para tener presentes los propósitos generales de cada asignatura.				
29. Consulto otros materiales de casas editoriales para realizar una dosificación				
30. Consulto los Libros del Alumno de la SEP, para identificar los ejercicios o lecciones relacionados con cada tema.				
31. Consulto los Ficheros de Actividades Didácticas de Español y Matemáticas, para identificar actividades que auxilien en la enseñanza.				
32. Consulto los materiales de capacitación y actualización para retomar información referida a los contenidos y enfoques de enseñanza.				
33. Utilizo los materiales de Rincones de Lectura y/o del Programa Nacional de Lectura.				

En mi plan de clase establezco:				
		M	D	A
34. Las adecuaciones necesarias para tratar de atender las características de todos mis alumnos(as): (los niños(as) sobresalientes, con discapacidad física, indígenas, migrantes, marginados, con maltrato, trabajadores, extraedad y otros).				
35. Los objetivos de aprendizaje que quiero lograr en mis alumnos(as), como el desarrollo de habilidades, actitudes y la adquisición de conocimientos.				

6.- Estrategias y usos de la evaluación

Utilizo los resultados de las evaluaciones para:				
		M	D	A
90. Decidir acciones de apoyo con los padres de familia de manera conjunta.				
91. Programar actividades de retroalimentación en la planeación de las clases, en las estrategias, instrumentos y criterios de evaluación.				
92. Informar a mis alumnos(as) sus avances, progresos y aspectos que hay que mejorar.				
93. Informar a los padres de mis alumnos(as) los avances y progresos y aspectos en los que es necesario apoyar.				

7.- Clima de aula

Como profesor(a) en mi salón de clase:				
		M	D	A
94. Invariablemente, cuando alguno de mis alumnos(as) no asiste a clases investigo el motivo de su ausencia.				
95. Acostumbro llevar un registro sobre la conducta de mis alumnos(as) en el aula.				
96. Las medidas disciplinarias que empleo para mantener el ambiente trabajo en el aula son justas.				
97. Por lo general no se me presentan problemas de indisciplina en el aula.				

6.- Estrategias y acciones para la evaluación

	M D	D	A	M A
<b>Para evaluar a mis alumnos(as):</b>				
73. Realizo un diagnóstico al inicio del ciclo escolar, para conocer los conocimientos previos.				
75. Empleo estrategias de evaluación escrita: exámenes, cuestionarios, etc.				
76. Empleo estrategias de evaluación oral: entrevistas, discusión oral, etc.				
77. Permanentemente elaboro registros para identificar los avances y progresos de los alumnos(as), como registros de observación, de entrevista, etc.)				
78. Elaboro concentrados de información como: resultados de exámenes, valoraciones sobre los trabajos realizados, forma de participación, cumplimiento de tareas, etc.				
79. Llevo un expediente de evaluación donde reúno diversos trabajos que dan cuenta de sus progresos.				
80. Reviso de forma inmediata sus trabajos y tareas, para conocer sus logros y dificultades.				
81. Promuevo actividades de autoevaluación.				
82. Promuevo actividades de coevaluación (evaluación entre compañeros).				
83. Realizo evaluaciones periódicas (por tema, unidad, bimestre, ciclo escolar).				
84. Utilizo exámenes adquiridos en casas editoriales.				
85. Cuando detecto errores en sus trabajos los corrijo o se los hago ver.				
<b>Para asignar las calificaciones de mis alumnos(as):</b>	M D	D	A	M A
86. Considero los resultados de pruebas orales.				
87. Tomo en cuenta la información de los registros de los trabajos escritos (cuadernos, libros de texto, etc.)				
88. Considero la información de los registros de la forma de participación de los alumnos(as) en las actividades.				
89. Considero los resultados de los registros del cumplimiento de tareas.				

	M D	D	A	M A
<b>En mi plan de clase establezco:</b>				
36. La forma en que voy a enseñar, estableciendo el tipo de actividades y las formas de participación de los alumnos(as) y mía.				
37. El orden y los momentos en los se llevarán a cabo cada una de las actividades.				
38. Los recursos que voy a emplear para desarrollar las actividades de enseñanza.				
39. Lo que voy a evaluar en mis alumnos(as): conocimientos, habilidades y actitudes.				
40. Las estrategias que voy a aplicar para evaluar los aprendizajes de mis alumnos(as).				
41. Los momentos en los que voy a desarrollar estrategias de evaluación (momentos para elaborar registros, aplicar pruebas, hacer observaciones, etc.).				

	M D	D	A	M A
<b>5.- Uso del tiempo y recursos materiales y didácticos</b>				
<b>Al desarrollar mis clases utilizo:</b>				
42. La mayor parte del tiempo, en trabajo activo relacionado con la enseñanza y el aprendizaje.				
43. Los Libros del Alumno de la SEP para que realicen actividades que les permitan el desarrollo de habilidades, adquisición de conocimientos, y búsqueda de información				
44. Otros Libros para el Alumno adicionales a los libros de texto en las actividades que realizamos en el aula como refuerzo o repaso.				
45. Los materiales de la Biblioteca Escolar (enciclopedias, libros del Rincón, etc.) de una manera permanente.				
46. Láminas informativas (las estaciones del año, los aparatos del cuerpo humano, etc.) para buscar y/o reforzar la adquisición de conocimientos.				
47. Mapas, croquis y planos para propiciar el desarrollo de habilidades de orientación y localización espacial.				

<b>Al desarrollar mis clases utilizo:</b>		M	D	A	M	D	A
48. Materiales de reuso y papelería (latas, corcholatas, botas, cajas, pegamento, etc.) para apoyar en el aprendizaje de nociones, conceptos y para promover el desarrollo de habilidades de expresión.							
50. Los lugares con que cuenta la escuela y la localidad para reforzar la enseñanza de los temas (áreas verdes, canchas, auditorios, visitas a museos, fábricas, parques, campo, etc.).							
61. Utilizo música y canciones para apoyar el desarrollo de los temas de enseñanza y de la expresión.							
62. Promuevo que mis alumnos(as) realicen actividades de escenificación teatral para desarrollar habilidades de expresión y reforzar el aprendizaje de contenidos.							
63. Realizo juegos didácticos, para que mis alumnos(as) aprendan y reafirmen sus aprendizajes.							
72. Regularmente utilizo juegos en que mis alumnos(as) se desplacen en el salón o en el patio.							
<b>4.- Estrategias y actividades para el aprendizaje</b>							
<b>Al desarrollar mis clases:</b>		M	D	A	M	D	A
49. Las libretas de notas o apuntes de los alumnos(as) para que registren información, realicen ejercicios y como fuente de consulta y seguimiento.							
51. Procuero explorar los conocimientos previos de mis alumnos(as) sobre el tema antes de presentar un nuevo contenido de aprendizaje.							
52. Frecuentemente organizo a los alumnos(as) en formas variadas para que hagan el trabajo escolar (individual, por equipos, parejas, otras).							
53. Verifico continuamente que los alumnos(as) hayan comprendido lo que tienen que hacer.							
54. Por lo común pido a mis alumnos(as) que trabajen en forma individual.							
55. Asigno a los alumnos(as) con desempeño sobresaliente diferentes funciones para que participen apoyando a sus							
compañeros o a mí en diversas actividades.							
56. Frecuentemente dejo tareas de copias, planas de tablas o palabras como refuerzo, llenado de cuestionarios.							
<b>Al desarrollar mis clases:</b>		M	D	A	M	D	A
57. Proporciono apoyo individual a los alumnos(as) con rezago, con la revisión de sus trabajos, asignación de tareas especiales y la promoción constante de su participación.							
58. Procuero que mis alumnos(as) lean haciendo predicciones, anticipaciones, comentando lo que leen, etc.							
59. Promuevo que los alumnos(as) produzcan textos variados y con diferentes funciones (literarios, instructivos, informativos, de entretenimiento, etc.).							
60. Solicito tareas en las que mis alumnos(as) obtengan información a través de diferentes fuentes (personas de la escuela, de la localidad, materiales impresos, videos, etc.).							
64. Promuevo actividades para organizar y presentar información a través de diversos medios (esquemas, cuadros, textos, gráficas, maquetas, mapas, etc.).							
65. Promuevo que mis alumnos(as) lean diferentes tipos de textos (libros, revistas, periódicos, instructivos, etc.).							
66. Realizo actividades para el desarrollo de habilidades investigativas como observaciones, entrevistas, etc.).							
67. Presento los contenidos y temas a partir de situaciones familiares o cotidianas para mis alumnos(as).							
68. Realizo actividades en las que mis alumnos(as) relacionan y aplican lo aprendido a situaciones reales y cotidianas.							
69. Promuevo la participación de mis alumnos(as) en actividades grupales: puestas en común, exposiciones, etc.							
70. Realizo actividades para que narren acontecimientos, experiencias, compartan y comparen sus ideas y opiniones.							
71. Por lo común me gusta exponer por mí mismo(a) la información del tema a mis alumnos(as).							
74. Realizo actividades variadas para conocer el nivel de conocimiento que tienen mis alumnos(as) sobre cada tema (juegos, interrogatorios, resolución de problemas, etc.).							



APÉNDICE E

GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA. EJEMPLO

## Guía de entrevista semiestructurada Ejemplo

Para esta entrevista vamos a tratar de ocupar solamente una media hora  
Usted contestó un cuestionario con relación a su práctica docente  
Con esta entrevista tendremos la opción de platicar en forma más amplia con relación a las preguntas del cuestionario, ya que éste contiene casi el total de preguntas cerradas.  
Podemos seguir el orden del cuestionario, pero en la entrevista se trata de ampliar cada una de las respuestas y explayarse en las respuestas todo lo que usted considere necesario.

(Se entrega el cuestionario para establecer la plática con relación a las respuestas que se dieron en éste)

Vamos a platicar en forma más amplia con relación al programa de Carrera Magisterial. Que incluye estas preguntas de los puntos 4 al 14

Ud. está en desacuerdo con el punto 4 Con el incremento que recibo en el sueldo por estar incorporado en carrera magisterial ¿Por qué?

Ud. está de acuerdo con los números 5, 6, 8 a 12 Puede ampliar ¿por qué está de acuerdo con estas situaciones?

Ud. está muy desacuerdo con los números 7 y 13 Puede ampliar ¿por qué está muy en desacuerdo con estas situaciones?

### 1. PERFIL PROFESIONAL

En los puntos \_\_\_\_\_ Ud. estuvo muy de acuerdo lo que equivale a siempre.

En cada enunciado, ¿podría ampliar la respuesta?

Última solicitud para dar margen a un mayor acercamiento por si el docente desea profundizar en algún aspecto de la plática:

El total de estos enunciados se relacionan con el perfil profesional como docente. En un puntaje del 1 al 10 ¿cómo se calificaría en cada uno de los apartados del cuestionario?

Por ejemplo en éste que va de la pregunta \_\_\_\_\_ a la pregunta \_\_\_\_\_ ¿Qué calificación se anotaría?

Se anota el puntaje elegido en el cuestionario.

### 2. VINCULACIÓN ESCUELA-PADRES Y MADRES DE FAMILIA

En los puntos 25 y 26, Ud. estuvo de acuerdo lo que equivale a muchas veces, ¿podría ampliarlo comentando con algún ejemplo que aporte elementos para aseverar que en cada enunciado se lleva a cabo muchas veces?

Estos puntos se relacionan con la vinculación de la escuela con los padres y madres de familia, en un puntaje del 1 al 4 ¿cómo calificaría Ud. las acciones de vinculación que promueve en la escuela?

¿Son suficientes para lograr la participación de los padres? ¿Por qué?

### 3. PLANEACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE

En los puntos 31, 34 y 36, Ud. estuvo de muy de acuerdo, lo que equivale a siempre. En cada enunciado,

¿Podría ampliarlo comentando con algún ejemplo que aporte elementos para aseverar que siempre se lleva a cabo?

En los puntos 27, 29, 30, 32, 37 a 41, Ud. estuvo de acuerdo, lo que equivale a muchas veces, en cada enunciado, ¿podría ampliarlo comentando con algún ejemplo que aporte elementos para aseverar que muchas veces se lleva a cabo?

En los puntos 33 y 35 Ud. estuvo en desacuerdo lo que equivale a algunas veces. En cada enunciado, ¿Podría ampliarlo comentando con algún ejemplo que aporte elementos para aseverar que algunas veces se lleva a cabo?

En el punto 28, Ud. estuvo muy en desacuerdo lo que equivale a nunca, ¿por qué?

El total de los puntos del 27 al 41 se relacionan con la planeación del trabajo docente, en un puntaje del 1 al 4 ¿cómo calificaría en lo general Ud. la planeación didáctica que realiza? Y ¿por qué?

#### 4. ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES PARA EL APRENDIZAJE

En los puntos 64 y 74 Ud. estuvo muy de acuerdo lo que equivale a siempre. En cada enunciado, ¿podría ampliar comentando con algún ejemplo que aporte elementos para aseverar que siempre se lleva a cabo?

En los puntos 53, 55, 57 Ud. estuvo de acuerdo lo que equivale a muchas veces. En cada enunciado, ¿podría ampliar comentando con algún ejemplo que aporte elementos para aseverar que muchas veces se lleva a cabo?

En los puntos 58, 59, 71, Ud. estuvo en desacuerdo lo que equivale a algunas veces. En cada enunciado ¿podría ampliar comentando con algún ejemplo que aporte elementos para aseverar que algunas veces se lleva a cabo?

El total de los puntos del se relacionan con el 4. Estrategias y actividades para el aprendizaje, en un puntaje del 1 al 4 ¿cómo calificaría en lo general Ud. Las estrategias y actividades que realiza para promover el aprendizaje en sus alumnos? Y ¿por qué?

#### 5. USO DEL TIEMPO, RECURSOS MATERIALES Y DIDÁCTICOS

En los puntos 43 al 48 Ud. estuvo de acuerdo lo que equivale a muchas veces, en cada enunciado, ¿podría ampliar comentando con algún ejemplo que aporte elementos para aseverar que muchas veces se lleva a cabo?

En los puntos 61 al 63 Ud. estuvo en desacuerdo lo que equivale a algunas veces. En cada enunciado ¿podría ampliar comentando con algún ejemplo que aporte elementos para aseverar que algunas veces se lleva a cabo?

El total de los puntos del se relacionan con el 5. Uso del tiempo, recursos materiales y didácticos. En un puntaje del 1 al 4 ¿cómo calificaría en lo general Ud. El uso que hace del tiempo y recursos materiales y didácticos? Y ¿por qué?

#### 6. ESTRATEGIAS Y USOS DE LA EVALUACIÓN

En los puntos 78, 81, 83, 85, Ud. estuvo de acuerdo lo que equivale a muchas veces. En cada enunciado, ¿podría ampliar comentando con algún ejemplo que aporte elementos para aseverar que muchas veces se lleva a cabo?

En los puntos 82, 84 y 86 Ud. estuvo en desacuerdo lo que equivale a algunas veces. En cada enunciado ¿podría ampliar comentando con algún ejemplo que aporte elementos para aseverar que algunas veces se lleva a cabo?

En el punto 89 Ud. estuvo muy en desacuerdo lo que equivale a nunca, ¿por qué?

El total de los puntos se relacionan con el 6. Estrategias y usos de la evaluación, en un puntaje del 1 al 4 ¿cómo calificaría en lo general Ud. Las estrategias que realiza para llevar a cabo la evaluación en sus alumnos y sus usos? Y ¿por qué?

#### 7. CLIMA DE AULA

En los puntos 108, 109, 111, y 114, Ud. estuvo muy de acuerdo lo que equivale a siempre. En cada enunciado, ¿podría ampliar comentando con algún ejemplo que aporte elementos para aseverar que siempre se lleva a cabo?

En los puntos 99, 101, 104, 110, 112 Ud. estuvo de acuerdo lo que equivale a muchas veces. En cada enunciado, ¿podría ampliar comentando con algún ejemplo que aporte elementos para aseverar que muchas veces se lleva a cabo?

En los puntos 100, 106, 107, Ud. estuvo en desacuerdo lo que equivale a algunas veces. En cada enunciado ¿podría ampliar comentando con algún ejemplo que aporte elementos para aseverar que algunas veces se lleva a cabo?

En el punto 105 Ud. estuvo muy en desacuerdo lo que equivale a nunca ¿por qué?

El total de los puntos se relacionan con el 7. Clima de aula. En un puntaje del 1 al 4 ¿Cómo calificaría en lo general Ud. El clima de aula (relacionado con el trato que recibe el alumno) que Ud. propicia en su salón de clases Y ¿por qué?

APÉNDICE F

LISTA DE COTEJO. INDICADORES Y RANGOS PARA LA  
VALORACIÓN DE LOS DOCUMENTOS  
COMO EVIDENCIAS

LISTA DE COTEJO. INDICADORES Y RANGOS PARA LA VALORACIÓN DE DOCUMENTOS COMO EVIDENCIAS

CASO	Fecha de recepción		
	DOCUMENTOS	RANGO A 3	RANGO B 2
1	1.- REGISTRO DE ASISTENCIA Y CALIFICACIONES	3. Completo, sin errores, forrado, limpio, revisado	2. Completo, con errores
2	2. LIBRETA DE EVALUACIONES	3. Diversas formas de evaluación y calificaciones, varios aspectos, materias, notas, esmero, forrada, revisada	2. Pocas formas de evaluación y calificaciones, notas, no está separada
3	3. BOLETAS DE CALIFICACIONES	3. Completas, sin errores, firmadas, ordenadas, con observaciones	2. Incompletas, con errores, ordenadas, sin observaciones
4	4. ALUMNOS EN APOYO, EXTRAEDAD, EVOLUTIVO, ETC.	3. Completo, con diagnóstico, observaciones, secuencial, evolución	2. Incompleto, con notas u observaciones
5	5. EXPEDIENTES: ADMINISTRATIVOS ACADÉMICOS	3. Los dos, completos, en legajos, ordenados, suficiente información, con reportes a padres	2. Uno de los dos, incompletos o desorden, con reportes
	6. PLANEACIONES DIDÁCTICAS	RANGO A 3	RANGO B 2
6	6.1 Planeación permanente	3. Permanente con participación del docente, uso de varias referencias, organizada, ordenada por bimestres, en academia, anotaciones	2. Copia de casas editoriales o del CD o libro de la SE, sin participación con agregados mínimos o formato propio o de la escuela
7	6.2 Uso de documentos oficiales	3. Emplea y conoce el contenido de los Libros del Maestro, Ficheros, Libros del alumno, evidencia su empleo como referencia en las planeaciones y las actividades, los tiene en el aula	2. Conoce el contenido de los Libros del Maestro, Ficheros, Libros del alumno, anota sólo el uso de libro de texto, o no están en el aula
8	6.3 Inclusión de: educación artística y educación física	3. Incluye las dos asignaturas en todos los bimestres	2. Incluye alguna de las asignaturas en algún bimestre
9	6.4 Redacción de objetivos	3. En todos los casos hay objetivos completos con verbos de aplicación o evaluación	2. En algunas ocasiones hay objetivos
10	6.5 Diseño de estrategias didácticas y técnicas	3. Son congruentes con los propósitos, redacción más precisa, da idea de lo que	2. Hay redacción en el espacio, pero no es de estrategias didácticas y
			RANGO C 1
			1. Incompleto, con errores, maltratado
			1. No existe o no lo tiene
			1. No están llenas o no las tiene
			1. No está lleno o no lo tiene
			1. No lleva o no lo tiene
			RANGO C 1
			1. No presenta planeación didáctica o copia de planeaciones o dosificaciones de casas editoriales
			1. Usa como referencia planeaciones o dosificaciones de casas editoriales
			1. No incluye ninguna de estas asignaturas.
			1. Sin objetivos
			1. No hay redacción, no hay espacio

		se va a hacer, con estrategias didácticas y técnicas	técnicas (actividades)	
11	6.6 Relación y secuencia entre contenidos	3. Integración en la relación y secuencia de los contenidos, atiende las relaciones de los libros de texto, se vinculan materias con situaciones reales y eventos,	2. Materias separadas, con alguna relación a partir de los libros de texto	1. Sin relación y secuencia de los contenidos, no considera la relación que se hace en los libros de texto
12	6.7 Recursos y materiales didácticos	3. Redacción más precisa, da idea de lo que se va a utilizar, con recursos y materiales del docente y del alumno	2. Hay redacción en el espacio, pero es mínimo sólo refiere el uso del libro de texto	1. No hay redacción de recursos, no hay espacio
13	6.8 Evaluación	3. Redacción más precisa, da idea de lo que se va a evaluar, con redacción de apartados y o instrumentos de evaluación	2. Hay redacción en el espacio, pero es una redacción mínima, no da una idea precisa	1. No hay redacción de evaluación, no hay espacio
14	6.9 Cumplimiento de la planeación	3. Se cubrieron las unidades planeadas, con cambios que se redactaron, hay anotaciones	2. Se cubrieron las unidades planeadas, separadas por bimestre y semanas, no se redactó si hubo cambios.	1. No se utiliza como referente, sin fechas o separaciones por semanas
	7. LIBRETAS	RANGO A 3	RANGO B 2	RANGO C 1
15	7.1 Tareas y actividades	3. Las tareas y actividades son creativas, amenas y constructivas, con uso de materiales, sin mecanizaciones	2. Algunas de las actividades y tareas son mecánicas (copias, planas, series, dictados, cuestionarios para exámenes, etc.) No hay planas de frases. Algunas tareas y actividades son creativas.	1. El total de las actividades y tareas son mecánicas (copias, planas, series, dictados, cuestionarios para exámenes, planas de frases etc.)
16	7.2 Revisión	3. Revisión del total de las actividades, con notas, correcciones, firma de padres u otras evidencias	2. Con revisión la mayor parte de las actividades, no hay notas ni correcciones	1. Algunas actividades están revisadas, no hay notas, ni correcciones
17	7.3 Estado físico	3. Buen estado, forradas, con datos de identificación	2. Regular, algunas están forradas y con datos de identificación	1. Desatención, maltratadas
	8. LIBROS DE TEXTO	RANGO A 3	RANGO B 2	RANGO C 1
18	8.1 Empleo	3. Buen estado, utilizados, forrados, con datos de identificación, revisados	2. Estado regular, medio utilizados, pocas revisiones	1. Maltratados, sin utilizar, sin revisar

OTROS DOCUMENTOS QUE EL DOCENTE PROPORCIONE:

MUESTRAS RECIBIDAS:

## APÉNDICE G

INSTRUMENTO PARA EL ANÁLISIS DE LA OBSERVACIÓN DE LA  
PRÁCTICA PEDAGÓGICA REGISTRADA EN VIDEOGRABACIÓN



Instrumento para el análisis de la observación de la práctica pedagógica  
de docentes de primaria registrada en videograbación

A. Datos generales

CASO  Fecha:  Materia:  Tema de la clase:

Marque con una X la opción adecuada donde corresponda y redacte la descripción donde se le solicita.

B. PERFIL PROFESIONAL.

Dominio de los contenidos

1. ¿El(la) docente comete algún error obvio en el dominio del contenido de la clase? Sí  NO

Si contestó a la pregunta 1 anterior con Sí, describa el error y argumente:

C. PLANEACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE

Planeación y cumplimiento

2. ¿El(la) docente identifica expresamente el tema de la lección? Sí  NO

3. ¿El(la) docente realiza la clase de acuerdo a la planeación del tema de la lección? Sí  NO

Consulta de fuentes curriculares de la SEP

¿El(la) docente sitúa el contenido de la lección en algún material de apoyo oficial de los siguientes?

4. Libros de texto del alumno	Sí <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
5. Ficheros	Sí <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
6. Libros de la biblioteca de aula o del Rincón	Sí <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>

Adecuaciones curriculares

7. ¿El(la) docente trabaja con alguna adecuación acorde a características diferenciadas del alumnado? Sí  NO

Elementos del plan de clase o planeación didáctica

8. ¿El(la) docente plantea explícitamente el objetivo de la lección? Sí  NO

9. ¿El(la) docente presenta instrucciones suficientemente claras durante el transcurso de la clase? Sí  A veces  NO

Si contestó a la pregunta 9 anterior con NO, describa el problema en las instrucciones y argumente:

---

10. ¿El(la) profesor enlaza el tema de la clase con otros temas de la misma lección o clase o con otra? Sí  NO

D. ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES PARA EL APRENDIZAJE

Aprendizaje significativo

11. ¿El(la) docente inicia la clase con actividades variadas para conocer el nivel de conocimientos previos de los alumnos(as) sobre el tema? Sí  NO

12. ¿El(la) profesor relaciona el tema de la clase con situaciones cotidianas y familiares a los alumnos? Sí  NO

Trabajo grupal

13. ¿El(la) docente trabaja con diversas técnicas didácticas? Sí  NO

Si contestó a la pregunta 13 anterior con SÍ, mencione el número de técnicas y describa

---

14. ¿El(la) docente propicia el trabajo colaborativo durante la clase? Sí  NO

Si contestó con un SÍ a la pregunta 14 anterior, describa las evidencias de cooperación entre los(as) estudiantes

---

15. ¿El(la) docente propicia algún tipo de oportunidades de participación de los(as) estudiantes durante la clase? Sí  NO

Atención individualizada

16. ¿El(la) docente se acerca a los alumnos(as) para observar su trabajo durante el transcurso de la clase? Sí  A veces  NO

Si hay preguntas por los alumnos(as), el(la) docente las contesta: (Anote una u otra opción)

17. Personalmente y en forma clara Sí  NO   
Los remite a alguna fuente o referencia Sí  NO

18. ¿El(la) docente apoya a los alumnos(as) en su trabajo, con comentarios, correcciones o preguntas en forma personalizada, durante el transcurso de la clase? Sí  NO

19. ¿El(la) docente se apoya en algunos(as) estudiantes para la realización de tareas específicas? (reparto de material, ayuda a otros alumnos(as), etc.) Sí  NO

Trabajo individual

20. ¿Los alumnos(as) trabajan la mayor parte de la clase en forma individual? Sí  NO

Lectura y expresión oral

21. ¿Los alumnos(as) elaboran producciones que evidencian creatividad y/o alto nivel? Sí  NO

Si contestó a la pregunta 21 anterior con SÍ, describa las producciones

---

Presentación de información

22. ¿El(la) docente promueve la organización de la información a través de resúmenes, gráficas, mapas, ilustraciones o cuadros sinópticos? Sí  NO

23. ¿El(la) docente desarrolla la clase con exposición durante la mayor cantidad del tiempo? Sí  NO

E. USO DEL TIEMPO, RECURSOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS. Recursos y materiales

24. ¿Los estudiantes utilizan sus libros de texto durante la clase o en la evaluación? Sí  NO

25. ¿El(la) docente emplea otros libros adicionales (de casas editoriales) a los libros de texto en las actividades que realiza durante la clase? Sí  NO

26. ¿El(la) docente emplea otros recursos y/o materiales didácticos durante la clase? Sí  NO

Si en la pregunta 26 anterior, contesta con SÍ, emplea recursos y/o materiales, especifique las características de éste: \_\_\_\_\_

27. ¿El(la) docente demuestra habilidad en el uso de los recursos y/o materiales didácticos durante la clase? Sí  NO

Si contestó a la pregunta 27 anterior con NO, describa el problema en el uso y argumente \_\_\_\_\_

28. ¿Los estudiantes utilizan recursos y/o materiales didácticos durante la clase? Sí  NO

Uso del teatro, música y juego como recursos didácticos

29. ¿El(la) docente emplea el juego, música, canciones, teatro, como recursos didácticos? Sí  NO

F. ESTRATEGIAS Y ACCIONES PARA LA EVALUACIÓN

Estrategias diversas

30. ¿El(la) docente revisa los trabajos de los alumnos durante la clase o al concluir? Sí  NO

31. ¿El(la) docente trabaja con formas diversas de evaluación: oral, autoevaluación o coevaluación? Sí  NO

G. CLIMA DE AULA. Manejo de conducta

32. ¿El(la) docente trata con respeto a sus estudiantes? Sí  NO

33. ¿El(la) maestro logra captar la atención del grupo en forma tranquila? Sí  A veces  NO

Si contestó a la pregunta 33 anterior con NO, describa las evidencias.

Actitud del docente

34. ¿El(la) docente muestra ganas de enseñar, se percibe activo? Sí  NO

Actitud del alumno

35. ¿Los(as) estudiantes muestran ganas de aprender, se ven activos? Sí  A veces  NO

Si contestó a la pregunta 35 anterior con NO, describa las evidencias.

APÉNDICE H

MATRIZ PARA LA ORGANIZACIÓN DE LA ENTREVISTA Y  
SU ANÁLISIS. CASO 6

### Matriz para organización de la entrevista y su análisis. Caso 6

Con las respuestas del cuestionario de autovaloración del desempeño profesional docente y atendiendo a la pregunta ¿en qué medida con las respuestas de la entrevista se confirma la respuesta? La lógica de la relación es el establecimiento de un puntaje que exprese la distancia entre la respuesta en el cuestionario y la que proporciona en la entrevista. Se anota el 3 si se confirma la respuesta, el 2 si se aleja uno o varios lugares pero no contestó que siempre, el 1 si se aleja al otro extremo y contestó que siempre.

P u n t. .	Respuestas- Cuest.				
	N	A	M	S	

#### Preguntas seleccionadas

15. Mi asistencia a la escuela es excelente; faltó sólo por causas de fuerza mayor.	3				4
16. En general, llego puntualmente a desempeñar mis labores en la escuela.	3				4
17. Entrego oportunamente los informes o documentos que me solicitan las autoridades de la escuela.	2				4
18. Cuando es necesario, estoy dispuesto(a) a destinar a actividades de la escuela más tiempo del que corresponde a mi horario.	2				4
19. En mi práctica docente me han sido de utilidad los conocimientos obtenidos durante mi formación profesional.	2				4
20. Mi desempeño docente ha mejorado gracias a la aplicación que hago de las sugerencias que recibo en los cursos y/o talleres de actualización.	2				4
21. Por lo regular asisto a los cursos de capacitación a que nos convocan.	2		2		
22. Posseo un dominio adecuado de los contenidos de las asignaturas que imparto.	3			3	
23. Participo activamente en los proyectos de trabajo de la escuela y comisiones.	3				4
24. Participo con una actitud favorable en el trabajo en equipo con mis compañeros docentes.	3				4
25. Informo oportunamente a los padres y madres de familia sobre los resultados de las evaluaciones a sus hijos(as).	3				4
26. Logro incorporar activamente a los padres y madres de familia en las tareas en que es necesaria su participación.	3				4
27. Realizo una planeación escrita de mis clases en forma periódica (semanal, mensual).	3				4
28. Consulto el Plan y Programas de Estudio para tener presentes los propósitos generales de cada asignatura.	3				4
30. Consulto los Libros del Alumno de la SEP, para identificar los ejercicios o lecciones relacionados con cada tema.	3			3	
31. Consulto los Ficheros de Actividades Didácticas de Español y Matemáticas, para identificar actividades que auxilien en la enseñanza.	3				4
33. Utilizo los materiales de Rincones de Lectura y/o del Programa Nacional de Lectura.	3	1			
32. Consulto los materiales de capacitación y actualización para retomar información referida a los contenidos y enfoques de enseñanza.	1			2	
29. Consulto otros materiales de casas editoriales para realizar una dosificación	1			2	
34. Las adecuaciones necesarias para tratar de atender las características de todos mis alumnos(as); (los niños(as) sobresalientes, con discapacidad física, indígenas, migrantes, marginados, con maltrato, trabajadores, extraedad y otros).	1			3	
35. Los objetivos de aprendizaje que quiero lograr en mis alumnos(as), como el desarrollo de habilidades, actitudes y la adquisición de conocimientos.	1			3	

36. La forma en que voy a enseñar, estableciendo el tipo de actividades y las formas de participación de mis alumnos(as) y mía.	1		3
37. El orden y los momentos en los se llevarán a cabo cada una de las actividades.	1		3
38. Los recursos que voy a emplear para desarrollar las actividades de enseñanza.	1		3
39. Lo que voy a evaluar en mis alumnos(as): conocimientos, habilidades y actitudes.	1		3
40. Las estrategias que voy a aplicar para evaluar los aprendizajes de mis alumnos(as).	3	2	
41. Los momentos en los que voy a desarrollar estrategias de evaluación (momentos para elaborar registros, aplicar pruebas, hacer observaciones, etc.).	1		3
51. Procuero explorar los conocimientos previos de mis alumnos(as) sobre el tema antes de presentar un nuevo contenido de aprendizaje.	3		3
74. Realizo actividades variadas para conocer el nivel de conocimiento que tienen mis alumnos(as) sobre cada tema (juegos, interrogatorios, resolución de problemas, etc.).	3		4
67. Presento los contenidos y temas a partir de situaciones familiares o cotidianas para mis alumnos(as).	3		3
68. Realizo actividades en las que mis alumnos(as) relacionan y aplican lo aprendido a situaciones reales y cotidianas.	1	1	
52. Frecuentemente organizo a mis alumnos(as) en formas variadas para que hagan el trabajo escolar (individual, por equipos, parejas, otras).	3	1	
69. Promuevo la participación de la mayoría de mis alumnos(as) en las actividades grupales, como puestas en común, exposiciones, etc.	3	2	
53. Verifico continuamente que mis alumnos(as) hayan comprendido lo que tienen que hacer.	1	2	
57. Proporciono apoyo individual a mis alumnos(as) con rezago, con la revisión de sus trabajos, la asignación de tareas especiales y la promoción constante de su participación.	1		4
55. Asigno a mis alumnos(as) con desempeño sobresaliente diferentes funciones para que participen apoyando a sus compañeros o a mí en diversas actividades.	1	2	
54. Por lo común pido a mis alumnos(as) que trabajen en forma individual.	1	2	
56. Frecuentemente dejo tareas de copias, planas de tablas o palabras como refuerzo, llenado de cuestionarios.	1		4
59. Promuevo que mis alumnos(as) produzcan textos variados y con diferentes funciones (literarios, instructivos, informativos, de entretenimiento, etc.).	3		4
65. Promuevo que mis alumnos(as) lean diferentes tipos de textos (libros, revistas, periódicos, instructivos, etc.).	3		3
70. Realizo actividades para que narren acontecimientos, experiencias, compartan y comparen sus ideas y opiniones.	2	2	
58. Procuero que mis alumnos(as) lean haciendo predicciones, anticipaciones, comentando lo que leen, etc.	3		3
60. Solicito tareas en las que mis alumnos(as) obtengan información a través de diferentes fuentes (personas de la escuela, de la localidad, materiales impresos, videos, etc.).	3	2	
66. Realizo actividades con el fin de desarrollar habilidades investigativas como observaciones, entrevistas, etc.	1		3
71. Por lo común me gusta exponer por mí mismo(a) la información del tema a mis alumnos(as).	3	2	
64. Promuevo actividades para organizar y presentar información a través de diversos medios (esquemas, cuadros, textos, gráficas, maquetas, mapas, etc.).	3		3
49. Las libretas de notas o apuntes de mis alumnos(as) para que registren información, realicen ejercicios y como fuente de consulta y seguimiento.	2	1	
42. La mayor parte del tiempo, en el trabajo activo relacionado con la enseñanza y el aprendizaje.	1	2	
43. Los Libros del Alumno de la SEP para que mis alumnos(as) realicen actividades que les permitan el desarrollo de habilidades, adquisición de	1		3

conocimientos, y búsqueda de información				
44. Otros Libros para el Alumno adicionales a los libros de texto en las actividades que realizamos en el aula como refuerzo o repaso.	2			3
45. Los materiales de la Biblioteca Escolar (enciclopedias, libros del Rincón, etc.) de una manera permanente.	3			2
46. Láminas informativas (las estaciones del año, los aparatos del cuerpo humano, etc.) para buscar y/o reforzar la adquisición de conocimientos.	1			2
47. Mapas, croquis y planos para propiciar el desarrollo de habilidades de orientación y localización espacial.	1			3
48. Materiales de reuso y papelería (fajas, corcholatas, botes, cajas, pegamento, etc.) para apoyar en el aprendizaje de nociones, conceptos y para promover el desarrollo de habilidades de expresión.	1			2
61. Utilizo música y canciones para apoyar el desarrollo de los temas de enseñanza y de la expresión.	1			2
62. Promuevo que mis alumnos(as) realicen actividades de escenificación teatral para desarrollar habilidades de expresión y reforzar el aprendizaje de contenidos.	1			2
63. Realizo juegos didácticos (memorama, basta, crucigramas, etc.), para que mis alumnos(as) aprendan y reafirmen sus aprendizajes.	3			3
72. Regularmente utilizo juegos de desplazamiento en el salón o en el patio.	2		1	
50. Los lugares con que cuenta la escuela y la localidad para reforzar la enseñanza de los temas (áreas verdes, canchas, auditorios, visitas a museos, fábricas, parques, campo, etc.).	3			3
73. Realizo diagnóstico al inicio del ciclo escolar, para conocer los conocimientos previos de mis alumnos(as).	1			3
75. Empleo estrategias de evaluación escrita: exámenes, cuestionarios, etc.	3			4
76. Empleo estrategias de evaluación oral: entrevistas, discusión oral, etc.	2			3
81. Promuevo actividades de autoevaluación.	1		1	
82. Promuevo actividades de coevaluación (evaluación entre compañeros).	3			4
77. Permanentemente elaboro registros que me ayudan a identificar los avances y progresos de los alumnos(as), como registros de observación, de entrevistas, etc.	3			4
78. Elaboro concentrados de información de aspectos como: resultados de exámenes, valoraciones sobre los trabajos realizados, forma de participación, cumplimiento de tareas, etc.	1			4
83. Realizo evaluaciones periódicas (por tema, unidad, bimestre, ciclo escolar).	1			4
86. Considero los resultados de pruebas orales.	1			4
87. Tomo en cuenta la información de los registros de los trabajos escritos (cuadernos, libros de texto, etc.)	3			4
88. Considero la información de los registros de la forma de participación de mis alumnos(as) en las actividades.	3		2	
89. Considero los resultados de los registros del cumplimiento de tareas.	3			4
80. Reviso de forma inmediata sus trabajos, y tareas, para conocer sus logros y dificultades.	3		2	
85. Cuando detecto errores en sus trabajos los corrijo o se los hago ver.	3			3
84. Utilizo exámenes adquiridos en casa editoriales.	3			3
79. Lleo un expediente de evaluación donde reúno diversos trabajos que dan cuenta de sus progresos.	3			4
90. Decidir acciones de apoyo con los padres y madres de familia de manera conjunta.	1		2	
91. Programar actividades de retroalimentación en la planeación de las clases, en las estrategias, instrumentos y criterios de evaluación.	3			3
92. Informar a mis alumnos(as) sus avances, progresos y aspectos que hay que mejorar.	3			4
93. Informar a los padres y madres de mis alumnos(as) los avances y progresos y aspectos en los que es necesario apoyar.	3			4
95. Acostumbro llevar un registro sobre la conducta de mis alumnos(as) en el aula.	2			3
96. Las medidas disciplinarias que empleo para mantener el ambiente trabajo en el aula son justas.	1		2	





APÉNDICE I

CONCENTRADO DE CASOS Y PUNTAJE PARA LA INTEGRACIÓN  
DE LA VARIABLE DESEMPEÑO DOCENTE

Concentrado de casos y puntaje para la integración  
de la variable desempeño docente

Caso	A1 - B2	Evid 30	Cuest 20	Entrev 20	Observ 30	Total
1	B	21.76	13.39	16.23	21.27	72.65
2	A	17.05	13.91	14.71	17.45	63.12
3	A	15.88	17.99	13.55	18	65.42
4	B	20.58	15.46	15.14	21.27	72.45
5	B	25.29	18.05	12.75	18.54	74.63
6	B	22.94	12.10	17.68	24	76.72
7	A	23.52	16.11	15.72	21.27	76.62
8	A	25.88	16.63	13.84	25.63	81.98
9	B	11.17	13.26	13.18	18.54	56.15
10	B	12.94	13.07	14.13	17.45	57.59
11	A	21.76	17.66	12.24	22.36	74.02
12	A	24.70	17.02	16.23	26.18	84.13
13	A	27.64	17.92	17.24	29.45	92.25
14	A	17.64	13.39	15.43	25.63	72.09
15	A	25.88	16.44	15.21	25.63	83.16
16	A	21.76	15.92	14.42	25.63	77.73
17	A	21.76	16.50	14.05	25.63	77.94
18	A	15.29	17.86	11.88	26.18	71.21
19	B	17.64	12.49	15	26.18	71.31
20	B	17.05	17.86	11.73	22.90	69.54
21	B	17.05	15.92	12.97	17.45	63.39
22	B	14.70	13.98	14.42	21.81	64.91
23	A	27.05	16.18	17.53	23.45	84.21
24	B	14.70	16.44	12.46	18.54	62.14
25	A	24.11	18.25	14.71	26.18	83.25
26	B	19.41	17.66	12.02	25.09	74.18
27	A	24.70	17.02	16.15	23.45	81.32
28	B	18.82	16.89	11.37	22.36	69.44
29	B	11.76	13.33	12.89	16.90	54.88
30	B	14.11	16.37	11.15	21.81	63.44

APÉNDICE J

TABLA DE OPERACIONALIZACIÓN DE HIPÓTESIS Y VARIABLES

Tabla de operacionalización de hipótesis y variables

Hipótesis	Variables	Tipo	Escala de medición	Categorías	Prueba de significación estadística
1. No existe diferencia de desempeño profesional entre los docentes ubicados en los primeros lugares en el Programa Carrera Magisterial en Nuevo León y los ubicados en los últimos lugares en la primera vertiente del nivel de educación primaria.	Ubicación en los lugares en el Programa Carrera Magisterial	VI	Nominal	1. + altos 2. + bajos	Prueba t para grupos independientes
	Desempeño profesional docente	VD	De intervalo	(1-100)	

Otros análisis

Hipótesis	Variables	Tipo	Escala de medición	Categorías	Prueba de significación estadística
2. Existe una relación entre la variable otros empleos y el desempeño profesional docente.	Otros empleos	VI	Nominal	1. Si 2. No	Prueba t para grupos independientes
	Desempeño profesional docente	VD	De intervalo	(1-100)	
3. Existe una relación entre la variable nivel de satisfacción con el Programa Carrera Magisterial y el desempeño profesional docente.	Nivel de satisfacción con el Programa Carrera Magisterial	VI	De intervalo	(0-30)	Coeficiente de correlación r de Pearson
	Desempeño profesional docente	VD	De intervalo	(1-100)	

Operacionalización de variables

Variables	DEFINICIÓN INSTRUMENTAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL
<p><b>I. Otros empleos</b></p>	<p>Esta variable se observará por medio de las respuestas que se darán a las siguientes 2 preguntas, cuyas opciones de respuesta son Sí y No.</p> <p>2. Si labora además en otra escuela, menciónelo y diga si es pública o privada</p> <p>3. ¿Labora en otras actividades remuneradas que no se relacionan con la docencia?</p>	<p>Para medir la variable otros empleos se toma la respuesta Sí con valor 1 y la respuesta No con valor 0. La suma corresponde al grado de la variable.</p>
<p><b>II. Satisfacción con el Programa Carrera Magisterial</b></p>	<p>Esta variable se observará por medio de las respuestas que en una escala Likert de cuatro opciones:</p> <p>0 Muy en desacuerdo, 1 En desacuerdo, 2 De acuerdo, 3 Muy de acuerdo; el docente proporcionará en los siguientes enunciados afirmativos:</p> <p>4. Con el incremento que recibo en el sueldo por estar incorporado en Carrera Magisterial</p> <p>5. Con los aspectos que se consideran para la evaluación del factor Desempeño profesional</p> <p>6. Con los exámenes que se aplican a mis alumnos(as) para evaluar al docente en el factor Aprovechamiento académico</p> <p>7. Con los cursos de actualización pedagógica</p> <p>8. Con la inclusión del factor Antigüedad en Carrera Magisterial</p> <p>9. Con los exámenes que se aplican a los docentes para evaluarlos</p> <p>10. Con el procedimiento administrativo para la inscripción en Carrera Magisterial</p> <p>11. Con las evaluaciones de desempeño que hace el Órgano del Consejo Técnico</p> <p>12. Con la inclusión del factor Grado académico</p> <p>13. Con la inclusión del factor Cursos de capacitación y actualización profesional</p> <p>14. Mencione su opinión en lo general si considera que el Programa de Carrera Magisterial ha apoyado la calidad de la educación básica y cómo lo ha hecho. Describa en forma amplia.</p>	<p>Para medir el grado de Percepción del Programa Carrera Magisterial se sumarán los valores de las respuestas proporcionadas en cada una de las 10 afirmaciones (excepto número 14).</p> <p>Si las respuestas que se dan en las afirmaciones presentadas, se ubican totalmente en la opción Muy en desacuerdo, la suma será de 0, y en el caso de la ubicación del total de respuestas en la opción Muy de acuerdo, la suma será de 30 puntos.</p> <p>La escala que se presenta es de 0 a 30 como grado de satisfacción con el Programa Carrera Magisterial.</p>

VAR	CUESTIONARIO		ENTREVISTA		OBSERVACIÓN		LISTA DE COTEJO	
	DEFINICIÓN INSTRUMENTAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DEFINICIÓN INSTRUMENTAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DEFINICIÓN INSTRUMENTAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DEFINICIÓN INSTRUMENTAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL
Desempeño profesional docente	Esta variable se observará por medio de las respuestas que en una escala Lickert de cuatro opciones: 0 Muy en desacuerdo, 1 En desacuerdo, 2 De acuerdo, 3 Muy de acuerdo; que el docente proporcione en los siguientes enunciados afirmativos.	Para medir el grado de desempeño profesional docente se sumarán los valores de las respuestas proporcionadas en cada una de las 100 afirmaciones. Si las respuestas que se dan en las afirmaciones presentadas, se ubican totalmente en la opción Muy en desacuerdo, la suma será de 0, y en el caso de la ubicación del total de respuestas en la opción Muy de acuerdo, la suma será de 300 puntos. La escala que se presenta se mide en un rango posible de 0 a 300 puntos. A la suma obtenida se le aplica una regla de tres simple para obtener el puntaje en la ponderación del 20% que le corresponde a la variable de desempeño profesional.	Esta variable se observará de manera indirecta por medio de una entrevista semi estructurada con base en las respuestas proporcionadas en el cuestionario base. Esta entrevista se utilizará como referencia para valorar el grado de acercamiento de la respuesta del cuestionario con base en las siguientes tres opciones: (1) Mayor distancia (2) Mediana distancia (3) Coincidencia	Para medir el grado de desempeño profesional docente, se cotejarán las respuestas proporcionadas en la entrevista con las del cuestionario a partir de la pregunta 15, para establecer la distancia entre el cuestionario y la entrevista y se anotará el valor que corresponda. El 3 refleja que se confirma la respuesta, el 2, que la confirmación se aleja uno o varios lugares pero el respondiente no contestó con muy de acuerdo, y el 1, que la confirmación se aleja al otro extremo ya que el respondiente contestó con muy de acuerdo. Este puntaje se trabaja sobre cada uno de los cuestionarios. Si la valoración queda totalmente en el número 1 la suma será de 100, y si queda en el número 3, será de 300 puntos. A la suma obtenida se le aplica una regla de tres simple para obtener el puntaje en la ponderación del 20% que le corresponde a la variable por este medio.	Esta variable se observará de manera indirecta por medio de una grabación, cuyo registro se pasará a un instrumento de los siguientes tres o cuatro opciones: (1) NO, (2) Algunas veces, según siguien-tes enunciados afirmativos.	Para medir el grado de desempeño profesional docente, se sumarán los valores de las respuestas proporcionadas en cada una de las 35 afirmaciones. Si las respuestas que se dan en las afirmaciones presentadas, se ubican totalmente en la opción NO, la suma será de 35, y si se ubica el total de respuestas en la opción SI la suma será de 74 puntos. La escala que se presenta se medirá en un rango posible de 35 a 74 puntos. A la suma obtenida se le aplicará una regla de tres simple para obtener el puntaje en la ponderación del 30% que le corresponde a esta variable por este medio, para incorporar a la suma que conforma la variable desempeño profesional.	Esta variable se observará de manera directa por medio de la recopilación de documentos, cuyo registro se pasará a un instrumento, con las siguientes tres opciones: (1) Rango 1, (2) Rango 2, (3) Rango 3, según atiendan a los indicadores especificados.	Para medir el grado de desempeño profesional docente, se sumarán los valores de las respuestas proporcionadas en cada uno de los enunciados de los 18 rangos. Si las respuestas que se dan en los rangos presentados, se ubican totalmente en la opción R1, la suma será de 18 y si se ubica el total de respuestas en la opción R3, la suma será de 54 puntos. La escala que se presenta se medirá en un rango posible de 18 a 54 puntos. A la suma obtenida se le aplicará una regla de tres simple para obtener el puntaje en la ponderación del 30% que le corresponde a esta variable por este medio, para incorporar a la suma que conforma la variable de desempeño profesional.

**I N D I C A D O R E S**  
**D I M E N S I O N E S**

	Cuestionario		Observación	Documentos
1.- Perfil profesional	Asistencia	15. Mi asistencia a la escuela es excelente; faltó sólo por causas de fuerza mayor.		
	Puntualidad	16. En general, llego puntualmente a desempeñar mis labores en la escuela.		
	Eficiencia	17. Entrego oportunamente los informes o documentos que me solicitan las autoridades de la escuela.		1) 1. Registro de asistencia y calificaciones 6) 6. Planeaciones didácticas
	Dedicación	18. Cuando es necesario, estoy dispuesto(a) a destinar a actividades de la escuela más tiempo del que corresponde a mi horario.		
	Utilidad de la formación	19. En mi práctica docente me han sido de utilidad los conocimientos obtenidos durante mi formación profesional.		
	Actualización	20. Mi desempeño docente ha mejorado gracias a la aplicación que hago de las sugerencias que recibo en los cursos y/o talleres de actualización. 21. Por lo regular asisto a los cursos de capacitación a que nos convocan.		
	Dominio de contenidos curriculares	22. Poseo un dominio adecuado de los contenidos de las asignaturas que imparto.	1. ¿E(l)la docente comete algún error obvio en el dominio del contenido de la clase?	
	Trabajo colegiado	23. Participo activamente en los proyectos de trabajo de la escuela y comisiones. 24. Participo con una actitud favorable en el trabajo en equipo con mis compañeros docentes.		
	Interacción	25. Informo oportunamente a los padres y madres de familia sobre los resultados de las evaluaciones a sus hijos(as).		3) 3. Boletas de calificaciones
	2.- Vinculo			

<p>lación escuela-padres y madres de familia</p>	<p>con los padres y madres de familia del alumnado</p>	<p>26. Logro incorporar activamente a los padres y madres de familia en las tareas en que es necesaria su participación.</p>	
<p>3.- Planeación del trabajo docente</p>	<p>Planeación y cumplimiento</p>	<p>27. Realizo una planeación escrita de mis clases en forma periódica (semanal, mensual).</p> <p>28. Consulto el Plan y Programas de Estudio para tener presentes los propósitos generales de cada asignatura.</p> <p>30. Consulto los Libros del Alumno de la SEP, para identificar los ejercicios o lecciones relacionados con cada tema.</p> <p>31. Consulto los Ficheros de Actividades Didácticas de Español y Matemáticas, para identificar actividades que auxilien en la enseñanza.</p> <p>33. Utilizo los materiales de Rincones de Lectura y/o del Programa Nacional de Lectura.</p> <p>32. Consulto los materiales de capacitación y actualización para retomar información referida a los contenidos y enfoques de enseñanza.</p> <p>29. Consulto otros materiales de casas editoriales para realizar una dosificación</p> <p>34. Las adecuaciones necesarias para tratar de atender las características de todos mis alumnos(as): (los niños(as) sobresalientes, con discapacidad física, indígenas, migrantes, marginados, con maltrato, trabajadores, extraedad y otros).</p> <p>35. Los objetivos de aprendizaje que quiero lograr en mis alumnos(as), como el desarrollo de habilidades, actitudes y la adquisición de conocimientos.</p> <p>36. La forma en que voy a enseñar, estableciendo el tipo de actividades y las formas de participación de mis alumnos(as) y mía.</p> <p>37. El orden y los momentos en los se llevarán a cabo cada una de las actividades.</p> <p>38. Los recursos que voy a emplear para desarrollar las actividades de enseñanza.</p>	<p>2. ¿El(la) docente identifica expresamente el tema de la lección?</p> <p>3. ¿El(la) docente realiza la clase de acuerdo a la planeación del tema de la lección?</p> <p>4. ¿El(la) docente sitúa el contenido de la clase en algún material de apoyo oficial? 4 Libros de texto del alumno,</p> <p>5 Ficheros,</p> <p>6 Libros de la biblioteca de aula o del Rincón</p>
	<p>Consulta de fuentes curriculares de la SEP</p>		<p>6) 6.1 Planeación permanente</p> <p>14) 6.9 Cumplimiento de la planeación</p> <p>7) 6.2 Uso de documentos oficiales (Libros del maestro, ficheros, libros del alumno</p> <p>18) 8. Libros de texto 8.1 Empleo</p> <p>7) 6.2 Uso de documentos oficiales (Libros del maestro, ficheros, libros del alumno</p>
	<p>Adecuación curricular</p>		<p>15) 7. Libretas</p> <p>4) 4 Alumnos en apoyo, extraedad, evolutivo, etc.</p> <p>9) 6.4 Redacción de objetivos</p> <p>16) 6.5 Diseño de estrategias didácticas y técnicas</p> <p>11) 6.6 Relación y secuencia entre contenidos</p>
	<p>Elementos del plan de clase o planeación didáctica</p>		<p>12) 6.7 Recursos y materiales didácticos</p>



		<p>39. Lo que voy a evaluar en mis alumnos(as): conocimientos, habilidades y actitudes.</p> <p>40. Las estrategias que voy a aplicar para evaluar los aprendizajes de mis alumnos(as).</p> <p>41. Los momentos en los que voy a desarrollar estrategias de evaluación (momentos para elaborar registros, aplicar pruebas, hacer observaciones, etc.).</p>		13) 6.8 Evaluación
<p><b>4.- Estrategias y actividades para el aprendizaje</b></p>	<p>Aprendizaje significativo</p>	<p>51. Procuro explorar los conocimientos previos de mis alumnos(as) sobre el tema antes de presentar un nuevo contenido de aprendizaje.</p> <p>74. Realizo actividades variadas para conocer el nivel de conocimiento que tienen mis alumnos(as) sobre cada tema (juegos, interrogatorios, resolución de problemas, etc.).</p> <p>67. Presento los contenidos y temas a partir de situaciones familiares o cotidianas para mis alumnos(as).</p> <p>68. Realizo actividades en las que mis alumnos(as) relacionan y aplican lo aprendido a situaciones reales y cotidianas.</p>	<p>11. ¿El(la) docente inicia la clase con actividades variadas para conocer el nivel de conocimientos previos de los alumnos(as) sobre el tema?</p> <p>12. ¿El(la) profesor relaciona el tema de la clase con situaciones cotidianas y familiares a los alumnos?</p>	
<p>Trabajo grupal</p>		<p>52. Frecuentemente organizo a mis alumnos(as) en formas variadas para que hagan el trabajo escolar (individual, por equipos, parejas, otras).</p> <p>69. Promuevo la participación de la mayoría de mis alumnos(as) en las actividades grupales, como puestas en común, exposiciones, etc.</p>	<p>13. ¿El(la) docente trabaja con diversas técnicas didácticas?</p> <p>14. ¿El(la) docente propicia el trabajo colaborativo durante la clase?</p> <p>15. ¿El(la) docente propicia algún tipo de oportunidades de participación de los(as) estudiantes durante la clase?</p>	10) 6.5 Diseño de estrategias didácticas
<p>Atención individualizada</p>		<p>53. Verifico continuamente que mis alumnos(as) hayan comprendido lo que tienen que hacer.</p>	<p>16. ¿El(la) docente se acerca a los alumnos(as) para observar su trabajo durante el transcurso de la clase?</p> <p>17. Si hay preguntas por los alumnos(as), el(la) docente las contesta: Personalmente y en forma clara ó Los remite a alguna fuente o referencia</p>	

	57. Proporciono apoyo individual a mis alumnos(as) con rezago, con la revisión de sus trabajos, la asignación de tareas especiales y la promoción constante de su participación.	18. ¿El(la) docente apoya a los alumnos(as) en su trabajo, con comentarios, correcciones o preguntas en forma personalizada, durante el transcurso de la clase?	
	55. Asigno a mis alumnos(as) con desempeño sobresaliente diferentes funciones para que participen apoyando a sus compañeros o a mí en diversas actividades.	19. ¿El(la) docente se apoya en algunos(as) estudiantes para la realización de tareas específicas? (reparto de material, ayuda a otros alumnos(as), etc.)	
Trabajo individual	54. Por lo común pido a mis alumnos(as) que trabajen en forma individual.	20. ¿Los alumnos(as) trabajan la mayor parte de la clase en forma individual?	
Actividades mecánicas	56. Frecuentemente dejo tareas de copias, planas de tablas o pablabras como refuerzo, llenado de cuestionarios.		
Lectura y expresión oral	59. Promuevo que mis alumnos(as) produzcan textos variados y con diferentes funciones (literarios, instructivos, informativos, de entretenimiento, etc.).	21. ¿Los alumnos(as) elaboran producciones que evidencian creatividad y/o alto nivel	7. Libretas 15) 7.1 Tareas y actividades 16) 7.2 Revisión
	65. Promuevo que mis alumnos(as) lean diferentes tipos de textos (libros, revistas, periódicos, instructivos, etc.).		
	70. Realizo actividades para que narren acontecimientos, experiencias, compartan y comparen sus ideas y opiniones.		
Uso de fuentes diversas de información	58. Procuero que mis alumnos(as) lean haciendo predicciones, anticipaciones, comentando lo que leen, etc.		
	60. Solicito tareas en las que mis alumnos(as) obtengan información a través de diferentes fuentes (personas de la escuela, de la localidad, materiales impresos, videos, etc.).		
Presentación de información	66. Realizo actividades con el fin de desarrollar habilidades investigativas como observaciones, entrevistas, etc.		
	71. Por lo común me gusta exponer por mí mismo(a) la información del tema a mis alumnos(as).	23. ¿El(la) docente desarrolla la clase con exposición, durante la mayor cantidad de tiempo?	

	información	64. Promuevo actividades para organizar y presentar información a través de diversos medios (esquemas, cuadros, textos, gráficas, maquetas, mapas, etc.).	22. ¿El(la) docente promueve la organización de la información a través de resúmenes, gráficas, mapas, ilustraciones o cuadros sinópticos?		
	Uso de libretas	49. Las libretas de notas o apuntes de mis alumnos(as) para que registren información, realicen ejercicios y como fuente de consulta y seguimiento.		7. Libretas 15) 7.1 Tareas y actividades 16) 7.2 Revisión 17) 7.3 Estado físico	
5. Uso del tiempo, recursos y materiales y didácticos	Uso efectivo del tiempo para la E-A	42. La mayor parte del tiempo, en el trabajo activo relacionado con la enseñanza y el aprendizaje.			
		43. Los Libros del Alumno de la SEP para que mis alumnos(as) realicen actividades que les permitan el desarrollo de habilidades, adquisición de conocimientos, y búsqueda de información	24. ¿Los estudiantes utilizan sus libros de texto durante la clase o en la evaluación?	18) 8.1 Libros Empleo	
	Uso de recursos y materiales didácticos	44. Otros Libros para el Alumno adicionales a los libros de texto en las actividades que realizamos en el aula como refuerzo o repaso.	25. ¿El(la) docente emplea otros libros adicionales (de casas editoriales) a los libros de texto en las actividades que realiza durante la clase?		Otros documentos que el docente proporciona
		45. Los materiales de la Biblioteca Escolar (enciclopedias, libros del Rincón, etc.) de una manera permanente.	26. ¿El(la) docente emplea materiales y/o recursos didácticos durante la clase?		12) 6.7 Recursos y materiales didácticos
		46. Láminas informativas (las estaciones del año, los aparatos del cuerpo humano, etc.) para buscar y/o reforzar la adquisición de conocimientos.	27. ¿El(la) docente demuestra habilidad en el uso de los recursos y/o materiales didácticos durante la clase?		
		47. Mapas, croquis y planos para propiciar el desarrollo de habilidades de orientación y localización espacial.	28. ¿Los estudiantes utilizan recursos y/o materiales didácticos durante la clase?		
Uso del teatro, la música y el juego como recursos	48. Materiales de reuso y papelería (latas, corcholatas, botes, cajas, pegamento, etc.) para apoyar en el aprendizaje de nociones, conceptos y para promover el desarrollo de habilidades de expresión.	29. ¿El(la) docente emplea el juego, música, canciones, teatro, como recursos didácticos?		9) 6.4 Diseño de estrategias didácticas 8) 6.3 Inclusión de educación artística y educación física	
	61. Utilizo música y canciones para apoyar el desarrollo de los temas de enseñanza y de la expresión.	62. Promuevo que mis alumnos(as) realicen actividades de escenificación teatral para desarrollar habilidades de expresión y reforzar el aprendizaje de contenidos.			

	didácticos	<p>63. Realizo juegos didácticos (memorama, basta, crucigramas, etc.), para que mis alumnos(as) aprendan y reafirmen sus aprendizajes.</p> <p>72. Regularmente utilizo juegos de desplazamiento en el salón o en el patio.</p> <p>50. Los lugares con que cuenta la escuela y la localidad para reforzar la enseñanza de los temas (áreas verdes, canchas, auditorios, visitas a museos, fábricas, parques, campo, etc.).</p>		
<p><b>6.- Estrategias y usos de la evaluación</b></p>	<p>Diagnóstico</p> <p>Estrategias diversas de evaluación</p>	<p>73. Realizo diagnóstico al inicio del ciclo escolar, para conocer los conocimientos previos de mis alumnos(as).</p> <p>75. Empleo estrategias de evaluación escrita: exámenes, cuestionarios, etc.</p> <p>76. Empleo estrategias de evaluación oral: entrevistas, discusión oral, etc.</p> <p>81. Promuevo actividades de autoevaluación.</p> <p>82. Promuevo actividades de coevaluación (evaluación entre compañeros).</p> <p>77. Permanentemente elaboro registros que me ayudan a identificar los avances y progresos de los alumnos(as); como registros de observación, de entrevistas, etc.</p> <p>78. Elaboro concentrados de información de aspectos como: resultados de exámenes, valoraciones sobre los trabajos realizados, forma de participación, cumplimiento de tareas, etc.</p> <p>83. Realizo evaluaciones periódicas (por tema, unidad, bimestre, ciclo escolar).</p> <p>86. Considero los resultados de pruebas orales.</p> <p>87. Tomo en cuenta la información de los registros de los trabajos escritos (cuadernos, libros de texto, etc.)</p> <p>88. Considero la información de los registros de la forma de participación de mis alumnos(as) en las actividades.</p> <p>89. Considero los resultados de los registros del cumplimiento de tareas.</p> <p>80. Reviso de forma inmediata sus trabajos, y tareas, para conocer sus logros y dificultades.</p> <p>85. Cuando detecto errores en sus trabajos los corrijo o se los hago ver.</p> <p>84. Utilizo exámenes adquiridos en casa editoriales.</p> <p>79. Llevo un expediente de evaluación donde reúno diversos trabajos que dan cuenta de sus progresos.</p>	<p>31. ¿E(l)la docente trabaja con formas diversas de evaluación: oral, autoevaluación o coevaluación?</p> <p>30. ¿E(l)la docente revisa los trabajos de los alumnos durante la clase o al concluir?</p>	<p>2) 2. Libreta de evaluaciones</p> <p>1) 1. Registro de asistencia y calificaciones</p> <p>Otros documentos que el docente proporcione</p> <p>5) 5. Expedientes</p>

		90. Decidir acciones de apoyo con los padres y madres de familia de manera conjunta.			
Información de los resultados		91. Programar actividades de retroalimentación en la planeación de las clases, en las estrategias, instrumentos y criterios de evaluación.			
		92. Informar a mis alumnos(as) sus avances, progresos y aspectos que hay que mejorar.			
		93. Informar a los padres y madres de mis alumnos(as) los avances y progresos y aspectos en los que es necesario apoyar.			
7.- Clima de aula		95. Acostumbro llevar un registro sobre la conducta de mis alumnos(as) en el aula.		5) 5. Expedientes	
		96. Las medidas disciplinarias que empleo para mantener el ambiente trabajo en el aula son justas.			
	Manejo de conducta		97. Por lo general no se me presentan problemas de indisciplina en el aula.		32. ¿El(la) docente trata con respeto a sus estudiantes?
			102. Por lo general me veo obligado a levantar la voz para que mis alumnos(as) escuchan o me hagan caso.		33. ¿El(la) maestro logra captar la atención del total del grupo en forma tranquila?
		106. Mantengo la calma ante situaciones conflictivas de indisciplina, evitando manifestar reacciones negativas.			
		100. Cuando un alumno(a) es muy indisciplinado(a) le envío con el o la directora(a) de la escuela.			
		105. Promuevo que se platicuen en el grupo las situaciones conflictivas que se presentan para que se resuelvan a tiempo.			
		107. Promuevo que se establezcan las normas de disciplina con las aportaciones de todos			
		108. Ante casos de indisciplina, consulto en libros, con expertos o con otros profesores, para buscar alternativas de intervención (atención al problema)			
	Motivación		98. Estimulo a mis alumnos(as) para que se esfuerzen al realizar sus trabajos y exámenes.		34. ¿El(la) docente muestra ganas de enseñar, se percibe activo?
		99. En general, mis expectativas sobre el logro académico de mis alumnos(as) son altas.	35. ¿Los(as) estudiantes muestran ganas de aprender, se ven activos?		
Comunicación		101. Recorro a diversas formas de reconocimiento en el aula o la escuela, del buen aprovechamiento académico de mis alumnos(as).			
		94. Invariablemente, cuando alguno de mis alumnos(as) no asiste a clases investigo el motivo de su ausencia.			
		103. Me preocupo por conocer los intereses, gustos y necesidades de mis alumnos(as) platicando con ellos o con sus padres y familiares.			
		104. Estoy atento a las relaciones que se establecen entre mis alumnos(as).			
Apoyo en		109. Cuando identifico casos de estudiantes maltratados o que sufren violencia familiar, los canalizo para su atención.			

	problemas	<p>110. Cuando identifico casos de estudiantes que sufren maltrato o abuso por el personal de la escuela, lo reporto a autoridades superiores o a los medios de comunicación.</p> <p>111. Identifico a los alumnos(as) con necesidades educativas diferenciadas (niños sobresalientes, con discapacidades físicas, indígenas, migrantes, marginados, con maltrato, maltratados, trabajadores, de extraedad).</p> <p>112. Busco el apoyo para atender a los alumnos(as) con necesidades educativas diferenciadas.</p> <p>113. Diseño y aplico adecuaciones curriculares para los alumnos con necesidades educativas diferenciadas.</p> <p>114. Aplico estrategias didácticas diferenciadas para atender a alumnos con necesidades educativas diferenciadas.</p>		
Atención a la diversidad				

APÉNDICE K  
SALIDAS COMPUTARIZADAS

## SALIDAS COMPUTARIZADAS

Hipótesis 1 Diferencia de medias de  
desempeño profesional docente

**Group Statistics**

	Lugar	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
TOTAL	A	15	76.6447	7.39511	1.90941
	B	15	66.0180	6.92126	1.78706

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
TOTAL	Equal variances assumed	.009	.925	4.063	28	.000	10.62667	2.61523	5.26961	15.98373
	Equal variances not assumed			4.063	27.878	.000	10.62667	2.61523	5.26855	15.98478

**Por instrumentos**

**Group Statistics**

	LUG	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
EVID	A	15	39.80	7.561	1.952
	B	15	31.53	7.501	1.937

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
EVID	Equal variances assumed	.002	.961	3.006	28	.006	8.267	2.750	2.634	13.900
	Equal variances not assumed			3.006	27.998	.006	8.267	2.750	2.634	13.900



**Group Statistics**

	LUGAR	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
OBSERV	1	15	55.60	6.522	1.684
	2	15	49.00	5.720	1.477

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
OBSERV	Equal variances assumed	.147	.705	2.947	28	.006	6.600	2.240	2.012	11.188
	Equal variances not assumed			2.947	27.530	.006	6.600	2.240	2.008	11.192

**Group Statistics**

	lugar	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ENTREV	1	15	230.33	21.450	5.538
	2	15	202.33	25.941	6.698

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ENTREV	Equal variances assumed	.546	.466	3.222	28	.003	28.000	8.691	10.197	45.803
	Equal variances not assumed			3.222	27.046	.003	28.000	8.691	10.169	45.831

**Group Statistics**

	lugar	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
CUEST	1	15	249.80	21.217	5.478
	2	15	227.40	30.509	7.878

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
CUEST	Equal variances assumed	6.717	.015	2.335	28	.027	22.400	9.595	2.745	42.055
	Equal variances not assumed			2.335	24.975	.028	22.400	9.595	2.637	42.163

**Cuatro instrumentos**

**Group Statistics**

	Lugar	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Evid30	A	15	22.1073	4.20137	1.08479
	B	15	17.5140	4.16717	1.07596
Cuest 20	A	15	16.6500	1.41418	.36514
	B	15	15.1573	2.03559	.52559
Entrev20	A	15	15.3513	1.43049	.36935
	B	15	13.4853	1.72850	.44630
Video30	A	15	22.5360	2.64411	.68271
	B	15	19.8613	2.31958	.59891

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Evid30	Equal variances assumed	.003	.960	3.006	28	.006	4.59333	1.52789	1.46359	7.72308
	Equal variances not assumed			3.006	27.998	.006	4.59333	1.52789	1.46358	7.72309
Cuest 20	Equal variances assumed	6.736	.015	2.332	28	.027	1.49267	.63998	.18174	2.80360
	Equal variances not assumed			2.332	24.961	.028	1.49267	.63998	.17451	2.81083
Entrev20	Equal variances assumed	.543	.467	3.221	28	.003	1.86600	.57931	.67933	3.05267
	Equal variances not assumed			3.221	27.054	.003	1.86600	.57931	.67746	3.05454
Video30	Equal variances assumed	.145	.707	2.945	28	.006	2.67467	.90818	.81435	4.53498
	Equal variances not assumed			2.945	27.533	.006	2.67467	.90818	.81293	4.53640

**Dimensiones**

**Group Statistics**

	Lugar	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Cat1Suma	A	15	87.73	12.318	3.181
	B	15	72.48	11.540	2.980

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Cat1Suma	Equal variances assumed	.075	.786	3.498	28	.002	15.245	4.358	6.317	24.172
	Equal variances not assumed			3.498	27.882	.002	15.245	4.358	6.315	24.174

**Group Statistics**

	Lugar	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Cat2Suma	A	15	96.2187	3.95862	1.02211
	B	15	93.5520	4.79463	1.23797

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Cat2Suma	Equal variances assumed	.279	.601	1.661	28	.108	2.66667	1.60539	-62183	5.95516
	Equal variances not assumed			1.661	27.031	.108	2.66667	1.60539	-62714	5.96048

**Group Statistics**

	Lugar	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Cat3Suma	A	15	72.3407	7.80449	2.01511
	B	15	63.1067	6.69278	1.72807

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Cat3Suma	Equal variances assumed	.380	.542	3.478	28	.002	9.23400	2.65460	3.79630	14.67170
	Equal variances not assumed			3.478	27.364	.002	9.23400	2.65460	3.79060	14.67740

**Group Statistics**

	Lugar	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Cat4Suma	A	15	73.2820	9.19783	2.37487
	B	15	60.8233	6.56678	1.69553

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Cat4Suma	Equal variances assumed	1.257	.272	4.270	28	.000	12.45867	2.91802	6.48137	18.43596
	Equal variances not assumed			4.270	25.329	.000	12.45867	2.91802	6.45285	18.46449

**Group Statistics**

	Lugar	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Cat5Suma	A	15	76.5660	7.17748	1.85322
	B	15	68.0840	9.38983	2.42444

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Cat5Suma	Equal variances assumed	1.840	.186	2.780	28	.010	8.48200	3.05161	2.23105	14.73295
	Equal variances not assumed			2.780	26.196	.010	8.48200	3.05161	2.21161	14.75239

**Group Statistics**

	Lugar	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Cat6Suma	A	15	81.4413	10.28758	2.65624
	B	15	65.6167	10.64692	2.74902

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Cat7Suma	Equal variances assumed	1.775	.194	2.280	28	.030	3.98800	1.74919	.40495	7.57105
	Equal variances not assumed			2.280	24.406	.032	3.98800	1.74919	.38103	7.59497

**Group Statistics**

	Lugar	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Cat7Suma	A	15	83.5407	5.63504	1.45496
	B	15	79.5527	3.76047	.97095

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Cat6Suma	Equal variances assumed	.106	.747	4.140	28	.000	15.82467	3.82266	7.99430	23.65504
	Equal variances not assumed			4.140	27.967	.000	15.82467	3.82266	7.99388	23.65545

## Dimensiones por instrumento

Group Statistics

	Lugar	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
cat1OBS	A	15	24.00	7.606	1.964
	B	15	22.00	7.746	2.000

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
cat1OBS	Equal variances assumed	.413	.526	.714	28	.481	2.000	2.803	-3.742	7.742
	Equal variances not assumed			.714	27.991	.481	2.000	2.803	-3.742	7.742

Group Statistics

	Lugar	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
cat1EVI	A	15	26.67	6.172	1.594
	B	15	20.67	7.988	2.063

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
cat1EVI	Equal variances assumed	.766	.389	2.302	28	.029	6.000	2.606	.661	11.339
	Equal variances not assumed			2.302	26.324	.029	6.000	2.606	.646	11.354

**Group Statistics**

	Lugar	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Cat1ENTR	A	15	18.31	1.307	.337
	B	15	12.40	3.454	.892

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Cat1ENTR	Equal variances assumed	11.904	.002	6.199	28	.000	5.911	.954	3.958	7.865
	Equal variances not assumed			6.199	17.925	.000	5.911	.954	3.907	7.915

**Group Statistics**

	Lugar	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
cat1CUE	A	15	18.75	1.489	.385
	B	15	17.42	1.401	.362

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
cat1CUE	Equal variances assumed	.213	.648	2.526	28	.017	1.333	.528	.252	2.415
	Equal variances not assumed			2.526	27.895	.018	1.333	.528	.252	2.415



**Group Statistics**

	Lugar	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Cat2ENTR	A	15	19.56	1.722	.445
	B	15	15.55	4.305	1.112

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Cat2ENTR	Equal variances assumed	20.480	.000	3.343	28	.002	4.002	1.197	1.550	6.454
	Equal variances not assumed			3.343	18.369	.004	4.002	1.197	1.490	6.514

**Group Statistics**

	Lugar	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Cat2CUE	A	15	16.6633	3.08684	.79702
	B	15	17.9987	3.03587	.78386

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Cat2CUE	Equal variances assumed	.509	.482	-1.195	28	.242	-1.33533	1.11789	-3.62522	.95456
	Equal variances not assumed			-1.195	27.992	.242	-1.33533	1.11789	-3.62525	.95458

**Group Statistics**

	Lugar	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Cat3CUE	A	15	16.4993	1.96512	.50739
	B	15	16.6167	2.68217	.69253

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Cat3CUE	Equal variances assumed	4.677	.039	-.137	28	.892	-.11733	.85851	-1.87592	1.64125
	Equal variances not assumed			-.137	25.668	.892	-.11733	.85851	-1.88315	1.64848

**Group Statistics**

	Lugar	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
cat3EVI	A	15	19.7500	4.06971	1.05079
	B	15	15.9167	4.02189	1.03845

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
cat3EVI	Equal variances assumed	.054	.818	2.595	28	.015	3.83333	1.47734	.80714	6.85953
	Equal variances not assumed			2.595	27.996	.015	3.83333	1.47734	.80712	6.85955

**Group Statistics**

	Lugar	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Cat3ENTR	A	15	14.3073	2.38928	.61691
	B	15	12.0547	2.61801	.67597

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Cat3ENTR	Equal variances assumed	1.133	.296	2.462	28	.020	2.25267	.91516	.37806	4.12728
	Equal variances not assumed			2.462	27.769	.020	2.25267	.91516	.37735	4.12798

**Group Statistics**

	Lugar	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
cat3OBS	A	15	21.7840	1.90725	.49245
	B	15	18.5187	2.56627	.66261

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
cat3OBS	Equal variances assumed	2.171	.152	3.955	28	.000	3.26533	.82556	1.57424	4.95643
	Equal variances not assumed			3.955	25.850	.001	3.26533	.82556	1.56788	4.96278

**Group Statistics**

	Lugar	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
cat4OBS	A	15	21.6993	3.68174	.95062
	B	15	19.0313	2.90654	.75047

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
cat4OBS	Equal variances assumed	1.534	.226	2.203	28	.036	2.66800	1.21115	.18708	5.14892
	Equal variances not assumed			2.203	26.569	.036	2.66800	1.21115	.18104	5.15496

**Group Statistics**

	Lugar	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
cat4EVI	A	15	20.478	6.0730	1.5681
	B	15	14.954	4.2851	1.1064

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
cat4EVI	Equal variances assumed	4.710	.039	2.878	28	.008	5.5240	1.9191	1.5929	9.4551
	Equal variances not assumed			2.878	25.171	.008	5.5240	1.9191	1.5729	9.4751

**Group Statistics**

	Lugar	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Cat4CUE	A	15	17.15	1.632	.421
	B	15	14.57	2.419	.624

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Cat4CUE	Equal variances assumed	3.404	.076	3.422	28	.002	2.578	.753	1.035	4.121
	Equal variances not assumed			3.422	24.558	.002	2.578	.753	1.025	4.131

**Group Statistics**

	Lugar	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Cat4ENTR	A	15	13.95	2.400	.620
	B	15	12.26	2.505	.647

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Cat4ENTR	Equal variances assumed	.048	.829	1.885	28	.070	1.689	.896	-.146	3.524
	Equal variances not assumed			1.885	27.949	.070	1.689	.896	-.147	3.524

**Group Statistics**

	Lugar	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
cat5OBS	A	15	24.500	3.3004	.8522
	B	15	22.833	3.5187	.9085

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
cat5OBS	Equal variances assumed	.430	.517	1.338	28	.192	1.6667	1.2456	-8849	4.2182
	Equal variances not assumed			1.338	27.886	.192	1.6667	1.2456	-8854	4.2187

**Group Statistics**

	Lugar	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
cat5EVI	A	15	22.33	5.300	1.369
	B	15	18.67	6.399	1.652

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
cat5EVI	Equal variances assumed	.432	.516	1.709	28	.099	3.667	2.146	-.728	8.062
	Equal variances not assumed			1.709	27.062	.099	3.667	2.146	-.735	8.068

**Group Statistics**

	Lugar	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Cat5CUE	A	15	14.7360	2.21179	.57108
	B	15	12.6993	3.28611	.84847

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Cat5CUE	Equal variances assumed	2.002	.168	1.991	28	.056	2.03667	1.02276	-.05836	4.13170
	Equal variances not assumed			1.991	24.525	.058	2.03667	1.02276	-.07182	4.14515

**Group Statistics**

	Lugar	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Cat5ENTR	A	15	14.9967	1.55825	.40234
	B	15	13.8847	2.34784	.60621

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Cat5ENTR	Equal variances assumed	4.219	.049	1.528	28	.138	1.11200	.72758	-.37837	2.60237
	Equal variances not assumed			1.528	24.329	.139	1.11200	.72758	-.38857	2.61257

**Group Statistics**

	Lugar	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
cat6EVI	A	15	24.3493	6.62686	1.71105
	B	14	18.6079	6.29459	1.68230

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
cat6EVI	Equal variances assumed	.080	.779	2.388	27	.024	5.74148	2.40396	.80896	10.67400
	Equal variances not assumed			2.393	26.989	.024	5.74148	2.39955	.81792	10.66503

**Group Statistics**

	Lugar	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
cat6OBS	A	15	23.500	5.5742	1.4392
	B	15	18.500	5.5742	1.4392

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
cat6OBS	Equal variances assumed	.089	.767	2.457	28	.020	5.0000	2.0354	.8307	9.1693
	Equal variances not assumed			2.457	28.000	.020	5.0000	2.0354	.8307	9.1693



**Group Statistics**

	Lugar	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Cat6CUE	A	15	17.5740	1.45598	.37593
	B	14	15.7593	2.12675	.56840

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Cat6CUE	Equal variances assumed	1.718	.201	2.698	27	.012	1.81471	.67271	.43443	3.19499
	Equal variances not assumed			2.663	22.808	.014	1.81471	.68147	.40433	3.22510

**Group Statistics**

	Lugar	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Cat6ENTR	A	15	16.0180	1.56950	.40524
	B	15	15.0407	1.46276	.37768

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Cat6ENTR	Equal variances assumed	.003	.960	1.764	28	.089	.97733	.55396	-.15739	2.11206
	Equal variances not assumed			1.764	27.862	.089	.97733	.55396	-.15765	2.11231

**Group Statistics**

	Lugar	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
cat7OBS	A	15	23.20	3.840	.991
	B	15	21.20	2.651	.685

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
cat7OBS	Equal variances assumed	.523	.475	1.660	28	.108	2.000	1.205	-468	4.468
	Equal variances not assumed			1.660	24.877	.109	2.000	1.205	-482	4.482

**Group Statistics**

	Lugar	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Cat7ENTR	A	15	14.5993	2.19648	.56713
	B	15	14.0913	2.17501	.56159

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Cat7ENTR	Equal variances assumed	.005	.947	.636	28	.530	.50800	.79813	-1.12690	2.14290
	Equal variances not assumed			.636	27.997	.530	.50800	.79813	-1.12691	2.14291

**Group Statistics**

	Lugar	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Cat7CUE	A	15	15.7413	1.85395	.47869
	B	15	14.2613	2.52485	.65191

**Independent Samples Test**

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
								Lower	Upper	
Cat7CUE	Equal variances assumed	2.892	.100	1.830	28	.078	1.48000	.80878	-.17672	3.13672
	Equal variances not assumed			1.830	25.697	.079	1.48000	.80878	-.18344	3.14344

**Hipótesis 2 Desempeño profesional con y sin otros empleos**

**Group Statistics**

	OtrosEmpl	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Desemp	0	14	68.2143	9.25043	2.47228
	2	16	74.0588	7.81352	1.95338

**Independent Samples Test**

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
								Lower	Upper	
Desemp	Equal variances assumed	1.211	.281	-1.876	28	.071	-5.84446	3.11466	-12.22456	.53564
	Equal variances not assumed			-1.855	25.638	.075	-5.84446	3.15085	-12.32559	.63666

**Hipótesis 3 Desempeño profesional y satisfacción con el programa CM**

**Correlations**

		Satisfacc	Desemp
Satisfacc	Pearson Correlation	1	.171
	Sig. (2-tailed)		.365
	N	30	30
Desemp	Pearson Correlation	.171	1
	Sig. (2-tailed)	.365	
	N	30	30

APÉNDICE L  
MATRICES DE CATEGORÍAS

CATEGORIZACIÓN DE LA PREGUNTA 14

		A favor	En contra
1.	No anotó		
2.	A Sí en muchos casos, ya que muchos maestros le han puesto <b>mucho empeño para hacer mejor su trabajo</b>	1. Mejora de la profesión	
3.	A Por un lado <b>nos preparamos más académicamente</b> hablando y por el otro lado los <b>incentivos económicos son muy importantes</b> la mejor calidad de vida incide en un desempeño profesional más eficiente.	2. Los incentivos económicos	
4.	B Sí, ya que los maestros <b>buscamos cómo mejorar en nuestra profesión</b>	3. Actualización	
5.	B Sí, con el apoyo que se nos da a los maestros dentro de los <b>cursos de actualización</b> profesional	3. Actualización	
6.	B Creo que sí, ha logrado que el profesor se preocupe por tener una <b>actualización constante y eso repercute en el aula.</b>	3. Actualización 4. Impacto positivo en el aula	
7.	A Al motivar al docente en su <b>actualización redunda en beneficio de la educación</b> que impartimos a nuestros alumnos en métodos de enseñanza, aplicación de enfoques, sistemas de evaluación, etc. así mismo si el docente tiene <b>mejor calidad de vida, su desempeño profesional es más eficiente.</b>	3. Actualización 2. Los incentivos económicos 4. Impacto positivo en el aula	
8.	B Claro que sí ya que los profesores se han <b>puesto a prepararse</b> para alcanzar otro nivel en carrera y <b>así aplican</b> lo que vieron en los cursos.	3. Actualización 4. Impacto positivo en el aula	
9.	B <b>No</b> , sólo los maestros han tenido beneficio		8.- Beneficio sólo para los docentes
10.	B <b>No</b> , porque se centra <b>más en un requisito</b> como lo es los cursos estatales y nacionales, además del examen, lo cual no garantiza que el maestro que los acredite tenga siquiera		9. No se aplica en el aula

	vocación de servicio		
11.	Los maestros <b>que siguen los pasos si lo han aprovechado.</b> Pero existen personas que no van a cursos de actualización y al no tener disposición también se refleja en su trabajo diario.		7. Provecho para los profesores
12.	En parte ya que propicia que el docente se prepare y actualice, desafortunadamente considero que se han hecho <b>malos manejos que han empañado el programa.</b>	3. Actualización	10. Malos manejos del programa
13.	Sí, porque esto ha motivado a los docentes a <b>actualizarse</b> y con ello estar al día en cuanto a propuestas educativas docentes. Además los cursos de capacitación nos permiten confrontar ideas, situaciones, estrategias con los compañeros y buscar nuevas alternativas que nos <b>lleven a mejorar la calidad educativa.</b>	3. Actualización 4. Impacto positivo en el aula	
14.	Sí estoy de acuerdo pero a veces <b>no aplicamos todo lo que aprendemos en las aulas</b> por haber demasiadas actividades o por no tener tiempo para planear.		6. No hay Impacto positivo en el aula
15.	Yo considero que sí, ya que en mi caso he <b>participado en cursos</b> que de otra manera no lo hubiera hecho. Además al tener que presentar un examen me obligo a leer y recordar temas para prepararme y así los tengo frescos para utilizarlos en el aula. Además <b>se ha fomentado la permanencia como maestro</b> de grupo.	3. Actualización 5. Permanencia en el grupo	
16.	De alguna manera sí, ya que nos preparamos y <b>actualizamos</b> más los maestros	3. Actualización	
17.	Sí, plantea la necesidad de <b>actualización</b> profesional	3. Actualización	
18.	<b>NO ESCRIBÍ. BUSCAR EN ENTREVISTA</b>		
19.	Sí ya que los maestros tenemos que <b>actualizarnos</b> en cuanto a los métodos de enseñanza	3. Actualización	
20. B	Estoy de acuerdo porque <b>al capacitarte y estar actualizada</b> el desempeño será mejor	3. Actualización 4. Impacto positivo en el aula	
21.	Realmente <b>no lo sé</b> , pero <b>espero</b> que "Carrera" esté		

		impactando en el área del trabajo, es decir, la labor docente.		
22.		Sí <b>apoya a los estudiantes</b> , puesto que hay maestros muy comprometidos y de gran vocación hacia la educación. Sin embargo se debe modificar en cuanto al puntaje para pasar en la secundaria la materia de inglés y matemáticas, ya que los alumnos difícilmente pasan estas materias.	<b>4. Impacto positivo en el aula</b>	
23.		Sí, aunque <b>muchas de las veces se utiliza el tiempo de la clase</b> para hacer los trabajos del curso. Es mi observación general.		<b>11. Uso del tiempo de clase en otros trabajos</b>
24.		Sí porque con ella nos <b>actualizamos</b> y mejoramos la calidad de la educación.	<b>3. Actualización</b>	
25.		Forzando a muchos maestros a <b>actualizarse</b> con cursos y con la preparación para las pruebas	<b>3. Actualización</b>	
26.		Sí. Los maestros nos preocupamos más por tomar <b>cursos de capacitación</b> .	<b>3. Actualización</b>	
27.		Sí, pues se motiva al docente a <b>prepararse</b> y esto conlleva a mejorar la calidad de la educación	<b>3. Actualización</b>	
28.		Todo maestro dentro de su formación está abierto para <b>aprender nuevas metodologías</b>	<b>3. Actualización</b>	
29.		Desde el momento en que se prepara el maestro <b>asistiendo a cursos distintos</b> mejora el desempeño en su trabajo teniendo así un mejor desempeño frente al grupo	<b>3. Actualización</b>	
30.		Sí, en la preparación de los maestros	<b>3. Actualización</b>	

A favor		En contra	
1. Mejora de la profesión	1	6. No hay impacto positivo en el aula	1
2. Los incentivos económicos	2	7. Provecho para los profesores	1
3. Actualización	19	8.- Beneficio sólo para los docentes	
4. Impacto positivo en el aula	6	9. No se aplica en el aula	1
5. Permanencia en el grupo	1	10. Malos manejos del programa	1
		11. Uso del tiempo de clase en otros trabajos	1



**CATEGORÍA 1 PROGRAMA DE CARRERA MAGISTERIAL Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA**

7	Al motivar al docente en su actualización redunda en beneficio de la educación que impartimos a nuestros alumnos en métodos de enseñanza, aplicación de enfoques, sistemas de evaluación, etc. así mismo si el docente tiene mejor calidad de vida, su desempeño profesional es más eficiente					
<b>a) Actualización</b>						
Aparece la relación del programa de CM con actualización en una relación directa.						
A	Texto	Texto				B
16	De alguna manera si, ya que nos preparamos y actualizamos más los maestros		Si, ya que los maestros buscamos cómo mejorar en nuestra profesión			4
17	Si, plantea la necesidad de actualización profesional		Si, con el apoyo que se nos da a los maestros dentro de los cursos de actualización profesional			5
25	Forzando a muchos maestros a actualizarse con cursos y con la preparación para las pruebas		Si ya que los maestros tenemos que actualizarnos en cuanto a los métodos de enseñanza			19
			Si. Los maestros nos preocupamos más por tomar cursos de capacitación.			26
-	-----		Todo maestro dentro de su formación está abierto para aprender nuevas metodologías			28
-	-----		Si, en la preparación de los maestros			30
<b>b) Mejora de la calidad de la educación</b>						
La percepción de la actualización como mejora de la calidad de la educación en lo general y en lo particular, con impacto positivo en aula y permanencia en el grupo e incentivo económico.						
A	Texto	Texto				B
7	Al motivar al docente en su actualización redunda en beneficio de la educación que impartimos a nuestros alumnos en métodos de enseñanza, aplicación de enfoques, sistemas de evaluación, etc. así mismo si el docente tiene mejor calidad de vida, su desempeño profesional es más eficiente		Desde el momento en que se prepara el maestro asistiendo a cursos distintos mejora el desempeño en su trabajo teniendo así un mejor desempeño frente al grupo			29
13	Si, porque esto ha motivado a los docentes a actualizarse y con ello estar al día en cuanto a propuestas educativas docentes. Además los cursos de capacitación nos permiten confrontar ideas, situaciones, estrategias con los compañeros y buscar nuevas alternativas... que nos lleven a mejorar la calidad educativa.		Si porque con ella nos actualizamos... y mejoramos la calidad de la educación.			24
27	Si, pues se motiva al docente a prepararse y... esto conlleva a mejorar la calidad de la educación		Estoy de acuerdo porque al capacitarte y estar actualizada... el desempeño será mejor			20
3	Claro que si ya que los profesores se han puesto a prepararse para alcanzar otro nivel en carrera...		Creo que si, ha logrado que el profesor se preocupe por tener una actualización constante...			6

	y así aplican lo que vieron en los cursos. ...considero que sí, ya que en mi caso he participado en cursos que de otra manera no lo hubiera hecho. Además al tener que presentar un examen me obligo a leer y ... recordar temas para prepararme y así los tengo frescos para utilizarlos en el aula... Además se ha fomentado la permanencia como maestro de grupo.	y eso repercute en el aula. Sí apoya a los estudiantes, puesto que hay maestros muy comprometidos y de gran vocación hacia la educación... se debe modificar en cuanto al puntaje para pasar en la secundaria la materia de inglés y matemáticas, ya que los alumnos difícilmente pasan estas materias. Realmente no lo sé, pero espero que "Carrera" esté impactando en el área del trabajo, es decir, la labor docente	22
15	Por un lado nos preparamos más académicamente hablando y ... por el otro lado los incentivos económicos son muy importantes La mejor calidad de vida incide en un desempeño profesional más eficiente.		21
2			
<b>c) Deficiencias del programa CM</b>			
Se percibe el programa de CM en forma negativa en lo particular, sin aplicación en el aula, con vicios, con búsqueda sólo del bienestar económico, y el uso del tiempo de clase en otros trabajos.			
A	Texto	Texto	B
12	En parte ya que propicia que el docente se prepare y actualice... desafortunadamente considero que se han hecho malos manejos que han empañado el programa.	No, porque se centra más en un requisito como lo es los cursos estatales y nacionales, además del examen... lo cual no garantiza que el maestro que los acredite tenga siquiera vocación de servicio	10
7	Los maestros que siguen los pasos sí lo han aprovechado... pero existen personas que no van a cursos de actualización y al no tener disposición también se refleja en su trabajo diario. A lo mejor con lo de carrera se vició mucho...	No, sólo los maestros han tenido beneficio	9
13	lo que el maestro ya no vio como mejorar su práctica sino el bienestar propio Si estoy de acuerdo... pero a veces no aplicamos todo lo que aprendemos en las aulas por haber demasiadas actividades o por no tener tiempo para planear. Sí, aunque muchas de las veces se utiliza el tiempo de la clase para hacer los trabajos del curso.	Cobran 20 mil pesos por subir de categoría ¿qué cree? decían consiguete 10 mil pesos para entrar en carrera pero ya para mañana, pero no digan... exámenes vendidos...	22
14			
23			

CATEGORÍA 2 CURSOS DE ACTUALIZACIÓN

a) Utilidad y aplicación en el aula	
A	B
Texto	Texto
<p>Los cursos deben ser útiles, provechosos, prácticos y deben trabajarse en talleres, sirven para comprender a los niños y son un beneficio para todos si se aplican, la finalidad no son los puntos sino la aplicación en el aula.</p>	<p>A los de computación... 3... y de danza</p>
<p>3 A todos los cursos... nunca fallé a ninguno... yo nunca digo no voy</p>	<p>3 0</p>
<p>1 De tomar cursos por tomar sin que todos los conocimientos que se adquieren en esos cursos los traigamos a las aulas, que es el propósito, voy a tomar un curso o voy a terminar la maestría porque quiero los puntos en carrera ...eso no es la finalidad, la finalidad es que todo lo que aprendemos allá lo apliquemos... Conforme iba asistiendo a cursos, llegué a ir a uno en vacaciones bien pesado porque fue todo el verano... aprendes mucho cuando uno vas realmente a un curso a traer algo, te sirve para toda la vida... Siempre estoy estudiando... Que voy al del TGA y voy al de carrera y a veces cuando nos presentan algo que me prenda... tengo dos diplomados en computación unos cuanto en ingles y soy muy activa no puedo estar sentada mucho en un lugar en cuanto a actualización</p>	<p>2 para los exámenes de carrera y cursos... de los que son de danza... la caravana museística... todos esos cursos que dan que son 5 puntos... no sé que tanto... estos trabajos así cosas que son rápidas de 15 días así... y éste que tiene mas tiempo de duración... me quería meter al de ayudante pero ya no pude porque... tengo mucho trabajo... voy cuando salimos de aquí en la noche... cuando iba al curso de danza era el sábado... voy a los círculos de estudio...</p>
<p>1 Yo pienso que si puede influir algo pero no es definitivo... o uno no logra que va a impactar directamente pero si ayudan los cursos me gustan por la práctica... Si me han servido aunque no sea lo más importante...</p> <p>6 A mí me sirvió el hecho de que tomé el curso de educadoras de la primera generación la mitad nos metimos y muchas cosas yo digo que si me han servido para comprender cómo los niños van aprendiendo muchas cosas desde las nociones lógico matemáticas tuve dos años como educadora</p> <p>Y si me gusta... estuve de directora encargada pero a mí me gusta más la primaria yo siento que si me sirvió la UPN también y los cursos</p>	<p>Me he dado cuenta que ahora que veo esto hay infinidad de cosas... nos falta mucha preparación... mi visión estaba así ahora así... y luego escucho a los maestros de alguna manera yo tengo un concepto algo distinto... de lo que hace un año tenía... la maestría me ayudó mucho...</p> <p>Ahora que veo esto... todo lo que sea cursos... si le dijera hasta donde traigo la motivación... yo si fuera director... definitivamente yo mandaría a mis maestros... si no tienen licenciatura que la hicieran y si tienen que hicieran la maestría no sabe cuanto se beneficiarian ellos y beneficiarian a sus alumnos siempre y cuando aterricen aquí yo de alguna manera me siento con los niños como pez en el agua...siento que les puedo dar mucho pero mucho ahora... las clases se me hacen más fáciles... las puedo hacer más digeribles para ellos</p> <p>Si yo fuera director o con ellos mismos... apliquenlo sobre todo esto</p>

			va en redundancia de todo mundo de ellos de los niños y de la misma sociedad	
1	Los maestros que estamos en carrera lo que yo he visto nos motivamos más nos capacitamos nos preocupamos más pero en los años que tengo he visto que los maestros que no pueden entrar pero tampoco se interesan en ir a los cursos... no se preocupan en ir a los cursos		Si he tomado varios cursos... aunque no tuviéramos Enciclopedia como quiera nos mandó el director	2 8
2	Con los cursos de actualización pedagógica yo no estoy de acuerdo deberían ser mas provechosos... y lógico aprendemos algo... pero que estuvieran mas enfocados a talleres... ese maestro como da las fracciones por decir algo... yo aprendo... yo tengo una forma de dar fracciones... algo más práctico		Yo tomo los cursos... son todos los que me han ofrecido de carrera... yo le puse que si... hay ocasiones en que uno no va por situaciones personales No he llevado curso de Pronalees...	2 4
2	Este año creíamos... que era el elemental pero si lo tomé este año donde teníamos que aplicar algo de Enciclopedia para ver la clase... este año fue el que dieron donde iniciamos la clase haciendo una pregunta y con esa pregunta... algo con un juego con un video algo que lo motivara... porque el niño debe de participar de vez en cuando... yo aquí paso a algunos niños		De los TGA yo estaba acostumbrado a ir... y los demás... no vienen... Nos metimos a uno del Tec	2 2
			Los libros sí... me inscribí para ciencias naturales... los he leído... voy a los TGA pero no a los de carrera	4

<b>b) Improvisación de conductores</b>	
Hay gente que los imparte que no sabe y no se prepara.	
A	Texto
2	Los cursos a mí me gustan, a mí no me puede venir a enseñar alguien que no está frente a grupo y ahora si va y le platica a los estudiantes a ver como trabaja... ya he visto a gente que no va preparado con la práctica... nos ha dado gente... he tenido compañeros maestros buenisimos por no le pongas un niño porque no sabe que hacer... a mí me gusta que me enseñe el que si trabaja... En el curso ahí aprendimos con los demás... pero otro que viene y que te dice... el discurso... a mí me gusta la gente que trabaja con el grupo... Una vez vino una persona que nos enseñó cómo trabajaba con el transportador... puede venir un matemático a dar ecuaciones pero no sabe ni para qué sirven... y para mí el que da un curso debe llevarlo a la práctica... hasta te da gusto ir a la clase...
	Texto
	B

8	A veces los compañeros que los dan no se preparan no lo hacen motivarte... la vez pasada tomamos el de lectura y la maestra nada más era leer y leer vienes todo el día nada más para sentarte... le dijimos	
---	--	--

c) Inasistencia		
No se asiste por falta de tiempo o se asiste sólo cuando se necesitan los puntos o el ascenso.		
A	Texto	B
2	No tengo tiempo... No tomé curso de Enciclomedia mi tiempo no me da	Por motivos no tengo la facilidad de asistir a esos cursos... 9
8	Yo nada más voy... sinceramente los cursos que se dan aquí por ejemplo los de valores... Yo voy nada más cuando me toca ascender... Ese año me dedico conscientemente a todo para ir a cada curso... nada más una vez al año en los 4 años...	Es raro que te tome un curso... hasta ahorita no he podido... pero no había tomado el curso nacional... de repente ni siquiera los cursos estatales 6
2 3	Todos los os que hemos tomado los cursos vamos la verdad por los puntos...	No he ido a los cursos... no he presentado los cursos no los he tomado... no los he tomado (Enciclomedia) le conozco algo a la computadora 1 9

CATEGORÍA 3 PLANEACIÓN DIDÁCTICA

a) Formato de planeación

La planeación didáctica se está percibiendo más como un requisito en un formato que se debe tener para la revisión por los directivos, pero no se utiliza como un instrumento de trabajo de planeación y control de su práctica y para el análisis de los resultados.

A	Texto	Texto	B
2 3	Este plan anual es mi propuesta está basado en éste... pero se supone... yo sé que lo tenemos que hacer en base a éste... yo sé porque una vez vinieron a observarme y en aquel entonces me lo pidieron... fue a partir de ahí que lo empecé a usar... esta es la calendarización de todo el año... en base a ésta yo hago mi plan de trabajo	Yo hago mi planeación totalmente distinta a la de ella si son los mismos temas...no le pongo mucho... si quisiera haría mejor mejoría pero no he tenido tiempo para ampliarla... la voy perfeccionando un poquito... el 2º es un poquito difícil aparentemente es más fácil porque son los mismos temas de 1º	4
2 7	Nos dan una hoja donde vamos viendo que nos falta... Ella dice que tiene un diario ella tiene anotado todo si no entregamos a tiempo las cosas... El primer martes del mes hay que entregar la planeación... Para todo tenemos una fecha... todo lo tiene apuntado	El formato es el mio los demás maestras tienen otro tipo de formato... en las juntas que hemos hecho yo le he comentado al inspector que tengamos un mismo formato todos... pero a la hora de hacer la votación no quieren los demás maestros... no porque cada quien trabajan distinto sacan siempre otra excusa... siempre que se hace la votación dicen que no... entonces yo sigo con lo mio y cada quien con lo suyo	5
2	Es el formato que manda la secretaria pero administrado con otras...actividades	Yo sola me presiono mucho en lo de la planeación en las clases... incorporo las fichas a las planeaciones... Si traigo la planeación... la del 1er bimestre la tengo allá... acá está la del 2º la de todo el año me la checó el inspector ya vino y checó para que tuviéramos todo... el nos da lo que debe llevar el formato... y ya cada quien elabora su formato... la mayoría de los maestros trae el formato pero no trae propósitos... a mí me dijo... tu planeación de todas las escuelas que yo reviso es la que está excelente porque cumple con todo... yo le agregué las habilidades y actitudes...	2 9
3	Lo conseguí de otra escuela [formato]... lo vi me gusto yo lo saqué para mí... cada quien lo hace de acuerdo a como quiere... pero me gustó... la planeación a mí me gusta escribirla como que se me graba más... Si nos la pide [el director], pero no la ha revisado... pero debemos tenerla cada semana...	El 1er bimestre si es la del CD ya en los otros no... este es otro formato... el director viene a visitar los grupos todavía no le toca a este grupo	5





	<p>naturales veo dos páginas o temas hasta que se terminan... por eso me voy retrasando tenemos dos sesiones nos toca el lunes y jueves naturales</p> <p>No hasta donde las dosificaciones que nos mandan... pero nunca termino las dosificaciones nadie... lo que es de español nos esforzamos mucho pero de las otras materias... Porque es una lección por mes</p>	<p>bajo información bajo imágenes... leo todos los textos de los alumnos para hacer un comparativo y poder incluir mas o menos información adecuada al nivel... ya que tengo la información armo mi presentación... y ya que vengo ya se la presento... De Enciclopedia yo llevo al salón... doy la clase... les pongo trabajo y me pongo a chequear... en lo que ellos terminan cierto trabajo yo ya localicé la actividad el video... a veces suspendo el trabajo... saben qué vamos a ver esto es importante porque esta relacionado</p> <p>No puse ahí la observación... cuando hicimos los exámenes yo todavía no veía esos dos temas lo que sucedió es que van a ir hasta el segundo bimestre... lo demás si todo se cubrió y el sello de la inspectora... ya vino a hacer la 1ª visita</p>	9
<p>1</p> <p>5</p>	<p>Si pero nosotros hacemos lo que se nos adapta mejor... lo que pasa es que nosotros ya tenemos varios años con primero ya tenemos una noción...</p> <p>Es que uno cuando está en el salón tienes que buscar lo práctico... Cada quien nos vamos acomodando a lo que es más práctico para nosotros... A mí como maestra me sirve a ustedes los administrativos, no sé, pero a mí me interesa lo mío... Yo siempre he pensado que yo debo de trabajar a como yo siento que me funcione</p> <p>Adapto uno las cosas que nos manda Secretaria, se hacen cosas muy exageradas... Pero tienes que aterrizarlo... Hay que aterrizar las cosas... Yo tengo 25 años de servicio... Ya he pasado por muchas reformas, por muchas cosas y yo todo lo adapto siempre... Yo aterrizo, siempre aterrizo lo que me dan, algunas cosas las hago, otras no las hago, pero los resultados están, que a fin de cuentas es lo que importa.</p>	<p>Ahorita no cuento con ella... de hecho todavía no la imprimo... ya la debía tener... ya estamos y ya son 12 días de noviembre la tengo en CD y no la he impreso... Sí (plan) tengo uno por ahí en mi casa... lo que pasa es que con otros años que tenemos de servicio pues tenemos las planeaciones de otros grados... de ahí mismo tomamos como referencia... y de ahí vamos tomando como son los mismos contenidos... como son los mismos libros de texto... conozco los contenidos de los libros al 100% de los libros de texto de los niños... uno va tomando... va adquiriendo la experiencia... he tenido el (4º año) unos 3 ciclos... eso me ha servido más he tenido mas tiempo 5º año... si está un poquito más... viene con otro grado de dificultad más elevado... ya el 4º año te da más porque te da pie a que ya sabes qué viene en el 5º Ya refuerzas en esos contenidos en los que pueden fallar porque si se da cuenta uno en qué es lo que fallan...</p>	9
<p>1</p> <p>2</p>	<p>La planeación la pide el director el formato lo dio el inspector... el director visita el grupo una vez al mes hace sugerencias por escrito... Del CD yo saco los contenidos y la distribución semanal y nada más agrego propósitos evaluación actividad... todo lo saco de los libros del maestro... vaciarla a la planeación... en el caso de las fichas no paso toda la ficha yo pongo la secuencia de esta ficha...</p> <p>No crea que ando inventando cosas hay algunas cosas que si modifiqué pero casi por lo general no</p>	<p>Las referencias casi por lo regular las tomo de los mismos libros o del rincón de lecturas para yo sacar las actividades que se van a hacer... de los libros del maestro... éste está muy completo... así estuviera el de matemáticas es el que no... Va uno metiendo actividades que uno hace... yo me quedé ahorita hasta aquí... es para una semana como esa lección... eso es ya para mañana y pasado hasta aquí tenía planeado para hoy... pero para que se complementara la clase porque si ya le daba lo que es la pura expresión y ya... para mí que quedaba incompleta... Las letras que tengo aquí anotadas la o la i es una por</p>	2 6



				<p>semana y palabras... estas son las actividades bimestrales los objetivos de cada examen... oraciones... de lo que va a tratar el examen</p> <p>Sí le hago agregados de algunas cosas como el conocimiento del medio... no vienen en el CD los propósitos... los busco en el libro... algunos compañeros no... no lo agrego en mi planeación... lo que son los valores es aparte... nos toca el valor del mes</p>	
2	Yo aquí siempre digo si ya tenemos al tecnología si ya la secretaria nos está mandando la planeación por qué voy a... yo mentiría si yo digo que me llevo el trabajo a mi casa tengo unos 4 años que no me llevo el trabajo				2
3	En el CD... eso es lo que viene... se supone que lo debo ver todo... a mí me falta tiempo si yo quiero tener a mis muchachos... a como... pues estoy contenta del nivel que tienen... que les falta mucho... necesito llevármelo a la casa... Lo integramos con otras materias por ejemplo con civismo... esas yo las hago... porque se supone que debo integrar con todas las materias... con geografía en algunas lecciones... Eso ya casi no (escribir la integración en la planeación) por lo general no... porque como ya he trabajado con 5º y 6º no... yo creo que eso es por la experiencia y en la responsabilidad de cada quien				8
1	Para la planeación yo utilizo el libro del maestro los programas ya ve que ahora nos los dan en CD de ahí tomo bases pero igual no se puede dar 100% también con el libro del maestro ahí viene exactamente como se puede dar la clase... Con el libro de texto también... La planeación la hago a mano y al lado le pongo los propósitos los contenidos y las actividades que voy a hacer aunque a veces no alcanzamos a hacer lo que tenemos planeado				2
1	La clase de hoy no la traigo, la tengo en un CD pero tampoco me la traje... Las planeaciones se me hace que aquí las tengo				2
1					5
4					
1	La planeación el CD no ha llegado aquí... la planeación... me baso en el avance de los libros del niño... el plan de clases es por semana... el director no me ha hecho anotaciones o comentarios				
6	La verdad la planeación la hago medio económica pero sí hago las adecuaciones... a los niños les encargo diferente tarea... los ejercicios por ejemplo si es de redactar no se lo pongo a... yo sé que no me va a escribir... sobre la marcha porque la verdad no tengo tiempo				
1	En el libro va en el 45 que corresponde a febrero... yo voy en el 15...				
8					
2					

5	<p>y la hacen a uno hacerse garras... Yo aquí lo hago... pero no lo escribo... sobre la marcha si no me gusta como se esta dando...</p> <p>Casi nunca me voy como dice... ya cuando estoy aquí trato de irme... pero de repente cambio... Matemáticas voy atrasada...</p> <p>Las actividades las tomo del libro gris... algunas del libro para el maestro... más que nada las actividades son del libro gris y una que otra que acomodamos por ahí... español es casi del libro gris... que a mi me gusta mucho y... lo uso y es así como viene todo va todo va bien coordinadito matemáticas pues... no tenemos... eso si de acuerdo a lo que viene en el libro y más cosas como esto como el material concreto eso es aparte</p>		
8	<p>Nosotros a veces la adecuamos ...a veces es mucho... a veces le metemos más porque consideramos que ... es poco... lo dividimos por fechas... para saber hasta donde... el programa... ya no eso del libro gris es esto... pero ya dosificado</p>		
2 7	<p>Hay veces en que si nos entretenemos más en algunas clases... a la semana se ven 3 lecciones...</p>		

### CATEGORÍA 4 ADECUACIONES A LA PLANEACIÓN

Se habla de adecuaciones al trabajo de aula según las características de los alumnos, en algunos casos se hace referencia a un diagnóstico, no se percibe la relación directa con éste, se advierte que se hacen los cambios sobre la marcha pero que no se escribe en la planeación, las estrategias se refieren a la repetición de las explicaciones, a apoyarse en monitores, o a disminuir la dificultad de las actividades, no se hace referencia a modificación de estrategias con base en los resultados de las evaluaciones propias o externas específicamente. Aunque se precisa que se le atiende en forma personalizada a los niños con rezago también se menciona que son muchos niños y muchos contenidos y no se les puede atender uno por uno y que se trabaja con las mismas fichas para los diferentes grupos.

A	Texto	B
1	Como van saliendo los niños... Si tiene que retomar un tema poner más ejercicios o poner más trabajitos... Con los niños que van más abajo les pongo un poquito menos dificultad o los niños que están más alto les ayuden para que se expliquen algún tema a tan fácil despegar según como vayan reaccionando los niños... Mas que todo con los niños que van mas abajo... a veces les pongo o los que están más alto para que les expliquen a ellos algún tema... Que no pueden tan fácil según como vayan reaccionando aquí los niños.	Si... ahorita no he comenzado porque apenas es la 1ª junta... de aquí va a partir que el papá me traiga el diagnóstico psicológico... lo anexo a los expedientes y ya de ahí yo parto para poder ayudarlo... no le voy exigir a un niño que tiene una maduración de 4 años no le puedo exigir el mismo trabajo que a un niño de 6 o 7 he trabajado con niños de una maduración de un niño mas pequeño y le pongo trabajo que él me pueda resolver... No les pongo funciones muy difíciles pero sí que pasen a revisar a quien no ha terminado... ayúdale dile como... explicale tú porque a veces no me entienden a mí... yo explico la suma... más que todo con sumas y restas y números eso... ellos me apoyan... esos niños les explican... el niño comprende mas fácil con una persona de su misma edad... Más que todos son con los que no avanzan... con ellos me regreso... porque hay niños que te exigen más trabajo y hay niños que no te dan la respuesta... es allí donde yo modifíco mi planeación con esos niños... Las fichas nosotros las elaboramos desde hace ya como unos 5 años... la secretaria nos hizo favor de sacarlas en la computadora y nosotros las tres maestras llevamos la misma ficha
1	Me pongo con ellas a hacer algunos ejercicios	Yo hago mis adecuaciones de acuerdo al grupo... al grupo que me toca... a las dificultades que tiene para aprender
1	Aquí donde dice si hago adecuaciones, la verdad no lo hago, trato de ayudarlos, pero los cambios los hago sobre la marcha, como cambio de estrategias... tendría que establecer otro mecanismo no hay	La directora nos pide que cubramos al máximo en base al programa oficial pero que si eso nos facilita... ella es flexible nos da mucha facilidad en el trabajo tenemos libertad de hacer lo que queremos claro que cumpliendo ciertas normas... yo pienso que eso es lo que nos ha servido para tener un ambiente de trabajo como el que tenemos
1	Busco que se ayuden... los niños que no han aprendido a leer...	Regularmente los detalles que uno encuentra son niños con bajo desempeño... que tienen algún detalle... que necesitan más atención... se ade-
6	ponerles actividades de copia de libros de apoyo... la maestra de	

	je ya me dice cómo con los niños que tienen problemas.	<p>cua a lo mejor una explicación más al grado de ellos... me los traigo ya aquí al escritorio le explico uno de una manera... si no me entienden les explico de otra... a veces no me entienden... en la siguiente clase pues otra vez... hasta que queda entendido... pues a veces si atendemos uno por uno no avanzamos... tenemos que ir con un contenido uno tras de otro... si nos detenemos para estar apoyando a algún compañero nos vamos a detener y nos vamos a rezagar todos...</p> <p>En algunos momentos solamente... que algunos ya terminaron... oye apóyame... como monitores... si me ha dado buen resultado...</p>
		<p>Lo hago con el niño aparte... un trabajito adecuado al tema que estemos viendo pero en un nivel menor pero en esto... dependiendo de como vayan si tiene la capacidad para pasar... he hablado con los papás pero no noto cambio...</p> <p>1 9</p>
		<p>Para los niños que batallan un poquito lo que pasa es que...es de mandarlos a apoyo luego luego... está el CAM y yo tengo una amiga que da apoyo y terapias... me ha dado varios libros a leer... y de consejos me dice platicales... y aparte ella dice... trátalos bien... hay un niño que es muy bonito no habla ni platica pero no termina su trabajo... hablé con ella y te voy a mandar como lo ayudes como tratar a los niños y eso me ha servido la verdad que si... Yo digo que lo aprendí con los niños</p> <p>3 0</p>

CATEGORÍA 5 LIBROS COMECIALES

	a) Uso para la planeación	
<p>Los docentes utilizan libros de casas editoriales diversas, para orientarse en la planeación y seleccionar ejercicios para los estudiantes. Si los utilizan para sacar actividades extras, se da por hecho que constituyen parte de la planeación real aunque no se anoten las páginas o las actividades en la planeación oficial que es la que revisa el directivo y la inspección. Se reconoce que se usan estos libros extras porque son más fáciles de entender y aunque se dice que es un referente más en la práctica, son el referente para el trabajo de aula.</p>		
<p><b>A</b></p> <p>3</p>	<p>Texto</p> <p>De apoyos que tengo yo... el Auroch... es de apoyo al maestro...yo uso varios... no me baso nada más en uno en éste que es un cuaderno de trabajo de taller magisterial en ese saco copias... pero si me gusta más otro... el de complemento didáctico...me gusta más el de naturales viene mas apegado al libro...uso de unos y otros... uso varios...</p>	<p>Texto</p> <p>Hace tiempo nos llegaron estas dosificaciones de planeaciones... de repente yo hago comparaciones tomo ésta... tomo otras... tengo la de Larousse la de Santillana... Si lo comparo con el programa te digo yo hago comparaciones que no es la única que tenemos por ejemplo tengo la de Santillana una de Larousse... el programa de nosotros generalmente contiene lo mismo... un tema más y un tema menos... y en base a eso se trabaja de repente uno utiliza eso... yo no copio las actividades... pero me auxilio porque ahí tengo todos los propósitos... es un poquito por comodidad... por practicidad porque me ayuda a hacer un poquito mas fácil mi trabajo porque me da resultado</p> <p>Ahí ya tienes lo resultados hasta ahorita... y se cubre... Me apoyo en varias...aquí en la escuela ya se ha platicado... en ese aspecto... no tienes que andar hojeando no tienes que hacer muchas cosas es más rápido y lo preparas de una manera más rápida porque al final te sirve... (correlaciones) es lo que yo hice ahorita temas en historia ahí te menciona temas vistos... esta semana que trabajamos los griegos lo relacioné con ideas principales</p> <p>En ocasiones en otros años si ahorita yo me estoy basando en este libro que corresponde a esa planeación</p>
<p><b>B</b></p> <p>6</p>		<p>19</p> <p>ese libro también de apoyo este primero... yo lo que hago... explico la clase... después lo del libro... yo lo contesto con ellos y ya después al terminar esto... les encargo una actividad les pongo ejercicios de aquí o les encargo tarea... por ejemplo... como reforzamiento... si no es de aquí es de acá... más que todo los libros los uso para trabajar aquí en el salón ... las tarea son de aquí... casi no</p>
<p><b>A</b></p> <p>23</p>	<p>Yo no acostumbro... si me falta tiempo... Pues si, casi todos tenemos para auxiliarnos de ahí... Según ellos nos dicen que no... pero es que ¿cómo enriquecerlo? Yo tengo... trae ejercicios divertidos... de aquí por ejemplo esta el ejercicio del seguimiento de instrucciones... este yo ya lo he puesto otras veces y si viera que bien y lo van a... aquí viene como hacerlo... y ellos</p>	

	escogen la amazón que quieran hacer... Todo esto es del proyecto de seguimiento entonces cómo no me voy a auxiliar ellos dicen que no... la secretaria nos dice eso es lo que nos dice la supervisora... pero yo pienso que no... claro que no... yo en estos si me apoyo mucho... porque no me gusta darles artísticas... a la mejor les pue- do poner dibujitos o algo... pero yo creo que eso es más	llevan tareas a menos de que ya hayamos visto un ejercicio o algo que puedan contestar ellos... Este lo llevábamos el año pasado y antepasado... antes llevaban libros de laboratorio pero ahora ya no... nosotros no nos pusimos de acuerdo los maestros... como a veces no abarcamos no completa- mos el tiempo no lo terminamos de contestar... Mas que todo yo me baso en estos cuadernos... por los ejercicios	28
27	Aquí si... de apoyo	Los libros... los vienen a ofrecer las editoriales... con ésta estoy más de acuerdo... Tengo estos de apoyo... llevo el de secretaría y el de laboratorio... este es de Taller magisterial y el de laboratorio Está más completo este el de taller magisterial viene la actividad y la página del libro... viene la lección y todas estas actividades viene igual... son un refuerzo del libro... de aquí saco para ellos las activi- dades... las copias que traen las saco de Enciclopedia... ya nomás las imprimo	29
		Tengo el de Tareas de matemáticas el Auroch el de Castillo también para darnos una idea vienen jueguitos... saco actividades de ahí para pintar y pongo las tablas... acá viene mejor y en el libro viene difícil el de matemáticas... y por el espacio mas que todo... ahí ando buscando en el de castillo el laboratorio... este de Auroch es el avance viene completo pero si es un libro aparte en otro vienen las actividades Uso este y el de secretaría y de internet y a ver que se me ocurre... tengo bastantes libros de jueguitos de enciclopedias de crucigra- mas... el de trazos de artísticas ese lo compraron y les gusta... Los libros... los vienen a ofrecer las editoriales... con ésta estoy más de acuerdo... De aquí sacaron lo del calendario por ejemplo en el mes de febrero viene ahí... Este lo compré	30
			28

**b) Uso para actividades extras**

Se utilizan libros extras para sacar fotocopias para los alumnos como trabajo de apoyo o refuerzo a los temas, se pegan estas copias en las libretas, se tienen varios libros y de ahí se hacen las elecciones	
A	Texto
2	Aquí tengo esta guía... tengo otras dos más de ahí <b>saco los ejerci-</b> Alguna guía pero no se las compramos a los alumnos ni los alumnos 4

	<p><b>cios para ponérselo...</b> Son de otras editoriales son de Castillo, de ahí tomo ideas y ejercicios, aparte tengo otro en la otra escuela... Esos problemas y ejercicios es para idea mía... Por lo general reviso, esos los pongo en la libreta</p>	<p>las llevan en sus mochilas <b>yo compro una y de ahí saco actividades</b> del libro y saco actividades de la guía... pero esa la uso yo en forma personal nada mas yo... a los niños procuro no sacarles copias La que yo casi siempre uso es taller magisterial... ahorita no la traigo</p>	
3	<p>Las copias las paga la escuela... A los niños no les pido otros libros... no de apoyo, no yo tengo de varios y de allí le saco copias o les dicto de ahí mismo... prefieren escribir... Me dicen no copias ya no... prefieren escribir la pregunta o hacer un resumen o un dibujo del libro... No sé porqué muchos compran libros de apoyo los libros vienen muy car-gados...</p>	<p>Lo que estoy haciendo es que yo le saco copias y les voy entregando a los niños... ellos tienen ejercicios... yo les pongo cuestionarios en español y matemáticas... yo les pongo ejercicios y adicional a todo aquello es el libro de texto y adicional a todo eso son las copias</p>	6
1	<p>Para reforzar... uso como apoyo 6 o 7 libros y saco de ahí: Juguemos a leer, Laboratorio, Por el mundo de las matemáticas, los Cuadernos de tareas, el de Auroch, mi Mundo mágico</p>		
6	<p>Saco actividades... fichas... a veces saco copias de ejercicios que les sirven</p>		
2	<p>De un cuaderno de tareas les doy la copia cuando por ejemplo que es hacer una gráfica... que el dibujo me va a quitar mucho tiempo a mí me facilita... que aquí esta</p>		

254

<b>c) Libros extras para el alumno</b>			
Se solicitan libros extras para los alumnos aún con la falta de anuencia de los docentes			
A	<p>Texto</p>	<p>Texto</p>	B
2	<p>Traen el libro de problemas razonados... y una de cursiva se me hace... yo siento que... cargamos de más a los niños... y a nosotros también porque esto que le estoy mostrando es la manera en que me gusta hacer las cosas pero me he ganado hasta llamadas de atención... porque no termino</p>	<p>El laboratorio no lo debían haberlo pedido... de hecho yo estoy en contra de la directora... pero se pasó mitad de septiembre y se pidió porque no había libros de texto</p>	2
5	<p>Creo que fue la inspectora quien los propuso... se unificó y esto con copias... yo tengo mi jefe inmediato... aunque yo no esté de acuerdo con las cosas... y hay que hacerlo... Los llevan pero no estoy de acuerdo</p> <p>Y se destasa algo como esto... a lo mejor les hace bien... vienen series y cosas así... que nos adelantan y aquí nos llevan en aquí estamos empezando poco a poco de lo que maneja el libro y esto se da unos</p>		4

	<p>brincos tremendos vienen unas series de 4 a 8 de 8 a 12... A lo mejor les hace bien introducirlo... pero el razonado y aqui nos lleva en el 40 De hacer las dos cosas si me van a cargar... de perdido tratar de que se entienda si va uno a dar todo esto... está difícil es trabajo de más... tengo que hacer un espacio para esto... lo de los deditos las actividades con las fichas a ese si hay que darle el tiempo de los razonados... este es el 2º o 3er año que se aplica... La directora nos preguntó sobre el de cursiva... dice una compañera yo he tenido excelentes resultados con los de cursiva... yo le digo no sé a qué horas lo verás... Esos son primero que estos... la otra vez no me los revisaron... eso si vamos al corriente... están muy bonitos... es tan lento eso... los niños tienen que empezar a escribir apenas están viendo eso... los niños dan sus ideas para sacarle el provecho... pero si es un buen rato lo que nos lleva... te lleva mucho tiempo... Les vendieron los 3 por 200 pesos... si pues hay que trabajarlos...</p>	
--	--	--



**CATEGORÍA 6 ORGANIZACIÓN DEL GRUPO**

El grupo se organiza en filas uno detrás de otro para la exposición frontal del docente, se percibe el trabajo colaborativo como un motivo para el desorden por lo que se utiliza poco como recurso de aprendizaje o no se reconoce su potencialidad.

A	Texto	B
12	En parejas como cuando van a escribir un cuento... Y depende también de lo que dice el libro... si dice que en parejas.	Como tenemos horario tampoco traen todos los libros. 5
23	Una forma también aunque que trabajamos... para mí es muy importante... que me gusta... todos los días se rotan... a él mañana le toca adelante... siempre que yo he dicho por muy grandotes que mis alumnos estén no tienen porqué estar siempre atrás porque ellos necesitan estar motivados... muchas veces les decimos ve aquí o ve a la dirección... cómo mandarlos a todos... como tomarlos en cuenta a todos... para mí esto siempre ha funcionado... pero esto te lo va dando ... nadie te lo enseña... es la experiencia.	Ahorita sí... están así por el dictado... en el dictado nunca pongo parejas siempre están separados pero con las fichas con los dados con el caminito a veces en el banco... a veces en el piso y les gusta mucho a ellos... Porque hay unos que les encanta y hay otros que nada más empiezan a ver que estamos haciendo la escenificación... y empiezan a jugar... empiezan a gritar. 4
3	Casi siempre por parejas o en equipo y así se ayudan entre todos.	Trabajo en equipo cuando se trata de recortar. 24
25	Porque si lo pienso, si vas a trabajar en equipo tienes que venir con la idea...no lo escribo, pero se batalla bastante... no he podido... no me ha funcionado... si lo he hecho pero no me ha funcionado... se me van por otro lado el que puede lo hace solo... y deja al otro solo el otro... no... siento que no me funciona.	
13	A mí no me gustan las filas tradicionales eso aprendí de PACAEP ...	
16	A mí me gusta tenerlos alrededor.	
2	Más en parejas o en equipos... según la actividad no siempre. A mí me gusta mucho explicarles... Me gusta mucho la explicación.	

CATEGORÍA 7 LIBROS SEP

a) Conocimiento

De los libros de la SEP que son la base del currículum de la reforma de 1993, como el de planes y programas, libros del maestro, ficheros, libros de texto, avances programáticos y los libros de la biblioteca de actualización del maestro, los que se utilizan como referencia y no en un 100% absoluta son los libros de texto del alumno. Los demás han pasado a un segundo término como una posible referencia en el discurso aunque no se evidencia su conocimiento y uso para la planeación didáctica.	
A	B
Texto	Texto
<p>(Libro de Planes y programas) En base a eso...yo como quiera sí lo checo a ver hasta donde llega... sí lo checo el de planes y programas (Ficheros) Muy buenos... nada más que muchas veces por falta de tiempo y eso que no los checa uno...las lecciones que va a ver muy bien que vienen los ficheros... de actividades que no necesitan muchas cosas que comprar ni nada... de cosas que uno puede hacer en el salón. (Libros de texto) A mí me gusta mucho el libro... el libro viene muy bien... el libro de español es excelente... el de matemáticas se me hace muy cargado.</p>	<p>El que tengo yo es el gris (plan y programas)... lo tengo en mi casa... Yo sí los... uso... no los incluyo en mi planeación porque a veces no alcanzo a hacer la actividades... si me da pena poner ahí... después no verla... sí tengo actividades... sí reviso actividades de los ficheros y ya después evalué con las actividades de los ficheros... no siempre... pero sí los conozco y sí he trabajado con las fichas... Bastante (útil) porque a veces aunque tengamos experiencia aunque hayamos trabajado con primer año... a veces dices que voy a hacer ahora... porque todos los niños son diferentes a veces llevo a cabo actividades que el año pasado no te pondrían... muy bien entonces busco en el Fichero y ahí es donde me baso... sí me sirven mucho... los tengo.</p>
3	4
<p>1 2</p> <p>Uso el CD, los libros del maestro, ficheros de matemáticas y de educación física.</p>	<p>En los ficheros en el libro conforme vamos en la planeación lo que es el bloque y se repasa esa semana y ahí vamos... de igual manera cada semana trabajo con una letra con dibujos sobre el margen.</p>
8	2 6
<p>Ficheros sí los utilizo aquí viene los ficheros pero no es tanto el contenido... sí están en la escuela... (Enciclopedia) con esta herramienta te dejas de mapas... aquí lo ven... ayuda mucho.</p>	<p>Yo ocupo mucho este de español... sí a mí me gusta mucho éste... se me hace mas difícil de entender el de matemáticas como que viene muy complicado... Este es de español el del 93... No le han hecho adecuaciones y ya estamos en el 2007 y es lo mismo.</p>
1 4	2 8
<p>El nuevo salió me parece que desde el 2003, la verdad no recuerdo cuando... El de 93 es el primero que tenemos... Ahora viene por componentes... antes manejaba que la lengua hablada... ahora todo como componentes del lenguaje y cambió en algunos propósitos y algunos temas... Busco los propósitos en el libro de planes según los temas... Nos basamos para ver hasta donde vamos a llegar... tengo los planes y programas... el nuevo y los libros y el fichero del maestro... tengo unos aquí en el salón y otros en mi casa.</p>	<p>En los ficheros tengo algunos el de español el de matemáticas conocimiento del medio... naturales no... De ahí me baso para sacar algunos de los propósitos de las planeaciones si tenemos la planeación de secretaria en CD... Pero a mi punto de vista no podemos implementar esa planeación porque no todas las escuelas son lo mismo... no todos los grupos dices tú este grupo me voy con la planeación de la secretaria... ahí sí hay más dificultades... entonces me baso en ella en la dosificación más que nada más que en la planeación es en lo que me baso en la dosificación para checar de qué temas a que temas debo llegar pero implementaría así como viene ahí.</p>
	5

1	En el libro del maestro de español les da todas las indicaciones... Si lo haces con el libro del maestro ya la hiciste nada más en el de español... en el de matemáticas le tiene uno que andar buscando porque con el fichero viene las actividades... el libro lo llevamos al momento, yo trabajo con el puro libro de secretaría, el libro lo llevamos al día... El trabajo en el libro ocupa demasiado tiempo... Tengo el libro de planes y programas y luego nos cambiaron el libro de español... y luego el libro de matemáticas porque el libro de matemáticas ya no se adapta... tengo todos mis libros aquí y en mi casa.	
5		

**b) Uso de los libros SEP**

No se usan los programas o los ficheros o los libros del maestro en forma asidua, sea porque no se cuenta con ellos o porque no se les considera propicios o útiles o se confunde el concepto de fichero con fichas de otros libros.			
A	Texto	B	
7	No tenemos libro del maestro de español... Me faltan más materiales... Yo tenía unos míos... Los que yo estoy usando son míos... La escuela ya no me los ha proporcionado... lo que a mí me falta más son los materiales de apoyo porque yo los que tengo... El libro del programa de español o el de maestro de matemáticas ya lo conseguí... el libro de español si está... y el de naturales porque... lo conseguí en otra escuela... Y el año pasado ... Tenía la facilidad de que los tenía aquí y los tenía en mi casa.	No generalmente no... te echaría mentiras no lo que pasa es que tú sabes... la facilidad de muchos ¿verdad?... No...yo no te trabajo ficheros no porque yo no quiera... yo sé que en los ficheros vienen también unas actividades estupendas pero no tenemos ficheros... no hay... si de repente hay compañeros que si los tienen... que si los aplican yo no sé por qué a mí me ha tocado de que yo no... el año pasado... buscaba los ficheros... en sexto año son muchas las versiones de unidades de peso, de longitud de todo... yo buscaba maneras e de explicárselos mejor a los muchachos... yo nunca conseguí un fichero... Yo supe de ese CD... porque una amiga mía que es directora me dijo: nos llegó un CD de secretaría y yo le dije mándamelo... ya no me lo hizo llegar... en el otro CD venían los ficheros... no nos han llegado aquí a la escuela... pero siempre que nos llega algo a la dirección la directora nos dice...aquí está... yo supe de ese... de las dosificaciones... Yo no tengo los libros del maestro ni los ficheros.	6
1	Los ficheros algunos si los utilizamos en algunas actividades.	Si (plan) tengo uno por ahí en mi casa... (ficheros) Pues por las actividades que vienen como introducción... como una motivación a la clase... pero sólo algunas veces... le soy sincero...pero no... aquí en la escuela no los tengo no... porque creo que ni siquiera hay aquí... pues por las actividades que vienen como introducción... como una motivación a la clase... pero sólo algunas veces... le soy sincero...pero no... aquí en la escuela no los tengo no... porque no hay creo que ni siquiera hay aquí.	9
2	A mí siempre me son útiles... porque a veces me pongo a leerlos.	El libro lo contestamos aquí... y casi no los tengo revisados por lo mismo	1

		que los trabajo aquí... Éste lo estaba viendo ahora... yo no tengo los libros no nos los han dado... los conseguí por otra parte pero que los tenga de este ciclo el de español nada más.	9
		Nos faltan ficheros... el fichero es otro complemento más que puedes tener pero a veces lo veo un poquito mas práctico sacar las actividades de aquí... práctico para mí el ejercicio... ahí sería cuestión de ver en que actividad le puse del fichero... lo que es del laboratorio y a veces le puse lo que es una ficha... las fichas ahí viene una ficha en el caso mío la ficha la uso muy esporádicamente por ahí debe de estar.	2 4
		Si lo tengo (programa) pero uso más éste... también tengo el libro para el maestro... los ficheros en las actividades ahí busco las actividades y en el laboratorio... Este no trae los objetivos... Uso las sugerencias del libro de español... todo es bienvenido.	3 0

CATEGORÍA 8 MATERIAL Y RECURSOS DIDÁCTICOS

Los recursos didácticos que movilizan al alumno(a) y le hacen divertido el aprendizaje como el teatro, juego, música son dejadas de lado en el trabajo de aula, se justifica con diversas explicaciones, no se incorporan en las planeaciones y se perciben como actividades aparte y de relleno que quita tiempo para trabajar los contenidos. Estas actividades se relacionan con artísticas y esta asignatura pasa a ser secundaria, no se trabaja aunque se cuente con materiales. No se utilizan materiales para que los alumnos manipulen. La técnica recurrente es la exposición por el docente.

A	Texto	Texto	B
11	<p>Música y canciones... en algunas ocasiones... Si vi por ahí algún material de casete... No lo uso mucho... apenas están checando qué tipo de música... A veces traigo que las de Cri Cri consigo los CD o a veces los bajo de Internet... Como caminito de la escuela... los que vienen así marcados... algunas sí la he revisado... Que para artística la música lenta... que lleven el ritmo musical... pero solamente algunos... porque no... todo el contenido de todos los casetes... solamente algunos que veo por ahí... porque ahí vienen algunas rondas.</p> <p>A veces... lo que es material para algunos trabajos manuales como mañana que vamos a hacer la maraca... pero a veces ponemos láminas para algunas clases... ahorita no están... como vamos a tener un examen tenemos que quitar material... tengo nada más las letras y los números... Más que todo el material que ya tienen los niños como el dominó... el alfabeto móvil... tenemos una caja con las fichas de colores... ahí tenemos lo de matemáticas.</p>	<p>Salimos retirado... en este grupo no hemos realizado visitas porque vamos empezando... visitamos empresas... la biblioteca... los parques... siempre que tengamos autorización de la directora y que el grupo vaya con buen promedio y nos podemos ir... firman un permiso... los papás vienen... despiden a los niños y ya después vienen y los recogen...</p> <p>Le pido a la directora la grabadora y las ponemos aquí... a veces no podemos usar la grabadora porque es una para todos yo se las canto con palmas... con los pies... como ellos traen muchos conocimientos del jardín... yo a veces les pregunto... a ver una canción del sol ¿quien se la sabe? y ya empiezan ellos mismos a cantar... el canto a Nuevo León lo practicamos... si las he utilizado... no mucho pero si las practico... No lo pongo en mi planeación... hago preguntas y paso al siguiente ejercicio y a veces sí hacemos la representación... traemos los calcetines... traemos o el dibujito con el palito... pero no es siempre... En el libro de texto... porque si vienen... en el recortable... o a veces ellos... vamos a imaginarnos... que él es el ogro... ellos son los cabritos... y empezamos a hacer la historia y empiezan a escenificarla... Me gusta mucho el juego... el canto y todo eso con ellos... pero la respuesta de los alumnos no es como la que quisiéramos cuando uno empieza a cantar y a jugar empiezan a indisciplinarse... tenemos que quitarle tiempo que le asignamos a eso y ponerles otro trabajo y mantenerlos ocupados.</p>	4
12	<p>Los libros traen títeres.</p>	<p>No les he traído música... las escenificaciones ya viene en le recortable...</p> <p>Las visitas... pero no mucho... los llevamos a Marinela.</p>	30
3	<p>Si tenemos grabadora y los CDS de bailables nos apoyamos para</p>	<p>En el tiempo y los materiales porque algunos de los recursos didácticos</p>	5

18	<p>las asambleas... En el APC nos regalaban material... el de las fracciones... nos dieron el de la fichas... nos dieron las cartas que son para multiplicación y las usamos a veces... esos materiales están en la biblioteca.</p> <p>Tenia yo una grabadora aquí en el salón y entonces poníamos música pero nos robaron... han robado como 7 u 8 veces en el año escolar y robaron las demás grabadoras de la escuela... La audioteca en la tarde la tenia... Ellos traen la música que les gusta.</p>	<p>cos y materiales deben estar en la escuela y no los hay... ahí sí cambiamos a otro tipo de actividad porque no encuentro los materiales... y en la escuela no los hay... ahí sí batallamos un poquito... La motivación... si todo eso se utiliza.</p>
13	<p>El de PACAEP, aprendí tantas cosas... en ese curso te sensibilizas con los alumnos... ahí entiendes los proceso de desarrollo de los niños... ahí tengo mi grabadora, les pongo su música, a ellos les gusta que les ponga su música instrumental...vas aprendiendo... por ahí tengo mi caja de guiñoles donde el niño se comunica a través... el niño que es cohibido.</p>	<p>Vienen canciones (en Enciclopedia) pero vienen ejercicios que para mi gusto... no los he aplicado... en artísticas por ejemplo... los evaluo con un trabajo... de repente nos ponemos a hacer figuras con papirolfexia... cosas así... incluso... dibujos... esos tan comunes que manejamos en las libretas de artísticas... No me convencen... si los he visto...te ponen a marcar tiempos... te ponen a marcar tonos... cosas así... si los he visto... si los he analizado... en una ocasión se los quise poner a los niños y... se empezaron a reír... dijeron... qué niños qué esto qué lo otro... ya no lo apliqué... sinceramente... como ya es 5º año... artísticas es así como un relleno y preferes no dedicar tanto tiempo... para alcanzar a cubrir con todos los objetivos que te están indicando... uno se va siempre por lo más fácil en ese aspecto... cuando yo he trabajado con 1º y 2º año... trabajo mucho con esas canciones... los temas... se los enseño con canciones... con jueguitos... siempre busco algo de manera de despertar el interés del niño... Me gusta (Enciclopedia) porque... como que ellos se sienten... familiarizados porque ven que lo que están viendo ahí ...ya lo escucharon ya lo vivieron.</p>
2	<p>No pongo canciones... a veces íbamos a ver una... que es la de un elefante para escenificar... Ahí yo le digo la verdad no tengo este tiempo ahorita voy a ver inglés.</p>	<p>Solo en algunas puedo reportar algo... para juegos didácticos de los laboratorios que tenemos... de donde me apoyo yo... de algunas editoriales... aparte alguna otra actividad del fichero que se pueda incorporar... No (canciones ni guiño)... En este año hemos podido realizar 2 (visitas) fuimos al Foro y la siguiente semana llevamos a los niños al grupo Bimbo... siempre trato... de llevarlos... que se promueve algún paso trato de integrarme... Si hay (audioteca)... hoy escuché al director... dijo que ahí tenia la música de la escuela... pero no nunca lo he incorporado... seguramente más delante.</p> <p>Ya tiene dos o tres años que... inglés no les dan... ni computación... el CECSE está... pero las computadoras parece que si están pero no funcionan... Canciones no... juegos de serpientes y escaleras... y a veces les digo que me traigan... el memorama... juegos como ese...</p>

			el turista que se relacione con los billetes... les dije que me trajeran un juego me trajeron el turista... maneja mucho lo que se el cambio de billetes.	
7	Porque me cambian mis recursos... me cambian mi forma de enseñar como quiera.		De materiales lo que tengo aqui... en la próxima lectura vamos a ver la tienda... se ponen a comprar... a jugar... ayer estábamos haciendo sumas y restas... traigo unos dados cada quien lo tira dos veces... sopa, papeles, y hojas para trabajar... aqui tengo los libros recortables... no porque se los quedan... aqui tengo tijeras mias... tengo una alacena grande lo demás es material mio.	26
23	De hecho nos dieron un CD de la jefatura de sector... ya uno donde están los valores que pongamos que empiezan a cantar.		Ellos traen tijeras... el material la dirección tiene... yo no tengo... ¿para qué le voy a echar mentiras?	24
25	Tengo mucho material... Me gusta lo de preescolar... eso del cuerpo viene bien bonito.			



CATEGORÍA 9 BIBLIOTECA

El uso de las bibliotecas de aula o de la escuela no se incorpora a las planeaciones, la actividad de la lectura no se relaciona con los demás contenidos sino como algo separado, aislado y por lo tanto se trabaja en forma esporádica y descontextualizada del enfoque de la reforma. Su uso en el aula, se ve como relleno para algunos tiempos muertos y a petición de los alumnos(as). Se justifica el poco uso por la falta de infraestructura o de recursos humanos para atender la biblioteca.

A	Texto	B
8	<p>Hay biblioteca... pero además en aquel locker está lleno de libros... Aquí tenemos un proyecto que cada jueves sacamos los libros... siéntense... sacamos todo... a veces les pongo 5 enunciados, palabras o dibujos. Además aprovechamos y compramos libros en la feria... compramos de los mas económico de los más emocionantes. Los niños tienen su credencial de la biblioteca somos 19 grupos nos toca los viernes aquí tengo las credenciales... van primero las mujeres y luego los hombres van a traer libros y se los llevan a su casa y sobre ese libro traen una actividad.</p>	<p>La biblioteca la tenemos en aquel salón... ahí están organizados 5º y 6º... 3º 4º y 1º y 2º... a mí los viernes a las 8 de la mañana me toca visita a la biblioteca... yo llevo a mis alumnos les enseñamos el comportamiento en la biblioteca... ellos escogen un libro lo observan les pregunto qué les pareció cada quien platica lo que vio después escogemos el que más nos interese... les entrego una hoja ellos tienen que anotar el título el autor y yo les leo el libro y... hacen un dibujo relacionado con el libro y después escriben palabras que hallan escuchado que ya sepan escribir. Si uso los materiales pero aquí la biblioteca no es con frecuencia... porque si quisiera que el niño llevara sus libros en el salón pero es muy difícil aquí porque se desaparecen... nos los maltratan nos los roban no los regresan que más quisiera ahorita yo les dije saquen su libro de lecturas en lo que terminan sus compañeros de copiar y que sería mucho mejor que les dijera agarren un libro del rincón y que vean diferentes textos pero no puedo hacer eso porque todos están en la biblioteca de la escuela... pero los tenemos allá para protegerlos... ahí si tiene candado tiene protectores y no los toman ni de otro turno ni de otros salones... todos están allá todos los tiene la directora en orden... los libros acomodados una maestra es la encargada... cuando vamos firmamos un diario de visita... la maestra nos pide los trabajos que hicimos... ella nos revisa y elige los mejores y los envía a la región... si estamos bien al pendiente con la biblioteca... porque si nos sirve mucho.</p>
2	<p>Parece que sí tiene biblioteca yo creo que si debe haber... se está construyendo... sí están todos los libros pero no tenemos espacio... se iba a terminar de construir... los libros están en la dirección concentrados... El problema viene siendo el control, en el</p>	<p>Si tiene libros pero no está abierta la biblioteca... no nos dejan entrar... todavía... no hay estantes están los libros en las cajas... el cuarto que está ahí no está todavía climatizado... si hay computadora si hay la pantalla hay Enciclopedia hay los libros pero no están los</p>



	sistema estatal tenemos una secretaria... Aquí se va la directora y no hay quien lo atienda... Yo tengo ahí algunos libros... pero no se los he podido prestar.		estantes ni está todo organizado... está todo en puras cajas... incluso el proyecto que teníamos el año pasado era comprar dos miniesplit para la sala y ya lo tenemos... ahora nomás falta echarle ganas para armarlo todo.	
3	Un apoyo... Hay biblioteca aparte la del aula.		Los libros de la biblioteca del rincón los tengo guardados ya a cada quien le doy un libro o a veces ellos los ven... La escuela no tiene biblioteca.	30
16	En el salón está una parte hay horario para la biblioteca... de los que manda secretaria y en un año si compramos.		Esta la infraestructura ahí... pero no hay libros... apenas los vi yo hace poquito... la semana pasada los trajeron mas no nos los han entregado... no hay el tiempo que yo he estado aquí no me han entregado a mí... ah sí... el año pasado... del aula...yo creo que las han entregado a los maestros... lo que es audio, no hay nada ni video... no nos han hecho llegar.	9
11	Si nada más que los tengo aquí guardados... no se pueden dejar a la vista... se pierden muy fácil.		No contamos con ella porque como no hay espacio... pero hay un comité que se encarga de hacer una actividad... cada semana toca un timbre y cada maestro de grupo les da un texto para leer... ahí tengo las libretas... son de ese proyecto... iba a venir la directora a checarlas... del rincón de lecturas cada niño trae un libro lo lee... le toca a las 2 de 2 a 2.30 y ya cada niño escribe lo que entendió... en mi grupo toca el timbre les digo... dejan de hacer lo que están haciendo... pasan a agarrar un libro del rincón y ya lo leen durante una media hora o una lección del libro de lectura... y ahora si me hacen un escrito de lo que entendieron... de este ciclo nos acaban de entregar... tengo lo que nos dieron.	19
13	Me pide la credencial de la biblioteca... hay una también y la de aquí.		Hace poquito le llegó el número pero el número exacto no tengo en la reunión pasada la directora nos mando la lista que checáramos qué libros estaban en existencia y cuales no para ver pero nos acaban de llegar unos nuevos.	24
			Batallamos... tenemos libros y todo pero no hay local... nada más los de la mañana tienen... cada quien en su grupo sacamos los libros y leen un cuento.	28

CATEGORÍA 10 LECTOESCRITURA

Se perciben dificultades para la interpretación o aceptación del enfoque para la adquisición de la lectoescritura en primer año, y la preocupación por el logro de la escritura y lectura lo que lleva en algunos casos extremos, a utilizar métodos desvinculados totalmente de la reforma.

A	Texto	B	4
15	<p>En las letras, el sistema de español... se supone que yo no debería estar viendo letra por letra pero hay niveles, nosotros trabajamos en un nivel bajísimo, si yo me baso exactamente en el enfoque con el libro, no van a estar aprendiendo</p> <p>Yo necesito manejar mis cosas... me he modernizado mucho... batallé para entrar al nuevo enfoque... y los niños... Son muy diferentes a los que recibía... algunas cosas a mí me funcionan y yo las sigo aplicando... los niños ya redactan oraciones ya leen... llegan sin leer del Kinder.</p> <p>Para las actividades de dictado... inventamos la lectura y luego las leemos... ya estamos inventando oraciones... todo eso les sirve... Me gusta mucho 1º, aquí todo es trabajo mio... aquí no tengo de quién quejarme me quejo de mí misma... he ido adaptando con el paso del tiempo... no veo planas... inventamos las lecturas... Yo estaba acostumbrada al método anterior... Puras palabras y manejo el libro... manejo lo más que puedo el enfoque.</p>	<p>Porque sí trabajo todavía... en el método de lectoescritura... nosotros trabajamos con el método silábico ese sí es mucha repetición aunque no queramos ponerlo... si se pone por ejemplo la plana y repasar la sílaba y hacer las palabras tantas veces... ese método sí nos exige... lo acordamos entre las tres... aunque a veces digamos... mejor vamos a meter otro método... pero después nos arrepentimos y seguimos con el mismo... más seguro.</p> <p>Los viernes siempre pongo dictado de español y matemáticas... una clase de español y ponemos la letra cursiva... les pongo en el pizarrón pero más que todo... yo no les digo qué letra es... ellos solos van averiguando porque no quiero revolverlos con las otras letras... porque ya serían... cuatro letras distintas... se las ponemos para que vayan practicando... porque al momento de pasar a 2º los libros te piden copiar en cursiva.</p>	4
12	<p>El enfoque del libro es plural...tengo entendido que los niños analizan la frase, y luego el enunciado lo escriben con sus palabras y ahí nos vamos... al menos así lo entiendo yo.</p>	<p>Aquí tengo estas actividades donde los padres de familia participan con esta libreta... el proyecto que se sustenta en el programa de Pronalees... en esta hoja se ven las letras y sílabas... este trabajo son palabras que yo di para que las estudiaran y así basarnos y vamos en base a una letra por semana yo les doy esta libreta a los niños... les pongo a los padres de familia que les revisen este trabajo.</p>	24
13	<p>A mí ese me dejó mucho (curso PACAEP)... el hacer que el niño por el simple hecho de hacer hablar al mono... se está expresando... es que ya habló a través del títeres...donde lo vas involucrando en lo que son todos esos componentes que los llaman expresión oral.</p>		

CATEGORÍA 11 LIBRETAS

Las libretas son un referente del trabajo del docente, ya se dan casos en que los directivos revisan las libretas de los alumnos como parte de la supervisión y apoyo al trabajo docente. Se argumenta sobre el cuidado de las libretas, la exigencia en las características de la forma de los trabajos y letra y los tipos de actividades. En la libreta se manifiesta asimismo el clima en el trato del docente hacia el alumno.

A	Texto	B
11	<p>Pero no comúnmente no les encargo más que todo a veces que hagan algún renglón... pero planas no... ni frases no... porque el grupo se controla bien</p> <p>Se los pongo para obligarlos a que lean...y ellos saben que lo tienen que traer... Tiene una libreta donde están contestando de nuevo el examen de Enlace porque ya ve que nos dejan el librito lo están escribiendo en una libreta... no todo... pero la pregunta y hacer las operaciones para que ellos vean que se equivocaron Los cuestionarios muchas veces yo se los dicto o ellos hacen un resumen... Si se revisa pero en grupo... porque no alcanzaría a revisar de uno por uno.</p>	<p>En algunas ocasiones.... solamente en algunas ocasiones si lo que es cuestionarios... preguntas que se dieron en la clase.... Tablas... si también.... yo lo he visto que si da resultado</p> <p>Cada 15 días les pido las libretas y checo qué ejercicios hicimos... lo voy cotejando con esto. Después no les dices y traen libretas de todos colores... de matemáticas la traen azul... esa sí... nos pusimos de acuerdo las maestras de 1º los ejercicios que vamos haciendo acá en las libretas... ya cuando empezaron a leer... Ellos vienen a que les revise... uno por uno...me gusta mucho ponerles esto para que ellos busquen la letra ya cuando vimos todo.</p> <p>Hay unos niños que tienen muy bonita letra...lo que pasa es que cuando me hacen el trabajo mal les arranco la hoja y me lo vuelven a hacer porque digo... si los voy dejando a que lo hagan así... así se van a quedar... casi no me lo hacen porque ya saben que se las voy a arrancar... Acá está otra libreta... la mayoría todo tienen bien... inclusive ya les pongo a que me ayuden a revisar yo les pongo los números y ya ellos los hacen y muy limpio... están forrados con contact cristalino</p>
23	<p>Les hago anotaciones... sólo cuando se equivocan</p>	<p>Tienen libreta de dictado... los estoy estimulando con esos dictados... cada que sacaban un diez les daba un dulce ya para diciembre... ya hasta aquí</p>
2	<p>Esta nota se las puse yo porque esa niña faltó mucho... Aquí sacan las copias... La caligrafía se tiene que trabajar aquí y es de siempre porque nos lo piden de dirección y hay que llevarlo a checar a veces ella viene al salón y a veces hay que mandárselo</p>	<p>Yo les dicto las preguntas... ellos lo hicieron... yo les digo estos trabajos... primero les doy lo que es la definición el adjetivo y el sustantivo es la explicación y en ocasiones hacemos ejercicios como éste de aquí o si no de tarea... en casi todo ocupan la pluma... nada más cuando van a contestar es con lápiz... Por ejemplo esto lo escribo en el pizarrón... y ellos anotan las definiciones y ellos los utilizan para estudiar para el examen</p>
25		<p>26</p>
		<p>19</p>

27	<p>La directora dice hoy voy a revisar... me mandan la libreta y el libro del número de lista 21... sabemos que si no están... A veces me quedo rezagada... ya el fin de semana, me las llevo... pero si se llega a irse el libro me manda una nota por ejemplo... aquí le puse en una etiqueta... faltó forrar el libro...maestra le falta evaluar.</p>
----	--

CATEGORÍA 12 EXPEDIENTES DE ALUMNOS

Los expedientes están cumpliendo un requisito más administrativo que de apoyo al docente para que conozca al alumno, por lo tanto no le hayan la utilidad, se percibe el concepto de expediente se ha tratado de ubicar en la conceptualización del portafolio, ya que le piden al profesor que además guarde los trabajos de los alumnos y los reportes.

A	Texto	B
2 3	Tengo la carpeta de los chicos con su expediente... para mí es imposible estar poniendo todos los días... yo prefiero que los pegen en la libreta a ellos les va a servir y pusieron ahí... yo tengo que tener una muestra... no todos los trabajos los guardamos... porque algunos están pegados en la libreta... pegan la hoja blanca aquí... lectura con diccionario con crucigrama... Ellos los forran (los legajos).	<p>Toda la escuela tiene expedientes... se pasan al siguiente grado yo pongo aquí el examen de diagnóstico lo aplicamos todos... este examen nos lo facilitó la directora... nos pareció adecuado y lo aplicamos... la verdad no sé quién lo elaboró... pero sí lo hemos aplicado cada año... ahí depende... la maestra que lo aplicó... tiene otra forma de evaluar... nos parecemos pero cada quien tiene su estilo... me dice que este niño tiene nivel medio... pero no me responde el trabajo... a lo que es la primaria... si entra en un nivel medio pero bajo... si nos sirve pero más o menos sabemos los conocimientos que traen del jardín... no nos dan nada del jardín... en el expediente... voy anexando sus trabajos más que todo con los que no pueden... con los que batallo.</p> <p>4</p>
2	El CURP acá lo tengo, nada más que lo traía perdido pero acá lo tengo todo... no lo ha mandado revisar la directora... Yo los tengo en la casa, si los dejo se lo comen los ratones... ya me ha pasado dos veces... La mayoría de los profesores lleva expedientes.	<p>No la tengo con apartados... la hago con cada hoja... el año pasado les hice una hoja les busco el dibujito... si los hallo en la computadora... les adorno en la hoja... Los estoy haciendo con fomi... y me he tardado más en los dibujos.</p> <p>5</p>
2 7	Si pasó algo... de indisciplina tú lo debes tener registrado... ya nada más si son por conducta... Las envío en el bimestre o ya de plano se les manda hablar con un reporte... Tiene el acta de nacimiento, la ficha evolutiva... este niño estuvo conmigo y si tiene observaciones... Ella (la directora) nos sugiere que... hagamos lo mismo con nuestros alumnos... si les diste algún reporte y tenerlo guardado en el expediente.	<p>Siempre el director nos lo ha mencionado que tengamos un expediente... no lo he hecho porque no he encontrado una situación... que digas... este niño lo requiere... no lo he hecho porque digo que no hay el gran problema... a lo mejor más adelante si me resulta un niño... puede venir una persona u otra... oye por qué... aparte tengo muy buena comunicación con los papás... saben lo que tienen por el medio ambiente.</p> <p>9</p>
1 2	La idea es ir pasando el expediente cada año... al final se los entregas al padre.	<p>Ahí tengo los expedientes lo que es el acta de nacimiento... antes de irse se los entrego... el examen yo se lo entrego a los papás.</p> <p>1 9</p>
1 6	Ahorita no les tengo (expedientes) de los trabajos.	<p>Esta papelería va en su expediente... lo llené para que nada más lo firmaran.</p> <p>2 2</p>
3	No me he dado a la tarea de ponerlos en el expediente.	<p>Aquí los expedientes... el acta de nacimiento el CURP la ficha evolutiva la anterior... así como está con el plástico se dejan hojas en blanco.</p> <p>2 4</p>

1 1	Llevo dos tipos de expediente el personal y el de avance de los niños... No pongo reportes porque no tengo problemas fuertes que diga estoy batallando con algún niño... no tengo problemas de disciplina.	Los expedientes... están en la dirección... problemáticas de los niños... yo no tengo expedientes aquí... supuestamente nos iban a traer unos locker... no cabe por tanta cosa aquí... si hay que hablar con los pápas... si de repente se ofrece algún reporte... que el niño hizo algo muy malo... que se portó muy mal o definitivamente algún problema que el niño tiene... se le manda un reporte... este es el reporte que se les manda.	2 6
--------	--	--	--------

CATEGORÍA 13 LIBRETA DE CALIFICACIONES

Hay mucha variedad en la forma y tipo de registro de las calificaciones y el control para integrar la calificación del bimestre si como los criterios para los aspectos que ameritan calificarse.

A	Texto	B
2	<p>La directora me ha revisado el registro y demás pero las evaluaciones no... Lo tengo en la computadora... Le digo ahí está pero si me lo pide se lo mando imprimir... aquí lo organizo... tengo una duda la prendo y lo anoto... tengo el listado de calificaciones... puede ser por temas.</p>	<p>Aquí están la evaluaciones pero acá si voy atrasada pero... esto es todo... pero voy en octubre y ya después ya lo dejé... aquí tengo todo desde las tareas que se les encargan los ejercicios que se les ponen aquí en el salón</p> <p>Voy poniendo de todo... artísticas de todo lo que les pongo tareas... así si hay algún problema con alguna señora... mire aquí están los ejercicios que se pusieron tal día... Les voy calificando y la evaluación esa se las anoto acá... acá está el dictado y ejercicios... nada más me faltan las calificaciones diarias... no checo todos los días no checo calificaciones... ahorita tengo todo lo de noviembre y lo tengo aquí sin pegar.</p>
3	<p>Aquí hago un promedio más o menos es un promedio bimestral... Aquí pongo más o menos si lo dejaron la mitad en blanco... la libreta... el libro... varios ejercicios.</p>	<p>Si la tengo... aquí está mi libreta pero... solamente en algunas ocasiones se hace... como por ejemplo donde tomé ahorita las referencias para la calificación... yo regularmente lo que hago... es que tengo un escrito en donde pongo según los trabajos que ellos trajeron con una calificación... al fina del bimestre hago un promedio con la evaluación de lo que ellos sacaron del escrito final... nunca para perjudicarnos... en ocasiones que no trajeron el trabajo y ya tienen un cero... a veces no tienen el recurso... nunca lo hago con ese fin... si veo que lo voy a perjudicar... se va nada más con lo que sacaste en el escrito y si tuviste participación y si acudiste a clases... no la traigo de hecho como ahorita vamos empezando el bimestre.</p>
7	<p>En la libreta voy a evaluar las habilidades de la reflexión y la actitud... voy a buscar la libreta.</p>	<p>En la libreta de evaluación califico las tareas.</p>
11	<p>Voy poniendo calificación diaria en la libreta de evaluación hago ahí observaciones si por algún motivo el niño no alcanza a comprender algo... la evaluación es a diario... de hecho los trabajos diarios vamos calificando y depende como vayan los niños... La tengo guardada.</p>	<p>Esa es libreta de apuntes... mi libreta de evaluaciones está acá... es una hoja por materias casi lo que le doy mas duro es con español que aprendan a leer y escribir... lo promedio con el examen.</p>





CATEGORÍA 14 ALUMNOS

a) Percepción positiva que el docente tiene del alumno

Los alumnos son tranquilos, se les ve desarrollo, con potencial, se les exige para que respondan, son habilidosos, inteligentes, cumplidos, se platica con ellos y se está al tanto de sus necesidades par apoyarles.

A	Texto	B
11	Está tranquilo el grupo trabajo muy a gusto con ellos Ya cuando no entienden levanto un poquito más el tono pero responden bien ya están bien acoplados	Trae mucho potencial... yo le dije a la señora tiene un niño casi un adulto por su forma de ver capta más por lo general si sus condiciones le favorecen en el futuro a él le va a ir bien arrasa con muchos prácticamente le daría... 2 1
15	He tenido muy buenos resultados... Yo si les veo mucho desarrollo a los niños... soy muy gritona pero así hablo...	Pero no regañona no... al contrario... ellos se sienten relajados... están tranquilos... al niño... aquí en el salón se le explota pero él no lo siente... cuando yo quiero que haga algo trato de convencerlo... trato de hacerme amiga de ellos... hasta ahorita me ha funcionado... mis grupos siempre se han caracterizado porque son niños muy contentos... pero no regañona no ...si un poquito pasalona... pero porque hago tratos con ellos... tú te portas bien y conmigo tienes lo que quieras... tú trabájame... eso sí... cuidado porque si no trabajas ya sabes ¿verdad? ... me considero... muy exigente sí... yo lo doy todo... preparo hago ideo... planeo... les digo yo... en la proporción que yo estoy preparando es en la proporción que yo les estoy exponiendo... y ellos me están respondiendo... el niño es como una esponja y él va a estar absorbiendo hasta donde tú le des... tú puedes aprovechar el tiempo... de los niños... aprovechando dándoles mucha información... tampoco sólo información... 6
23	Estoy al tanto... detecto a los niños si necesitan lentes... los canalizamos	Los niños te hacen pensar las cosas diferentes sobre todo cuando te topas con niños con problemas de lenguajes ya me adapté como hablan ellos... lo que si hacen las mamás de otros es llevarlos con apoyo a terapias pero la mamá de éste no puede atenderlo no tiene dinero y no tiene tiempo... trabajan todo el día... son bien habilidosos como ese niño es muy bueno para las matemáticas y uno le explica y rápido cuenta... 26 El otro niño tiene el primer lugar... lee y lee y sí las pronuncia las

			letras... malo cuando va a escribirlo como que se le olvida... es bien inteligente bien cumplido y todo Tienen problema en el dictado de la tarea... ya vienen mezclados con las letras... es que me pongo a platicar con ellos... sus cosas... de problemas que tienen en su casa... me dicen las compañeras lo que pasa es que tú los ves muy maternales
--	--	--	---

**b) Percepción negativa que el docente tiene del alumno**

Los alumnos no se esfuerzan, son malos, son malos con un gran problema psicológico, no tienen espíritu de trabajo, les falta mucha conciencia no son inteligentes, no quieren estudiar ni trabajar, sólo les interesa el baile, los novios, estar acostados o en internet o en el teléfono.

A	Texto	Texto	B
2	En el examen no se esfuerzan... como saben que no se les califica... todo lo que no te afecta... como saben que la calificación es para el maestro... es porque les vale no les interesa saben que es una evaluación que no les va a afectar en el bimestre... Los trato de impulsar a ellos... Son muy malos Los alumnos no tienen espíritu de trabajo como uno... no tienen espíritu de progreso... sólo les interesa tener novio no tienen más aspiraciones Otro niño que... que andaba vagando y nada de tareas ni nada... una niña que también su hermana es muy inteligente pero ella no...su mamá se desespera y dice ella es buen para bailar..., pero no le entra...mi hijo que está en la prepa le dice...le enseña las divisiones	Vienen de otras colonias fom sm de la UnSB marginadas...La mayoría de niños es de colonias marginadas solo 2 son de aquí... reciben niños con bajas calificaciones... como el año pasado el director recibió muchos repetidores de otras escuelas... en este año no me tocó tan mal el grupo el año pasado sí... en la conducta más que todo... tenía 3 que eran tremendos un alumno era muy problemático tuvo problemas con la mamá fue y se quejó a la región y vino aquí con la inspectora... y al niño lo cambiaron	19
7	Me falta integrar algunos niños... tengo varios niños con diferente problemática todavía no los puedo integrar a la planeación tengo para ver en que lección vas alcanzamos hasta tal lección al siguiente te veo dónde nos quedamos hay que apuramos... nos ponemos de acuerdo por lo general ya en el examen... unos seis niños que se rezagan y tengo cuatro que se van hacia delante... pero los que se me atrasan... se rezagan un mucho entonces me hace que me regrese con ellos Les falta mucha conciencia estos niños más que... por eso hice mucho lo que vi para la reflexión lo que tu piensas... la estrategia	No lo he hecho yo porque no he encontrado un situación que este niño lo requieres... niños que son malos con un gran problema psicológico No lo he hecho porque digo que no hay el gran problema... a lo mejor más delante si me resulta un niño... puede venir una persona u otra a preguntar Yo me encargo directamente haciendo... pues aplicando castigos ¿verdad?... no se podría manejar como castigo ¿como lo manejaría? con llamadas de atención	9

	era el registro de su reflexión		
14	Hay algunos niños que trabajan... que son de mero arriba son dos, hay varios paqueteritos... ¿cómo cuantos? ¿quiénes son los que van a Soriana a trabajar?... Hacemos el esfuerzo para que de perdido el niño sepa que... salga leyendo		22
			29
			5

**c) Incapacidad para atender a los alumnos especiales**

El docente reconoce que no halla uno qué hacer y como tratar para apoyar a los alumnos con requerimientos especiales, se explica en forma limitada la problemática que debe atenderse.

A	Texto	B	Texto
25	Este niño tiene trastorno de atención con hiperactividad TAH... lo están medicando... Lo está atendiendo un médico... se me dificulta y lo quiero integrar para que participe... ya escribe... tengo dos medicados a este lo está atendiendo un neurólogo él es el más tremendo y... tiene también lo motriz... no puede hacer lo chiquito hay que adaptárselo... le insistimos mucho... de esas veces que no halla uno como tratarle... le pongo una bolita en un cuadrado y sé que no va a poder Y el otro... su mamá no nos ha dado respuesta... estamos diciéndole a la señora pero no nos trae papel... este niño me llama tanto la atención porque es tan curioso... se batalla... tiene problemas de lenguaje está yendo con la terapia de lenguaje		En alguna ocasión sí tuve a niños... a una niña sorda... en otra ocasión tuve a un alumnilo... era oyente... un niño down... en ambas ocasiones... te voy a ser sincera... no sabía qué hacer con estos niños... en el caso de la niña que tenía deficiencia auditiva con esa niña sí teníamos un grupo de apoyo allí en la escuela... iban maestros y ellos se encargaban de trabajar... de hecho la niña estaba en el salón simplemente para integrarse... pero en realidad yo no sabía qué hacer muchas ocasiones
12	De bajo aprovechamiento otra niña que lleva dos años en primero pero no identifica las letras... no sé si sea disgrafía o dislexia		Habla muy poco una que otra palabra
			Y los de 2º nos lloraban mucho... ese niño se la pasaba llorando... pero ese niño viene de preescolar yo no les daba importancia... es mejor dejarlos llorar... entre más caso les hace uno más se chiflan... lo tengo por experiencia... Si me desesperaba cuando los niños lloraban... honestamente lo digo...

		<p>Y aunque son poquitos pero sí hay problema con esos cuatro niños... lo único que le apoyemos aquí y en el equipo de apoyo ya como que con eso se conforma y yo pues aquí lo que les pueda ayudar... no se dice así... se dice así y terqueándole... Este niño... como que al hablar la lengua se le va por otro lado... el otro que tenía sinusitis o no sé qué... el problema es ahora que ya están leyendo porque no dicen la letra no saben como decirla... también tengo este niño pobrecito el problema está muy marcado ahí es donde digo ¿qué hago con este niño?</p>	26
--	--	---	----

CATEGORÍA 15 TRABAJO COLEGIADO

El trabajo colegiado que se realiza en el consejo técnico de la escuela o con los maestros de relaciona mayormente con la elaboración de exámenes, en algunos casos se participa con otros temas, pero se realiza a criterio de cada directivo. Se trabaja colegiadamente entre los docentes del grado o de los turnos por relaciones de amistad más que por organización de la administración.

A	Texto	B
2	<p>Trabajo con la maestra del otro grado... Nos ponemos de acuerdo con los exámenes hasta donde vimos... Y ya cada quien</p> <p>En la junta de CT la tenemos cada mes... Yo soy la secretaria del CT... Lee los oficios el director... nos los comunica... que tal curso... que presentación de las indicaciones de la SE... todo lo que viene de los oficios de la SE... y tratamos problemas de disciplina... lo del muestreo que nos tocó al grupo de 5º... mandar los exámenes... ahí nos informa... Y al final en asuntos generales se trata de algún problema específico de algún maestro... que batalló con un niño... el director dice... a ver opiniones ¿qué podemos hacer?... castigarlo o dejarlo 10 minutos... o que ponerle más tarea... primeramente es el reporte...</p>	<p>Si tenemos otros dos grupos de primero pero que cada quien llevamos la forma de trabajar... Para la planeación si pero igual la planeación la hacemos las 3 pero cada quien la adecua de acuerdo a sus necesidades... no compartimos material</p> <p>Lo que es planeación y eso una vez cada bimestre... organizamos nuestras planeaciones y nuestra forma de trabajo... la maestra de 1º va en la ficha 10 yo voy un poco más lento porque es dependiendo de la reacción que tengamos del grupo... ella tiene más alumnos que van más avanzados y... yo refirmo y vuelvo a refirmar... ya trabajamos más y ya me regreso y luego nos nivelamos las tres... No sé de donde las tomamos... la maestra ya tenía un juego de fichas... las checamos y nos pareció que si que estaban bien para los alumnos... y trabajamos con la misma ficha pero la verdad no sé de donde vengan... Esos si los compartimos la maestra... de la tarde la conozco ya de tiempo... trajimos fichas... ella trajo unas yo traje otra y las dejamos aquí ella toma las mías y yo las de ellas... La maestra de 1º a tiene 20 años de carrera yo desde el 99 que me gradué son 9... somos de diferentes generaciones... tenemos forma de pensar distinta pero a la hora de trabajar si procuramos ponemos de acuerdo.</p>
3		<p>Trabajamos muy parecido... yo soy muy aprensiva... Yo soy un poquito envidiosa a mi me desespera mucho... que te tocó la dosificación y que no te la entreguen... ¿sabes que? yo me pongo a hacer lo mío... el año pasado que tuve 6º sabes que yo la hago porque no quiero tragedias... ya la traía y aia chocaban... de repente hacemos cambios de repente se quedaba tal cual... y ya ellos la pasaban a sus libretas los compañeros de grado</p> <p>Eso de los exámenes semanales no... yo estoy trabajando indepen-</p>
8	<p>Es muy buen funcionamiento... nosotros las 3 de 5 nos llevamos muy bien nos coordinamos... tenemos buena academia hacia dentro... para los exámenes... ella si lleva libro de apoyo y me manda un cuestionario a cada quien nos toca una materia... nos reunimos para saber hasta dónde vamos... yo a veces les digo yo no alcancé a ver esto... Si nos reunimos a planear que va a venir no lo vaya a poner muy difícil... vamos adecuando contenidos ... y luego ya cada quien lo elabora... el dire lo revisa y el sub si hay alguna ano-</p>	

	tación... a ver les agrega esto		dientemente... nada más los bimestrales si se aplica el mismo... lo que pasa es que cada quien trabaja de acuerdo a las necesidades de su grupo... si en la zona nos reunimos	
7	El año pasado teníamos permiso un día a la semana... y usamos un día por bimestre para elaborar los exámenes		Si nos ponemos de acuerdo y en ocasiones si vemos que algún maestro que no vio el contenido... hacemos lo posible por no tomarlo en cuenta en ese momento... de pasarlo al siguiente pero siempre nos ponemos de acuerdo de lo que tenemos que ponerle a los niños de lo que es el examen correcto de lo que realmente se vio en el bimestre	9
12	La otra maestra trabaja de otra manera		Hasta ahorita lo hemos hecho cada quien... nos pusimos de acuerdo para ver en cual nos íbamos a basar... nosotros los tres de 4º tenemos y ya de ahí lo vaciamos... cada mes en las juntas de consejo de aquí de la escuela	19
16	Cada quien hace sus exámenes		No hay reuniones de la zona... los exámenes son de acuerdo al grupo por materia	22
18	No aquí en la escuela y las maestras de 1º las dos de la tarde que tenemos el mismo grado... pero algunas veces nosotros los hacemos... no por zona... En otros años ha habido junta de academia de región para hacer los exámenes. Nos apoyamos también que si yo traigo material para ella... de las copias yo las tenía ella fue a sacar copias... En las tareas ya tengo como dos meses que hace targetitas con marcadores... ayuda mucho para que aprendan a leer		La junta es para el proyecto que estamos llevando... del proyecto general de la escuela y con los compañeros de grado vemos lo que es la problemática que estamos teniendo como grupo... como ahora que hay unos cambios a nivel zona... Encargamos trabajos en cargamos tareas... estamos viendo la letra pegada y sacamos un proyecto de trabajo... en las juntas tratamos como deben venir los niños arreglados... ya no haya uno ni como plantearles esta situación... En cuanto a lo académico vemos los resultados que estamos teniendo en los exámenes ¿qué estamos haciendo para mejorar al alumno?	24
23	No tenemos un día al mes para seleccionar las actividades para ir más o menos... ya claro cada quien lo aplica a su forma pero si... nos reunimos Para los exámenes se manda la invitación de cómo quieren que los hagamos... en base a esa reunión que tuvimos para seleccionar ejercicios hubo un tiempo en que si nos reuníamos... ahorita no		Nos dan oportunidad para hacer las reuniones de la academia... este año ya no hubo... Los exámenes son por grado... si hay un solo grado yo lo hago y está bien porque a veces los exámenes que se compran van muy avanzados... Es para precisar alguna problemática (CT) de anuncios de la directora... comisiones	26
25	En octubre fue la reunión con la inspección		Si hay reuniones de la escuela... de la zona no... se tratan problemáticas de los niños de los exámenes... a ver hasta donde llegamos lo que nos falta...	30
27	Nos piden los borradores del examen y nos lo repartimos entre los		El proyecto lo planeamos en academia... se va entregando... tiene	28

	<p>maestros del grado... nos ponemos de acuerdo... en algunas materias vamos atrasados... Con los cuadernillos de Enlace empezamos a trabajar con los ejercicios... Sacamos copias... trabajamos... lo encargamos de tarea si no se ven en esa... Avanzamos con una lección de español y una de matemáticas... Con permiso de la directora... Y ya lo pueden ver con cuestionarios. En el consejo técnico nos reparten cada mes un tema de actualización del PronAP y tenemos que exponer... nosotros los de 6° lo que vemos en nuestro grado y decir si se aplica... se entrega alguna actividad que hayas hecho como constancia de que si se aplicó.</p> <p>Todo es en común... en el proyecto todos ya decimos cuales son las fallas que necesitamos más porque hemos salido mal... agregar al proyecto</p> <p>En diciembre con operaciones, le seguimos en enero operaciones fundamentales y se tenga planeado para febrero problemas razonados o vayamos a seguir en operaciones fundamentales porque seguimos con promedios bajos</p>	<p>que ser como se avance... en las reuniones de consejo técnico... tiene el cronograma... Es como una agenda para tener todo a la mano</p>
--	---	---

CATEGORÍA 16 EVALUACIÓN

a) Exámenes externos		
Se menciona que hay exceso de exámenes, aunque la escuela aplica también exámenes para calificar. Se expresa que los exámenes externos están muy difíciles para el nivel de los alumnos y se advierte la diferencia de los resultados con las calificaciones que se otorgan en la escuela.		
A	B	
Texto		
2	Enlace esta es otra referencia por alumno... si me han servido como referencia los resultados de enlace... voy a trabajar con ellos todos los problemas del 2007... vamos a empezar A mi grupo no le ha ido bien con enlace... no es que salgan mal, es porque les vale... Son bajos... no puedo yo decir... son promedios muy bajos	En el examen de enlace le fue muy mal al grupo... sobre todo en matemáticas... El alumno está saturado de exámenes... los de la olimpiada, los bimestrales, de diagnóstico... Cada bimestre presentamos... pongo la evaluación aquí tengo los resultados de enlace del 01 2 y 3 vino la inspectora a regañarnos... que le echáramos ganas. Igual y cuando nos llegan exámenes de la inspección incluyen los temas que nosotros programamos o que yo en lo particular... Y si no veo un resultado... platicando con el papá... mandando escritos a los padres sobre la situación en que se encuentra el niño... citándolos a platicar conmigo para encontrar...
3	Los exámenes están difíciles para ellos sobre todo los contenidos... el orden cronológico... batallan para las fechas... tiene que memorizarlos y ubicarlos... Tengo esos dos casos que hay... ya hablé con las mamás... y les dije si están flojeando y no le echan ganas... se van a quedar	6
8	(Exámenes) no estoy de acuerdo por la manera cómo le preguntan... se me hace muy complejo para los niños... la manera de preguntar es muy ambiguo... por lo generalmente no le entiendes... he tenido muchachitas con muy buenos lugares pero en el examen les va muy mal... presentan el conocimiento de una manera muy elevada	9
14	En Enlace se está en el percentil 10, hay de todo, la mayoría en nivel elemental, pocos en insuficiente, algunos buenos	
16	Los exámenes están difíciles para ellos	
23	Los resultados de enlace... yo nada más tuve... si usted ve aquí con insuficiente saco 2 y en matemáticas en español sacó 4 yo realmente tengo 3 porque este niño... estos aquí dice como yo llegue en oct este niño está enfermo y necesitó silla de ruedas este niño ni lo conozco yo... hay muchos que bendito dios no son míos que tampoco estoy de acuerdo esta muy alterado le estas poniendo calificaciones muy altas no se a quien quieren engañar... la escala al insuficiente que es un cero le ponen 6 de calificación... yo le digo a mis niños no se vayan a	



	emocionar...para nosotros sería el elemental... ¿Cómo voy a engañar a mis niños? y nos pusimos a hacer con una gráfica y el porcentaje y todo y ellos vieron...el insuficiente es el cinco...	
27	Este examen (Enlace) lo veo como elevado.	
<b>b) Estrategias de evaluación y su uso</b>		
La calificación se asocia con la conducta, con la falta de esfuerzo y trabajo del alumno. La estrategia para incrementar la calificación es hablar con los padres, insistirle a los alumnos que estudien, repasar el examen que se va a aplicar, la guía y cuestionarios. En las planeaciones no aparece la forma como se va a evaluar ni se relaciona con los objetivos. La mayoría reconoce que ya no se compran los exámenes pero se siguen elaborando empíricamente. Se da por hecho que el problema está en entender las instrucciones y en memorizar la información.		
2	No puedo poner 10, trato de ponerlo... tengo mis referencias y aparte no te metes en problemas, mejor les pones 10 y 8	9
Reviso todo... cuando yo reviso las pruebas las paso a la computadora para que las vayan viendo...que vayan viendo su avance...los impulso... los trato de impulsar a ellos	Yo les digo las observaciones no las anoto (en las calificaciones)... Casi todo es porque no trabajan... éstos son los que reprueban son los mismos que están en la otra lista... Viene reprobadado también su hermano... un año que reprobaron los dos... el trabajo con los exámenes es un pequeño indicador para ver cómo andas... se les acaba de poner una prueba el lunes nada más me sirve para comprobar con los datos los que están mal siguen estando mal... En matemáticas se da una idea pero nada más me fui a las sencillas para ver cuánto lo dominan	Hacemos lo posible por tomar en cuenta en ese momento... de lo que tenemos que ponerle a los niños... el examen de lo que realmente se vio en el bimestre... el mismo libro lo sugiere... y le pasa el libro a algún compañero... y se evalúan ellos mismos... Se hace algunas veces... por ejemplo relacionado con la carta en español...y diferentes ejercicios de ortografía exámenes de ortografía algunas de mecanizaciones también que apoyan... son muy buenos... el niño se apura y se da cuenta... de hecho hace poquito les dio mucho gusto... en ortografía sacamos el 1er lugar de los 4os... se dieron cuenta que trabajando... se estimula bastante
14	Era un reto aquí eran más niños... había un niño que era muy agresivo... hasta que ya le dije a la señora va a reprobar... hasta que ya vino la señora, medio se empezó a componer. Se enfermó... nada más vino 15 días... al final reprobo... está en 5o pero y ya con ese reprobar, si podía el niño, era de 7.6...más que todo era entender que aquí en la escuela no iba a hacer lo que el quiera, y...el niño se está componiendo.	19
Pero fue mucho lo que... siento que hicimos al reprobarlo, porque él ahí vio que él no puede hacer lo que él quería...y uno no lo iba a detener y al reprobarlo ya vio... él sabe que...en 4º un maestro lo	Sí... Cuando se hace entrega de calificaciones se las entrego y ya con los padres que voy a platicar los dejo al final... la conducta de acuerdo al alumno... los voy conociendo	Este no nos los han entregado nos los dan casi una semana antes para checar los temas... es el mismo que se va a aplicar... yo lo trabajo el de español y matemáticas les encargo ejercicios... les doy guía... no les hago un laboratorio ni nada... les doy páginas del libro para que les pongan ejercicios parecidos y en naturales e historia hacemos resúmenes y cuadros sinópticos... y de ahí estudian y aparte la preguntan

	traia todo el día afuera y esa era la manera de controlarlo...Lo único que le gustaba era la computadora...		
18	Si registro qué... pero la verdad llevo mi control... nada más registro lo que voy a evaluar.	Yo en la evaluación porque yo me baso en el dictado más que todo es el dictado lo que evaluó por semana, el dictado de español los números sumas restas que es lo que pongo en el dictado y el trabajo diario que terminen...	4
		No me ha ido mal... le gané a otras escuelas de la zona... saqué el primer lugar en español... el segundo en matemáticas... le gané a los 2 terceros de aquí... tengo poquito de trabajar intenso... regularmente lo he hecho... véalos compárelos con el otro 2º mal no les va ir... qué tan bien no sé me por eso me siento bien... ni un grupo me ha salido mal	21
		Lo que trato de hacer es que los niños lean las instrucciones para que el día del examen ya no batalen tanto y hagan lo que dicen ahí las instrucciones...	26
		Nosotros elaboramos nuestros exámenes... no compramos... y en relación al aprendizaje que traiga el alumno... y a que hayamos terminado nuestro temas también	4
		Cambiamos algunos aquí tenemos los resultados los pasamos un formato... no evaluación a diario no... Ahí calificamos conducta limpieza es del año pasado aquí llevaba el concentrado pero los tiré es del año pasado sí llevábamos eso	22
		En lo que va de este ciclo compramos los de DIMAE... los revisamos a ver si están de acuerdo con las materias si están relacionados... no hemos tenido problemas	28

CATEGORÍA 17 PADRES DE FAMILIA

a) Cuidado y atención

Los padres no brindan apoyo ni cuidados a sus hijos, están abandonados viven con sus abuelitos, el ambiente familiar y social tiene que ver, la mayoría de sus mamás trabaja, son familias desintegradas, falta la figura paterna.	
A	B
Texto	Texto
<p>1 No tienen apoyo... hay algunos... cada niño tiene su propia historia...                      8 hay unos que viven entre veredas... yo nunca he subido... arriba el ambiente está muy feo... muy seguido salen en las noticias... porque acuchillaron a uno... se los llevó la patrulla... este niño habla de que su papá está en el penal... viven con los abuelitos... la señora que trabaja Estas dos niñas ellas van muy bien su mamá y su papá... el ambiente familiar y social tiene que ver... El otro... el año pasado también estuvo conmigo... repitieron él y otro niño... bien inquietos... La de educación especial... se llevan a los repetidores que tengo.</p>	<p>En este nivel si se presenta mucho que los niños están abandonados viven con los abuelitos los papás están en el otro lado... las mamás son divorciadas... En una ocasión casi se llevan a uno de los niños... la mamá no nos había avisado que se había divorciado... viene el señor por el niño... a mí se me hizo raro... hablamos a su casa y la señora dice: No lo dejen que se vaya... se presentan muchos casos más que todo es lo psicológico... aquí les falta mucha atención porque las mamás trabajan y no está su papá en casa... les falta mucha figura paterna... si quisiera yo ayudaría un poquito más pero hacemos lo posible más que todo porque son muchos.</p>
<p>1 Casi todos trabajan todo el día muchos de ellos muchos viven con sus abuelitos o de madres divorciadas.</p>	<p>Tengo uno con maltrato... lo están canalizando la maestra de apoyo y la trabajadora social... yo lo detecté.</p>
<p>2 De niños maltratados si los he tenido pero ya hace muchos años... anduve en los juzgados... no hicieron caso yo puse todo lo que estaba de mi parte... era en la casa de una de las niñas</p>	<p>Llegan sin comer a la escuela... Hablé con la señora ella se va... le dice tómame un café con tres tacos... eso fue a las 6.30 o 7 de la mañana que me dejó.</p>
<p>3 Como la mayoría trabaja y son familias desintegradas... Se batalla mucho en este medio y uno tiene que darse habilidades de más... en forma individual a los que van atrasados me los traigo al escritorio y aquí los tengo... Por desintegración o las mamás yo digo que por eso no los atienden en las tareas... les afecta el problema familiar... Las mamás y los papás tienen que trabajar o que el papá se fue o están a cargo de la abuelita... aquí si hay muchos casos.</p>	<p>Es muy sucio porque en su casa no lo cuidan para mantenerlo limpio batalla para leer... Mucha problemática es de la familia... no vive su papa con ellos... Tiene mucho que ver su problema de lenguaje con la relación que tiene en su casa o no sé... yo siento muy feo porque el es un niño muy inteligente para que no este integrada su familia nada mas la mamá viene por él... le da todo lo que quiera al niño y eso tiene mucho que ver la problemática de su familia nos dicen muchas cosas que pasan en su casa.</p>
<p>8 Tengo 4 niños que las mamás trabajan... ambos padres... de esas pero nada más dos pusieron correctivo pero de uno no... ayer vino todo roto... mucho descuido... Si hay necesidad de trabajar económica... yo les digo yo también trabajo todo el día... esas maestras engorrosas hasta que está uno como madre sabe todo lo que uno</p>	

	pide.		
1	Los papás a veces no responden....Una vez fuimos en la calle de Hilarrio ve que sube, preguntamos, hasta que ya dimos con el niño. Que fuimos a dejar aun niño, que se le fue el transporte y fuimos hasta mero arriba...		
4	Uno hace el esfuerzo aquí y los papás Este niño vive en la campana, la mamá nos platicaba que se drogaba y yo le dije aquí se va a hacer el reporte y si ustedes lo quieren entregar voluntariamente al DIF pero es por el bien, no crea que es por molestar Los abuelos entendía pero la mamá no tenía reacciones...		
2	Hablo directamente con los papás yo los dejo al final en la reunión cuando les doy la boleta se queda al final de la reunión...Al papá si le interesa su muchacho... De la tarea a veces no les encargo para que descanse y le pregunto al papá ¿qué piensa usted?		
3	Si le contesto... tienes que ser directa y no les estás ofendiendo y les mando el porqué no cumplió con el requisito tal... tiene un por qué no es nada más de encargarles por encargarle... hay un por qué... si no para qué les pongo... un papá sí me dijo maestra disculpeme no atendí a mi hijo.		

283

**b) Asistencia a la escuela y participación**

Hay demanda para que los padres asistan a recoger las calificaciones, realicen trabajos en el edificio, se presenten para informarte de dificultades con sus hijos, e incluso para que les apoyen en trabajos escolares, aunque se tiene una relativa respuesta.

A	Texto	B
2	Están asistiendo nada más uno o dos... no se puede hablar con ellos uno por uno.	Ahi es donde batallamos para que el papá responda... el año pasado el 100%... los papas de 1er año son bien especiales... están puntuales... se comprometen mucho por su niño... este año si he visto un poquito de desatención por parte de los papas... la junta pasada si fue un 80% de padres que vinieron.
3	Si vienen... Se le manda hablar a la mamá.	Hay 2 o 3 nomás que no me responden... En este aspecto los papas si responden.
8	Les pongo muchos sellitos ... yo les pongo no trajó esto... hay seño-	Si vienen los papás a recoger las calificaciones y si no con un recadito

			en la libreta... no muchos pero sí.	0
8	<p>ras que ni checan.</p> <p>Los padres colaboran... los citamos para limpieza de escuela...Yo les digo vengan les están enseñando Uds. a los muchachos a cumplir... No tengo ningún problema, me firma.</p> <p>Si hay vinculación también hay papás que no concuerdan no hallamos cómo con los papás no responden... Los papás si están mas al tanto de los niños de 1º los papás están atentos... Aquí la colonia está medio pesada... a veces vienen los papás muy agresivos y uno les explica el ambiente está medio difícil no todos los papás apoyan... No quieren el compromiso pero la mayor parte de las personas les habla uno y si te responden... con el material me responden muy bien traen las piedritas todo lo que les toque.</p> <p>Se les cita para entrega de calificaciones pero viene el 60 % porque trabajan todo el día.</p>		Si nada más tengo un papá y una mamá que no vienen...mando recados cuando necesito algo de ellos o cuando tiene problemas.	2 6
1 1			Tengo con los padres muy buena relación... los motivo para que siempre estén al tanto... y les hago ver que cuando vienen y mencionan que traen un preocupación con respecto a sus hijos... que bueno que están ellos al tanto... Por el tiempo que ya tengo de trabajar aquí... esos padres que ya me conocen saben la manera mia de trabajar... si tengo una buena relación con todos ellos.	9
1 2			En este ciclo si asisten... anteriormente si batalábamos.	1 9
2 7	<p>Como que le dejan todo a uno... ha habido en otros grados en que tengo más participación de los papás... No viene la totalidad de padres... que ya nada más me falta un jalón de orejas... por mi parte... ..de este 6º y del otro hay más participación allá... La mayoría de aquellos niños son los que yo tuve el año pasado... en actividades que teníamos el año pasado... la maestra ya no citaba a los papás...si ibamos a pintar... para qué si...los papás no van a venir.</p>		En la escuela VC aprendí algo... lo que me gustó de ahí era la forma la organización del trabajo que tenían porque ahí los niños llevan muchos reportes pero yo he tratado de aplicar ese trabajo... pero... aquí tengo estas actividades donde los padres de familia participan con esta libreta... les pongo a los padres de familia que les revisen este trabajo ¿para cuándo debían entregar esta libreta?... pero ¿dónde están los papás?... están entregados con el trabajo... en 1er año dije voy a poner esta estrategia para que el padre de familia se comprometa a trabajar conmigo... Este padre de familia ayer vino a reclamarme que por qué ese material y le dije ¿qué ha entregado? Mire yo sin embargo le regalé un 6 a su hija para poderla pasar... le dije si usted hubiera venido desde un principio... ¿qué sucede? la problemática en sí es la falta de responsabilidad de los padres de familia... ¿que pasaría si el gobierno empieza a exigir al padre de familia?	2 4

## REFERENCIAS

- Abrile de Vollmer, M. I. (1994). Nuevas demandas a la educación y a la institución escolar, y la profesionalización de los docentes [Versión electrónica]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5, 11-43.
- Administración Nacional de Educación Pública [ANEP]. (1997). *Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en escuelas primarias de contextos sociales desfavorecidos en el Uruguay*. Recuperado el 13 de febrero de 2007, de <http://www.udesa.edu.ar/files/ EscEdu/DT/DT16-RAVELA.PDF>
- Aguerrondo, I. (1993). La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación [Versión electrónica]. *Revista Interamericana de Desarrollo*, 116, 561-578.
- Aguerrondo, I. (1998). *América Latina y el desafío del tercer milenio. Educación de mejor calidad con menores costos*. Recuperado el 4 de octubre de 2005, del sitio Web del PREAL: <http://www.preal.org>
- Aguilera Aguilera, Á. (1993). *Expectativas y atribuciones académicas del profesor y del alumno: su influencia en el autoconcepto y en el rendimiento escolar*. Tesis doctoral. Recuperado el 16 de febrero de 2007, del sitio Web de la Universidad Complutense de Madrid: <http://cisne.sim.ucm.es/search>
- Alvarez, B. y Majmudar, J. (2001). *¿Quién está preparando a nuestros hijos para el siglo del conocimiento?* Recuperado el 9 de septiembre de 2006, de [http://wbIn0018.worldbank.org/LAC/LACInfoClient.nsf/0/b981fe0d21538dd185256a34007ce8f8/\\$FILE/67S.pdf](http://wbIn0018.worldbank.org/LAC/LACInfoClient.nsf/0/b981fe0d21538dd185256a34007ce8f8/$FILE/67S.pdf)
- Álvarez, J. y Granados, O. (2001). Oportunidades y obstáculos de la descentralización educativa: el caso de México. En S. Martinic y M. Pardo. (Eds.). *Economía política de las reformas educativas en América Latina* (pp. 188-195). Santiago: PREAL.
- Álvarez Martín, F. (1997). *¿Qué hay que evaluar de los docentes?* Santiago: CIDE.
- Álvarez Martín, F., Álvarez, M. J. y Vergara, P. (1997). Evaluación de la acción docente en Latinoamérica. En B. Alvarez y M. Ruiz-Casares (Eds.), *Evaluación y reforma educativa. Opciones de política* (pp. 226-256). Santiago: PREAL.

- Andréu Abela, J. (1998). *Las técnicas del análisis de contenido: una revisión actualizada*. Recuperado el 15 de abril de 2008, del sitio Web del Centro de Estudios Andaluces: <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/s200103.pdf>
- Arcia, G., Porta, E. y Laguna, J. R. (2004). *Análisis de los factores asociados con el rendimiento académico en 3º y 6º grados de primaria*. Managua, Nicaragua: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Recuperado el 7 de junio de 2007, del sitio Web del PREAL: <http://www.preal.org>
- Arias Valencia, M. M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones [Versión electrónica]. *Investigación y educación en enfermería* 18(1). Recuperado el 17 de marzo de 2007, de <http://tone.udea.edu.co/revista/mar2000/Triangulacion.html>
- Arregui, P. (2000, agosto). *Estándares y retos para la formación y el desarrollo profesional de los docentes*. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional de Formación de Formadores y III Congreso Nacional de Institutos Superiores Pedagógicos La Salle 2000, Cusco, Perú. Recuperado el 26 de diciembre de 2006, de <http://www.grade.org.pe/>
- Artavia Granados, J. M. (2005). Interacciones personales entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación* 5(002), 1-19. Recuperado el 17 de marzo de 2007, de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/2-2005/archivos/interacciones.pdf>
- Ávalos, B. (2006, agosto). *Evaluación docente*. Ponencia presentada en el Taller Evaluación Docente en América Latina, San Salvador.
- Ávila Storer, A. (1996). Los usos reconocidos de los textos de matemáticas [Versión electrónica]. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1(2), 314-342.
- Avilés K. y Vargas, R. E. (2007, 7 de diciembre). Documentan venta ilegal del examen nacional de actualización de maestros. *La Jornada*. Recuperado el 12 de abril de 2008, de <http://www.jornada.unam.mx/2007/12/07/index.php?section=politica&article=014n1pol>
- Báez de la Fe, B. F. (1994). El movimiento de escuelas eficaces: Implicaciones para la innovación educativa [Versión electrónica]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4, 93-116.
- Banco Interamericano de Desarrollo [BID]. (2006). *La política de las políticas públicas: progreso económico y social en América Latina: Informe 2006*. Cambridge, MA: BID.

- Banco Interamericano de Desarrollo [BID]. (2007) *¿Qué es el BID?* Recuperado el 17 de enero de 2007, de <http://www.iadb.org>
- Barrera, S. (2000, 4 de mayo). *Políticas educacionales, calidad de la educación en Latinoamérica y aporte de la evaluación como herramienta de gerencia social*. Ponencia presentada en la Mesa Redonda Integración y Convergencia entre el MERCOSUR y la Comunidad Andina de Naciones, La Paz, Bolivia.
- Bayardo García, D. (s.f.). *Predictores del desempeño docente*. Recuperado el 1 de septiembre de 2006, del sitio Web de la Universidad Autónoma de Guadalajara: <http://www.uag.mx/63/a19-02.htm>
- Bellei, C., Raczynski, D., Muñoz, G., Pérez, L. M. (2004). *Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza: ¿Quién dijo que no se puede?* Santiago: UNICEF.
- Blasco, M. (2003). *¿Los maestros deben ser como segundos padres? Escuela secundaria, afectividad y pobreza en México [Versión electrónica]*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 789-820.
- Braslavsky, C. y Cosse, G. (2006). Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambios en Educación*, 4(2e), 1-26. Recuperado el 16 de diciembre de 2005, de <http://www.rinace.net/arts/vol4num2e/art1.pdf>
- Bravo Riquelme, M., Romero Espinoza, C. y Ubilla Gallegos, C. (2004). *Concepciones que tienen los profesores respecto de la evaluación del desempeño docente*. Tesis de Licenciatura. Recuperado el 1 de septiembre de 2006, del sitio Web de la Universidad Católica de Temuco: <http://www.uct.cl/biblioteca/tesis-on-line/mauricio-bravo-claudia-romero-carmen-ubilla/tesis.pdf>
- Bretel, L. (2002, enero). *Consideraciones y propuestas para el diseño de un sistema de evaluación del desempeño docente en el marco de una redefinición de la carrera magisterial*. Ponencia presentada en el Taller Internacional sobre Carrera Magisterial, Lima, Perú.
- Brunner, J. J. y Elacqua, G. (2004). Factores que inciden en una educación efectiva: evidencia internacional [Versión electrónica]. *La Educación*, 48-49, 139-140.
- Butrón Yáñez, K. y Arriola Navarrete, O. (2004, octubre). *Deshojando la margarita: 25 años de políticas lectoras en México*. Conferencia presentada en el Congreso Nacional de Bibliotecarios Bibliotecología en México y el Entorno Mundial, Taxco, Guerrero, México.



- Caiceo Escudero, J. y Mardones Ramírez, L. (1998). *Elaboración de tesis e informes técnico profesionales*. Santiago: Jurídica ConoSur.
- Cano Flores, M. (2000). La autoevaluación institucional: estrategia de calidad [Versión electrónica]. *Revista Ciencia Administrativa*. Recuperado el 27 de julio de 2006, de <http://www.uv.mx/iiesca/revista2000/autoevaluacion.htm>
- Cano Sánchez-Serrano, J. S. (2001). El rendimiento escolar y sus contextos [Versión electrónica]. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 15-80.
- Cariño Sarabia, M. P. (2005). *Proceso de acompañamiento docente para la apropiación de los medios en el aula de primaria*. Tesis de Licenciatura. Recuperado el 13 de febrero de 2007, del sitio Web de la Universidad de las Américas: <http://www.udlap.mx/>
- Carreras de Alba, M., Guil Bozal, R. y Mestre Navas, J. M. (1999). Estudio diferencial de la percepción de eficacia docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(2). Recuperado el 13 de febrero de 2007, de <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n2.htm>
- Cassasus, J. (2001). Los sistemas de ideas, el poder y la identidad. En S. Martinic y M. Pardo (Eds.), *Economía política de las reformas educativas en América Latina* (pp. 196-200). Santiago: PREAL.
- Cassasus, J. (2005). *La escuela y la (des)igualdad*. Monterrey, N. L.: Castillo.
- Casassus, J., Cusato, S., Froemel, J. E. y Palafox, J. C. (2000). *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica. Segundo informe*. Santiago: UNESCO-LLECE.
- Celman, S. (2000, julio). *Políticas de evaluación docente en el marco de las reformas educativas de los 90*. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Educación de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Cervini Iturre, R. A. (2001). Efecto de la “oportunidad de aprender” sobre el logro en matemáticas en la educación básica argentina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(2). Recuperado el 16 de febrero de 2007, de <http://redie.uabc.mx/vol3no2/contenido-cervini.html>
- Cervini Iturre, R. A. (2003). Relaciones entre composición estudiantil, proceso escolar y el logro en matemáticas en la educación secundaria en Argentina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(1). Recuperado el 16 de febrero de 2007, de <http://redie.uabc.mx/vol5no1/contenido-cervini2.html>

- Cervini Iturre, R. A. (2004). Influencia de los factores institucionales sobre el logro en matemática de los estudiantes en el último año de la educación media de argentina. Un modelo de tres niveles. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1). Recuperado el 21 de septiembre de 2006, de <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n1/Cervini.pdf>
- Chagas Dorrey, R. C. (2005). Los maestros frente a la violencia entre alumnos [Versión electrónica]. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1071-1082.
- Chiroque Chunga, S. (2006). *Evaluación de desempeños docentes: Informe N° 45*. Recuperado el 5 febrero de 2006, de <http://www.educared.edu.pe/modulo/upload/96723594.pdf>
- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa [Versión electrónica]. *Theoria*, 14(1), 61-71. Recuperado el 17 de marzo de 2007, de <http://omega.fdo-may.ubiobio.cl/th/v/v14/a6.pdf>
- Ciudad Política. (2005). *Diccionario*. Recuperado el 17 de enero de 2007, de <http://www.ciudadpolitica.com/modules/wordbook/entry.php?entryID=1547>
- Comisión Nacional SEP-SNTE de Carrera Magisterial [CNSEP-SNTE]. (1998). *Lineamientos generales de Carrera Magisterial*. México: SEP.
- Comisión Nacional SEP-SNTE de Carrera Magisterial [CNSEP-SNTE]. (2000a). *Normas y procedimiento para evaluar el desempeño profesional*. México: SEP.
- Comisión Nacional SEP-SNTE de Carrera Magisterial [CNSEP-SNTE]. (2000b). *Instrumento para evaluar el desempeño profesional*. México: SEP.
- Coordinación Nacional de Carrera Magisterial [CNCM]. (1996). *Curso-Taller de normatividad. Antología*. México: SEP.
- Coordinación Nacional de Carrera Magisterial [CNCM]. (2001). *Carrera Magisterial. Antología*. México: SEP.
- Cornejo, R. y Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana [Versión electrónica]. *Última Década*, 15, 11-52.

- Cortés del Rivero, M. R. (2006). *La Carrera Magisterial en Tabasco. Efectos de los niveles de Carrera Magisterial en el aprovechamiento escolar de los alumnos de primaria*. Tesis de Maestría. Recuperado el 12 de abril de 2008, del sitio Web de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO): <http://www.flacso.edu.mx/biblioiberoamericana/MPPC.shtml>
- Corrales, J. (1999). *Aspectos políticos en la implementación de las reformas educativas*. Recuperado el 5 de enero de 2007, del sitio Web del PREAL: <http://www.preal.org>
- Cotton, K. (1995). *Effective schooling practice: a research synthesis*. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory. Recuperado el 9 de junio de 2007, de <http://www.nwrel.org/scpd/esp/esp95.html>
- Cueto, S. (2004). Factores predictivos del rendimiento escolar, deserción e ingreso a educación secundaria en una muestra de estudiantes de zonas rurales del Perú [Versión electrónica]. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 12(35). Recuperado el 13 de febrero de 2007, de <http://www.grade.org.pe/download/pubs/RendimientoEscolar-SC.pdf>
- Darling-Hammond, L. (2000). Calidad del profesor y logro del estudiante: Una revisión de la evidencia de la política del estado [Versión electrónica]. *Archivos Educativos del Análisis de Política*, 8(1). Recuperado el 10 de junio de 2007, de <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1>
- De Moura Castro, C., Navarro, J. C., Wolff, L. y Carnoy, M. (2000). *Reforma de la educación primaria y secundaria en América Latina y el Caribe*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Deceano, F., Guevara, M. R. y González, L. E. (2004). *Reporte sobre la situación de México. Actividad de la OECD*. México: SEP.
- Department of Education & Training [DET]. (2005). *Professional learning in effective schools. The seven principles of highly effective professional learning*. Melbourne, Victoria: DET.
- Di Gropello, E. y Cominetti, R. (Comps.). (1998). *La descentralización de la educación y la salud: un análisis comparativo de la experiencia latinoamericana*. Recuperado el 24 de agosto de 2006, de <http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/4/4644/lcl1132e.pdf>
- Díaz, H. y Saavedra, J. (2000). *La carrera de maestro: factores institucionales, incentivos económicos y desempeño*. Recuperado el 6 de octubre de 2005, del sitio Web del Banco Interamericano de Desarrollo: <http://www.iadb.org/res/publications/pubfiles/pubR-410.pdf>

- Díaz Barriga, Á. e Inclán Espinosa, C. (2001). El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos [Versión electrónica]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25, 17-41.
- Díaz-Barriga Arceo, F. y Rigo, M. A. (2003). Realidades y paradigmas de la función docente: implicaciones sobre la evaluación magisterial en educación superior [Versión electrónica]. *Revista de la Educación Superior*, 32(3). Recuperado el 27 de julio de 2006, de <http://www.anuies.mx/index1024.html>
- Domínguez Guedea, R. L. (2002). *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*. Tesis de Maestría. Recuperado el 4 de agosto de 2006, del sitio Web del Centro de Investigación en Alimentación y desarrollo: <http://www.ciad.mx/desarrollo/publicaciones/Tesisasesoradas/TesisMaestria/LeticiaDmgez.pdf>
- Duarte, J. (2001). Política y educación: las tentaciones particularistas en la educación latinoamericana. En S. Martinic y M. Pardo (Eds.), *Economía política de las reformas educativas en América Latina* (pp. 64-77). Santiago: PREAL.
- Dwyer, C. A. (1997). Evaluación de los maestros. En B. Alvarez y M. Ruiz-Casares (Eds.), *Evaluación y reforma educativa. Opciones de política*. (pp. 187-222). Santiago: PREAL.
- Eguiguren, B. P. (2007). *Métodos cualitativos de Investigación aplicados en Salud*. Recuperado el 15 de abril de 2008, del sitio Web de la Comisión Nacional Científica y Tecnológica (CONICYT): [http://www.conicyt.cl/eventos/fonis\\_videoconferencia2007/Disenos\\_cualitativos\\_Pamela\\_Eguiguren.pdf](http://www.conicyt.cl/eventos/fonis_videoconferencia2007/Disenos_cualitativos_Pamela_Eguiguren.pdf)
- Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Escudero Escorza, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista ELección de Investigación y Evaluación Educativa*, 9(1). Recuperado el 4 de noviembre de 2006 de [http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm)
- Estraño, A. J. (2006). *Análisis de la información en la investigación cualitativa (II)*. Recuperado el 17 de marzo de 2007, de <http://www.entornoempresarial.com/?pag=articulos&id=440>
- Feito, R. (2004). *Teorías sociológicas de la educación*. Recuperado el 17 de enero de 2007, del sitio Web de la Universidad Complutense de Madrid: <http://www.ucm.es/BUUCM/cps/lecturas/4.htm>

- Fernández, J. M. (2005). *Información, evaluación y toma de decisiones en la región del Caribe. Un análisis*. Recuperado el 14 de julio de 2006, del sitio Web del Banco Interamericano de Desarrollo: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=674690>
- Fernández Díaz, M. J. y González Galán, A. (1997). Desarrollo y situación actual de los estudios de eficacia escolar. *Revista ELección de Investigación y Evaluación Educativa*, 3(1). Recuperado el 16 de octubre de 2006, de [http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1\\_3.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_3.htm)
- Fernández Rey, E. D. (2004, septiembre). *La evaluación del desempeño docente*. Ponencia presentada en las Primeras Jornadas de Administración del NEA, Resistencia, Chaco, Argentina.
- Gaceta Oficial Digital (22 de febrero de 2006). *Reglamento de Salario en Especie de la Caja de Seguro Social. RESOLUCION Nº 38,492-2006-J.D.* Recuperado el 12 de abril de 2008, de [http://www.panacamara.com/upload/files/pdfs\\_generales/z\\_documentos\\_399\\_reglsalariospecies.pdf](http://www.panacamara.com/upload/files/pdfs_generales/z_documentos_399_reglsalariospecies.pdf)
- García Herrera, A. P. (2002). Libros de texto gratuito y escuela pública [Versión electrónica]. *La Tarea*, 16-17. Recuperado el 5 de marzo de 2008, de <http://www.latarea.com.mx/articu/articu16/apgar16.htm>
- García Horta, J. B. (2002). Incentivos: alternativa a carrera magisterial [Versión electrónica]. *Revista 2001 Educación*, 83. Recuperado el 5 de octubre de 2005, de <http://biblioweb.dgsca.unam.mx/revistas/edu2001/pdf/educ83.pdf>
- García Martínez, R. M. (2006). *Evaluación de resultados del Programa de Carrera Magisterial en el aprovechamiento escolar de alumnos de primaria en 4 escuelas de primaria de San Luis Potosí*. Tesis de Maestría. Recuperado el 12 de abril de 2008, del sitio Web de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO): <http://www.flacso.edu.mx/biblioiberoamericana/MPPC.shtml>
- Gertel, H., Giuliadori, R., Herrero, V., Fresoli, D., Vera, M. L. y Morra, G. (2006). *Diferencias en el efecto de los factores socioeconómicos del hogar y las escuelas en el rendimiento escolar entre regiones argentinas*. Recuperado el 6 de enero de 2007, del sitio Web de la Universidad Nacional de Córdoba: <http://www.uccor.edu.ar/imagenes/novedades/reduc/ponencias/morra.pdf>
- Gil Rivero, J. (2000a). La educación como espacio de resistencia y transformación social [Versión electrónica]. *Revista Laberinto*, 10, 69-77.

- Gil Rivero, J. (2002b). La importancia de la educación en la determinación de la hegemonía. Las teorías de la reproducción [Versión electrónica]. *Revista Laberinto*, 8, 72-84.
- Gómez Gómez, E. N. (1998). La recuperación de la práctica educativa y la profesionalización de la actividad docente [Versión electrónica]. *Revista Educar*, 5. Recuperado el 23 de septiembre de 2006, de <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/05/noemi.html>
- Gómez López, L. F. (2003, noviembre). *Las teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula*. Ponencia presentada en el VII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guadalajara, Jalisco.
- González, S. (2003). *¿Cómo mejorar el desempeño docente?* Recuperado el 6 de diciembre de 2006, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137469so.pdf>
- González, F. E. y Rodríguez P. M. (1991). Problemática epistemológica de la investigación cualitativa [Versión electrónica]. *Revista FACES* 2(6). Recuperado el 19 de marzo de 2007, de <http://servicio.cid.uc.edu.ve/faces/revista/a2n6/2-6-10.pdf>
- González Duch, J. (s.f.). *Algunas notas sobre la docencia universitaria*. Recuperado el 4 de junio de 2007, del sitio Web de la Universidad de Barcelona: <http://www.ub.es/forum/Conferencias/such.htm>
- Grindle, M. (2001). La paradoja de la reforma educacional: pronosticar el fracaso y encontrar el progreso. En S. Martinic y M. Pardo (Eds.), *Economía política de las reformas educativas en América Latina* (pp. 8-28). Santiago: PREAL.
- Hernández Arriaga, M. (2004). *Los cursos de la carrera magisterial en la profesionalización del magisterio de educación primaria*. Tesis de Maestría. Recuperado el 12 de abril de 2008, del sitio Web del Instituto Politécnico Nacional (IPN): <http://azul.bnct.ipn.mx/tesis/tabla1.php?contador=1>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Herrera Beltrán, C. (2003, 15 de mayo). El gobierno no ha dedicado un peso a mejorar salarios de profesores: SNTE. *La Jornada*. Recuperado el 22 de febrero de 2006, de <http://www.jornada.unam.mx/2003/05/15/048n1soc.php?printver=1&fly=>
- Ibarra Rivas, L. R. (1998). La tolerancia y el buen maestro [Versión electrónica]. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 3(6), 243-272.

- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación [IIPE]. (2000). *Los docentes argentinos*. Recuperado el 6 de diciembre de 2006, de [http://www.iipe-buenosaires.org.ar/pdfs/los\\_docentes.pdf](http://www.iipe-buenosaires.org.ar/pdfs/los_docentes.pdf)
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2003). *Recursos humanos en las escuelas. Panorama educativo de México 2003*. Recuperado el 10 de diciembre de 2006, de [http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos\\_pdf/Publicaciones/Libros\\_Informes/Panorama\\_Educativo\\_Mex2003/anuario2003\\_03.pdf](http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos_pdf/Publicaciones/Libros_Informes/Panorama_Educativo_Mex2003/anuario2003_03.pdf)
- Izquierdo Sánchez, M. Á. (1998). Políticas y experiencias de evaluación de académicos [Versión electrónica]. *Colección Pedagógica Universitaria*, 30, 35-78.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2001). *Investigación del comportamiento* (4ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación [LLECE]. (2002). *Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos*. Recuperado el 25 de septiembre de 2006, de [http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/estudio\\_cualitativo\\_espanol.pdf](http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/estudio_cualitativo_espanol.pdf)
- Lashway, L. (2001). *Incentivos por responsabilidades*. Recuperado el 2 de septiembre de 2006, del sitio Web de la Universidad de Oregón: [https://scholarsbank.uoregon.edu/dspace/bitstream/1794/3456/1/digest152\\_spanish.pdf](https://scholarsbank.uoregon.edu/dspace/bitstream/1794/3456/1/digest152_spanish.pdf)
- Latapí Sarre, P. (2004). La política educativa del Estado mexicano desde 1992. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2). Recuperado el 30 de enero de 2006, de <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-latapi.html>
- Latorre Navarro, M. (2005a). Continuidades y rupturas entre formación inicial y ejercicio profesional docente [Versión electrónica]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36/2, 1-13.
- Latorre Navarro, M. (2005b). *¿Cuáles son las características de las prácticas pedagógicas de profesores chilenos en ejercicio?* Recuperado el 5 de enero de 2007, del sitio Web del PREAL: <http://www.preal.org>
- Loera Varela, A. (1991). *La repetencia y el fracaso escolar en escuelas rurales de Honduras*. Tegucigalpa: Harvard Institute for International Development. Bridges Project.

- Loera Varela, A. (2006). *Análisis de la práctica pedagógica registrada en videos: algunas lecciones para la política educativa en México*. México: Heurística Educativa.
- Loera Varela, A. y Cázares Delgado, Ó. (2005). *Las perspectivas de los alumnos sobre las escuelas PEC*. México: SEP- Heurística educativa.
- Loera Varela, A., Hernández Collazo, R., Cázares Delgado, Ó. y García Hernández, E. (2005). *La práctica pedagógica videograbada*. México: SEP-Heurística Educativa-UPN.
- Loera Varela, A., Hernández Collazo, R., García Hernández, E. y Cázares Delgado, Ó. (2005). *Cambios en la práctica pedagógica en las escuelas del Programa Escuelas de Calidad 2001-2004*. México: SEP-Heurística Educativa.
- Lopez-Acevedo, G. (2004). *Professional development and incentives for teacher performance in schools in Mexico*. Recuperado el 13 de abril de 2008 de [http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/IW3P/IB/2004/04/15/000009486\\_20040415092525/Rendered/INDEX/wps3236Mex.txt](http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/IW3P/IB/2004/04/15/000009486_20040415092525/Rendered/INDEX/wps3236Mex.txt)
- Maciel, H. (2002, mayo). *¿Cómo alcanzar una educación de calidad?* Ponencia presentada en el Primer Congreso de Educación Pública, México.
- Macotela Flores, S. (1999). La integración educativa en México [Versión electrónica]. *Revista Educar*, 11. Recuperado el 3 de mayo de 2008, de <http://educar.jalisco.gob.mx/11/11integ.html>
- March Cerdá, J. C. (1999). Técnicas cualitativas para la investigación en salud pública y gestión de servicios de salud: algo más que otro tipo de técnicas. *Gaceta Sanitaria* 13(4), 312-319.
- Martínez M., M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual) [Versión electrónica]. *Revista de Investigación en Psicología*, 9(1), 23-146.
- Martínez, N. (2004, 12 de julio). Corrupción, obstáculo en Carrera magisterial: La venta de exámenes o plazas merma las posibilidades de los maestros que buscan una promoción, denuncian. *El Universal*. Recuperado el 20 de febrero de 2006, de <http://www2.eluniversal.com.mx/pls/impreso/noticia.html>
- Martínez, N. (2007, 16 de mayo). Carrera magisterial tiene nulo impacto en maestros. *El Universal*. Recuperado el 12 de abril de 2008, de <http://www.eluniversal.com.mx/nacion/151023.html>



- Martínez Treviño, O. E. (2007). *El desarrollo profesional de los docentes de secundaria: incidencia de algunas variables personales y de actuación profesional*. Tesis doctoral. Recuperado el 3 de marzo de 2008, del sitio Web de la Universidad Autónoma de Barcelona: [www.tesisexarxa.net/TDX-1005107-172025/index.html](http://www.tesisexarxa.net/TDX-1005107-172025/index.html)
- Martínez Pérez, R. y Rodríguez Esponda, E. (2002). *Manual de metodología de la investigación en las ciencias médicas*. Recuperado el 14 de enero de 2006, de <http://aps.sld.cu/bvs/materiales/meto-investigacion/raul.html>
- Marzano, R. (2000). *A new era for school reform: Going where the research takes us*. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning.
- Marzano, R., Gaddy, B. B. y Dean, C. (2000). *What works in classroom instruction*. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning.
- Marzano, R., Waters, T. y McNulty, B. (s.f). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. Recuperado el 10 de junio de 2007, de <http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/BALANCED.pdf>
- McEwan, P. J. y Santibáñez, L. (2005). Teacher and principal incentives in Mexico. En E. Vegas (Ed.). *Incentives to improve teaching: Lessons from Latin America* (pp. 213-253). Washington: The World Bank.
- Mella, O. y Ortiz, I. (1999). Rendimiento escolar. Influencias diferenciales de factores externos e internos [Versión electrónica]. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1(29), 69-92.
- Mercado, R. (2005). La evaluación de profesores de educación básica en México: la Carrera Magisterial [Versión electrónica]. *Revista Avance y Perspectiva* 24(1), 57-68.
- Miranda, C. (2005). La autoestima profesional: una competencia mediadora para la innovación en las prácticas pedagógicas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 858-873.
- Mizala, A. y Romaguera, P. (1999, junio). *El sistema nacional de evaluación del desempeño docente (SNED) en Chile*. Conferencia presentada en Los Maestros en América Latina: Nuevas Perspectivas sobre su Desarrollo y Desempeño, San José, Costa Rica.
- Montes, E. (2002). *La situación actual de las secundarias generales en el estado de Oaxaca*. Recuperado el 3 de julio de 2006, de <http://www.observatorio.org/montes.html>

- Morduchowicz, A. (2002). *Carreras, incentivos y estructuras salariales docentes*. Recuperado el 4 de octubre de 2005, del sitio Web del PREAL: <http://www.preal.org>
- Muñoz, J. (2005, 24 de octubre). Carrera Magisterial mejora salarios, pero no eleva la calidad académica. *Cambio de Michoacán*. Recuperado el 28 de junio de 2006, de <http://www.cambiodemichoacan.com.mx/imprime.php?id=32978>
- Muñoz Izquierdo, C., Rodríguez, P. G., Restrepo de Cepeda, P. y Borrani, C. (2005). El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo [Versión electrónica]. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 35(3-4), 221-285.
- Muñoz-Repiso, M., Murillo, F. J., Barrio, R., Brioso, M. J., Hernández, M. L. y Pérez-Albo, M. J. (2000). *La mejora de la eficacia escolar: un estudio de casos*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica.
- Murcia Peña, N y Jaramillo Echeverri, L. G. (2001). La complementariedad como posibilidad en la estructuración de diseños de investigación cualitativa [Versión electrónica]. *Cinta de Moebio*, 12, 31-43.
- Murillo, M. V. (1996). *Latin American unions and the reform of social service delivery systems: Institutional constraints and policy choice*. Recuperado el 7 de enero de 2006, de <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=788151>
- Murillo Torrecilla, F. J. (2003). Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1), 1-14. Recuperado el 7 de enero de 2006, de <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n1/Murillo.pdf>
- Murillo Torrecilla, F. J. (2005). Una panorámica de la carrera docente en América Latina. Sistemas de reconocimiento y promoción del desempeño profesional [Versión electrónica]. *Revista PRELAC*, 1, 52-58.
- Murillo Torrecilla, F. J. (2008). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia en las escuelas españolas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), 4-28. Recuperado el 10 de mayo de 2008, de <http://www.rinace.net/arts/vol6num1/art1.pdf>
- Murillo Torrecilla, F. J. (Coord.), Castañeda, E., Cueto, S., Donoso, J.M., Fabara, E., Hernández, M.L. et al. (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

- Navarro, J. C. (2003). La evaluación y las actitudes de los docentes frente a ella: dificultades y alternativas de política. En J. C. Tedesco, J. C. (Ed.), *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa* (pp. 147-164). Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Navarro, R. E. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2). Recuperado el 6 de junio de 2007, de <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Edel.pdf>
- Observatorio Ciudadano de la Educación [OCE]. (2004). *Comunicado 123. Día del maestro: Carrera magisterial con dificultades*. Recuperado el 15 de febrero de 2006, de <http://www.observatorio.org/comunicados/comun0123.html>
- Observatorio Ciudadano de la Educación [OCE]. (2005). *Directorio 2005. Quiénes somos*. Recuperado el 17 de enero de 2007, de <http://www.observatorio.org/oceac/documentos/directorio.html>
- Ontiveros Jiménez, M. (1998). Calidad de la educación: Interacción entre estudiantes, maestros y burócratas [Versión electrónica]. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 28(002), 51-89.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]. (2006). *Panorama de la Educación 2006*. Recuperado el 17 de octubre de 2006, de <http://www.oecd.org/dataoecd/30/17/37401508.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]. (s.f.). *Acerca de la OCDE*. Recuperado el 17 de enero de 2007, de [http://www.ocdemexico.org.mx/pages/0,2966,es\\_36288966\\_36288120\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.ocdemexico.org.mx/pages/0,2966,es_36288966_36288120_1_1_1_1_1_1,00.html)
- Ornelas, C. (2001, mayo). *La Carrera Magisterial en México*. Ponencia presentada en el Taller Revalorización del Magisterio e Incentivos Docentes, Santo Domingo, República Dominicana.
- Ornelas, C. (2003). Las bases del federalismo y las bases en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(1). Recuperado el 17 de enero de 2006, de <http://redie.uabc.mx/contenido/vol5no1/contenido-ornelas.pdf>
- Ortiz Jiménez, M. (2003). *Carrera Magisterial: Un proyecto de desarrollo profesional*. México: SEP.
- Páramo, P. y Otálvaro, G. (2006). Investigación alternativa: por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos [Versión electrónica]. *Cinta de Moebio*, 25. Recuperado el 28 de febrero de 2007, de <http://www.moebio.uchile.cl/25/paramo.htm>

- Peirano, C. (2006, agosto). *Evaluación docente en Latinoamérica*. Ponencia presentada en el Taller Evaluación docente en América Latina, San Salvador.
- Peláez Ramos, G. (1994). *El sindicalismo magisterial 1935-1943*. México. SNTE.
- Pérez Medina, J. (2005, 31 de marzo). Carrera Magisterial. *Cambio de Michoacán*. Recuperado el 28 de junio de 2006, de <http://www.cambiodemichoacan.com.mx/vernota.php?id=21105>
- Picardo Joao, O. (2006, agosto). *Comentarios al trabajo: evaluación docente en América Latina de Claudia Peirano*. Trabajo presentado en el Taller Evaluación docente en América Latina, San Salvador.
- Piñuel Raigada, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido [Versión electrónica]. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42.
- Ponce Grima, V. M. (2004). *Determinaciones de la investigación de la acción educativa*. Recuperado el 18 de marzo de 2007, del sitio Web de la Secretaría de Educación de Jalisco: <http://educacion.jalisco.gob.mx/dependen/difusion/docu/practica/determinacionesinvestigacion.html>
- Porta, L. y Silva, M. (s/f.). *La investigación cualitativa: el Análisis de contenido en la investigación educativa*. Recuperado el 15 de abril de 2008, del sitio Web de la Universidad Católica de Córdoba: <http://www.uccor.edu.ar/paginas/RE-DUC/porta.pdf>
- Prea Gómez, J. (2006, agosto/septiembre). *Evaluación del desempeño docente*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional sobre Políticas de Profesionalización Docente, Río de Janeiro, Brasil.
- Raghavan, C. (1996). Las instituciones multilaterales en el proceso de "globalización". *Tercer Mundo Económico*, 81. Recuperado el 5 de febrero de 2007, de [http://www.redtercermundo.org.uy/tm\\_economico/texto\\_completo.php?id=2101](http://www.redtercermundo.org.uy/tm_economico/texto_completo.php?id=2101)
- Ramos, S. G., Ponce, O. y Orozco, A. M. (s.f.) *Autoevaluación de la práctica docente para profesores de Educación Primaria. Manual para la aplicación del cuestionario*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Reconocen fuga y venta de exámenes en carrera magisterial. (2004, 15 de julio). *Vanguardia. Notimex*. Recuperado el 15 de enero de 2007, de [http://noticias.vanguardia.com.mx/d\\_i\\_386100\\_t\\_Reconocen-fuga-y-venta-de-exámenes-en-carrera-magisterial.htm](http://noticias.vanguardia.com.mx/d_i_386100_t_Reconocen-fuga-y-venta-de-exámenes-en-carrera-magisterial.htm)

- Reese, L., Kroesen, K. y Gallimore, R. (1999). Cualitativos y cuantitativos, no cualitativos vs. cuantitativos. En R. Mejía y S. A. Sandoval (Coord.), *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica* (pp. 39-75). Tlaquepaque, Jalisco: ITESO.
- Reimers, F. (2003). La buena enseñanza y el éxito escolar de los estudiantes de América Latina [Versión electrónica]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 31, 17-48.
- Reyes, G. E. (2001). Principales teorías sobre el desarrollo económico y social [Versión electrónica]. *Nómadas: Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 4. Recuperado el 5 de febrero de 2007, de <http://www.ucm.es/info/nomadas>
- Rizo Moreno, H. E. (2004). Evaluación del docente universitario. Una visión institucional [Versión electrónica]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(4), 1-15.
- Rizo Moreno, H. E. (2005). Evaluación del desempeño docente: tensiones y tendencias [Versión electrónica]. *Revista PRELAC*, 1, 147-163.
- Robalino Campos, M. (2006, julio). *Estudio comparado sobre evaluación y carrera docente en América y Europa. Comentarios*. Ponencia presentada en el Encuentro Internacional sobre Evaluación, Carrera y Desarrollo Profesional Docente, Santiago, Chile.
- Rodríguez, J. C. (2003). *Incentivos a escuelas y maestros: la experiencia del "Plan de estímulos a la labor educativa institucional" en El Salvador. Estudio de caso 74*. Recuperado el 19 julio de 2006, del sitio Web de la Universidad de Chile: <http://www.dii.uchile.cl/~webmgpp/estudiosCaso/CASO74.pdf>
- Rodríguez Carvajal, C. K. (2006). *Evaluación de la práctica docente en escuelas urbanas de educación primaria en sonora*. Tesis de Maestría. Recuperado el 15 de mayo de 2008, del sitio Web del Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo: <http://www.ciad.mx/desarrollo/publicaciones/Tesisasesoradas/TesisMaestria/22.pdf>
- Ros, N. y Fernández, G. (2001). Los docentes en la mira. entre el apostolado y la demonización [Versión electrónica]. *Educyt*, 5(169). Recuperado el 25 de agosto de 2006, de <http://www.fcen.uba.ar/prensa/educyt/2001/ed169a.htm>

- Rueda Beltrán, M., Elizalde Lora, L. y Torquemada González, A. D. (2003). La evaluación de la docencia en las universidades mexicanas [Versión electrónica]. *Revista de la Educación Superior*, 32(127). Recuperado el 25 de octubre de 2005, de [http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/rev-sup/127/02c.html](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/rev-sup/127/02c.html)
- Ruiz Cuellar, G. (s.f.). *Batería de instrumentos para la evaluación y la autoevaluación del desempeño de los agentes educativos de escuelas primarias. Manual para su uso y aplicación*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Saavedra, M. S. (2002). Análisis de entrevista cualitativa-cuantitativa [Versión electrónica]. *Aristas*, 33. Recuperado el 15 de abril de 2008, de [mx.geocities.com/ensmichmx/Aristas/Analisisentrevista.pdf](http://mx.geocities.com/ensmichmx/Aristas/Analisisentrevista.pdf)
- Salkind, N. J. (1999). *Métodos de investigación* (3ª ed.). México: Prentice Hall.
- Samayoa, J. (2006, agosto). *La evaluación docente como mecanismo de mejora de los sistemas educativos*. Ponencia presentada en el Taller Evaluación docente en América Latina. San Salvador.
- Sandoval Casilimas, C. A. (1996). *Investigación cualitativa Módulo 4*. Santa Fe de Bogotá: ICFES/ASCUN.
- Santibáñez, L., Martínez, J. F., Datar, A., McEwan, P. J., Messan-Setodji, C. y Basurto-Dávila, R. (2007). *Haciendo camino. Análisis del sistema de evaluación y del impacto del programa de estímulos docentes Carrera Magisterial en México*. Santa Mónica, CA: Rand Education.
- Schmelkes, S. (1999). Diversos métodos para el seguimiento de los aprendizajes. *Novedades Educativas*, 11(102), 8-9.
- Schmelkes, S., Martínez, F., Noriega, M. C. y Lavin, S. (1997). *La calidad de la educación primaria: un estudio de caso*. México: SEP-Fondo de Cultura Económica.
- Schulmeyer, A. (2004). Estado actual de la evaluación docente en trece países de América Latina. En PREAL-BID (Comp.). *Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño* (pp. 25-64). Santiago: PREAL.
- Secretaría de Educación de Baja California [SEBC]. (s.f). *La escuela pública, los maestros y el sindicato*. Recuperado el 4 de julio de 2006, de <http://www.educacionbc.edu.mx>

- Secretaría de Educación Pública [SEP] y Coordinación Nacional de Carrera Magisterial [CNCM]. (2006). *Estadística Básica. Decimotercera Etapa*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] y Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio. [DGFCMS]. (s.f.). *PRONAP en línea*. Recuperado el 17 de enero de 2007, de <http://pronap.ilce.edu.mx/>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2001). *¿Cómo transformar las escuelas?* México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2003). *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (s.f.). *Programa Nacional de Lectura [PNL]*. México: Dirección General de Materiales y Métodos Educativos. Recuperado el 5 de mayo de 2008, de <http://lectura.dgme.sep.gob.mx/documentos/pnl/html/pnl.html>
- Sin concluir auditoría a Carrera Magisterial. (2005, 29 de agosto). *Vanguardia*. Recuperado el 3 de julio de 2006, de [http://noticias.vanguardia.com.mx/d\\_i\\_480370\\_t\\_Sin-concluir,-auditor%C3%ADa-a-Carrera-Magisterial.htm](http://noticias.vanguardia.com.mx/d_i_480370_t_Sin-concluir,-auditor%C3%ADa-a-Carrera-Magisterial.htm)
- Slavin, R. E. (1996). *Salas de clase efectivas, escuelas efectivas: plataforma de investigación para una reforma educativa en América Latina*. Recuperado el 23 de septiembre de 2006, del sitio Web del PREAL: <http://www.preal.org>
- Street, S. (1999). Todos somos base: eminente deceso del "sindicalero" con el inicio de un profundo proceso autocrítico en las filas del magisterio democrático. *Revista Trabajadores en Línea*, 3(10). Recuperado el 28 de junio de 2006, de <http://www.uom.edu.mx/trabajadores/10street.htm>
- Tamayo Tamayo, M. (1999). *La investigación* (3ª ed.). Santa Fe de Bogotá: Arfo.
- Tedesco, J. C. (2001). Desafíos políticos de las reformas de la educación. En S. Martinic y M. Pardo (Eds.), *Economía política de las reformas educativas en América Latina* (pp. 29-34). Santiago: PREAL.
- Tedesco, J. C. (Ed.). (2003). *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.

- Tedesco, J. C. (s.f). *Profesionalización y capacitación docente*. Recuperado el 23 de julio de 2006, de <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/pdfs/>
- Tenti Fanfani E. (2003). Los docentes y la evaluación. En J. C. Tedesco (Ed.), *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa* (pp. 165-194). Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Terigi, F. (2006, noviembre). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. Ponencia presentada en el Taller Desarrollo Profesional Docente en América Latina, Panamá.
- Tiana Ferrer, A. (2000, julio). *Cooperación internacional en evaluación de la educación en América Latina y el Caribe: análisis de la situación y propuestas de actuación*. Ponencia presentada en el Congreso El Pensamiento Económico Crítico ante los Cambios del Sistema Mundial, Puebla, México.
- Tiana Ferrer, A., Santángelo, H. y Pedró, F. (1996). Evaluación de la calidad de la educación [Versión electrónica]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10, 215-230.
- Toranzos, L. (1996). Evaluación y calidad. Evaluación de la calidad de la educación [Versión electrónica]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10, 63-78.
- Toranzos, L. (2006, julio). *Evaluación del desempeño docente. Algunas dimensiones*. Ponencia presentada en el Encuentro Internacional sobre Evaluación, Carrera y Desarrollo Profesional Docente, Santiago, Chile.
- Torres, R. M. (2000). *Una década de Educación para Todos: la tarea pendiente*. Recuperado el 17 de enero de 2007, de [http://www.iipe-buenosaires.org.ar/difusion/publicaciones/\\_pdf/educacion.pdf](http://www.iipe-buenosaires.org.ar/difusion/publicaciones/_pdf/educacion.pdf)
- Treviño, E. (2003). Expectativas de los docentes en aulas con estudiantes indígenas en Bolivia, México y Perú [Versión electrónica]. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 33(002), 83-118.
- Treviño Villarreal, E. y Treviño González, G. I. (2004). *Estudio sobre las desigualdades educativas en México: la incidencia de la escuela en el desempeño académico de los alumnos y el rol de los docentes*. México: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM]. (2004). *Catálogo de indicadores de desempeño*. Recuperado el 7 de enero de 2007, del sitio Web de la UNAM: [http://www.posgrado.unam.mx/autoevaluacion/Catalogo\\_indicadores\\_UNAM.pdf](http://www.posgrado.unam.mx/autoevaluacion/Catalogo_indicadores_UNAM.pdf)



- UNESCO. (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa*. Santiago: OREALC.
- Uribe, C. (1999). *Políticas e incentivos que contribuyen al mejoramiento del desempeño y motivación de los maestros*. Recuperado el 16 de agosto de 2006, del sitio Web de Harvard University: <http://www.cid.harvard.edu/hiid/724.pdf>
- Uribe, C. (2000). Políticas e incentivos que contribuyen al mejoramiento del desempeño y motivación docente. En J. C. Navarro, K. Taylor, A. Bernasconi, A y L. Tyler (Eds.), *Perspectivas sobre la reforma educativa. América Central en el contexto de políticas de educación en las Américas* (pp. 215-238). Washington: USAID-BID-HIID.
- Valdés Cuervo, Á. A., Cantón Mayín, M. B. y Mercado Zúñiga, M. L. (2006). Aceptación del instrumento de evaluación del desempeño profesional en la carrera magisterial. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(1), 39-51.
- Valdés Veloz, H. (2000, mayo). *Evaluación del desempeño docente*. Ponencia presentada en el Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente, México.
- Valdés Veloz, H. (2005, diciembre). *La evaluación del desempeño profesional de los docentes*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional de Evaluación del Desempeño en el marco de la Carrera Pública Magisterial, Lima, Perú.
- Valenti Nigrini, G. (Coordinación). (2007). *Factores asociados al logro educativo de matemáticas y español en la Prueba ENLACE 2007*. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales [FLACSO].
- Vargas, R. E. y Poy, L. (2007, 8 de diciembre). Nunca en la historia de la educación en México “habíamos vivido tanta corrupción”, lamentan ex funcionarios y especialistas. *La Jornada*. Recuperado el 12 de abril de 2008, de <http://www.jornada.unam.mx/2007/12/08/index.php?section=sociedad&article=033n2soc>
- Vega Villarreal, S. y Martínez Escárcega, R. (2005). *Un acercamiento al impacto de carrera magisterial en la educación primaria*. Recuperado el 12 de abril de 2008, de la página Web de la Fundación McLaren: <http://www.fundacionmclaren.org.tesis>
- Vegas, E. y Umansky, I. (2005a). *Mejorar la enseñanza y el aprendizaje por medio de incentivos. ¿Qué lecciones nos entregan las reformas educativas de América Latina*. Washington: Banco Mundial.

- Vegas, E. y Umansky, I. (2005b). Improving teaching and learning through effective incentives. Lessons from education reforms in Latin America. En E. Vegas (Ed.), *Incentives to improve teaching: lessons from Latin America* (pp. 1-19). Washington: The World Bank.
- Wyatt, T. (1996). School effectiveness research: Dead end, damp squib or smouldering fuse? [Versión electrónica]. *Issues In Educational Research*, 6(1), 79-112.
- Zatarain Mendoza, R. (2000). Apuntes sobre la reforma en educación secundaria [Versión electrónica]. *Revista Educar*, 14. Recuperado el 3 de julio de 2006, de <http://www.jalisco.gob.mx/srias/educacion/consulta/educar/14/14Zatarain.html>

## **CURRICULUM VITAE**

### **Datos personales**

Nombre: Sanjuanita Guerrero Neaves  
Nacionalidad: Mexicana  
Lugar de nacimiento: Monterrey, N. L.  
Correo electrónico: gneaves@intercable.net

### **Formación académica**

Doctorado en Educación con especialidad en Currículo e Instrucción 1993-1996  
Universidad de Montemorelos

Maestría en Ciencias de la Educación 1986-1988  
Universidad de Monterrey

Maestría en Educación Media. Lengua y literatura españolas 1979-1982  
Escuela Normal Superior del Estado

Licenciatura en Ciencias de la Educación 1979-1982  
Escuela de Ciencias de la Educación

Licenciatura en Educación Media. Lengua y literatura españolas 1970-1976  
Escuela Normal Superior del Estado

Normal Básica 1966-1969  
Escuela Normal Miguel F. Martínez

### **Experiencia profesional docente y asesoría:**

Asesoría técnico pedagógica.  
Dirección de Instituciones Formadoras Docentes-SE y Escuela Normal Pablo Livas

Docente en nivel de posgrado 1993-2001

Docente en educación preparatoria 2001

Docente en nivel de licenciatura 1981-2000

Docente en educación secundaria 1975-1993

Docente en educación primaria 1969-1978

### **Experiencia profesional administrativa:**

Directora académica 2000-2005  
Colegio Universitario y Tecnológico del Noreste

Secretaria de Proyectos Estratégicos 1999-2000  
Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública.  
Universidad Autónoma de Nuevo León

Directora de Desarrollo Profesional CECAM 1998  
Secretaría de Educación de Nuevo León

Supervisora de escuela primaria 1996-1999

Coordinadora operativa del Programa de Actualización del Magisterio 1993  
Coordinadora de COEPES 1992  
Secretaría de Educación de Nuevo León

Coordinadora de la Unidad de investigación 1991-1992  
Departamento Técnico. Dirección de Educación Superior  
Secretaría de Educación de Nuevo León

Coordinadora de la Unidad de Planeación e Investigación Educativas 1989-1991  
Escuela Normal Superior del Estado

Coordinadora del Proyecto para escuelas primarias de zonas urbano-marginadas  
Escuela Enrique C. Rébsamen 1985-1989  
Dirección de Planeación, Investigación y Desarrollo  
Secretaría de Educación y Cultura de Nuevo León

Directora de escuela primaria 1982-1984

### **Asociaciones, Premios, Publicaciones:**

Secretaria de proyectos académicos. Academia Mexicana de la Educación Sección  
Nuevo León 2006, 2008

Premio Nacional de Pedagogía. Editorial Castillo. 1988

Libro *Desarrollo de valores. Estrategias y aplicaciones*. Editorial Castillo. 1988

Articulista en periódicos y revista *Conciencia Libre*