



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**IMPLICACIONES EN EL DESEMPEÑO
PROFESIONAL DOCENTE Y EL LOGRO
ACADÉMICO DE LOS ALUMNOS DEL *PROGRAMA
DE FORMACIÓN CONTINUA PARA MAESTROS DE
EDUCACIÓN BÁSICA EN SERVICIO EN NIVEL
PRIMARIA.***

TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.

PRESENTA:

RODOLFO ESPINOS CONTRERAS

DIRECTOR DE TESIS:

DR. NÉSTOR QUINTERO ROJAS

PACHUCA DE SOTO, HIDALGO, MÉXICO. JUNIO, 2014.

Implicaciones en el desempeño profesional docente y el logro académico de los alumnos del Programa de Formación Continua para Maestros de Educación Básica en Servicio en nivel primaria

Resumen:

La docencia, su actualización, su capacitación y su formación continua, han sido foco de intervención por parte de las administraciones y políticas educativas, particularmente durante las últimas reformas curriculares ocurridas en la educación básica, que colocaron en el centro de la escena la profesionalización docente y su mejora continua. Esta situación, en la que se han puesto muchas expectativas, pero que carece de suficiente información para evaluar su repercusión real en las aulas, es el tema de la presente investigación. Este proyecto de tesis se propone analizar desde la percepción de los docentes de educación primaria las relaciones que existen entre los procesos de Formación Continua en los que participan y el desempeño profesional docente, así como su repercusión en el logro académico de los alumnos que cursan la educación primaria en el municipio de Pachuca en el estado de Hidalgo.

Abstract:

Teaching, its update, their training and their continuing training, have been a focus of intervention by the administrations and education policy, particularly during the latest curricular reforms in basic education, which were placed in the center of the scene teaching professionalism and continuous improvement. This situation, in which many expectations have been, but lacking sufficient information to assess its actual impact in the classroom, is the subject of this research. This thesis project intends to analyze the relationships between the processes of continuous training involving the teaching professional performance, and its impact on the academic achievement of pupils enrolled in primary education in the municipality of Pachuca in Hidalgo State from the perception of teachers in primary education

Índice

Resumen:.....	2
Abstract:.....	2
Dedicatoria.....	6
Agradecimientos.....	7
Capítulo I: Planteamiento del problema.....	8
1.1. Descripción de la realidad problemática.....	9
1.2. Formulación del problema.....	12
1.2.1. Problema General.....	14
1.2.2. Problemas específicos.....	15
1.3. Objetivos de la investigación.....	16
1.3.1. Objetivo General.....	16
1.3.2. Objetivos Específicos:.....	16
1.4. Formulación de Supuestos.....	17
1.4.1 Supuesto general.....	17
1.5. Justificación de la Investigación.....	18
1.6. Contexto de la investigación.....	21
Capítulo II Marco Teórico.....	23
2.1. Antecedentes de la Investigación.....	23
2.2. Bases teóricas.....	26
2.3. Definiciones conceptuales.....	35
2.3.1. Implicación.....	35
2.3.2. Percepción.....	36
2.3.3. Desempeño Profesional Docente.....	38
2.3.4. Logro Académico.....	45
Capítulo III. Diseño Metodológico.....	49
3.1. Diseño de la investigación.....	49
3.2. Población y Muestra.....	50
3.2.1 Universo:.....	50

3.2.2 Población:	50
3.2.3. Muestra:	50
3.3. Variables.	51
3.3.1. Operacionalización de las variables.	52
3.4. Técnicas para la recolección de datos.	53
3.5. Técnicas para el procesamiento y análisis de datos.	54
Capítulo IV: Resultados.....	55
4.1 Análisis de las dimensiones personales, formativas, habilidades docentes y logro académico de los alumnos.	56
4.1.1 Dimensión personal.	56
4.1.2 Dimensión Formación Profesional y Formación Continua.....	58
4.1.3 Dimensión percepción de los docentes con relación a sus habilidades profesionales.	61
4.1.4 Dimensión Percepción del logro académico de los alumnos	83
Capítulo V: Discusión, Conclusiones y Recomendaciones	86
5.1 Discusión.....	86
5.1.1 Impacto en el desempeño profesional docente de los aprendizajes obtenidos en las actividades del PSNFCSP.	86
5.1.2 Evaluación del Desempeño Profesional Docente.	93
5.1.3 Relación entre los aprendizajes que los docentes adquieren en los cursos de Formación Continua con los resultados que obtienen sus alumnos en las evaluaciones nacionales.	98
5.2 Conclusiones	105
5.3 Recomendaciones	108
Glosario.....	110
Fuentes Consultadas:.....	112
Anexo 1.....	125
Anexo 2.....	134

Índice de Figuras y Tablas

Figura 1. Distribución de los docentes por género	56
Figura 2. Edad de los docentes.....	57
Figura 3. Años de Servicio	57
Figura 4. Porcentaje de acuerdo a la preferencia de los eventos académicos	60
Figura 5. Habilidades de comunicación escrita	63
Figura 6. Habilidades de Comunicación oral	64
Figura 7. Habilidades para la Búsqueda	65
Figura 8. Uso de herramientas de computación.....	66
Figura 9. Dominio de contenidos de enseñanza o asignaturas	68
Figura 10. Dominio de los enfoques pedagógicos.....	70
Figura 11. Dominio de estrategias didácticas.....	72
Figura 12. Manejo de técnicas, estrategias e instrumentos de evaluación	73
Figura 13. Manejo de grupos.....	74
Figura 14. Compromisos y disposiciones para el trabajo	75
Figura 15. Conocimiento y empleo de estrategias para el aprendizaje autónomo	76
Tabla 1. Formación Profesional Inicial de los docentes	58
Tabla 2. Nivel de Participación	59
Tabla 3. Principales razones por las que los docentes participan en las actividades del programa de Formación Continua	60
Tabla 4. Estadísticos descriptivos	78
Tabla 5. Correlaciones	79
Tabla 6. Resultados de la Prueba ENLACE del periodo 2008-2012 de las escuelas muestra	83

Dedicatoria

A mi hijo Estefano: tú eres mi motor, mi inspiración, la sal y la pimienta, la miel, la risa y porque has sufrido y gozado mi vocación.

Agradecimientos

A la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo, que ha sido la institución que me proporcionó lugar y ocasión para mi desarrollo profesional y por la oportunidad de cursar este programa educativo que me permitirá seguir sirviendo a mi país y a mi estado con mayor profesionalismo y compromiso.

A los Doctores Néstor Quintero Rojas, Coralia Juana Pérez Maya, Maritza Librada Cáceres Mesa, Octaviano García Robelo, Emma Leticia Canales Rodríguez y Maricela Zúñiga Rodríguez , por su preocupación permanente, sus oportunos consejos, su ejemplo de profesionalismo, su prolija dedicación, su generosidad sin límites y el regalo de su amistad.

A los profesores y profesoras de la Maestría en Ciencias de la Educación, por sus enseñanzas y la cálida acogida que siempre me han brindado.

A mi amiga Mtra. Marcela Hernández Montes de Oca por su permanente apoyo y constante motivación para la realización del presente estudio.

A mis compañeros y compañeras de la Maestría por su apoyo y compañerismo.

A las directoras de las escuelas que forman parte de esta investigación por permitirme recoger la información que sustenta las bases del presente estudio.

A mi esposa, familia y amigos que pacientemente han estado a mi lado y han entendido y perdonado mis silencios y ausencias.

A todos ellos muchas gracias.

Capítulo I: Planteamiento del problema.

Introducción:

En la actualidad, los procesos de desarrollo de los países responden a conceptos relacionados con la globalización, la modernidad y la posmodernidad, todos ellos basados en un esquema de vida relacionado a la homogenización de los procesos económicos a nivel internacional, lo que exige que los países en vías de desarrollo como México, desplieguen proyectos y estrategias que respondan a estas condiciones en donde el aspecto educativo representa una visión de suma importancia para la consecución de los objetivos que plantea la vida moderna.

Dentro de las consideraciones elaboradas tanto por Organismos Internacionales como en la literatura analizada, encontramos que hay consenso en cuanto al reconocimiento de los docentes como uno de los factores más importantes del proceso educativo. Por ello, su calidad profesional, desempeño laboral, compromiso con los resultados, entre otros, son algunas de las preocupaciones centrales del debate educativo.

Arnaud (1998:223) desarrolla una serie de análisis en los que menciona que en México los sistemas y programas de profesionalización del magisterio históricamente han tenido toda una serie de limitantes, unas de carácter estructural, persistentes y otras de tipo coyuntural, recurrentes. La mayoría de esos límites tienen su raíz en una contradicción de origen entre la cantidad y la calidad, entre la necesidad de la expansión y el imperativo del mejoramiento de los servicios educativos, y entre el mejoramiento profesional, laboral y económico del magisterio.

En México con la aprobación del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica ANMEB (1992), se inició una profunda transformación de la educación y su sistema educativo que dio paso a reformas graduales y ajustes por

nivel educativo, encaminados a mejorar e innovar prácticas y propuestas pedagógicas, didácticas y en la gestión de la educación básica.

Con base en el ANMEB en 1998 surge lo que se conocería como Programa Nacional de Actualización Permanente para Maestros en Servicio, mejor conocido por sus siglas como PRONAP (Gajardo, 2009:566-568).

El PRONAP es el antecedente del actual Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional para maestros de educación básica en servicio (PSNFCSP).

1.1. Descripción de la realidad problemática.

Esta línea de investigación relacionada con la formación docente según Scheerens (1996) considera la gestión de la formación inicial del profesorado y de la formación permanente del conjunto global de docentes a nivel de centro, como la mejor estrategia para mejorar el rendimiento escolar. Sin embargo, el problema fundamental que han enfrentado los países es que existen pocos datos centralizados sobre la formación y en éstos no figuran la duración ni el contenido, por lo que es difícil realizar investigaciones sobre el tema (Gonnie, 1996).

Hargreaves (2003:70) considera que en la actualidad el surgimiento de nuevas condiciones sociales, políticas y económicas han llevado a reconceptualizar todo el sistema de valores sociales y personales en que se asentaba la sociedad, *eso es la posmodernidad*; como refiere la posmodernidad rescata el valor de las emociones, de la identidad individual, de las diferencias y de la autonomía, pero todo ello en un marco donde las seguridades ya no tienen la solidez que tuvieron en el pasado donde el relativismo y la incertidumbre pasan a primer plano y nos enfrentan a la inseguridad y a la necesidad de tomar decisiones, estructuras más elaboradas y evasivas, dice, que a las actividades y a el papel de los maestros y maestras se les añaden nuevas tareas a realizar colectiva e individualmente y esto

genera un incremento en las demandas a los docentes; los maestros y maestras deberán destinar tiempo a su preparación.

En una revisión bibliográfica desarrollada por Posner (2004) en los países europeos y anglosajones se afirma que según diversos estudios, el dinero invertido en formación permanente del profesorado influye en el rendimiento escolar. Progresivamente, la atención se ha ido centrando en la efectividad del profesorado y no sólo del centro educativo, lo cual ha llevado consigo enfoques de formación del profesorado y de desarrollo profesional, como se señala en otros estudios (Desimone, 2002; Gándara, 2005). De igual manera afirma Vaillant (2006) que el desempeño docente, a su vez, depende de múltiples factores, sin embargo, en la actualidad hay consenso acerca de que la formación inicial y permanente de docentes es un componente de calidad de primer orden del sistema educativo; destacando que no es posible hablar de mejora de la educación sin atender el desarrollo profesional de los maestros.

Remontar la docencia y sintonizarla con los requerimientos del presente y del futuro ha requerido del Estado políticas educativas integrales en todos los frentes (remuneración, condiciones de trabajo, desarrollo y carrera profesional) dando señales claras a los docentes y a toda la sociedad respecto del valor reconocido a esta función. (OREALC/UNESCO Santiago, 2007)

En otra revisión de estudios elaborada por Tatto (2009) se demuestra que el impacto del profesorado sobre el alumnado es a través de lo que el profesor/a sabe y es capaz de hacer en el aula, pero se afirma que la investigación sobre formación del profesorado es pobre y aislada, que los estudios raramente se centran en la formación o en sus consecuencias sobre los resultados escolares,

En el programa sectorial 2007–2012, se establecieron una serie de acciones encaminadas a la consolidación del Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PSNFCSP) destacándose las siguientes:

- Revisar y fortalecer los sistemas de formación continua y superación profesional de docentes en servicio, de modo que adquieran las competencias necesarias para ser facilitadores y promotores del aprendizaje de los alumnos.
- Establecer los perfiles de desempeño de los docentes en servicio, con el fin de encauzar la Formación Continua hacia el desarrollo de las competencias profesionales necesarias para afrontar los retos de la educación del siglo XXI.
- Adecuar los sistemas de formación de docentes para que respondan a los objetivos que se busca alcanzar en el currículo.
- Identificar las necesidades de formación continua y superación profesional de los docentes para generar una oferta sistemática, pertinente, integral y equitativa orientada a la mejora de la calidad de la educación básica.
- Poner en marcha un programa de capacitación de docentes para la atención adecuada de las innovaciones curriculares, de gestión y del uso educativo de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Concretar una oferta de formación continua para los profesionales de la educación.
- Establecer acuerdos y convenios con autoridades educativas, instituciones formadoras de docentes de educación superior, así como con organismos e instituciones que coadyuven en el diseño, desarrollo e implantación de programas para la formación continua y la superación de los profesionales de la educación.
- Crear mecanismos de reconocimiento social a la labor de los profesionales de la educación.

Asimismo, en la Alianza para la calidad de la educación (SEP, 2008) se estipula que la Formación Continua de los docentes de educación básica en servicio es una de las acciones que el Estado emprende como parte de los esfuerzos nacionales y estatales que convergen en el problema de la calidad y la equidad de la educación; de tal manera, no sólo se contempla la igualdad de oportunidades

en el acceso a la educación, sino la permanencia y por supuesto, la mejora del logro académico. Así la formación docente como factor de mejora escolar es una estrategia que pretende incrementar las posibilidades de mejora del aprendizaje y del rendimiento escolar; y de los esfuerzos que realizan los docentes en cada una de las escuelas.

1.2. Formulación del problema.

Para efectos de la presente investigación se estudiarán las acciones del Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PSNFCSP), mismo que ha sido institucionalizado por la autoridad educativa (SEP).

Se ha podido observar al analizar los documentos relativos a la implementación de las políticas educativas que enunciado de diversas formas, los programas y proyectos que se operan en el sistema educativo nacional enfatizan acciones encaminadas a elevar la calidad en los procesos y en los resultados; frente a este panorama los docentes en servicio que se desempeñan en alguno de los niveles o modalidades que conforman la educación básica, participan en los programas institucionales de Formación Continua, promovidos como una política de Estado, en donde desde la perspectiva de la política misma, esta es entendida como: “participar en un conjunto de actividades sistemáticas y regulares que les permitan renovar sus conocimientos y capacidades a lo largo de su ejercicio profesional mediante estrategias de actualización, capacitación y superación profesional, enfocadas a la mejora de la práctica profesional y del aprendizaje de los alumnos” (Reglas de operación del programa de Formación Continua 2012, SEP).

Problemática: En el contexto actual los docentes se enfrentan a una serie de condiciones y requerimientos de la sociedad que exige de ellos resultados relacionados a una serie de políticas educativas institucionalizadas y nuevos enfoques de enseñanza que buscan que el docente reconozca que su formación

inicial ya no le es suficiente para enfrentar el reto de los servicios que debe prestar, ante tal disyuntiva la autoridad educativa ha diseñado a lo largo del tiempo una serie de estrategias vehiculizadas a través de Programas nacionales en donde se busca la actualización, la capacitación y la profesionalización de los docentes.

El PSNFCSP que está actualmente en vigor propone como una de sus características esenciales la necesidad de transitar de un programa para la actualización de maestros a una política de Estado para la profesionalización de los docentes que se traduzca en una cultura sólida de fortalecimiento académico, vista como una necesidad apremiante y como una de las vías que se necesitan recorrer de manera que se logre concretar la mejora en la calidad y en la equidad del servicio educativo, en el estado de Hidalgo se estableció como un objetivo prioritario lograr que los docentes visualicen su Formación Continua como un aspecto inherente y necesario en su vida profesional. Derivado de lo anterior en la presente investigación se considera importante cuestionarse si ¿estas estrategias, que son cursos, talleres, diplomados, especializaciones, posgrados, en realidad cumplen con esas pretensiones? e igualmente saber si los docentes de educación básica consideran que su participación en esas actividades de Formación Continua, les aportan elementos y conocimientos significativos para modificar sus prácticas educativas, así como explorar ¿Cuál es la percepción que los docentes tienen respecto a los conocimientos y experiencias adquiridas en los diferentes procesos en los que han participado a lo largo de su vida laboral enmarcados en el Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de los Maestros de Educación Básica en Servicio?. Además conviene saber: ¿Esos conocimientos y experiencias les han permitido de alguna forma mejorar su desempeño profesional?, y por último saber si ellos ¿consideran que este desempeño se convierte en un referente de calidad en el logro académico de sus alumnos?

Tomando en consideración lo expresado en la evaluación externa al PSNFCSP en el estado de Hidalgo; realizada por el despacho: Formación, asesoría y

desarrollo S de R.L y C.V (FORMAD) para el ejercicio 2011, cuando analiza lo relativo a la prestación de servicios de Formación Continua en el estado de Hidalgo, como una de las atribuciones de la autoridad local, determina “Las decisiones nacionales en materia de formación continua pueden ser muy atinadas, pero en ningún caso son completas, su carácter es genérico. Son las entidades federativas las que deben construir el complemento necesario a las decisiones federales atendiendo a sus propias necesidades en la materia”. En esta evaluación se hace una correlación entre el resultado de estudios realizados en México sobre Emociones y Valores de los Maestros Mexicanos de Educación Básica y establece por inferencia la siguiente afirmación “La información aportada significa, en pocas palabras, que los maestros mexicanos --y los de Hidalgo no son la excepción-- han tenido muchas oportunidades de tomar cursos de diverso tipo e incluso, de acreditar conocimientos adquiridos en ellos, pero esto no ha satisfecho sus necesidades de desarrollo profesional. Es decir no les permite enseñar mejor ni sentirse más satisfechos con su profesión”. Se cree que es pertinente desde el punto de vista del que investiga que se requiere iniciar una valoración de las percepciones de los docentes beneficiarios del PSNFCSP en el estado de Hidalgo. Por lo tanto se cree que la evaluación de la percepción de los beneficiarios de un programa forma parte de la evaluación de impacto e incorpora sustancialmente la perspectiva de las poblaciones beneficiarias en el proceso de análisis de las fortalezas y debilidades de los programas y de los impactos que generan en las condiciones de vida de esas poblaciones.

1.2.1. Problema General.

Como ya se anotó desde la perspectiva de la actual política sectorial la Formación Continua debe promover en los docentes una visión propia como personas con capacidad de aprender, de ser responsables y de emprender; se puede pensar entonces que requieren de una capacidad que les permita involucrarse en la resolución de tareas, estableciendo sus propias metas, planteando sus propias

estrategias, procesando información y encontrando recursos para aprender. Resulta interesante emprender acciones en donde se indague si en la realidad los docentes logran estas condiciones en su ejercicio profesional y si en las escuelas existen esos docentes fortalecidos por su Formación Continua que logran mejorar su desempeño profesional o como expresa Vaillant (2006:5) mirar si esto, que es necesario tanto para los alumnos en una sociedad cambiante lo es también, y tanto más para los docentes.

1.2.2. Problemas específicos.

Aquí se parte de la pregunta general que habrá de guiar la presente investigación y que tiene como finalidad acercarse a las condiciones que se viven en las escuelas de educación primaria, del municipio de Pachuca, Hidalgo en cuanto a lo que los docentes perciben con relación a su participación en las actividades del Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PSNFCSP):

¿Cuáles son las implicaciones de la participación de los docentes de educación primaria del municipio de Pachuca, Hidalgo, en las actividades del *Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de los Maestros de Educación Básica en Servicio*, en relación al desempeño profesional docente y éste en el logro académico de los alumnos que atienden?

Derivado de los planteamientos anteriores se establecen para el abordaje del objeto de estudio las siguientes preguntas de investigación:

1. Desde la percepción de los docentes de educación primaria, ¿cómo han impactado en su desempeño profesional docente los aprendizajes obtenidos en los cursos de Formación Continua en los que participan?

2. ¿Cómo perciben los docentes la relación entre los aprendizajes que adquieren en los cursos de Formación Continua con los resultados que obtienen sus alumnos en las evaluaciones nacionales?
3. ¿Qué relaciones existen entre los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas nacionales estandarizadas que miden el logro académico y el nivel de participación¹ de los docentes en los cursos de Formación Continua?

1.3. Objetivos de la investigación.

1.3.1. Objetivo General.

Analizar desde la percepción de los docentes de cuatro escuelas de educación primaria, las implicaciones que existen entre los procesos de Formación Continua en los que participan y el desempeño profesional docente, así como su repercusión en el logro académico de los alumnos que atienden en el municipio de Pachuca en el estado de Hidalgo. En el periodo comprendido entre los años 2008 a 2011.

1.3.2. Objetivos Específicos:

- Describir la percepción de los docentes de educación primaria sobre las implicaciones en su desempeño profesional de los cursos de Formación Continua en los que participan.
- Identificar y describir las razones por las cuales los docentes de educación primaria deciden participar o no en los cursos de Formación Continua.
- Identificar la percepción de los docentes de educación primaria con relación a los resultados que obtienen los alumnos en las evaluaciones nacionales

¹ Cuando nos referimos a nivel de participación, se considera el número y tipo de acciones en las que cada docente ha participado.

estandarizadas que miden el logro académico y la participación de los docentes en los cursos de Formación Continua.

1.4. Formulación de Supuestos.

Una vez que se han analizado los conceptos teóricos sobre los que se sustenta la presente investigación y considerando lo que los docentes de las cuatro escuelas de nivel primaria del municipio de Pachuca, respondieron en el cuestionario aplicado en la primera fase del estudio de campo de la presente investigación se formula el siguiente supuesto:

1.4.1 Supuesto general.

Se considera que cualquier individuo que participe en un proceso formativo que tenga claro su objetivo, desencadenará algún aprendizaje, sin embargo como dice Vaillant (2005: capítulo III) hoy se concibe el cambio educativo como un proceso complejo constituido por tres subprocesos organizacionales laxamente enlazados: movilización, implementación e institucionalización (p. 45-46). A esto hay que agregar la previsión de viabilidades para garantizar el éxito de las transformaciones. Viabilidad político-cultural, la viabilidad organizativo-administrativa y la viabilidad material (recursos humanos, tiempo, recursos materiales). Por falta de estas viabilidades, muchas veces las acciones implementadas no tienen éxito, se abandonan a medio camino. (p. 51-53).

Lo que está en juego es entonces la idea de pensar lo que Férry (1997) llama una concepción de la formación basada en las adquisiciones (de conocimientos, saberes y técnicas) a un modelo centrado en el proceso (de auto-formación) y en el análisis (de lo imprevisible y no dominable) de las situaciones en las que el docente se ve inmerso; por tanto resulta ilusorio pensar que un individuo se está formando mientras trabaja en la clase. La formación supone la posibilidad de

tomar distancia de la acción, para pensarla, analizarla, criticarla y re-crearla. Esa distancia puede llegar a necesitar un apartamiento hasta físico del lugar de la práctica y la generación de un encuadre diferente que permita mirar en perspectiva, abarcando todas las variables que inciden en el trabajo docente, e integrando otras voces y miradas, de colegas que trabajan en disciplinas o en contextos diferentes.

1.5. Justificación de la Investigación.

La educación que se desarrolla actualmente en las escuelas requiere de docentes comprometidos y responsables con el trabajo educativo, se plantea la necesidad de “contar con el talento humano poseedor de las competencias requeridas; vale decir, docentes preparados, actualizados, formados para hacer frente a los desafíos de los nuevos escenarios educativos; en consecuencia, se requiere de un docente con los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que le permitan desarrollar su labor con la calidad requerida para formar un individuo integral, crítico, reflexivo, participativo y solidario” (Camacho, 2008: 74). Profesores preparados que propicien prácticas educativas de calidad, calidad que se refleje en la formación de alumnos competentes, que cuando se evalúe su nivel de logro académico tengan resultados objetivos y favorables. Hoy se apuesta por la formación de los docentes como medio para generar niveles de logro académico óptimos. Si se parte de esta premisa, se explica la intencionalidad de la presente investigación, pues de alguna forma mediante los resultados que se obtengan será posible reconocer qué tan importante y trascendente es la Formación Continua del docente en la consolidación del desempeño profesional docente y los niveles de logro académico de los alumnos; fundamentalmente cuando en la actualidad la sociedad vislumbra que en cualquier campo a mayor preparación mayor rendimiento y por ende mejores resultados, algunos estudios han demostrado las diferencias que existen en el desempeño de los alumnos que

fueron atendidos por docentes eficientes y los alumnos a cargo de docentes ineficientes (Barber y Moushed, 2008).

Como se ha expresado la apreciación de las implicaciones de las actividades del PSNFCSP, en relación a las percepciones de los beneficiarios, en este caso los docentes de educación primaria de Pachuca, Hidalgo, no se ha explorado lo suficiente, la evaluación que hace el personal del área responsable de estas actividades en la SEPH, se limita a conocer su opinión con respecto del curso o taller en cuestión y sobre qué les pareció la actividad desarrollada, los ponentes, las instalaciones, el tiempo de duración y sólo se pregunta si lo consideran de utilidad para sus actividades docentes, sin embargo, no hay seguimiento de la aplicación de las propuestas de los cursos o talleres en su práctica diaria. Es por eso que se pretende hacer la exploración de las percepciones de los docentes involucrados en el estudio.

La mejora del logro académico de los alumnos, depende de la calidad de sus profesores, toda vez que la calidad de la educación de los alumnos tiene como límite la calidad de la educación de los profesores. Podemos apuntar que una de las demandas más sentidas de la sociedad, expresada en la actual política educativa del Sistema Educativo Mexicano (SEM) es la calidad de los servicios educativos; un elemento clave para el logro de las metas educativas es el profesor; por ejemplo en la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) se estableció como una de las estrategias centrales para elevar la calidad de la educación básica, revalorar la función social del magisterio, al expresar que el docente es el protagonista de la transformación educativa de México.

La mejora de la calidad de las actividades docentes es uno de los retos más importantes que actualmente deben afrontar todos los agentes implicados en la educación primaria. Así, la educación básica en México en los últimos años ha sufrido cambios importantes, por la mayor exigencia de calidad. Así vemos que como parte de los programas institucionalizados por la Secretaría de Educación Pública (SEP), a nivel federal y la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), se considera como un componente sustantivo el proceso de Formación Continua

para los profesores en servicio, y esos procesos apuntan hacia cambios en la orientación de planes y perfiles y hacia la transformación de los sujetos en la práctica educativa (Acuerdo número 592, 2011).

El PSNFCSP, tiene como finalidad contribuir a mejorar los niveles de logro académico de los alumnos de educación básica mediante la profesionalización del personal docente de educación básica en servicio, este proceso se establece a través de la oferta de cursos, talleres, diplomados y estudios de posgrado que brinda y/o dictamina la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio de la SEP (DGFCMS), estos cursos son diseñados por Instituciones Formadoras de Docentes (IFD), Instituciones de Educación Superior (IES) Centros de Investigación Educativa (CIE) y dependencias educativas del gobierno federal y estatales y se presentan en un Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional y/o en los Catálogos Estatales de Formación, con base en esa oferta dictaminada, las maestras y los maestros de educación básica, las autoridades educativas estatales y las instancias involucradas en el PSNFCSP desarrollan sus actividades y promueven la formación de los profesores.

Asimismo, en México se cuenta con pocos estudios sobre la percepción de la calidad por parte de los docentes. La educación primaria la cual es obligatoria desde 1934 y se cursa en seis grados representa la de mayor población atendida por el sector educativo y la que se cree está más consolidada, sin embargo el resultado de las evaluaciones nacionales indican que el nivel de logro académico está muy por debajo del esperado. Por tanto es importante considerar cuál es la percepción que tienen los propios docentes sobre el impacto que tiene su participación en el PSNFCSP con relación a la mejora de su desempeño profesional docente y éste en el logro académico de sus alumnos.

1.6. Contexto de la investigación.

La presente investigación en términos de las limitaciones espaciales y considerando su viabilidad, se propuso estudiar cuatro escuelas primarias públicas del municipio de Pachuca, Hidalgo, toda vez que presentan diferentes características con relación a su ubicación en el municipio y representan diferentes contextos socioeconómicos dos ubicadas en el centro de la ciudad de Pachuca, mismas que comparten el mismo edificio, una matutina y otra vespertina y aunque se encuentran en la misma zona urbana atienden a poblaciones muy diferenciadas, una en la localidad semiurbana el Huixmi y una ubicada en una zona popular Santa Julia.

En cuanto a las limitaciones científicas al considerar el desarrollo de una investigación mixta, que contempló los enfoques cuantitativos y cualitativos, fue necesario realizar el estudio de las tres variables que aborda la investigación desde un marco teórico y conceptual que permitió conocer aspectos básicos y a la vez relevantes sobre la Formación Continua de los docentes en servicio, el desempeño profesional docente y sobre el logro académico reportado por los alumnos.

Posteriormente para contrastar la información documental con lo que acontece en un contexto educativo real, se diseñaron y aplicaron dos instrumentos de investigación que permitieron recopilar datos y evidencias que apoyaron en la comprensión de la relación entre las variables. En cuanto a la aplicación de los instrumentos se realizó en dos fases una primera en la que se aplicó un cuestionario al total de los docentes adscritos a las escuelas de la muestra, para conocer las condiciones de los docentes que trabajan en dichas escuelas y que permitió seleccionar a la siguiente muestra de docentes que cumplieran con los aspectos de permanencia en el mismo grupo durante el periodo que comprende el estudio 2008-2011, con la finalidad de poder triangular información con respecto a los resultados de las pruebas estandarizadas que miden el logro académico de los alumnos y/o otros documentos que permitan conocer los logros académicos de los

alumnos atendidos por dichos docentes, así como el nivel de participación de los docentes en las actividades del PSNFCSP, a estos docentes se les pidió una entrevista para profundizar en la exploración de sus percepciones con respecto al objeto de estudio.

La limitación temporal está determinada por el tiempo que se tiene para el proceso de elaboración de la Tesis, ya que esta debe concluirse junto con el programa de estudios de la maestría, por lo que el estudio de campo se realizó en el año de 2013, al fin del ciclo escolar 2012-2013 y el inicio del ciclo escolar 2013-2014.

En cuanto a las razones que implicaron la selección del municipio de Pachuca, se consideró en virtud de que es el municipio con mayor población docente en el estado, por ser la ciudad capital. Asimismo por que representa el que con mayor facilidad de acceso se tiene, ya que como el trabajo de investigación se realiza en forma paralela con las asignaturas del plan escolarizado de la maestría.

Capítulo II Marco Teórico

2.1. Antecedentes de la Investigación.

Como se ha ido explicitando a lo largo de presente documento en México y en muchos países la Formación Continua de los docentes de educación básica es una política de Estado. En el discurso de la política educativa del SEM se reconoce que la formación continua de los docentes de educación básica en servicio es hoy una de las acciones que se emprenden como parte de los esfuerzos de los gobiernos federal y estatales que convergen en el problema de la calidad y la equidad de la educación; en este sentido, se contempla la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación, la permanencia y la mejora del logro académico de los alumnos que cursan alguno de los niveles de la educación básica (Alianza para la calidad de la educación, SEP. 2008).

La Formación permanente de los docentes constituye un objeto de estudio que ocupa a diversos investigadores en educación y en áreas afines, lo que orienta la exploración y desarrollo de políticas, estándares y directrices orientadas a perfeccionar la profesionalización de los docentes, con la idea fundamental de promover la excelencia del proceso pedagógico.

Como señala Kemmis (1988) la concepción de la formación de los docentes desde el siglo XIX y que sigue presente hasta la fecha en las “escuelas Normales” e incluso en las universidades está relacionada con la idea de preparar a los profesores para desempeñar su papel en la escuela y en la clase, papeles estos que quedan relativamente prefijados por las demandas superiores sociales, políticas y económicas dirigidas a la escuela.

A raíz de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), suscrito en mayo de 1992, se suscitaron una serie de iniciativas con relación a la educación básica: la federalización de la educación básica y normal, la implementación de los programas emergentes y guías didácticas para el

maestro, la renovación de los libros de texto mediante concurso, el establecimiento de la carrera magisterial como posible vehículo de superación académica y salarial.

El ANMEB fue signado por el gobierno federal, los gobiernos estatales y el Sindicato nacional de Trabajadores de la educación (SNTE), considerando como ejes de desarrollo, con relación al docente en servicio, los siguientes:

- El desempeño profesional docente, depende de múltiples factores, sin embargo, en la actualidad hay consenso acerca de que la formación inicial y permanente de docentes es un componente de calidad de primer orden del sistema educativo.
- Hablar de mejora de la educación no es posible sin atender el desarrollo profesional de los maestros.

El logro académico que los alumnos manifiestan en los resultados de las pruebas nacionales estandarizadas por ejemplo la Evaluación Nacional del Logro Académico en los Centros Escolares (ENLACE), está determinado por una diversidad de factores, en los que uno de ellos es el desempeño profesional docente y otro el acceso de los docentes a los cursos de formación y actualización que la propia autoridad educativa promueve.

Visto así, la Formación Continua de los docentes de educación básica en servicio es hoy una de las acciones que se emprenden como parte de los esfuerzos nacionales y estatales que convergen en el problema de la calidad y la equidad de la educación; de tal manera, no sólo se contempla la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación, sino la permanencia y por supuesto, la mejora del logro académico (OEI, 1996).

En este tiempo se ha reformado a la educación desde el preescolar hasta la secundaria en lo que se conoce como la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) y que se estructura en el denominado currículo 2011, en el que se articula la educación básica. Sin embargo en este transcurso de aparente

reinstitutionalización, se distinguen una serie de inconsistencias, en tanto el proceso expresa la resignificación de la labor docente en función de la institucionalización de un nuevo modelo educativo basado en competencias, ahora bien, se ha considerado que cada día son mayores las demandas y exigencias sociales, especialmente las de carácter educativo, lo que requiere de docentes profesionalmente más preparados, capaces de enfrentar los nuevos y complejos retos, entre los que se encuentran mejorar el logro académico de los alumnos. Así, la profesionalización docente es el elemento clave para asimilar los constantes cambios en las sociedades, pero para que esto suceda deberán contar con las capacidades necesarias a fin de poder crear ambientes educativos adecuados para la construcción y producción del conocimiento (Marcelo y Vaillant, 2009), de tal manera que los alumnos puedan obtener mejores resultados educativos que en la actualidad se evalúan bajo pruebas estandarizadas de corte nacional e internacional.

Derivado de estos procesos de reinstitucionalización y modernización de la sociedad se puede considerar que existen muchas razones por las que los docentes no pueden conformarse con lo que aprendieron durante su formación inicial, lo deseen o no, deben ser parte de un proceso de actualización, capacitación y profesionalización permanente, pues día con día se presentan avances científicos y tecnológicos aplicados a la educación, que de alguna forma demandan una preparación constante por parte de los docentes, misma que les permita estar a la vanguardia. Se busca que el maestro reflexione sobre su práctica y la mejore, analice críticamente los problemas que enfrenta en su labor cotidiana y busque alternativas para solucionarlos, así como comprender cada vez mejor la importancia social de su intervención y las decisiones que toma en el ejercicio de su práctica educativa.

2.2. Bases teóricas.

Aquí se colocan los aportes teóricos de los distintos autores que hasta el momento contribuyen a mirar el objeto de investigación con la intención de poner a discutir cada uno de sus conceptos utilizados. Morin (2007) comenta que en la actualidad los fenómenos sociales deben abordarse desde una mirada multirreferencial, que posibilita ver el objeto de investigación en relación con el todo.

En los albores del siglo XXI, los teóricos sociales se muestran crecientemente preocupados por la cuestión de si la sociedad y las teorías sobre la sociedad han emprendido una transformación drástica. Por un lado está el grupo de teóricos (por ejemplo, Jürgen Habermas y Anthony Giddens) que cree que seguimos viviendo en una sociedad que se puede seguir definiendo como moderna y sobre la que podemos hacer teoría del mismo modo que llevan haciéndolo mucho tiempo otros pensadores. Por otro lado distinguimos un grupo de pensadores (por ejemplo, Jean Braudrillard, Jean-François Lyotard, Frederic Jameson y Artur Kroker) que afirma que la sociedad ha cambiado radicalmente y que ahora vivimos en una sociedad posmoderna cuya naturaleza es diferente. Además que afirma que es necesario reflexionar sobre esta nueva sociedad de maneras nuevas y diferentes (Ritzer, 2001: 97-98). Según refiere Lyotard la Postmodernidad es la dimensión permanentemente anamnésica, es decir, la tentativa constante de que la Modernidad no cese, es la tentativa de mantener ahí ese algo inaprensible, esa marca indecible, basta por ejemplo que practiquemos una especie de exotismo mental. La postmodernidad se definiría, según eso, por una doble caída: la de las ciencias y la del compromiso social.

En los ambientes de vanguardia todo mundo habla hoy contra la razón y contra la lógica. No hay explicación racional, no hay ciencia que valga, dicen. Sobre todo, se rechaza cualquier sistematización que pretenda englobar una totalidad, o cualquier fundamentación de tipo teórico. Lo único que cuenta es la literatura o el arte. Todo es lúdico. En la vida social se insiste en la "diversidad," que en el fondo viene a significar que cada quien, y cada grupo humano, viva como le

parezca conveniente. No habría reglas. No habría metas de una perfección humana que fuera deseable para todos.

La educación como un proceso mediante el cual los individuos de una sociedad adquieren conocimientos y habilidades para hacer frente a las exigencias del mundo en donde se desempeñan y donde la educación debe responder al esquema del derecho de todos los individuos a recibir una educación de calidad, la modernidad determina a la educación como un derecho humano fundamental que debe promover el pleno desarrollo de las múltiples potencialidades de cada persona, a través de aprendizajes socialmente relevantes y experiencias educativas pertinentes a las necesidades y características de los individuos, y de los contextos en los que se desenvuelven.

Según Tedesco (1994:3-5) si diéramos una rápida ojeada a la historia de las últimas décadas, ésta nos permitiría sostener que en educación ya ha sido intentado todo y que, sin embargo, los resultados son escasos, en la actualidad existe una tendencia a colocar la prioridad del cambio educativo en el aspecto institucional; una gestión donde exista mayor capacidad de reacción frente a las demandas y a los resultados. Desde el punto de vista político, la capacidad de anticipación exige un acuerdo que oriente el comportamiento de los actores en función de metas nacionales.

Sin embargo, el acuerdo político es una condición necesaria pero no suficiente. La capacidad de anticipación también exige disponer de diagnósticos acertados sobre la situación presente, un alto grado de información sobre las tendencias mundiales y mecanismos de evaluación de los resultados de las acciones emprendidas, que permitan efectuar cambios antes que ciertos resultados se consoliden y su modificación sea difícil y costosa. El énfasis en la calidad está actualmente reforzado por los cambios en las demandas sociales por educación.

La escuela, en una sociedad posmoderna, sigue siendo una institución moderna, trasmisora de la tradición y agente de poder, (Giroux, 1996) Sus métodos disciplinares y de instrucción persiguen el fin último de la autodisciplina. Sus

mecanismos sancionadores están diseñados para provocar la autorregulación. Su transmisión de conocimientos lleva implícito el poder de convencernos de su verdad. La utilización interesada de determinados procedimientos nos lleva al acostumbramiento, lo que deriva en la cronicidad de un sistema que, sin embargo, se fortalece en la agonía.

Para Sabater (1997) educar es creer en la perfectibilidad humana, en la capacidad innata de aprender y en el deseo de saber que la anima, en que hay cosas (símbolos, técnicas, valores, memorias, hechos...) que pueden ser sabidos y que merecen serlo, en que los hombres podemos mejorarnos unos a otros por medio del conocimiento.

Según Garay (1998:153) es posible afirmar que la sociedad es una trama de instituciones, que en estas existen los intereses, las acciones y la lucha de grupos y sectores respecto a ellas. Por tanto el proceso de institucionalización da cuenta de esta articulación y su dialéctica, propone que en la actualidad las instituciones están en crisis y que una crisis institucional es una crisis estructural. Por tanto el análisis institucional busca instaurar en los colectivos educativos un proceso de conocimiento y reconocimiento en términos de una simbolización crítica. La institución es el producto de la sociedad instituyente en un momento dado de su historia y constituye algo así como la filosofía del momento, del aquí y ahora.

Según Popkewitz (2000:25) Se considera la reforma de la escuela como un mecanismo para lograr la reanimación económica, la transformación cultural y la solidaridad nacional. La infraestructura profesional ha apoyado nuevos programas y normas como procedimientos para modificar la práctica laboral, aumentar la remuneración de los profesores y mejorar la calidad de la enseñanza, en la bibliografía, ocupa un papel fundamental la petición de más investigación educativa y mayor profesionalismo de los docentes.

La postmodernidad formula una reflexión que pone el punto en el interrogante de la razón, la idea de progreso y los grandes relatos que orientaron las transformaciones sociales durante el siglo XX. El pensamiento postmoderno es

complejo, puesto que no refleja una postura uniforme frente al proyecto de la modernidad; para algunos estamos frente a su fracaso y reemplazo por una nueva matriz cultural; para otros corresponde a un punto de inflexión en que la modernidad se evalúa a sí misma y enriquece críticamente sus postulados básicos: emancipación, expansión, renovación y democracia (García Canclini 2001; Brunner 1998).

Sin embargo como sostiene Rivero (2005) Los escasos resultados de dichos cambios y el escepticismo generado acerca de las posibilidades reales de modificar sustantivamente los sistemas educativos contrastan con los consensos obtenidos otorgando a la educación y al conocimiento condición de factores esenciales del desarrollo y de la competitividad de nuestros países, así como la convicción –explícita desde los 90 en ciertos sectores de la tecnocracia institucional nacional e internacional– de que habría nuevos elementos estratégicos que harían el cambio educativo más urgente y factible.

Camacho (2008) refiere que en la actualidad la educación busca una concepción del hombre como ser trascendente con capacidad de respuestas creadoras, generadas desde una formación integral, formado con las competencias necesarias para asumir desde un pensamiento complejo, los problemas por enfrentar en su desempeño profesional y personal, así como, la búsqueda permanente del desarrollo humano sustentable y la identificación con su contexto social.

Como expresa Moral (2009) “La educación en general y las escuelas en particular, en momentos como este, se convierten para Hargreaves (2003) en lo que Halsey, Heath & Ridge (1980:31) denominaron como la ‘papelera de la sociedad’, esto es, ‘receptáculos políticos’ en los que se deposita sin ceremonia alguna lo no resuelto de la sociedad y los problemas insolubles”.

Así pareciera que sin escatimo de esfuerzo alguno estamos condicionados para admitir sin mayor cuestionamiento la realidad y el sentido del medio social instrumentalizado que construye la escuela. Hargreaves apunta que en la medida

que esto suceda, la capacidad del profesorado para desarrollarse profesionalmente se verá reducida, porque cada docente puede vivir esos cambios como un problema o como una posibilidad para mejorar, hacerlo de una u otra forma depende de las opciones institucionales que se ofrecen.

A finales del siglo XX y principios del presente, en México hemos asistido a un proceso de constantes reformas estructurales en la educación básica, en 1992 se firmó el Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) mediante el cual la federación trasfiere la prestación de los servicios de educación básica obligatoria y la educación normal a los gobiernos estatales, sin embargo este proceso de descentralización fue sólo en el ámbito administrativo y no en lo relativo a la política educativa y el currículo, mismos que permanecen bajo la tutela del gobierno federal, en este proceso se ha reformado a la educación desde el preescolar hasta la secundaria en lo que se conoce como la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) y que se estructura en el denominado currículo 2011, en el que se articula la educación básica. Sin embargo en este transcurso de aparente reinstitucionalización, se distinguen una serie de inconsistencias, en tanto el proceso expresa la resignificación de la labor docente en función de la institucionalización de un nuevo modelo educativo basado en competencias.

Así notamos, que enunciado de diversas formas, los programas y proyectos que se operan en el sistema educativo nacional enfatizan acciones encaminadas a elevar la calidad en los procesos y en los resultados; frente a este panorama los docentes en servicio que se desempeñan en alguno de los niveles o modalidades que conforman la educación básica, participan en los programas institucionales de Formación Continua, promovidos como una política de Estado, entendida como una demanda de los usuarios para “participar en un conjunto de actividades sistemáticas y regulares que les permitan renovar sus conocimientos y capacidades a lo largo de su ejercicio profesional mediante estrategias de actualización, capacitación y superación profesional, enfocadas a la mejora de la práctica profesional y del aprendizaje de los alumnos”. (Reglas de operación del programa de Formación Continua 2012, SEP).

La postmodernidad como cualidad cultural celebra la diversidad, la fragmentación, la incertidumbre, la inmediatez en la producción de una realidad que se entiende básicamente como interpretación simbólica (Rubio, 2009:274).

Sociohistóricamente, la escuela ha sido un espacio con un marcado componente sociocultural, a modo de transmisión de conocimientos acumulados, y con un componente socioeducativo que ha impregnado de hábitos, actitudes y cambios actitudinales, valores, acuerdos expresados en forma de normas diversas, etc. La hipótesis de que la escuela es, ante todo, una institución social tiene en Dewey uno de sus exponentes, para quien, siendo la educación un proceso social, la escuela es una forma de vida colectiva mediante la que se involucra al niño en el intento de participación de la realidad social y de implicación en la consecución de objetivos sociales (Dewey, 1995). Sin embargo, la escuela como institución homogeneizante choca frontalmente con la heterogeneidad de la sociedad y sus miembros.

Sin lugar a duda, ambas tendencias (homogeneidad y heterogeneidad) contribuyen a una pluralidad y coexistencia de visiones y estilos de vida diferentes que desafían la misión social e integradora de la escuela. Congruentemente, tal situación exige importantes transformaciones en las prácticas pedagógicas y en la concepción del currículum para dar cabida a una educación de carácter intercultural que potencie este contacto, brindando la posibilidad de comprenderlo, valorarlo y asumirlo como un elemento que, seguramente, impactará en la configuración de relatos que los sujetos tienen de ellos mismos y de las interacciones que desarrollen con otros. (Rubio, 2009:274); el respeto a los derechos humanos y la apertura de oportunidades y desarrollos cognitivos, en una educación de calidad que ofrece la reforma educacional en marcha desde la primera década del presente siglo, demanda el replanteamiento de lo que debiera ser la Formación Inicial de los docentes y su Formación Continua.

Dicha formación se debe conectar con un proyecto de construcción de una comunidad social basada en la convivencia, la justicia y la interculturalidad, lo cual indudablemente apunta a la generación de procesos de transformación que

derriben el mito de homogeneidad cultural, superen la dialéctica de la negación del otro y valoren la coexistencia de grupos con proyectos y estilos de vida, a veces, radicalmente opuestos. Esto implica poner a la escuela en el centro del cuestionamiento y, en consecuencia, también los roles y funciones desempeñados por los docentes (Rubio, 2009).

Se reconoce que es necesario establecer condiciones para el desarrollo profesional del maestro, entendido como un proceso formativo que pasa por una serie de etapas, no necesariamente lineales, que requieren mayor información, planeación y perspectiva para que repercutan en la realidad como una mejor práctica docente.

Se busca que el docente reflexione sobre su práctica y la mejore, analice críticamente los problemas que enfrenta en su labor cotidiana y busque alternativas para solucionarlos, así como comprender cada vez mejor la importancia social de su intervención y las decisiones que toma en el ejercicio de su práctica educativa.

Actualmente, las escuelas son un síntoma del aparente malestar de la modernidad ya que, bajo esa apariencia –a modo de parafernalia protectora de su identidad, con la que ocultan sus deficiencias–, esconden el descreimiento de los propios conocimientos inculcados y de las funciones ilustradas de la educación. Estas instituciones, instancias legitimadas de transmisión de poderes fácticos, diluidos en aceptaciones acríticas de principios, fines y procedimientos obsoletos, deberían someterse a un proceso de reformulación radical y no solo de su fachada, (Moral, 2009) Aun así, los auténticos problemas en la praxis pedagógica, el tipo de aprendizaje individualista, los conflictos interpersonales, la reafirmación de normas y valores ilustrados, etc., permanecen irresolubles.

Así veremos que la educación en tanto institución instituyente de lo social no logra satisfacer ni a las autoridades educativas, ni a los técnicos, ni a los docentes, ni a los estudiantes, ni a la comunidad en general. Y vemos como las críticas suelen aparecer luego de deficientes resultados obtenidos por los alumnos en pruebas

internacionales o nacionales, y apuntan por lo general a los docentes y al currículum escolar (Vaillant, 2006:4).

La alocución sobre la educación, y el propio discurso sobre la posmodernidad, están contribuyendo a la conformación de una serie de epistemes, o categorías reedificantes de definición de la realidad social, la que se convertirá en tal a partir de su acto de nombrar esa realidad, al tiempo que la constituyen (Moral, 2009).

Una tendencia que caracterizó a las reformas educativas fue “el impulso a la reforma curricular para cambiar el sentido y orientación de la formación hacia el desarrollo de competencias educativas pertinentes a los nuevos contextos de cambio social, económico, político y cultural” (Miranda, 2009:595).

Bajo este esquema de ideas hemos transitado desde finales del siglo XX, en una abundante cantidad de reformas y programas que la autoridad educativa ha implementado, a la luz de las recomendaciones de los organismos internacionales y de la comunidad académica, mismas que han ido configurando una nueva forma de atender a la población estudiantil y a nuevas formas de enseñanza aprendizaje.

Si se reconoce que la escuela ya no puede ser considerada una institución única y monolítica – aunque aún persista como tal en algunas representaciones (incluso de los mismos docentes) –, y su inmovilidad ha desaparecido para siempre. Lo que hoy tenemos son múltiples y diversas escuelas, enclavadas en las más disímiles “geografías”, pertenecientes a los más variados “paisajes”, transitadas y/o habitadas, conducidas o gestionadas, incluyentes o excluyentes, disfrutadas o soportadas; escuelas a las que se asiste o a las que se pertenece; escuelas que habilitan oportunidades y escuelas que las debilitan... escuelas y más escuelas; por otra parte, ellas – en tanto instituciones sociales – no quedan al margen ni mucho menos exentas de la complejidad, la incertidumbre, los fenómenos de desigualdad, las más diversas problemáticas sociales; en las instituciones educativas y en las aulas repercute lo que ocurre en la sociedad, en cada comunidad y en las familias (Ferreya & Vidales, 2011).

Resulta interesante plantearse, a la luz de esta afirmación, el sentido y el contenido que deberían tener ciertas temáticas que se trasponen al ámbito educativo de forma superficial y ligera: rendimiento, calidad, control de gestión, productividad, orden y disciplina, excelencia; el sentido de estos términos-meta; la finalidad primordial: permitir a los seres humanos que allí se forman y trabajan, aprenden o enseñan, a ser capaces de vivir, amar, encontrar fuente de sentido a sus proyectos históricos, cambiar y, tal vez, 'crear el mundo a su imagen' (Garay, 1998:147).

La exploración de la literatura muestra que las nuevas expectativas y los desafíos a los que se enfrentan las sociedades y economías sitúan al currículum en el centro del debate educativo y a los docentes como actores clave del proceso educativo. "Los cambios curriculares requieren maestros y profesores competentes y suficientemente motivados, que estén bien formados y que tengan condiciones laborales adecuadas durante toda su carrera profesional" (Vaillant, 2006:4).

El debate educativo se orienta entonces a la exploración de algunas claves para lograr que la educación responda a las demandas de la sociedad actual en armonía con las expectativas de las comunidades, las familias y los estudiantes.

2.3. Definiciones conceptuales.

En este apartado se colocan las definiciones de los conceptos que se utilizan para la explicación del objeto de estudio, aquí se desarrollaran los conceptos de Implicación, Percepción, Desarrollo profesional docente y Logro académico.

2.3.1. Implicación

Implicación (del latín in – plicare) se refiere al hecho de que hay algo «plegado» o doblado en el interior de algo que oculta lo que hay en su interior, de forma que lo interior no es visible o perceptible aunque esté ahí.

La implicación es contrapuesta al término explicación (del latín ex – plicare), que es el hecho de desplegar lo que está plegado; sacar al exterior, hacer visible, o comprensible, aquello que está “implicado” en el interior de algo que lo hacía oculto o no comprensible.

La realidad del mundo no se nos manifiesta como un conjunto de cosas o de hechos aislados, sino que, por el contrario, aparece como un proceso, como un conjunto de hechos y de cosas relacionados entre sí de forma que unas cosas "dependen" de otras, unos hechos "suceden" a otros, o suceden "siempre y cuando" se dé un "orden" entre determinadas circunstancias etc. etc.

Estas relaciones en las que unas cosas dependen de otras, o unos hechos suceden a otros, solemos comprenderlas, de forma general, bajo la idea de causa.

El conocimiento del mundo lo elaboramos a través de unos datos captados por los sentidos; y lo manejamos conceptual y lingüísticamente y lo comunicamos a los demás según interpretamos la realidad y "creemos" que conocemos el mundo como realidad. Esta creencia en el modo de conocer el mundo como relación de causas, la expresamos en el pensamiento y el lenguaje mediante las oraciones condicionales que en lógica se formalizan lingüísticamente.

Zubiri (s.f.) expone como las posibilidades para la comprensión de la realidad no solamente son múltiples sino que constituyen sistema. Pues bien, la determinación de la realidad profunda como realización de un sistema de posibilidades implicadas o complicadas entre sí es justo explicación. Estas implicaciones corresponden a un aspecto de la determinación intelectual de la realidad profunda. Inteligir racionalmente la realidad profunda es inteligirla en explicación. Recíprocamente, explicar es inteligir la realidad profunda como realización de un sistema de posibilidades. Al percibir algunas cosas o algunos hechos, "esperamos", "creemos", que van a suceder otras; o "suponemos" que estas cosas suceden porque antes han sucedido otras. En otras palabras damos por supuesto que unas cosas implican otras y los hechos están implicados unos en otros.

Nuestra percepción del mundo en un "momento dado" nos lleva a interpretarlo según unas condiciones pasadas y expectativas de un mundo de posibilidades. Hoy tenemos conciencia de que la pretensión de la comprensión científica del mundo consiste en "construir teorías científicas", es decir: Primero es el establecimiento del sistema de referencia. Segundo es el esbozo de posibilidades. El tercero es la intelección del fundamento posibilitante de lo real (Zubiri, s.f.).

2.3.2. Percepción

En este sistema de condiciones de explicación profunda del mundo real encontramos a las percepciones ya que a partir de estas se implica la comprensión de la realidad subjetiva de los individuos con relación a su contexto.

Etimológicamente, según Casares (1959), el término "percibir" proviene de la palabra latina "percipere": "apoderarse de algo, recibir, percibir, sentir"; y del término también latino "capere": coger, aprehender. Hay que citar también el término "apercepción" que tiene la misma raíz etimológica y que se define como: "preparar, avisar, advertir, caer en la cuenta" (Roca J, 1991:11).

La percepción es biocultural porque, por un lado, depende de los estímulos físicos² y sensaciones³ involucrados y, por otro lado, de la selección y organización de dichos estímulos y sensaciones. Las experiencias sensoriales se interpretan y adquieren significado moldeadas por pautas culturales e ideológicas específicas aprendidas desde la infancia. La selección y la organización de las sensaciones están orientadas a satisfacer las necesidades tanto individuales como colectivas de los seres humanos, mediante la búsqueda de estímulos útiles y de la exclusión de estímulos indeseables en función de la supervivencia y la convivencia social, a través de la capacidad para la producción del pensamiento simbólico, que se conforma a partir de estructuras culturales, ideológicas, sociales e históricas que orientan la manera como los grupos sociales se apropian del entorno (Vargas, 1994).

La percepción depende de la ordenación, clasificación y elaboración de sistemas de categorías con los que se comparan los estímulos que el sujeto recibe, pues conforman los referentes perceptuales a través de los cuales se identifican las nuevas experiencias sensoriales transformándolas en eventos reconocibles y comprensibles dentro de la concepción colectiva de la realidad. Es decir que, mediante referentes aprendidos, se conforman evidencias a partir de las cuales las sensaciones adquieren significado al ser interpretadas e identificadas como las características de las cosas, de acuerdo con las sensaciones de objetos o eventos conocidos con anterioridad. Este proceso de formación de estructuras perceptuales se realiza a través del aprendizaje mediante la socialización del

² Los estímulos son aquellos cambios energéticos que existen en el ambiente y que son percibidos por los órganos sensoriales, es decir, los cambios energéticos ambientales adquieren el carácter de estímulos en tanto que puedan ser captados por un organismo que los sienta.

³ La sensación es la estimulación de los órganos sensoriales por un rango específico de cambios energéticos ambientales, ya que los órganos sensoriales tienen límites de sensibilidad más allá de los cuales las modificaciones ambientales no provocan sensaciones. El ser humano posee la facultad de captar una infinidad de elementos estimulantes de cierta calidad, intensidad y cantidad de acuerdo con sus capacidades corporales, con ligeras variaciones individuales que dependen de diferencias en los umbrales sensoriales. Además, dentro de estos límites se regula la inclusión y exclusión de los estímulos a percibir, pues de la gran cantidad de información potencialmente captable por las estructuras corporales se lleva a cabo, a través de mecanismos psíquicos, una selección de la información útil para las circunstancias del entorno físico y social.

individuo en el grupo del que forma parte, de manera implícita y simbólica en donde median las pautas ideológicas y culturales de la sociedad (Allport, 1974).

2.3.3. Desempeño Profesional Docente

Ahora se reflexionará acerca del concepto de Desempeño profesional docente. Esta discusión implica la necesidad de redefinir las áreas del desempeño docente. En este sentido, la OREALC/UNESCO propone apoyar el desarrollo de una comprensión ampliada de la profesión docente, entendiendo los múltiples factores que inciden en la calidad del desempeño de los maestros (Robalino, 2005).

Un enfoque de desarrollo profesional docente implica según Ávalos (2007) entender al docente como un profesional que aprende en un continuo que se inicia con la formación inicial, sigue en la primera inserción en el trabajo y se desarrolla a lo largo de la carrera docente.

Así el desarrollo profesional representa un conjunto de oportunidades abiertas al docente para ampliar su conocimiento, mejorar sus prácticas, afirmar su compromiso, fortalecer su juicio profesional. Por otra parte, varios estudios señalan al factor docente como elemento clave de la transformación educativa, actor principal de la renovación de los modelos de enseñanza (Aguerrondo, 2004; Fullan, 2002; Vaillant 2005). Cualquiera sea el cambio que se impulse los docentes siempre son interpelados desde algún lugar, ya sea que se los ubique como ejecutores, mediadores de lo planificado por los expertos o en calidad de protagonistas activos y reflexivos de la transformación.

Al respecto, Progré (2006) sostiene que la práctica docente es una práctica social compleja. Si bien es definida a partir del microespacio en el que se articulan docente-alumno-conocimiento, desencadenando modos de relación según los cuales la posición de cada uno de estos elementos determina el valor y el lugar de cada uno de los otros, el microespacio de la práctica docente se inscribe en otros espacios más amplios que condicionan y normativizan sus operaciones: la

institución escolar, el sistema educativo y la sociedad. El problema de la práctica docente y de la profesión docente no puede resolverse solamente desde una perspectiva pedagógica; su abordaje implica la construcción de un modelo que dé cuenta de estas relaciones intersubjetivas y debe analizarse desde las teorías epistemológicas que subyacen a la concepción de conocimiento (Guyot, 1999).

Esta definición de práctica docente alude a diferentes dimensiones de la profesión (Lombardi, 1999):

La enseñante es una primera dimensión de la práctica. Esta dimensión hace referencia a la tarea sustantiva de la docencia, a la tarea específica a partir de la cual se delinea la identidad de un docente. Entran en juego, básicamente, dos tipos de conocimientos: el conocimiento académico o erudito acerca de la/s disciplina/s a enseñar y el conocimiento didáctico y metodológico para tomar decisiones acerca de cómo enseñar. Requiere que el docente conozca las estructuras conceptuales del campo organizado del saber o disciplina que enseña y las formas de producción y construcción de los conceptos sustantivos de esa disciplina. Requiere también conocimiento acerca del sujeto del aprendizaje, es decir, de los procesos cognitivos, afectivos y sociales que hacen posible aprender. Este conocimiento y el dominio de la disciplina y sus métodos de elaboración conceptual permiten tomar decisiones fundamentadas acerca de qué y cómo enseñar.

La dimensión laboral de la práctica está sometida a controles pautados normativamente. La docencia en tanto práctica laboral está sujeta a un contrato que establece deberes y derechos, condiciones económicas y materiales para el desempeño (remuneración, horario, lugar, etc.). Requiere que el profesional tenga información acerca de los marcos legales que regulan esa dimensión de la práctica.

La docencia como práctica socializadora constituye una dimensión que se orienta hacia la socialización secundaria de niños y jóvenes y adultos, a quienes acompaña en el proceso de aprendizaje. Es una acción de socialización a través

del conocimiento. Este aspecto del desempeño, que es parte del contrato social entre la escuela y la comunidad, entre el docente y la familia, recibe mensajes sociales de aprobación o desaprobación, pero está escasamente controlada desde el punto de vista normativo. Requiere que el docente posea conocimientos acerca de la comunidad, el contexto y el alumno en sus distintos momentos evolutivos.

Cuenca (2008) explica las diferentes dimensiones de la docencia como la práctica institucional y comunitaria que está modelada por mandatos culturales explícitos e implícitos, contenidos en la denominada cultura institucional, por una parte, y por las características de la comunidad en la que se inserta la escuela, por otra parte. Es una dimensión de la práctica docente que se adquiere, tradicionalmente, a partir de la propia experiencia de inserción institucional y comunitaria. La complejidad de esta práctica social, así como la multidimensionalidad de la profesión, requieren entender sistémicamente que toda decisión que se tome, ya sea de condiciones de trabajo, organización escolar, política curricular etc. opera en la profesión como un todo.

Ante sociedades con cambios tan dinámicos como los que se viven actualmente y ante los retos que el contexto mundial plantea, las prácticas educativas no pueden permanecer estáticas, sin responder a las nuevas demandas sociales. El cambio es el signo de estos tiempos y ha llevado a las sociedades a adquirir características y rasgos inéditos; la mayoría de las transformaciones que definen a la sociedad de hoy se vienen gestando desde la segunda mitad del siglo pasado, quizá antes, pero es ahora que su impacto conduce a cuestionarse dónde y qué se debe transformar en la educación, para responder a las demandas generadas.

En los últimos 36 años se ha logrado comprender cada vez mejor cuáles son los factores que influyen en la construcción de los rasgos y características del desarrollo, que se define ahora de una manera diferente: "El desarrollo humano es el proceso por el cual la persona en desarrollo adquiere una concepción del ambiente ecológico más amplia, diferenciada y válida, se motiva y se vuelve capaz de realizar actividades que revelen las propiedades de ese ambiente, lo apoyan y

lo reestructuran, a niveles de igual o mayor complejidad, en cuanto su forma y contenido” (Bronfenbrenner, 1987: 29).

Al comprender mejor al desarrollo humano, se toma conciencia de la importancia que la educación tiene en el mismo ya que la escuela, de acuerdo con el enfoque, es uno de los microsistemas en el que el niño se desarrolla, lo que sucede en las aulas de la educación básica es determinante para el desarrollo de los niños. Ese relativamente nuevo modelo de entender al desarrollo humano: transaccional-ecológico, permite ir más allá de la discusión sobre la importancia de la biología o la crianza, como factores de desarrollo; permite entender que todas las experiencias de la vida influyen en el mismo, siendo las experiencias escolares de las más importantes (Shonkoff, J. & Phillips, 2000).

Por otra parte, ante la complejidad de la vida actual, con los cambios que se han sucedido en el entorno familiar, la escuela cada vez más tiene que tomar responsabilidades de socialización primaria, que antes no le correspondían: influir en el desarrollo socioemocional, por ejemplo. Lo anterior exige comprender que la relación del niño con sus maestros, el ambiente de aula, la dinámica misma de la escuela, influyen de manera determinante en el desarrollo de los alumnos.

La calidad educativa comprende los rubros de cobertura, equidad, eficacia, eficiencia y pertinencia. Estos criterios son útiles para comprobar los avances de un sistema educativo; pero, destaca el Plan Nacional de Desarrollo 2007 – 2012, deben verse también a la luz del desarrollo de los alumnos, de los requerimientos de la sociedad y de las demandas del entorno internacional. Una educación de calidad entonces significa atender e impulsar el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales, en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo, al tiempo que se fomentan los valores que aseguren una convivencia social solidaria y se prepara para la competitividad y exigencias del mundo del trabajo.

En este contexto, se exige que los educadores sean capaces de responder al mundo de la contradicción y de la incertidumbre a través del compromiso social, expresado en una ciudadanía responsable, en la autoformación y en una

habilitación acorde, para favorecer la formación de nuevas generaciones capaces de adaptarse al cambio acelerado y a la sociedad de la información.

El profesor de hoy debe poseer un perfil complejo que abarque lo conceptual, lo procedimental y la voluntad. A ese respecto, Benavente (2006) define para los profesores un doble registro:

1. De ciudadanía: persona creíble, mediador intercultural, animador de una comunidad, garante de la ley, organizador de la vida democrática e intelectual.
2. De construcción de competencias: organizador de una pedagogía constructivista, garante del sentido de los saberes, creador de situaciones de aprendizaje, gestor de la heterogeneidad, regulador de procesos y precursor de la formación, de la práctica reflexiva e implicación crítica.

A partir de ese doble registro se delinea el perfil que demanda la sociedad del conocimiento de un profesor, el cual debe ser un sujeto formado en una serie de competencias que le permitan básicamente flexibilizar su quehacer para adaptarlo a las necesidades del entorno y de los otros.

La competencia profesional se vincula a la serie de características que un profesional determinado posee, y que le permiten vivir y actuar en un contexto determinado. La competencia tiene como punto de partida las capacidades individuales, y para dimensionarla resulta fundamental ubicarla en diversos planos interrelacionados:

1. El campo específico, integrado por el conocimiento de los campos disciplinarios propios de la profesión, así como por las habilidades y destrezas inherentes al ejercicio profesional.
2. La vertiente personal, que comprende actitudes, posiciones, expectativas e intereses.
3. El ámbito social-contextual, referido al conocimiento y comprensión del contexto, a su ubicación espacio-temporal y a la relación e interacción

social que le harán ser capaz de responder a ese contexto en tanto lo comprende y puede relacionarse exitosamente en él.

La competencia entendida como la síntesis de conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y comportamientos articulados que se ponen en operación para resolver problemas complejos en la práctica profesional, con lo que el individuo expresa su saber ser y estar en un tiempo y en un espacio determinados, expresa un saber ser y estar que permite responder satisfactoriamente a las demandas y retos que se presentan, a pesar de la dinámica, de las contradicciones y la complejidad.

Por ello, en un contexto de este tipo, no sólo se requiere que los profesionales sepan hacer, se requiere más bien que sepan actuar y que quieran hacerlo, siendo capaces de movilizar saberes, considerando la realidad y las necesidades específicas, ubicados en tiempo y espacio. Competencias de este tipo no son sencillas, sino complejas. Zabalza (2003) recoge de Aubrun y Orifiamma (1990:71-72), una clasificación de competencias, a las que enmarcan como de tercer nivel, por su grado de complejidad:

- a. Competencias referidas a comportamientos profesionales y sociales, donde se registra la serie de actuaciones cotidianas centradas en lo técnico, en la gestión, en la toma de decisiones, en el trabajo compartido y en la asunción de responsabilidades.
- b. Competencias referidas a las actitudes, relacionadas con la forma en la que se afronta la relación con los otros y con las situaciones laborales. De ahí se desprende el compromiso, la motivación, las formas de relacionarse y de tratar a los demás y la capacidad de adaptación.
- c. Competencias referidas a capacidades creativas, para generar y proponer soluciones distintas y alternativas a tan complejos problemas que surgen en el día a día, asumiendo riesgos, sin miedo al cambio y a la innovación: lo que es más, asumiendo riesgos como estilo de vida.
- d. Competencias de actitudes existenciales y éticas, referidas a la capacidad de ver y analizar las consecuencias de las propias actuaciones, de modo

crítico y sistemático. También se incluye el poseer un proyecto personal y la fuerza para trabajar en él para hacerlo realidad, así como el conjunto de valores humanos y éticos que le caracterizan para asumir el compromiso social.

Estas competencias de tercer nivel rebasan en mucho las funciones técnicas, y mantienen una relación estrecha con la demanda del doble registro del docente que expone Benavente (2006). Se vinculan también con los saberes necesarios para la educación del futuro, expuestos por Morín (1999) y dejan clara la complejidad de la tarea de la formación profesional, en tanto abarcan todos los ámbitos del ser humano y representan un reto a atender en los programas de formación docente de hoy, tanto en la formación inicial como en la continua, porque se implica preparar no sólo en conocimientos y en habilidades técnicas, sino en comportamientos socialmente responsables, en actitudes críticas y de convivencia, en capacidades para crear, en la ética y en la movilización de la voluntad para actuar.

Por estas razones, todo programa de formación continua hoy, deberá aspirar no sólo a actualizar en términos de profundizar y ampliar la formación inicial, como puede ser en la comprensión de cambios curriculares, nuevos enfoques, nuevos métodos y recursos, etc., sino a promover la superación profesional, a partir del enriquecimiento, consolidación y amplitud del perfil de formación, que se exprese en la transformación efectiva de concepciones y actuaciones, que sean de alto impacto en la mejora de su contexto de práctica profesional.

Sólo con el propósito de cerrar esta discusión sobre desarrollo profesional se comenta que el factor Desempeño Profesional es uno de los que integran el Sistema de Evaluación de Carrera Magisterial, y en este caso lo definen como el conjunto de acciones cotidianas que realizan los docentes en el desempeño de sus funciones.

En este factor se evalúan las actividades de los docentes y se evalúan aquellos aspectos considerados como fundamentales para formación de los alumnos, en el

caso de los docentes frente a grupo. Para tal efecto se aplica un instrumento con 15 indicadores que representan los elementos mínimos necesarios para que se alcancen los propósitos educativos. Así como aquellos aspectos específicos que el Órgano de Evaluación considere pertinente evaluar.

2.3.4. Logro Académico

Ahora se harán algunas reflexiones acerca de lo que se considera Logro Académico de los alumnos.

Se entiende por “logro académico” una categoría que intenta compendiar todo aquello que un estudiante alcanza como resultado directo de su exposición a un sistema educativo. Atendiendo a las funciones que normalmente se asignan a los sistemas educativos, los logros académicos son de muy diverso orden. Posibles dimensiones de logro son: la construcción de conocimientos, el desarrollo de habilidades, la formación de hábitos y actitudes, y la internalización de valores, entre otras (Moreno, 2006).

Como se desprende de su definición, el logro académico es una variable de naturaleza individual. Dentro de un sistema educativo dado, un individuo demuestra un cierto nivel de logro en cada una de las dimensiones que el sistema defina como sus objetivos. El nivel se determina, por lo general, por medio de un juicio de valor o evaluación acerca de lo alcanzado por el estudiante, de acuerdo con criterios específicos de logros mínimos que deben ser alcanzados en cada momento de su trayectoria dentro del sistema.

Se asume, para lo que compete a la presente investigación, que el logro académico está indicado, al menos en parte, por medio de dos tipos de evaluación. El primer tipo corresponde a una evaluación masiva de carácter estándar, realizada por instancias del sistema que no se encuentran involucradas directamente con el proceso pedagógico vivido por el estudiante. El segundo se trata de una evaluación personal y directa, realizada por los profesores, de cada

estudiante, la cual hace parte del proceso pedagógico en el aula. A continuación se expresan de manera breve algunas implicaciones de cada uno de ellos.

Con relación al primer tipo y atendiendo a algunas variaciones respecto de las denominaciones específicas de logro académico sobre las que centran su atención, los macroproyectos de evaluación masiva buscan obtener información general sobre la calidad de un determinado sistema educativo a partir de la construcción de pruebas estandarizadas de logro (logro cognitivo, logro de competencias básicas, etc.) y se realizan aplicaciones muestrales o censales de las mismas. Este tipo de proyectos de evaluación tienen en nuestro país una historia bastante reciente. En el plano nacional, está la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares ENLACE por sus siglas, que se aplica en México desde el año 2006, esta es una prueba censal que se aplica a la totalidad de los alumnos que cursan desde el 3er. grado de primaria y hasta el 3ro. de secundaria, para el caso de la educación media superior se aplica de forma muestral. Será con información producida por esta prueba con la que en este proyecto se trabaja la dimensión del logro académico.

Ahora bien, aunque una prueba objetiva y estandarizada proporciona información sobre lo aprendido por un estudiante en un momento dado de su trayectoria educativa, lo hace solamente con respecto a criterios generales del “deber ser” de un sistema educativo dado. Este hecho tiene sus ventajas y sus dificultades.

Dentro de las ventajas, la medida obtenida por este tipo de estudios es una medida generalizada, con pretensiones de objetividad. En este sentido, los grandes estudios de evaluación de la calidad de la educación hacen operacional la definición de ciertos logros mínimos, que en últimas se originarían en las demandas hechas por la sociedad al sistema educativo. Al ser una medida generalizada, hace para la determinación de estos logros mínimos una definición común para toda la población, lo que constituye una ventaja desde cierto punto de vista y, desde otro, una limitación, al ignorar las características particulares de los diferentes grupos sociales a los que se dirige.

La idea de la objetividad de las pruebas, además, reside, en la intención de que el proceso de la resolución de los instrumentos esté desprovisto de efectos “subjetivos”, relativos a condiciones particulares, personales o circunstanciales del sujeto que los resuelve. Este punto, aunque resulta obviamente cuestionable desde lo que actualmente se sabe en los campos de la psicología y de la antropología cognitivas (en el sentido en que ello no es teóricamente posible) no deja por ello de ser deseable.

Algunas de las principales limitaciones de las medidas de logro académico obtenidas a través de la aplicación generalizada de pruebas objetivas ya han sido mencionadas. En primer lugar, debe reconocerse que los logros mínimos pueden no corresponder de manera exacta con los objetivos educativos planteados por un grupo social, una institución en particular o por un profesor específico. En consecuencia, si un estudiante resulta evaluado con niveles bajos de logro en este tipo de pruebas, esto no necesariamente significa que no haya aprendido, sino que posiblemente no ha aprendido lo que “debía”, según un criterio externo a quienes agencian directamente su proceso de aprendizaje. En segundo lugar, está la crítica, en último término irresoluble, acerca de la objetividad del proceso. En tercer lugar, está el problema de la precisión y la profundidad de la información obtenida: entre más medimos, en mayor cantidad de personas, menos sabemos acerca de cada cual.

El segundo tipo corresponde a la evaluación del desempeño del estudiante por parte de sus profesores, la cual tiene como características básicas que: 1) toma en cuenta el logro de lo que, efectivamente, se propone como objetivo pedagógico y 2) si bien puede evaluar productos, toma necesariamente en cuenta el proceso seguido para alcanzar el logro. Como evaluación personalizada que es, su propósito no es indicar niveles institucionales o globales de calidad educativa, sino es la transformación del proceso a través de una acción pedagógica en el aula. De la misma forma, como evaluación pedagógica que es, proporciona información sobre la cual se puede actuar de manera directa, focalizada e inmediata. Las limitaciones de esta evaluación son las fortalezas de la otra: la imposibilidad de

una medida generalizada para grandes grupos, y la influencia de factores subjetivos, relativos al maestro específico en los resultados de la evaluación.

Capítulo III. Diseño Metodológico

3.1. Diseño de la investigación.

La presente investigación se llevó a cabo desde una aproximación metodológica mixta de método combinado, que incluye conjuntamente un análisis de tipo cualitativo y cuantitativo. En el primer caso y de acuerdo con Denzin y Lincoln (2000) la investigación cualitativa es multimetódica en esencia, puesto que investiga realidades múltiples e involucra una aproximación naturalista a la vez que interpretativa su objeto o problema de estudio.

En cuanto al componente cuantitativo de esta investigación, éste estuvo presente en relación al análisis estadístico de los resultados del cuestionario aplicado al total de los docentes adscritos a las cuatro escuelas que constituyeron la muestra, en total 50 docentes. Consistió tanto en un análisis estadístico descriptivo como en la aplicación de pruebas de inferencia estadística (ver análisis de resultados). Dicho análisis no fue el foco central del estudio, pero sí aportó elementos valiosos para la comprensión del fenómeno de interés y para la interpretación de los resultados.

Un último recurso metodológico para lograr la validez de los datos y de los resultados fue la triangulación metodológica, que consiste en contrastar y relacionar los datos encontrados a través de las técnicas utilizadas para la obtención de los datos de información. En esta investigación se contrastaron los resultados del cuestionario aplicado a los docentes, los resultados de la entrevista a los docentes, asimismo se condujo la triangulación a los planteamientos hechos por diversos autores que sustentaron los recortes teóricos en los que se basó la construcción del conocimiento y observación del objeto de estudio.

3.2. Población y Muestra.

3.2.1 Universo:

Se considera a las 91 escuelas oficiales (pública) de educación primaria ubicadas en el municipio de Pachuca, Hgo.

3.2.2 Población:

Se considera a los 1050 docentes que prestan sus servicios en las 91 escuelas oficiales (pública) de educación primaria ubicadas en el municipio de Pachuca, Hgo.

3.2.3. Muestra:

La muestra que se empleará será por conveniencia (el número de escuelas que formaran el primer grupo, es de 4 del total de las escuelas ubicadas en diferentes contextos socioeconómicos del municipio de Pachuca, Hgo.). Posteriormente y como resultado del análisis correlacional de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario se selecciona a los docentes para la entrevista.

Para la selección de los docentes se toma en cuenta aquellos que han estado el mayor tiempo como docentes del mismo grado educativo y su nivel de participación en las acciones del PSNFCSP.

El muestreo por conveniencia tiene su origen en consideraciones de tipo práctico en las cuales se busca obtener la mejor información en el menor tiempo posible, de acuerdo con las circunstancias concretas que rodean tanto al investigador como a los sujetos o grupos investigados.

Las escuelas seleccionadas son:

1. Centro Escolar "Presidente Alemán"
C.C.T 13 DPR03340
Pachuca, Centro
2. Escuela Primaria "Ignacio Manuel Altamirano" (Vespertina)
C.C.T. 13DPR0410D
Pachuca, Centro
3. Escuela Primaria "Ignacio Zaragoza"
C.C.T. 13DPR0354B
Pachuca, El Huixmi
4. Escuela Primaria "Esfuerzo Campesino"
C.C.T. 13DPR0356Z
Pachuca, Santa Julia

El estudio de campo se realizó durante el año 2013.

3.3. Variables.

Las variables que aborda el presente estudio son:

- Desempeño profesional del docente,
- Participación en las actividades del PSNFCSP,
- Logro educativo de los alumnos.

En este sentido el objeto de estudio se enfoca en la percepción que los docentes tienen de su participación en las actividades de Formación Continua. Por lo tanto, para estudiar el comportamiento de las relaciones que existen entre el componente Formación Continua de los docentes de educación primaria en servicio en el municipio de Pachuca del estado de Hidalgo y las variables anotadas, habrá de considerarse la percepción que tienen los propios docentes sobre el resultado que tiene su participación en actividades de formación continua con relación a su desempeño profesional docente y éste en el logro académico de sus alumnos, este propósito puede abordarse desde la postura epistemológica fenomenológica.

3.3.1. Operacionalización de las variables.

Es un proceso que se inicia con la definición de las variables en función de factores estrictamente medibles a los que se les llama indicadores.

La operacionalización de las variables está estrechamente vinculada al tipo de técnica o metodología empleadas para la recolección de datos. Estas deben ser compatibles con los objetivos de la investigación, a la vez que responden al enfoque empleado, al tipo de investigación que se realiza. Estas técnicas, en líneas generales, pueden ser cualitativas o cuantitativas.

Las variables que aborda el presente estudio son: desempeño profesional docente, participación en programas de formación continua y logro académico de los alumnos. Tomando como punto de referencia la percepción que los docentes tienen de su participación en las actividades de Formación Continua. Por lo tanto, para estudiar el comportamiento de las relaciones que existen entre el componente Formación Continua de los docentes de educación básica en servicio en el estado de Hidalgo, desempeño profesional docente y logro académico de los alumnos, habrá de considerar la percepción que tienen los propios docentes sobre el impacto que tiene su participación en programas de formación continua en la mejora de su desempeño y éste en el logro académico de sus alumnos, este propósito puede abordarse desde la postura fenomenológica.

El diseño fenomenológico se centra en considerar que los seres humanos están vinculados con su mundo y pone el énfasis en su experiencia vivida, la cual aparece en el contexto de las relaciones con objetos, personas, sucesos y

situaciones con la meta de descubrir los significados no manifiestos, analizarlos y describirlos (Álvarez & Jurgenson, 2003), en este caso se busca comprender la auto percepción de los docentes y su implicación en su desempeño profesional.

3.4. Técnicas para la recolección de datos.

Como ya se ha mencionado se utilizaron dos técnicas para la recolección de la información en campo, estas se refieren a el cuestionario (Anexo1) y la entrevista semiestructurada (Anexo2).

Con relación al cuestionario este se elaboró y posteriormente se piloteó el día 17 de mayo de 2013, en la escuela primaria vespertina Profr. José Ma. Licon A. con clave: 13DPR1855C. Ubicada en: Avenida Venustiano Carranza Num. 308 Col. Barrio Peñitas, Pachuca, Hgo.

El cuestionario está compuesto por los siguientes apartados: Datos Generales, Formación Académica, Actualización Académica, Autoevaluación de habilidades docentes, Condiciones Laborales (Anexo 1)

El tipo de entrevista aplicada es Semiestructurada, ya que de antemano se determina cual es la información relevante que se quiere conseguir.

Se realiza mediante preguntas abiertas dando oportunidad a recibir más matices de la respuesta, permite ir entrelazando temas, pero requiere de una gran atención por parte del investigador para poder encauzar y estirar los temas.

Además se toma información sobre los resultados de la prueba ENLACE de las escuelas y docentes seleccionados con el propósito de triangular información.

3.5. Técnicas para el procesamiento y análisis de datos.

Para la primera parte del estudio que corresponde a la parte cuantitativa el procesamiento de los datos se hace con la ayuda del programa SPSS⁴.

A partir de los datos obtenidos se realizará el análisis estadístico, y se procesa información para la conformación del grupo de docentes a entrevistar.

Las entrevistas se graban y posteriormente se obtiene una versión estenográfica, para analizar las respuestas e ir obteniendo datos cualitativos para la interpretación de las relaciones entre variables.

En este proceso se reconoce que la utilidad ENLACE, está determinada en función de que permite reunir información para identificar los aprendizajes que las alumnas y los alumnos han construido con el apoyo de los docentes, esta información es útil en tres niveles: el del aula, el del centro escolar y el de las áreas educativas.

⁴ SPSS es un programa estadístico informático muy usado en las ciencias sociales y las empresas de investigación de mercado. Originalmente SPSS fue creado como el acrónimo de Statistical Package for the Social Sciences aunque también se ha referido como "Statistical Product and Service Solutions" (Pardo, A., & Ruiz, M.A., 2002, p. 3). Sin embargo, en la actualidad la parte SPSS del nombre completo del software (IBM SPSS) no es acrónimo de nada

Capítulo IV: Resultados

En este capítulo se presentan los resultados, análisis de los datos y hallazgos encontrados en la investigación, en la cual se estableció como objetivo general: Analizar desde la percepción de los docentes de educación primaria las implicaciones que existen entre los procesos de Formación Continua en los que participan y el desempeño profesional docente, así como su repercusión en el logro académico de los alumnos que cursan la educación primaria.

En el estudio se empleó una metodología mixta, mediante un diseño secuencial ya que se aplicó un cuestionario al total de los docentes que trabajan en las cuatro escuelas que conformaron la muestra y posteriormente se realizaron entrevistas para explorar las diferentes dimensiones que comprende el objeto de estudio, con base en el planteamiento del problema esta permitió interpretar y comprender la realidad que viven los docentes a partir de sus percepciones, puntos de vista y significados sobre su participación en las actividades del PSNFCSP. A continuación se describen los principales resultados que se obtuvieron del cuestionario y las entrevistas de los maestros. Se aclara que para la presentación e interpretación de los datos, se muestran simultáneamente tanto datos cuantitativos y cualitativos, con la finalidad de mostrar del mejor modo el objeto de estudio.

El cuerpo de este capítulo estará integrado por cuatro partes la primera relacionada con la dimensión personal, la segunda con la dimensión formación profesional y formación continua, la tercera con la dimensión percepción de los docentes con relación a sus habilidades profesionales y la cuarta con la dimensión percepción del logro académico de los alumnos. Sobre las cuales se construye el sentido de las implicaciones del PSNFCSP en el desempeño profesional docente y el logro académico de los alumnos, elaboradas con la información expresada por los docentes. Se presenta un análisis general que incorpora cada uno de los componentes expuestos y desde donde se intente explicar cómo es la

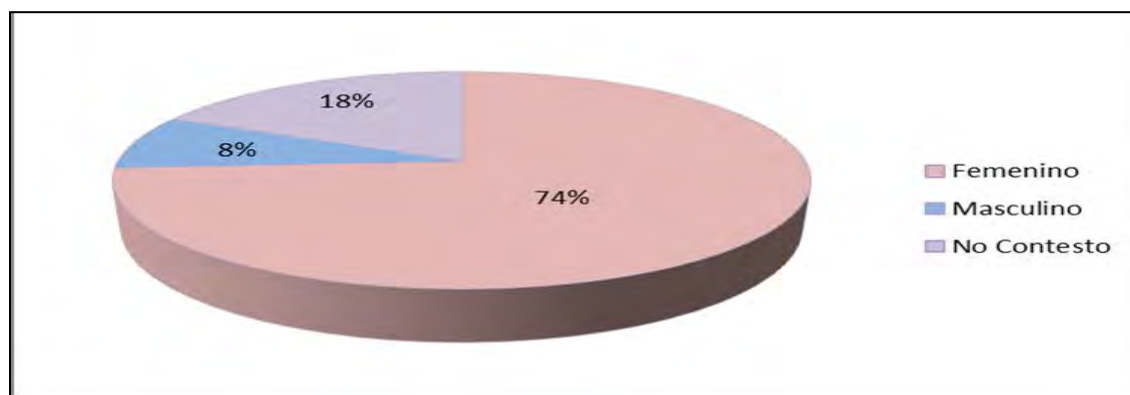
identificación del docente con relación a la propuesta de Formación Continua y qué función desempeña ésta en la posible articulación del desempeño profesional distinguiendo las actividades que desde la percepción del docente tuvieron mayor impacto en su Desempeño Profesional y cuáles de estas se ven reflejadas en el Logro Académico de sus alumnos.

4.1 Análisis de las dimensiones personales, formativas, habilidades docentes y logro académico de los alumnos.

4.1.1 Dimensión personal.

En este apartado se analizan aquellas características que se relacionan con los docentes participantes en el estudio y que corresponden a aspectos de orden personal relacionadas a su desempeño profesional, analizándose la conformación del universo en cuanto al género, años de servicio y edad de los docentes.

Figura 1. Distribución de los docentes por género



En la figura 1 se ilustra la composición de la población estudiada en lo referente al género. A partir de los datos obtenidos se puede verificar que el 74% (37) de la población de estudio está compuesto por sujetos del género femenino, dato que

sustenta el patrón acerca de que la profesión docente y principalmente la de educación básica está compuesta principalmente por mujeres (De Ibarrola, 2008),

Figura 2. Edad de los docentes

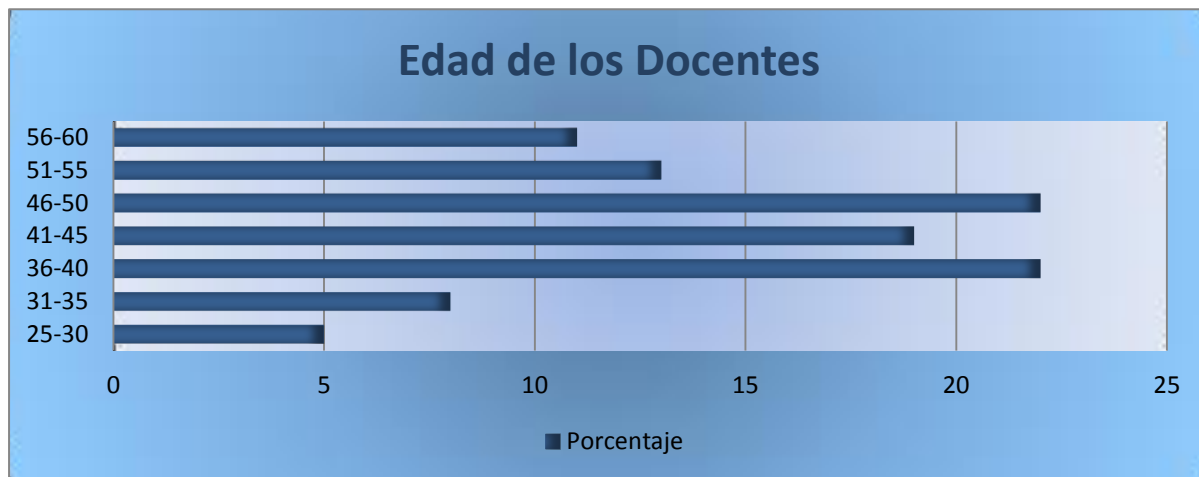
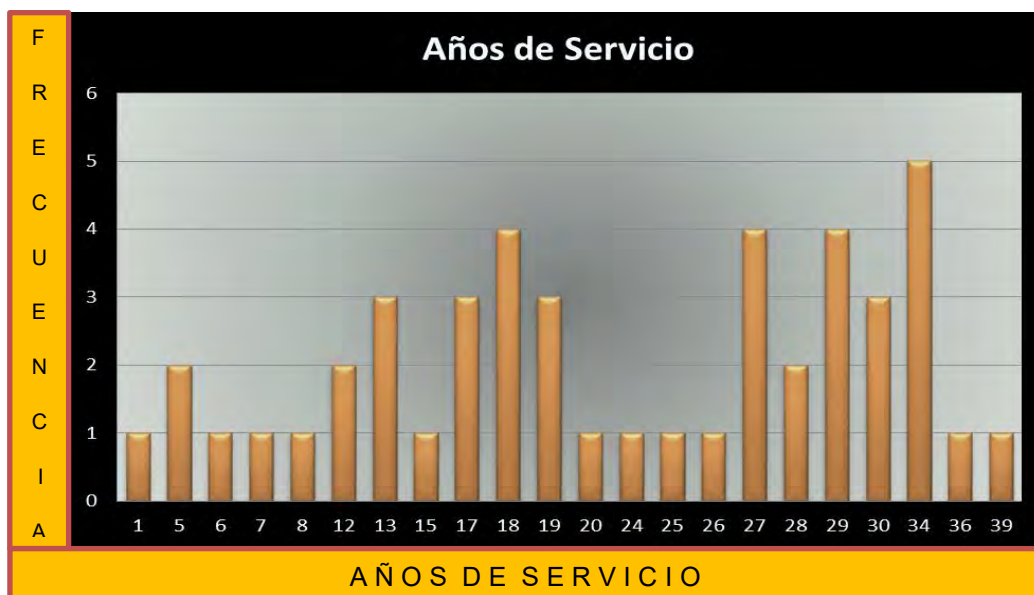


Figura 3. Años de Servicio



En la figura 2 y 3, podemos ver que los años de servicio o de experiencia docente, así como la edad de los profesores estudiados es completamente heterogénea, sin embargo el rango más significativo está entre los 36 a 50 años de edad y con más de 18 años de servicio.

Lodahl (citado en Lodahl y Kejner, 1965) al investigar la relación entre la involucración en el trabajo, la edad y los años de servicio encontró una correlación significativa entre las mismas. Con respecto al locus de control se han hallado correlaciones significativas entre éste y el desarrollo profesional o involucrimiento en el trabajo (Runyon, 1973; Evans, citado en Rabinowitz y Hall, 1977; Knoop, 1986).

4.1.2 Dimensión Formación Profesional y Formación Continua.

Tabla 1. Formación Profesional Inicial de los docentes

Preparación Académica		
Nivel de estudios	Frecuencia	Porcentaje
Normal básica antes de 1984	13	26 %
Licenciatura Normalista	9	18 %
Normal Superior antes 1999	4	8 %
Normal Superior posterior 1999	4	8 %
Licenciatura no pedagógica	4	8 %
Licenciatura UPN	3	6 %
Normal Básica y Normal Superior antes de 1999	9	18 %
Normal Superior antes 1999 y Licenciatura	1	2 %
Lic. Normalista y Lic. UPN	1	2 %
Lic. Normalista y Normal Superior posterior 1999	1	2 %
Normal Básica y Normal Superior posterior 1999	1	2 %
Totales	50	100 %

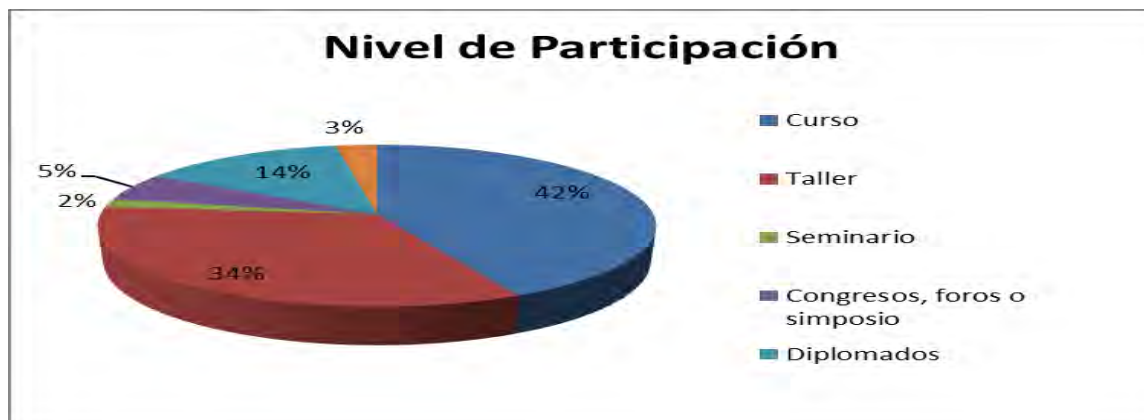
La tabla 1 presenta el nivel de estudios que tienen los docentes de la muestra de las cuatro escuelas estudiadas con relación a su preparación profesional de los 50 profesores que contestaron el cuestionario.

Tabla 2. Nivel de Participación

No. de eventos	Frecuencia (Docentes)	Porcentaje
0	2	4 %
2	1	2 %
3	4	8 %
4	5	10 %
5	5	10 %
6	13	26 %
7	3	6 %
9	1	2 %
10	4	8 %
11	4	8 %
12	2	4 %
14	4	8 %
17	1	2 %
18	1	2 %
Totales	50	100 %

Con relación a la actualización académica o Formación Continua los docentes fueron cuestionados con relación al número de eventos y tipo de evento en el que participaron en el periodo comprendido entre el año 2008 al 2011. En la tabla 2 se presenta de manera detallada el número de eventos en los que participaron y la frecuencia que representa el número de docentes que realizaron las actividades de Formación Continua.

Figura 4. Porcentaje de acuerdo a la preferencia de los eventos académicos



De acuerdo con la figura 4 en términos porcentuales los docentes participan preferentemente en cursos (42%), seguido de los talleres (34%) y posteriormente los diplomados (14%), los seminarios y los simposios son los menos preferidos.

Tabla 3. Principales razones por las que los docentes participan en las actividades del programa de Formación Continua.

Razones	Frecuencia	Porcentaje por importancia de la opción	Porcentaje global
a. Un mejor desarrollo académico	25	17 %	50 %
b. Una condición económica más favorable	2	2 %	4 %
c. Promoción en Carrera Magisterial	24	16 %	48 %
d. Un mejor dominio de las asignaturas	17	12 %	34 %
e. Mejorar mi práctica docente	38	26 %	76 %
f. Mejorar el logro académico de mis alumnos	36	25 %	72 %
g. Dar cumplimiento a lo establecido por la normatividad	1	1 %	2 %
h. Por indicación de las autoridades educativas estatales	1	1 %	2 %
i. Escalafón	0	0 %	0 %

En la Tabla 3 se corresponden todas las opciones y las respuestas obtenidas con respecto a las razones por las cuales los docentes resuelven participar en las actividades del PSNFCSP.

Del análisis de la Tabla 3 cabe destacar que la motivación de los docentes hacia la Formación Continua es variada, sin embargo se pueden señalar cuatro motivos fundamentales por los que participan en las actividades del PSNFCSP.

En primer lugar, más de la mitad de los trabajadores encuestados (76%) coinciden en que el motivo fundamental por el que se deciden a realizar cursos de Formación Continua, se debe a la "Necesidad de mejorar su práctica docente" lo que está asociado con sus competencias profesionales. El segundo motivo, en el que coinciden aproximadamente un 72% de los docentes, es "La mejora del logro académico de los alumnos". En el mismo orden de importancia, el tercer aspecto está asociado a lograr "Un mejor desarrollo académico" 50% de los docentes encuestados y en cuarto lugar con un 48% podemos ver un aspecto relacionado con el interés de que se les acredite el haber realizado un determinado curso, es decir, la necesidad de lograr una determinada acreditación que se les va a exigir para desarrollar su trabajo y su participación en Carrera Magisterial.

4.1.3 Dimensión percepción de los docentes con relación a sus habilidades profesionales.

Para el análisis de los resultados durante el proceso de recolección de datos, como ya se ha indicado, se exploró la autopercepción de los docentes con relación a sus habilidades básicas para ejercer la función docente, considerando estas como las características o atributos personales que se expresan en: conocimientos, habilidades, aptitudes, rasgos de carácter, conceptos de uno mismo; mismas que están causalmente relacionadas con prácticas que producen resultados exitosos. La suma de estos atributos individuales; logran resultados en diferentes contextos.

Como ya se había anotado la percepción depende de la ordenación, clasificación y elaboración de sistemas de categorías con los que se comparan los estímulos que el sujeto recibe, pues conforman los referentes perceptuales a través de los cuales se identifican las nuevas experiencias sensoriales transformándolas en eventos reconocibles y comprensibles dentro de la concepción colectiva de la realidad.

El concepto de “habilidad” tiene diversas interpretaciones. Según su etimología el término proviene del latín *habilitas*, es decir, capacidad, inteligencia, disposición para una cosa. Petrovski (1980: 248) refiere que son “acciones complejas que favorecen el desarrollo de capacidades”. Es lo que permite que la información se convierta en un conocimiento real. La habilidad por tanto es un sistema complejo de actividades psíquicas y prácticas necesarias para la regulación conveniente de la actividad, de los conocimientos y hábitos que posee el individuo.

Bajo este contexto teórico a partir de los principales resultados de las entrevistas, se pudo apreciar en general que los docentes se perciben como buenos docentes, situación que en su discurso se deja patente cuando expresan por ejemplo:

“...mi desempeño como docente es en mi criterio bueno, porque yo la verdad le pongo mucho empeño y las expectativas que yo veo desde el inicio que recibo a mi grupo, pues son alcanzables en un que diríamos, a lo mejor en un 80%, entonces hay avances a lo mejor no tan grandes, pero si los hay siempre, no ha habido un año en que yo diga no avanzaron en nada, siempre ha habido avances” (E8).

En esta misma temática otro docente refiere: “Yo de manera personal reflejo mi evaluación en los padres de familia, ¿no?, hay padres de familia que solicitan pues que sus hijos estén con uno para el trabajo, por la misma responsabilidad que uno refleja hacia ellos, pues eso es motivante, porque uno se da cuenta que está trabajando de manera adecuada, hasta ahorita el tiempo que llevamos aquí trabajando jamás he tenido ningún problema ni nada, entonces cada grupo es diferente y uno se siente a gusto cuando solicitan que quieren estar con el maestro determinado para trabajar con sus hijos”. (E3)

El argumento anterior muestra como algunos docentes se autoperciben con relación a su desempeño profesional.

Sin embargo dentro de la riqueza de este análisis y siguiendo la metodología mixta a continuación se muestran resultados de corte cuantitativo y cualitativo que para fines de esta tesis describe mejor el fenómeno que se indaga.

En este orden a continuación se presenta una serie de Figuras que permiten observar de forma global la autopercepción de los docentes con relación a cada una de las habilidades exploradas y que se midieron con una escala de respuestas que van de los siguientes valores: Deficiente, Regular, Bueno y Excelente:

Figura 5. Habilidades de comunicación escrita

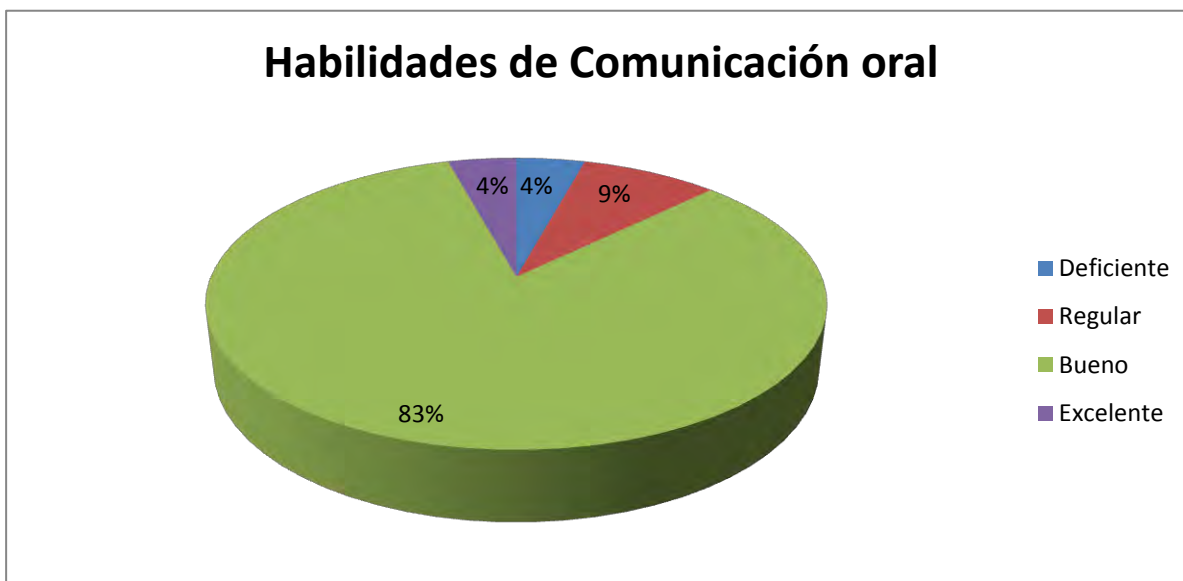


Como se puede observar en la figura 5 los docentes de la muestra seleccionada consideran que sus habilidades de comunicación escrita están en mayor proporción en los parámetros de Bueno (83%) a Excelente (6%) y en menor proporción de Regular a Deficiente. Este resultado pone de manifiesto que de acuerdo a su concepto la enseñanza equilibrada de la comunicación oral y escrita exige al docente crear contextos significativos para el aprendizaje, al ubicar a su estudiante en situaciones complejas que lo lleven a la producción de textos, al

respecto Romeu (2002:32) refiere que "a partir de características del contexto de uso, el dominio de estrategias cognitivas y metacognitivas y el conocimiento de los medios lingüísticos que pueden hacer más eficiente su comunicación en dichas situaciones"

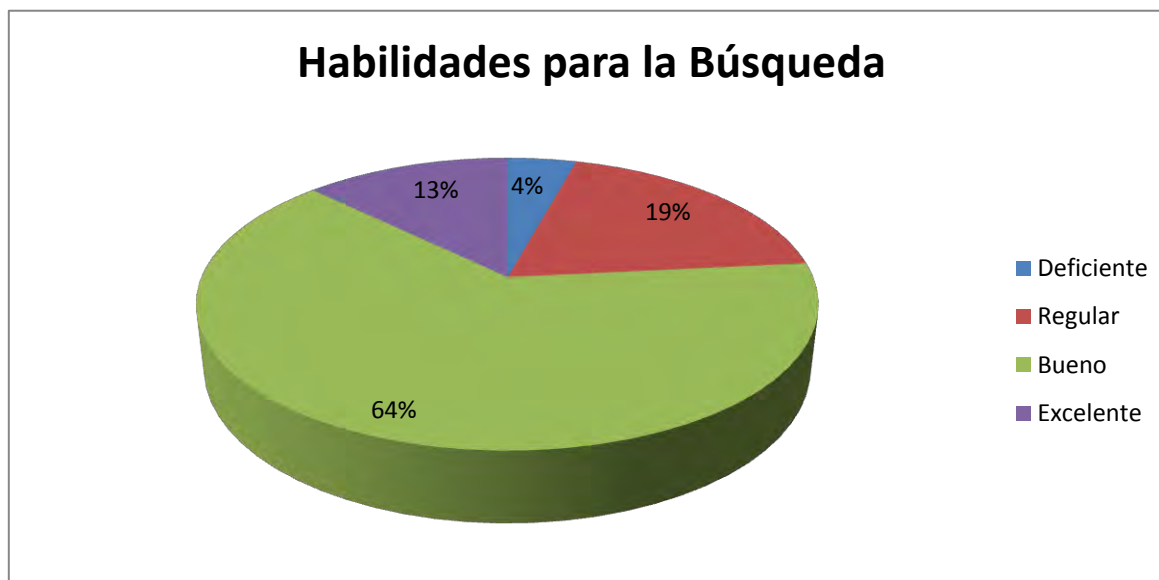
Esto se constata cuando el docente entrevistado E1 comenta "El desempeño profesional de los docentes tiene que ver con el trabajo que realiza frente a sus alumnos, ese es su desempeño del docente como él usa en este caso la metacognición, para poder darse a entender mejor con los alumnos, con los niños, saber y estudiar, como los niños aprenden para tener las bases para poder enseñar mejor a los alumnos".

Figura 6. Habilidades de Comunicación oral



En la figura 6 se observa la valoración que hacen de la habilidad de comunicación oral misma que en el nivel Bueno se ubican el 83% y en Excelente 4% lo que es muy similar a la habilidad de comunicación escrita y responde a un paradigma de enseñanza similar en ambas habilidades de comunicación.

Figura 7. Habilidades para la Búsqueda



En la figura 7 se observa con relación a las habilidades para la búsqueda, mismas que se encuentran relacionadas con nuevas fuentes y herramientas de información, y requiere de los docentes el desarrollo de destrezas que les permitan valorar, conocer los recursos y tener habilidades lógico-lingüísticas que consigan cumplir con la formación de los docentes y beneficiar a sus alumnos tanto como les permita su posicionamiento en relación a las diferentes fuentes de información disponibles para su uso en la escuela.

Se observó que los docentes de la muestra se califican en su mayoría (64%) como buenos en lo que hace a estas habilidades para la búsqueda, sin dejar de considerar que aproximadamente una quinta parte de los mismos (19%) se califica como regular.

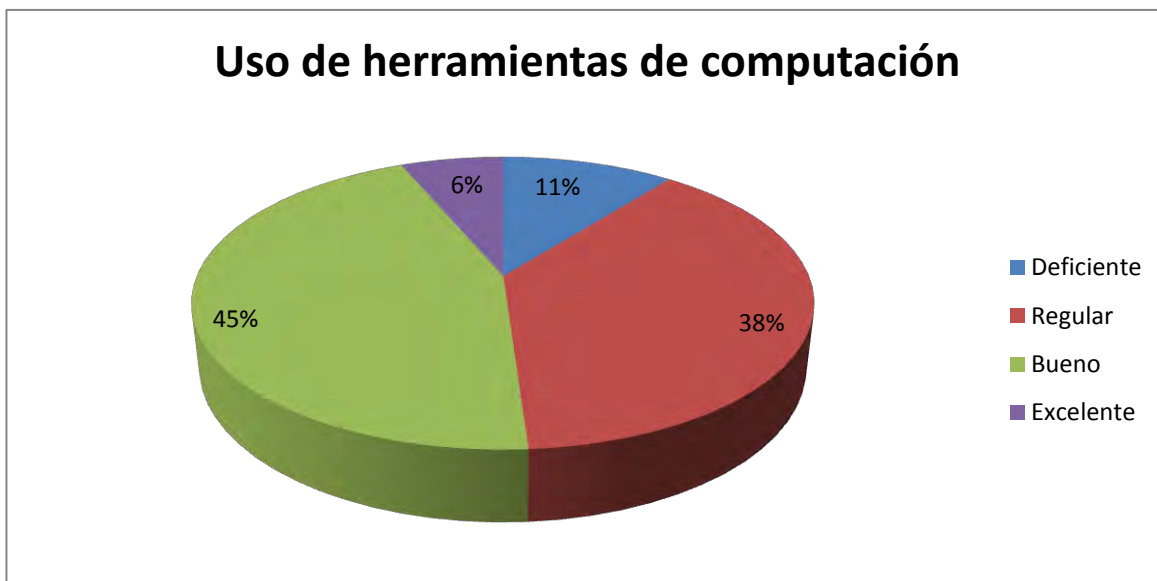
Los docentes entrevistados comentan por ejemplo:

“Para que podamos avanzar en cuanto al desarrollo de las nuevas generaciones, mismas que requieren de mucho más conocimiento, los maestros debemos conocer más estrategias para poder controlar o acceder con más facilidad, llevar a acceder a nuestros alumnos a los conocimientos

requeridos, entonces si debe de haber un desarrollo ir avanzando como maestros las nuevas épocas en cuanto a tecnología, pedagogía, psicología” (E8).

Por su parte, el entrevistado E7 comenta “A través de que busco, nuevas cosas no nada más dentro del grupo sino tengo que buscar estrategias tanto, más que nada para que los niños manipulen también que vayan de acuerdo a la realidad que vayan experiencias de entre ellos mismos, eso considero que les ayuda más, por decir, yo les pongo ejemplos dentro de su localidad, dentro de su comunidad, de sus hogares; si vamos a ver flora, fauna, qué tipo de flora, qué tipo de fauna hay dentro de su casa, si vamos a ver el medio o el tiempo también, fotografías de sus papás, abuelitos qué investiguen, a través de investigaciones, a través de experiencias con sus propios familiares, el dialogo, más que nada es eso ¿no?”.

Figura 8. Uso de herramientas de computación



Como puede observarse en la Figura 8 la situación en su autovaloración con relación a las habilidades para el uso de las herramientas de computación, es muy diferente a las anteriores ya que aquí sólo el 45% (23) de la población estudiada se considera en el parámetro de medición Bueno y un 38% (19) en el parámetro Regular, lo que de primera vista permite inferir la necesidad de formación y/o capacitación que en este rubro se manifiesta, en las respuestas obtenidas en la entrevistas se exteriorizaron en este sentido situaciones como las siguientes:

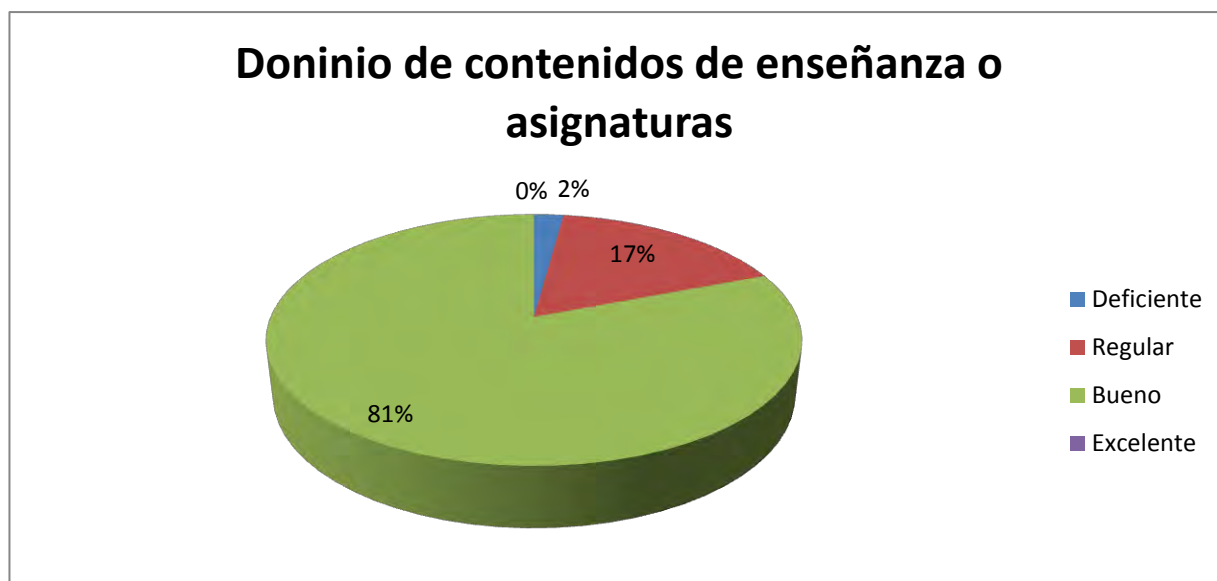
...ahorita fíjese ya nos quitaron las TIC's, el uso de la tecnología, se supone que en años anteriores estaban preocupándose porque el maestro tuviera su computadora, que el maestro se capacitara en las tecnologías para innovar, para trabajar con los alumnos, pues con materiales acordes a la modernidad, ahora eso ya quedó atrás, ahora se toma el consejo técnico como nuevo y yo me pregunto ¿Dónde queda nuestra capacitación en ese sentido?, si los niños nos rebasan, ellos saben manejar un celular a la perfección con todas sus funciones, saben manejar una Tablet, saben manejar la computadora mucho mejor que cualquier adulto sin una instrucción, entonces todas esas situaciones hacen que no se logre, que no haya una educación de calidad como se pretende (E4).

El entrevistado 10 refiere Aquí por ejemplo son ocho computadoras para cuarenta niños y de esas computadoras ya, unas computadoras súper rezagadas, donde yo trabajaba en todos los salones teníamos computadora, teníamos el proyector, uno traía información que bajaba de Internet para reforzar los contenidos, no es lo mismo que uno nada más se lo esté platicando a los niños, a que el niño ya lo está viendo, teníamos material interactivo y aquí por ejemplo pues no se tiene ese tipo de apoyos.

Al respecto, se puede considerar que en la actualidad se vive en una sociedad que está inmersa en el desarrollo tecnológico, donde el avance de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han cambiado la forma de vida, impactando en muchas áreas del conocimiento. En el área educativa, las TIC's han demostrado que pueden ser de gran apoyo tanto para los docentes, como

para los estudiantes. La implementación de la tecnología en la educación puede verse sólo como una herramienta de apoyo, no viene a sustituir al maestro, sino pretende ayudarlo para que el estudiante tenga más elementos (visuales y auditivos) para enriquecer el proceso de enseñanza aprendizaje. Por lo que es importante reforzar las habilidades docentes en esta materia, además que las escuelas cuenten con los medios tecnológicos necesarios para su aplicación.

Figura 9. Dominio de contenidos de enseñanza o asignaturas



Como puede observarse en la figura 9 en lo que hace al dominio de contenidos de enseñanza o asignaturas los docentes estudiados se califican en la escala de Bueno principalmente (81%), esto deja de manifiesto que los maestros se consideran capacitados para lograr los objetivos de enseñanza en cuanto al manejo de los contenidos de la curricula. Como señala Kemmis (1988) el currículum puede ser concebido como un proceso de representación, formación y transformación de la vida social en la sociedad y la práctica del currículum en las escuelas; la experiencia curricular de los estudiantes debe entenderse como un todo, de forma sintética y comprensiva, más que a través de las estrechas perspectivas de especialidades de las disciplinas particulares.

Al analizar cómo se dan las relaciones entre los hallazgos de la investigación y la concepción que tienen los docentes con relación a su desempeño profesional podemos destacar que en opinión de los docentes entrevistados se encontró que en repetidas ocasiones mencionan su interés en hacer su trabajo en cuanto a los contenidos curriculares o del plan de estudios vigente, así por ejemplo el entrevistado E1 menciona: “Un maestro necesariamente tiene que resolverlo antes saber cuál es el proceso por el que va a pasar el alumno con que problemáticas se va a encontrar el alumno y con esa base poder dar una mejor explicación a estos niños, el desarrollo académico, el saber, el conocer que procesos han seguido algunos teóricos en las diferentes asignaturas”.

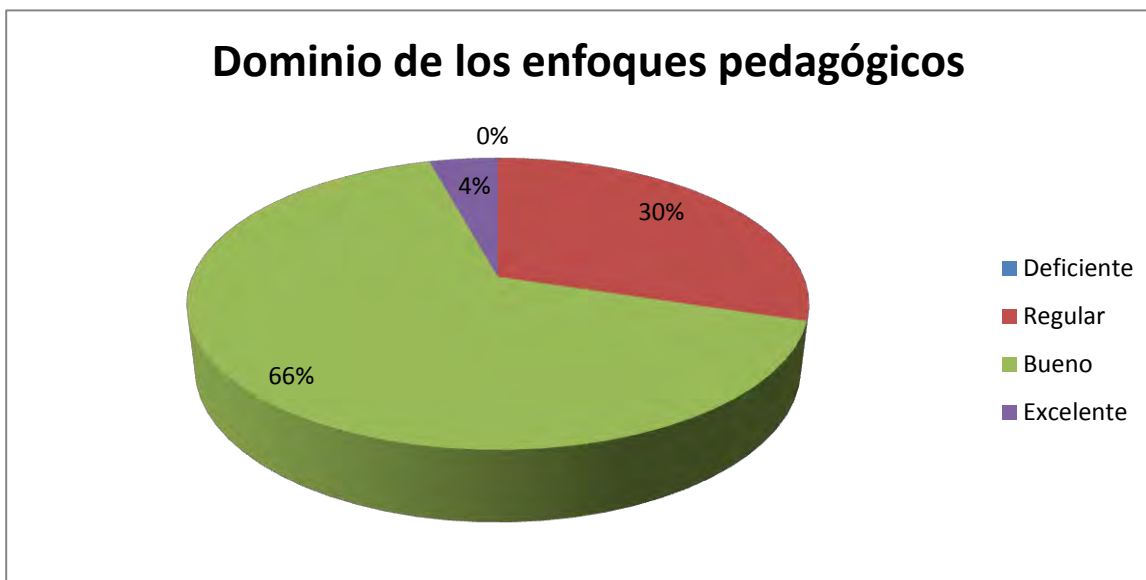
En el mismo tenor, el entrevistado E7 expresa: “Para lograr los objetivos que nosotros tenemos, que la Secretaría de educación nos imparte en los planes y programas, son nuevas innovaciones que nosotros como maestros tenemos que estar preparados y conocer todo lo nuevo, por eso debemos estar en constante, válgase la redundancia preparación”.

El entrevistado E8 dice: “El dominio principalmente de nuestros materiales como son planes y programas, libros de texto, todo los textos que manejamos los maestros, su dominio”.

El entrevistado E3 destaca:

Si el maestro no está capacitado, si no domina los contenidos, pues es difícil, pero bueno como yo le mencionaba hace un momento, afortunadamente nosotros estamos en ese camino de capacitarnos, de trabajar, de ir aprendiendo día a día, porque diario se aprenden cosas nuevas y eso obviamente nos da mayor fortaleza y mayor capacidad para poder brindarles mejores cosas a nuestros alumnos.

Figura 10. Dominio de los enfoques pedagógicos



Cuando se analizó el aspecto dominio de los enfoques pedagógicos como se muestra en la figura 10 el 66% de los docentes estudiados se ubica en el nivel Bueno y el 30% en el nivel Regular, lo que permite pensar que los docentes de la muestra se encuentran desde su percepción en un buen nivel en el manejo de los enfoque pedagógicos estipulados en el plan de estudios vigente, el Plan Sectorial de Educación 2007-2012 establece “El México del nuevo milenio, demanda que el Sistema Educativo Nacional forme a sus futuros ciudadanos como personas [...] La Escuela es el sitio donde los alumnos han de encontrar esas condiciones adecuadas para el desarrollo pleno de sus capacidades y de sus potencialidades para que de forma posterior puedan enfrentar con éxito las dificultades del acceso a las oportunidades sociales”(9).

El documento expresa que el plan y los programas de estudio son un medio para mejorar la calidad de la educación, atendiendo las necesidades básicas de aprendizaje de los niños mexicanos, que vivirán en una sociedad más compleja y demandante que la actual. La propuesta educativa que se presenta es perfectible y es la intención de la Secretaría de Educación Pública mejorarla de manera continua. Para lograrlo, es necesario que los maestros observen un compromiso y

actitud de servicio constante, no olvidando que el conocimiento y dominio de los programas son la mejor arma para enfrentar las adversidades educativas del país.

Dentro de las respuestas a las entrevistas encontramos comentarios como el expresado por el entrevistado E1 quien refiere:

Yo trabajo en los dos turnos, trabajo en la 'Presidente Alemán' que es en el turno de la mañana y el contexto es muy diferente, yo doy tercero también en la mañana y digamos el tema del aparato circulatorio que vimos el día de hoy, el contexto de los niños el acercamiento de tener libros, revistas, más información, internet, videos, cablevisión, de los niños se coarta en este medio que es en el de la 'Altamirano', los niños no tienen ese conocimiento, ese antecedente, ellos no tienen acceso a ese tipo de canales, de videos; cuando uno les pregunta, cuando trata de rescatar sus conocimientos previos, los conocimientos previos de los niños de la tarde, los niños del vespertino en un contexto más pobre se podría decir, pues también culturalmente más pobre, el nivel cultural de los padres también difiere mucho aunque no tenemos muchos profesionistas en la mañana, pero no tenemos muchas personas en la tarde que hayan terminado aunque sea la primaria como padres de familia y eso cuanta mucho el aprendizaje de los niños. Soy la misma maestra, se podría decir que mi clase en la tarde esta mejorada porque en la mañana ya tuve mi práctica, ya vi que errores o posibles problemas podrían tener los niños en su aprendizaje y lo vuelvo a hacer en la tarde pero no me da el mismo resultado aunque se tenga la misma exigencia con los niños, aunque sea el mismo profesor se cuente con los mismos conocimientos no avanza uno a grandes pasos como se puede hacer en la mañana.



Figura 11. Dominio de estrategias didácticas

En cuanto al dominio de estrategias didácticas como se aprecia en la figura 11 los docentes en su mayoría se consideran en el nivel Bueno (77%) y el resto (23%) en el nivel Regular.

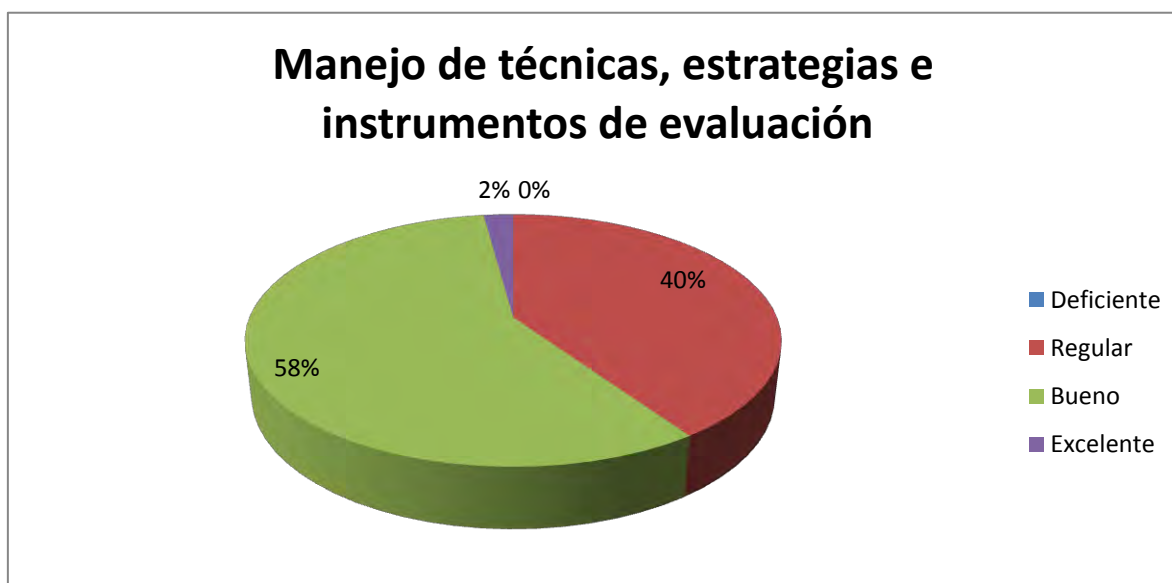
En la práctica docente cotidiana, es indispensable el diseño de estrategias por medio de las cuales, se planean y desarrollan las interacciones que enlazan la construcción del conocimiento de los discentes con el contenido que aprenden. El diseño de estrategias didácticas debe ser un acto creativo y reflexivo a través del cual, los docentes logren crear ambientes en los que los estudiantes reconozcan sus conocimientos previos, los profundicen, creen nuevo conocimientos, lo apliquen y transmitan a los demás para enriquecer la conciencia colectiva. En tal sentido, las estrategias didácticas convierten los objetivos de aprendizaje en acciones concretas.

Las estrategias didácticas: Se conciben como estructuras de actividad en las que se hacen un conjunto de decisiones sobre los objetivos, los procedimientos y recursos a utilizar para el abordaje de los contenidos curriculares.

Incluye las actividades referidas en los planes de acción (tareas) o actuaciones que pone en marcha el docente con los alumnos para que de forma sistemática se pueda llegar a alcanzar los objetivos determinados o previstos y dominar el aprendizaje en los estudiantes.

Así, por ejemplo los docentes entrevistados comentaron "...que tenga herramientas para poder desempeñar mi función dentro del aula, si tengo alguna habilidad la desarrolle más y si no la tengo que ahí la descubra como desarrollarla y pueda fortalecerme, más que nada eso, para poder desempeñar mejor mi función" (E9)

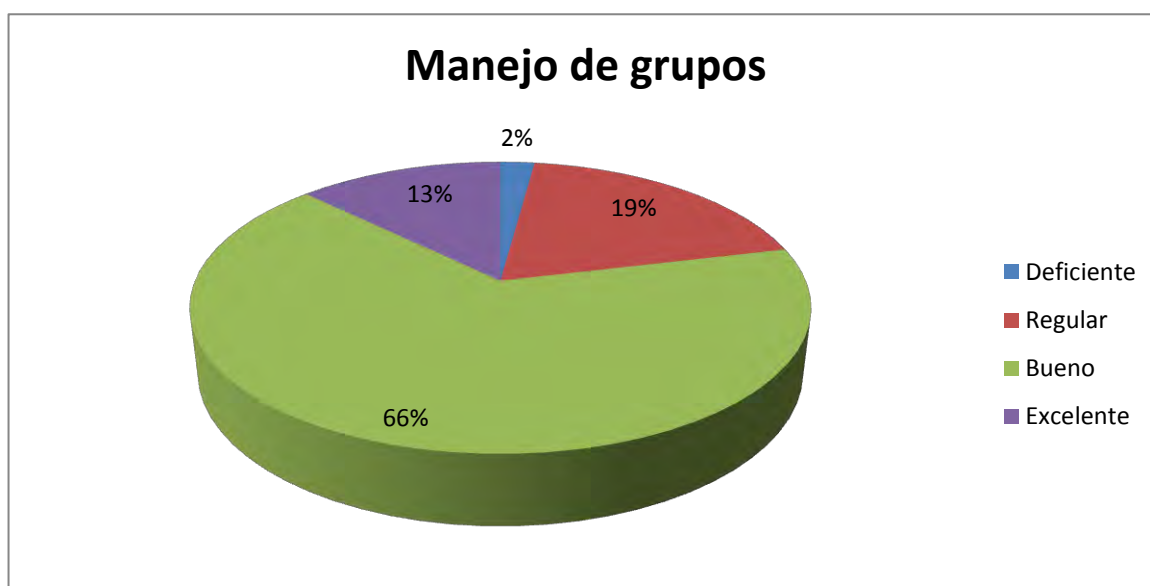
Figura 12. Manejo de técnicas, estrategias e instrumentos de evaluación



En lo que se refiere al manejo de técnicas, estrategias e instrumentos de evaluación como puede verse en la figura 12 el 40% los docentes consideran que están en el parámetro Regular y el 58% en Bueno, esto puede describirse como una notable deficiencia en la percepción docente con relación a las habilidades para este aspecto fundamental de la función docente.

Es innegable la importancia que tiene para el profesor evaluar el proceso de aprendizaje de sus alumnos, así como el valor que tiene para ellos tomar conciencia de su propio avance. Tratar de que esto se realice de la manera más objetiva posible depende, entre otros factores, de la formulación precisa de los objetivos y la selección adecuada de los indicadores que permiten orientar tanto al docente como al alumno en la valoración que se realiza.

Figura 13. Manejo de grupos



Como puede apreciarse en la figura 13 el 66% de los docentes se califica en el parámetro Bueno con relación a las habilidades para el manejo de grupos, el 13% en el nivel Excelente, el 19% en nivel Regular y sólo el 2% en deficiente.

Existen diferentes formas para lograr el control y manejo de un grupo en el salón de clases. Para tener éxito hay que saber dirigir una clase, adaptar el estilo del profesor a la misma, tomar en cuenta la edad de los alumnos, su origen étnico y nivel socio-cultural, así como la "personalidad" de la clase como grupo y la del propio profesor.

Mantener el orden en clase es una de las tareas más difíciles que enfrentan los profesores, sin embargo, es primordial para lograr buenos resultados en el aprendizaje.

Para los docentes de las escuelas estudiadas ésta habilidad la manejan en un buen nivel, por ejemplo el entrevistado E5 comenta:

Nuestro trabajo compete precisamente a eso al poder manejar a un grupo, el poder hacer una transposición didáctica y decir bueno qué me está señalando el aprendizaje esperado, qué tengo de no perder de vista de cuando yo ya estoy tratando de desarrollarlo con el grupo, me parece que si forma parte de nuestro quehacer, de nuestra superación profesional, de sentirnos seguros de que estamos avanzando en los logros con los estudiantes.

Figura 14. Compromisos y disposiciones para el trabajo



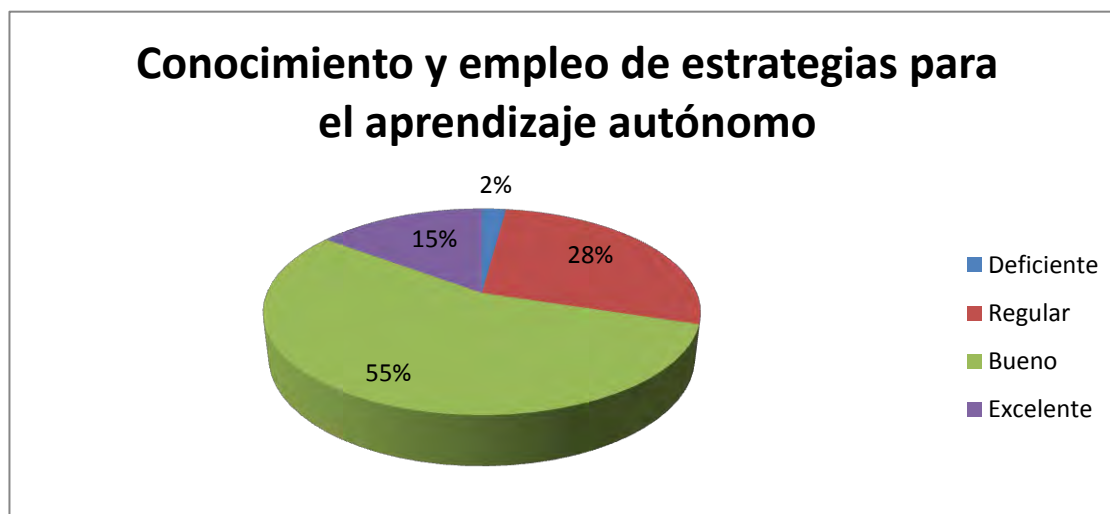
Como se observa en la figura 14 en cuanto a los compromisos y disposiciones para el trabajo los docentes estudiados se consideran en un 51% en el rango de Excelente y el 38% en el rango de Bueno y sólo un 11% en Regular, lo cual

permite pensar que en el desempeño profesional del docente se otorga al valor ético profesional del compromiso, la importancia que realmente le corresponde en la vida laboral desde los inicios de la formación como docentes y su Formación Continua, como una de las herramientas que llevan a la excelencia y la realización personal en todos los ámbitos, como el familiar e institucional.

Se entiende al compromiso como la capacidad del individuo para tomar conciencia de la importancia que tiene el cumplir con el desarrollo de su trabajo dentro del plazo que se le ha estipulado. Dicho trabajo debe ser asumido con profesionalidad, responsabilidad y lealtad, poniendo el mayor esfuerzo para lograr los resultados de calidad que satisfagan y superen las expectativas de su quehacer profesional. El entrevistado E8 comenta:

...que podamos avanzar en cuanto a las nuevas generaciones requieren de mucho más conocimiento, conocer más estrategias para poder controlar o acceder con más facilidad, llevar a acceder a nuestros alumnos a los conocimientos requeridos, entonces si debe de haber un desarrollo ir avanzando maestros con las nuevas épocas en cuanto a tecnología, pedagogía, psicología.

Figura 15. Conocimiento y empleo de estrategias para el aprendizaje autónomo



En lo que se refiere al aspecto conocimiento y empleo de estrategias para el aprendizaje autónomo, la figura 15 refiere que el 55% de los docentes participantes se califica en el nivel Bueno, el 15% como Excelente y el 28 % como Regular. Lo que puede entenderse que en el caso de los docentes de las cuatro escuelas estudiadas tienen una actitud abierta hacia el empleo de estrategias de aprendizaje autónomo.

La autonomía en el aprendizaje se conoce como aquella facultad que le permite al estudiante tomar decisiones que le conduzcan a regular su propio aprendizaje en función a una determinada meta y a un contexto o condiciones específicas de aprendizaje (Monereo y Castelló, 1997). Por tanto una persona autónoma es “aquella cuyo sistema de autorregulación funciona de modo que le permite satisfacer exitosamente tanto las demandas internas como externas que se le plantean” (Bornas; 1994:13).

En la base de la definición de autonomía se halla la posibilidad del estudiante de aprender a aprender, que resulta de ser cada vez más consciente de su proceso de cognición, es decir, de la metacognición, entendida como una transformación que se refiere al conocimiento o conciencia que tiene la persona de sus propios procesos mentales (sobre cómo aprende) y al control del dominio cognitivo (sobre su forma de aprender). Ambos se orientan al servicio de una mejora del estudio personal que le conduzca a resultados satisfactorios de aprendizaje (Monereo y Barberá, 2000).

En cuanto al conocimiento metacognitivo o estratégico, Pozo y Monereo (1999) señalan que puede referirse a la persona (conocimiento que tiene sobre lo que sabe así como de sus propias capacidades y de las personas con los que se relacionará mientras aprende), a la tarea (conocimiento de las características y dificultades específicas de una tarea o actividad, así como de las estrategias para llevarla a cabo) y al contexto (variables del entorno, su naturaleza, posibilidades y limitaciones).

Tabla 4. Estadísticos descriptivos

Estadísticos descriptivos			
	Media	Desviación típica	N
Habilidades de Comunicación Escrita	2.96	.464	47
Habilidades para la Búsqueda	2.89	.640	46
Dominio de Contenidos de Enseñanza o Asignatura	2.83	.383	46
Dominio de Estrategias Didácticas	2.80	.401	46
Uso de Herramientas de Computación	2.51	.757	45
Dominio de los Enfoques Pedagógicos	2.76	.524	46
Habilidades de Comunicación Oral	2.91	.463	46
Manejo de Técnicas, Estrategias e Instrumentos de Evaluación	2.61	.493	46
Manejo de Grupos	2.89	.611	45
Compromisos y Disposiciones para el Trabajo	3.43	.655	46
Conocimiento y Empleo de Estrategias para el Aprendizaje Autónomo	2.87	.653	46

En la tabla 4 se presentan los estadísticos descriptivos obtenidos del procesamiento de las respuestas de los docentes con relación a la autopercepción de los docentes en las habilidades exploradas. Mediante la desviación típica, que es una medida del grado de dispersión de los datos con respecto al valor promedio.

Como se puede observar la desviación típica reportada en cada uno de los aspectos explorados coincide con los resultados descritos en las figuras analizadas anteriormente y ratifica la posición de los docentes con respecto a que en su mayoría estos se califican en parámetros que van de Regular a Excelente, predominando los resultados cercanos a la media que sería la calificación Bueno.

Asimismo, al establecer las correlaciones se puede constatar el nivel de consistencia existente entre los datos obtenidos y el análisis realizado tienen un nivel de significación adecuado, como se aprecia en la siguiente Tabla 5. de correlaciones:

Tabla 5. Correlaciones

Correlaciones												
		a.	b.	c.	d.	e.	f.	g.	h.	i.	j.	k.
a.	r_{xy}	1	.613**	.497**	.224	.366*	.547**	.635**	.364*	.649**	.565**	.447**
	Sig. (bilateral)		.000	.000	.135	.013	.000	.000	.013	.000	.000	.002
	$\sum k w_k x_{ik} x_{jk}$	9.915	7.891	3.826	1.804	5.511	5.761	5.913	3.609	7.889	7.435	5.870
	S_{xy}	.216	.175	.085	.040	.125	.128	.131	.080	.179	.165	.130
	N	47	46	46	46	45	46	46	46	45	46	46
b.	r_{xy}	.613**	1	.374*	.261	.618**	.450**	.417**	.214	.542**	.380**	.656**
	Sig. (bilateral)	.000		.010	.079	.000	.002	.004	.153	.000	.009	.000
	$\sum k w_k x_{ik} x_{jk}$	7.891	18.457	4.130	3.022	13.044	6.804	5.565	3.043	9.444	7.174	12.348
	S_{xy}	.175	.410	.092	.067	.296	.151	.124	.068	.215	.159	.274
	N	46	46	46	46	45	46	46	46	45	46	46
c.	r_{xy}	.497**	.374*	1	.352*	.240	.452**	.414**	.455**	.491**	.308*	.351*
	Sig. (bilateral)	.000	.010		.016	.113	.002	.004	.001	.001	.037	.017
	$\sum k w_k x_{ik} x_{jk}$	3.826	4.130	6.609	2.435	3.089	4.087	3.304	3.870	5.111	3.478	3.957
	S_{xy}	.085	.092	.147	.054	.070	.091	.073	.086	.116	.077	.088
	N	46	46	46	46	45	46	46	46	45	46	46
d.	r_{xy}	.224	.261	.352*	1	.267	.301*	.265	.166	.368*	.416**	.240
	Sig. (bilateral)	.135	.079	.016		.076	.042	.075	.270	.013	.004	.109
	$\sum k w_k x_{ik} x_{jk}$	1.804	3.022	2.435	7.239	3.600	2.848	2.217	1.478	4.000	4.913	2.826

Correlaciones												
		a.	b.	c.	d.	e.	f.	g.	h.	i.	j.	k.
	Sxy	.040	.067	.054	.161	.082	.063	.049	.033	.091	.109	.063
	N	46	46	46	46	45	46	46	46	45	46	46
e.	rxy	.366*	.618**	.240	.267	1	.376*	.516**	.194	.524**	.333*	.412**
	Sig. (bilateral)	.013	.000	.113	.076		.011	.000	.202	.000	.025	.005
	$\sum k$ $W_k X_{ik} X_{jk}$	5.511	13.044	3.089	3.600	25.244	6.622	8.044	3.200	10.614	7.289	9.067
	Sxy	.125	.296	.070	.082	.574	.151	.183	.073	.247	.166	.206
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	44	45	45
f.	rxy	.547**	.450**	.452**	.301*	.376*	1	.462**	.146	.617**	.309*	.426**
	Sig. (bilateral)	.000	.002	.002	.042	.011		.001	.334	.000	.036	.003
	$\sum k$ $W_k X_{ik} X_{jk}$	5.761	6.804	4.087	2.848	6.622	12.370	5.043	1.696	8.778	4.783	6.565
	Sxy	.128	.151	.091	.063	.151	.275	.112	.038	.199	.106	.146
	N	46	46	46	46	45	46	46	46	45	46	46
g.	rxy	.635**	.417**	.414**	.265	.516**	.462**	1	.140	.679**	.494**	.402**
	Sig. (bilateral)	.000	.004	.004	.075	.000	.001		.355	.000	.000	.006
	$\sum k$ $W_k X_{ik} X_{jk}$	5.913	5.565	3.304	2.217	8.044	5.043	9.652	1.435	8.556	6.739	5.478
	Sxy	.131	.124	.073	.049	.183	.112	.214	.032	.194	.150	.122
	N	46	46	46	46	45	46	46	46	45	46	46
h.	rxy	.364*	.214	.455**	.166	.194	.146	.140	1	.300*	.401**	.321*
	Sig. (bilateral)	.013	.153	.001	.270	.202	.334	.355		.045	.006	.030
	$\sum k$ $W_k X_{ik} X_{jk}$	3.609	3.043	3.870	1.478	3.200	1.696	1.435	10.957	4.000	5.826	4.652
	Sxy	.080	.068	.086	.033	.073	.038	.032	.243	.091	.129	.103
	N	46	46	46	46	45	46	46	46	45	46	46
i.	rxy	.649**	.542**	.491**	.368*	.524**	.617**	.679**	.300*	1	.577**	.469**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.001	.013	.000	.000	.000	.045		.000	.001
	$\sum k$ $W_k X_{ik} X_{jk}$	7.889	9.444	5.111	4.000	10.614	8.778	8.556	4.000	16.444	10.222	8.333
	Sxy	.179	.215	.116	.091	.247	.199	.194	.091	.374	.232	.189
	N	45	45	45	45	44	45	45	45	45	45	45

Correlaciones												
		a.	b.	c.	d.	e.	f.	g.	h.	i.	j.	k.
j.	rx _{xy}	.565**	.380**	.308*	.416**	.333*	.309*	.494**	.401**	.577**	1	.395**
	Sig. (bilateral)	.000	.009	.037	.004	.025	.036	.000	.006	.000		.007
	$\sum k$	7.435	7.174	3.478	4.913	7.289	4.783	6.739	5.826	10.222	19.304	7.609
	$\sum w_k x_{ik} x_{jk}$											
	S _{xy}	.165	.159	.077	.109	.166	.106	.150	.129	.232	.429	.169
	N	46	46	46	46	45	46	46	46	46	45	46
k.	rx _{xy}	.447**	.656**	.351*	.240	.412**	.426**	.402**	.321*	.469**	.395**	1
	Sig. (bilateral)	.002	.000	.017	.109	.005	.003	.006	.030	.001	.007	
	$\sum k$	5.870	12.348	3.957	2.826	9.067	6.565	5.478	4.652	8.333	7.609	19.217
	$\sum w_k x_{ik} x_{jk}$											
	S _{xy}	.130	.274	.088	.063	.206	.146	.122	.103	.189	.169	.427
	N	46	46	46	46	45	46	46	46	46	45	46
** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).												
* . La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).												
a. Habilidades de comunicación escrita, b. Habilidades de comunicación oral, c. Habilidades para la búsqueda, d. Uso de herramientas de computación, e. Dominio de contenidos de enseñanza o asignaturas, f. Dominio de los enfoques pedagógicos, g. Dominio de estrategias didácticas, h. Manejo de técnicas, estrategias e instrumentos de evaluación, i. Manejo de grupos, j. Compromisos y disposiciones para el trabajo, k. Conocimiento y empleo de estrategias para el aprendizaje autónomo												
rx _{xy} = Correlación de Pearson												
$\sum k w_k x_{ik} x_{jk}$ = Suma de cuadrados y productos cruzados												
S _{xy} = Covarianza												
N = Número de casos												

Respecto de los resultados del análisis de correlación con prueba Pearson, entre las once habilidades exploradas que se aplicaron a los 50 docentes de las cuatro escuelas estudiadas se encontraron siete correlaciones significativas (Tabla 5.); esto indica que existen una fuerte correlación entre las siguientes habilidades docentes exploradas desde la percepción de los docentes.

- Habilidades de comunicación escrita con habilidades de comunicación oral
- Habilidades de comunicación escrita con dominio de estrategias didácticas

- Habilidades de comunicación escrita con dominio de estrategias didácticas
- Habilidades de comunicación oral con dominio de contenidos de enseñanza
- Habilidades de comunicación oral con conocimiento y empleo de estrategias para el aprendizaje autónomo
- Dominio de enfoques pedagógicos con manejo de grupos
- Dominio de estrategias didácticas con manejo de grupos

Lo anterior permite entender que la implicación en el desempeño profesional docente del desarrollo de las habilidades en calidad de componentes esenciales del contenido de enseñanza.

Como se ha venido presentando en general los docentes tienen una autopercepción positiva de su desempeño y se califican en rangos principalmente de bueno a excelente en cuanto a considerar que las habilidades están formadas en el nivel que se desea. Estas son las cuestiones científicas que más se debaten con relación a los modelos pedagógicos orientados a su formación y desarrollo, de los hábitos y las capacidades. La asimilación de habilidades está acompañada de procesos cognoscitivos. Este proceso exige la atención voluntaria y consciente, la asimilación real del sistema de acciones que la conforman, así como del conocimiento al cual está asociada. Además, su formación y desarrollo exige de los docentes comprender el significado y el valor de estas habilidades y hábitos para el propio proceso de desarrollo profesional.

4.1.4 Dimensión Percepción del logro académico de los alumnos

Para finalizar la presentación de resultado, y conocer con mayor precisión las diferencias encontradas entre cada una de las escuelas se tomó en consideración el puntaje los resultados de la prueba ENLACE (SEP, INEE, 2013) del periodo que abarcó el estudio, mismos que se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 6. Resultados de la Prueba ENLACE del periodo 2008-2012 de las escuelas muestra

C.C.T.	Nombre C.C.T.	Municipio	Localidad	Año	Puntajes	Alumnos con resultado o poco confiable	Total de alumnos en la escuela
13DPR0334 O	Presidente Alemán	Pachuca	Centro	2008	576		
				2009	583.27	8	508
				2010	579.96	4	512
				2011	578.87	4	509
				2012	595.58		539
13DPR0410 D	Ignacio Manuel Altamirano	Pachuca	Centro	2008	504.66		
				2009	527.91	0	63
				2010	534.75	0	65
				2011	501.73	0	56
				2012	532.83	0	49
13DPR0354 B	Ignacio Zaragoza	Pachuca	El Huixmi	2008	488.58		
				2009	509.62	0	129
				2010	514.4	0	133
				2011	511	0	133
				2012	543.33	0	124
13DPR0356 Z	Esfuerzo Campesino	Pachuca	Santa Julia	2008	530		
				2009	545.96	15	388
				2010	531.98	6	377
				2011	516.95	2	385
				2012	561.25	4	406

Como puede apreciarse en la Tabla 6 los puntajes obtenidos por las escuelas han sido crecientes entre el valor del primer año y el último lo que nos indica que en efecto se ha mejorado el factor Logro académico de los alumnos, así mismo cuando analizamos los datos obtenidos en el instrumento de recolección de datos y aplicamos los coeficientes de correlación Tabla 5. entre las variables de

habilidades docentes puede constatarse que desde la percepción de que los docentes estos se consideran buenos en su trabajo y que es acorde con los resultados de la prueba estandarizada analizada (Tabla 6).

Entre los hallazgos obtenidos en el análisis de la variable Logro Académico de los alumnos, al cuestionarse a los docentes entrevistados sobre Cómo es el logro académico de sus alumnos, se obtuvieron respuestas como las siguientes:

El logro académico no es nada más el nueve que me entreguen, el diez que se saquen en la libreta, sino en cómo se están desempeñando como persona, que ese niño que llegó tímido, ese niño que no quería trabajar se desenvuelva, ese niño sea una mejor persona, intelectualmente y como amigo, que entable amistad con otros niños, todos esos aspectos tienen que ver también con su logro académico, adaptarse a la escuela y a lo académico. Un buen logro académico a ser un buen alumnos, y qué implicaría ser un buen alumno, pues, mejorar todos los días, siempre se les pide a los niños que mejoren sus reglas ortográficas, en su forma de escribir, en ser más limpio, en ser más ordenado, todo eso también lo implica (E1).

En una ocasión, por ejemplo, tuve la fortuna de que mis alumnos obtuvieran el mejor aprovechamiento en el examen de ENLACE, en el caso de aquí de la escuela, en ese tiempo creo que tenía cuarto grado, entonces fueron mis alumnos los que sobresalieron en ese examen, pero de antemano sabemos que no es el trabajo de uno o de una, en el caso de nosotros es el trabajo de seis maestras que van llevando a los niños de la mano y es el trabajo de todos, ese año me tocó la fortuna, y pues a mí se me quedó eso y siento que en esa ocasión fue bueno y como yo trabajo de la misma manera, creo que siempre debe ser bueno (E2).

Considero que bien, no excelente, pero gracias a Dios, considero que no he tenido bajos promedios, hay veces que también depende de cómo vengan los grupos, hay grupos que vienen bien y pues es a donde puede uno dar

más, pero hay veces que hay grupos que vienen bajos y pues es ahí a donde se nos dificulta lograr los objetivos avanzados, sin embargo yo me considero que he sacado buenos grupos (E7).

De esta manera es como se han presentado los principales resultados, por lo que toca abordar las conclusiones principales, que permiten el cierre de esta tesis.

Capítulo V: Discusión, Conclusiones y Recomendaciones

5.1 Discusión

5.1.1 Impacto en el desempeño profesional docente de los aprendizajes obtenidos en las actividades del PSNFCSP.

Entre las intenciones del análisis que se ha propuesto y que tiene que ver con las implicaciones del PSNFCSP, mismo que como se ha mencionado representa una política pública instaurada por el Estado Mexicano, en donde se reconoce que hoy en día, es vital que los docentes se capaciten, que sus conocimientos satisfagan las necesidades de las nuevas generaciones. Por lo anterior, la psicología como la ciencia que estudia el comportamiento ve la capacitación como el medio por el cual el docente va a adquirir aprendizaje y nuevas habilidades que posteriormente con la práctica se convertirán en competencias que transmitirá a sus alumnos (Moreno, 2006).

Así se descubre que los cambios del entorno social y educativo imponen la necesidad de estar al día. A través del análisis de esta categoría se observa que hay una idea común que motiva, convence u obliga a los docentes a participar en los programas de Formación Continua, la idea de que vivimos en una sociedad cambiante y que por tanto se presenta una necesidad de “estar al día”, se encuentra instalada al menos a nivel del discurso de los docentes, ellos lo expresan de la siguiente forma;

...todos sabemos que van existiendo cambios en el entorno social y sobre todo en el educativo (E1),

Pues yo creo que en todas las actividades, todas las habidas y por haber, se necesita estar capacitado, diariamente, estar al día (E2),

Primero porque quiero seguir aprendiendo y en segundo lugar porque quiero estar al día de acuerdo a lo que nos marca el plan o lo que los niños

requieran o lo que el plan requiera de nosotros [...] es una necesidad de los docentes que estamos frente a grupo, pues estamos actualizando acerca de los cambios que están teniendo últimamente nuestros programas, planes y programas de estudio (E10).

A través de la expresión “estar al día”, manifiestan su convencimiento de que vivimos en una sociedad signada por los cambios, en lo social y en consecuencia en lo educativo, a decir de Agüerrondo y Vezub (2003), en las últimas décadas asistimos a una serie de procesos que configuran lo que indudablemente puede reconocerse como un cambio de era, y en este sentido se pregunta ¿Qué condiciones humanas deben desarrollar los ciudadanos de esta nueva sociedad?, pero además afirma que serán nuestras escuelas, nuestro sistema de educación pública el que tendrá que hacerse cargo de esta tarea.

Así mismo, se afirma que la profundidad del proceso de cambio social que tiene lugar actualmente nos obliga a reformular las preguntas básicas sobre los fines de la educación, sobre quienes asumen la responsabilidad de formar a las nuevas generaciones y sobre qué legado cultural, que valores, que concepción del hombre y la sociedad queremos transmitir (Tedesco, 1994).

Además de identificar la necesidad de actualización y de seguir aprendiendo ante las demandas y exigencias de los cambios, los docentes advierten que los programas de formación a los que asisten les proporcionan estrategias, herramientas, elementos de análisis que les permite la mejora de su práctica docente;

...para conocer un poquito más algunas estrategias que nos pudieran ayudar a nuestro quehacer docente (E3),

...que tenga yo los elementos suficientes, necesarios para proporcionarles a mis alumnos herramientas que les permitan enfrentar los problemas de su vida diaria, esa es la finalidad (E4),

...poder analizar con mayor detenimiento secuencias didácticas, enfoques, propósitos, aprendizajes esperados. (E5),

Principalmente para contar con nuevas herramientas, para que los alumnos se apropien de los contenidos que nos señala el programa. (E6),

...para que yo también tenga herramientas para trasmitírselas a mis alumnos que sean nuevas, porque no podemos nosotros quedarnos estancados en lo que recibí por decir en la Normal, cada vez hay nuevas innovaciones, hay cosas muy, muy diferentes porque la tecnología y todo lo que hay, nos exige estarnos preparando (E7).

Igualmente se observa que a nivel de discurso los docentes expresan que los programas de Formación Continua los dota de herramientas nuevas e innovadoras para no estancarse. Bajo esta lógica los docentes establecen y articulan los cambios de la escuela en respuesta a los cambios de la sociedad, ya que la escuela en tanto instituciones sociales no quedan al margen ni mucho menos exentas de la complejidad, la incertidumbre, los fenómenos de desigualdad, las más diversas problemáticas sociales; en las instituciones educativas y en las aulas repercute lo que ocurre en la sociedad, en cada comunidad y en las familias. (Ferreira & Vidales, 2011).

Para responder a esta complejidad desde el aula y la escuela los docentes identifican que los cursos les proporcionan herramientas nuevas e innovadoras, a pesar de que la historia de las últimas décadas, nos permite sostener que en educación ya ha sido intentado todo y que, sin embargo, los resultados son escasos, (Tedesco, 1994), el Sistema Educativo Mexicano (SEM) transita insistentemente desde finales del siglo pasado, mediante una serie de política públicas, por continuas reformas educativas y programas que la autoridad educativa ha implementado, a la luz de las recomendaciones de los organismos internacionales y de la comunidad académica, y los maestros identifican y confían en que los programas de Formación Continua les dotan de elementos para implementar en el aula estas reformas y programas, ya que hay cosas muy

diferentes, y los alumnos tienen que enfrentar los problemas de su vida diaria, a la vez se pide a los docentes que sean capaces de enfrentarse a un contexto de confrontación e incertidumbre, y favorecer la formación de nuevas generaciones capaces de adaptarse al cambio acelerado y a la sociedad de la información.

Cuando se habla de política pública se refiere a una directriz para conducir acciones desde un sector o conjunto de sectores en una nación. Cada política presupone el logro de una meta que permite mejorar los indicadores de calidad de vida de una población y se conforma como un grupo de decisiones interrelacionadas que se traducen en un conjunto de normas o procedimientos (Myers, 1998). Si bien, se entiende que un Estado resuelve los diferentes tipos de impacto de una política y la relación de esta con otras variables asociadas. En general, una evaluación de políticas es una evaluación de procesos y de sus resultados. Es la recolección, análisis e interpretación sistemática de información sobre actividades, resultados e impactos de políticas y programas que el gobierno realiza para satisfacer las necesidades de la población y mejorar sus condiciones de vida.

Acorde con la presencia, el lugar y el sentido que ha ocupado la Formación Continua en cada una de las reformas educativas, se ha podido ver cómo estos procesos se viven de manera inestable y con diversa significación ya que como Deleuze afirma: “cualquier fenómeno expresa relaciones de fuerza, cualidades de fuerza y de poder...cualquier fenómeno remite a un tipo que constituye su sentido y su valor; pero también a la voluntad de poder como elemento del que derivan la significación de su sentido y el valor de su valor” (Deleuze, 2002:121), así entonces, el fenómeno no sólo constituye su sentido por el tipo al que se refiere. Esto lleva a pensar que la Formación Continua no sólo se significa por la configuración discursiva que resulta de la negociación, acuerdos y pactos que llevan a cabo actores políticos al interior de un proceso de reforma (SEP, SNTE, Gobiernos Estatales, etc.), sino también en el ejercicio de poder que despliegan otros elementos o entidades que con ella se vinculan. Se reconoce así, que el mismo docente como elemento relacionado al fenómeno, como fuerza y voluntad

que siempre quiere ser más, incorporaría nuevos elementos y cambios en el sentido del objeto o fenómeno. Para Sabater (1997) educar es creer en la perfectibilidad humana, en la capacidad innata de aprender y en el deseo de saber que la anima, en que hay cosas (símbolos, técnicas, valores, memorias, hechos...) que pueden ser sabidos y que merecen serlo, en que los hombres podemos mejorarnos unos a otros por medio del conocimiento.

Con relación a esto los docentes expresan:

El desempeño profesional de los docentes tiene que ver con el trabajo que realiza frente a sus alumnos, ese es su desempeño del docente como él usa en este caso la metacognición, para poder darse a entender mejor con los alumnos, con los niños, saber y estudiar, como los niños aprenden, para tener las bases para poder enseñar mejor a los alumnos, la metacognición es entender el proceso mental para desarrollar ciertas problemáticas o situaciones de la vida cotidiana o un problema en este caso escolar, nosotros lo resolvemos, o un maestro necesariamente tiene que resolverlo antes saber cuál es el proceso por el que va a pasar el alumno con que problemáticas se va a encontrar el alumno y con esa base poder dar una mejor explicación a estos niños (E1).

Como se puede ver el docente en primer lugar identifica claramente que el desempeño profesional docente es el trabajo que hace frente a sus alumnos, pero además dice que *saber y estudiar cómo los niños aprenden*, aquí destaca que estos saberes son sólo la base para poder enseñar mejor y comprender el proceso mental, pero que las problemáticas o situaciones de la vida cotidiana ellos lo tienen que resolver utilizando este conocimiento. Es decir, el docente está reconociendo que el desempeño profesional no sólo es saber, es además saber utilizarlo en la gama de problemáticas o diversas situaciones que presentan los alumnos que atienden. El docente entrevistado deja ver que el desempeño no es

sólo el saber, sino también el saber hacer en situaciones específicas. Esto es precisamente lo que se espera de un profesional.

El desempeño profesional es de suma importancia, porque el maestro que no está capacitándose, que no está al día, tanto en lo pedagógico, en lo académico, inclusive en lo tecnológico, va perdiendo esa capacidad de poder enseñar a sus educandos pues cosas nuevas ¿no?, cosas que van al día con el desarrollo precisamente de la profesión, hoy en día, pues hay cosas que nos han rebasado... necesitamos, pues empaparnos un poquito más para poder dar mejores resultados y mejores cosas a nuestros alumnos (E3).

...el docente debe estarse preparando constantemente, estar preparándose de manera autónoma, con los compañeros, en los talleres, en los cursos que se promueven, porque así uno va avanzando, pues ahora que todo cambia todo va avanzando y de tal forma debemos ir también nosotros (E2).

Cómo ya hemos expresado en capítulos anteriores, el desempeño profesional docente hace referencia a las competencias que se vinculan a una serie de características que un profesional determinado posee, y que le permiten vivir y actuar en un contexto determinado. La competencia tiene como punto de partida las capacidades individuales, y para dimensionarla resulta fundamental ubicarla en diversos planos interrelacionados:

1. El campo específico, integrado por el conocimiento de los campos disciplinarios propios de la profesión, así como por las habilidades y destrezas inherentes al ejercicio profesional.
2. La vertiente personal, que comprende actitudes, posiciones, expectativas e intereses.
3. El ámbito social-contextual, referido al conocimiento y comprensión del contexto, a su ubicación espacio-temporal y a la relación e interacción social que

le harán ser capaz de responder a ese contexto en tanto lo comprende y puede relacionarse exitosamente en él.

Sin embargo, los docentes encuentran una serie de dificultades para hacer frente a esa competencia docente que se requiere de ellos, de esos profesionales fortalecidos capaces de remontar las condiciones de la calidad educativa que prevalece en la actualidad, de acuerdo con la percepción del docente, cada componente de la organización del trabajo mantiene una distancia con el sentido incluido en el proyecto institucional. Esto comienza a perfilar un resultado en la interpelación y en el tipo de identificación con el PSNFCSP, así encontramos respuestas como la siguiente:

...cuando uno asiste a ese tipo de cursos uno va con toda la mejor actitud, uno espera que lo que a uno le enseñen ahí le ayude a mejorar su práctica, desafortunadamente lo que yo he observado es que a veces ese tipo de cursos, se dan en cascada, es decir los que vienen a darnos el curso ya traen la información deformada, o sea, no se sabe de donde surgen y la información se va desvirtuando y a veces por una mala planeación a nosotros nos terminan dando un curso que a la mejor estaba contemplado para que se trabajara en dos semanas, o por decir ¿no?, nos lo terminan dando en una semana y obviamente ya no se logra el propósito original, entonces en muchas ocasiones, pues uno se viene con las mismas dudas o hasta con más dudas de las que uno llegó. Yo he llegado a sugerir el uso de las videoconferencias, o decir que los expertos o toda esta gente se ha encargado de hacer todas estas reformas y estas modificaciones a los planes y programas de estudio, se les grabara y que a nosotros nos llegara la información tal cual, porque he notado que cada vez, cada quien como que le va dando una interpretación y como que la información se va desvirtuando y a parte a nosotros ya no se nos da de una manera bien planificada y siento que ese tipo de cursos ya no cumplen o ya no logran esa misión y nosotros los docentes que somos los encargados de llevar estas transformaciones, pues a veces no se logra con ese cometido, por

toda esta serie de vicios que se vienen acarreado pues desde arriba, por una mala organización (E10).

El docente interpela el mecanismo “en cascada”, que se utilizan para el desarrollo de los cursos, porque dice que la información se va deformando. Se advierte desde esta mirada que el docente espera una información precisa por parte de los “expertos” para saber cómo llevar estas transformaciones”. En este caso el docente espera instrucciones precisas para transformar su práctica, es decir no se asume como un profesional.

5.1.2 Evaluación del Desempeño Profesional Docente.

En este sentido se considera que si el objetivo de la evaluación es contribuir a la implementación eficiente y eficaz de una política para que alcance de las metas propuestas, el SEM debe responder a las demandas que los ciudadanos plantean. Además, que tal conocimiento sirve para hacer mejor uso de los recursos disponibles y tomar decisiones más adecuadas. La exigencia social de información también exige conocer la oferta formativa básica, que incorpore la capacitación en los procesos.

La falta de capacitación y actualización docente, en relación con la práctica profesional cotidiana, es un factor que incide en el rezago educativo (Sandoval, 1993, citado en Vera y Búrquez, 2001). Por lo que es preciso considerar que para que un docente tenga las posibilidades de asegurar modificaciones en los resultados educativos de sus alumnos, debe tomar en cuenta que los logros en el aprendizaje dependen de lo que ocurre en el trayecto escolar íntegro del alumno. Ruta que, a su vez, tiene que ver tanto con la organización y el ambiente escolar como con los propósitos y acciones del colectivo docente completo de la escuela (Martínez, 2009).

Se considera que es importante conocer la perspectiva de los docentes con relación a los procesos de evaluación a los que son sometidos, en este sentido

se considera que a través de la evaluación de los docentes y de su opinión sobre las actividades del PSNFCSP, a las cuales son convocados, en las que participan, y que se les imparte como resultado de implementación de una política pública que consiste en dar una Formación Continua a lo largo del ciclo escolar, podemos acercarnos a la realidad que se vive en el ámbito escolar.

Los docentes expresan:

Bueno no se puede decir que nos evalúan completamente en nuestro desempeño, porque nada más le hacen una evaluación a los niños, la evaluación de ENLACE, en ellos les preguntan conocimientos adquiridos a los niños, pero esas evaluaciones que no se podrían decir como evaluaciones, sino nada más como exámenes, tener ese calificativo, no saben quién llegó tarde, que niño llegó enfermo, le dolía la cabeza, no puso atención en el día que se explicó el tema, no saben que niño no trajo el material o por el contrario, qué niño a pese a todas sus circunstancias y contexto hizo lo mejor posible por realizarlo, entonces eso no lo miden las pruebas estandarizadas y el desempeño, el empeño que le ponga uno como maestro tampoco se puede reflejar ahí. En este caso yo trabajo en los dos turnos, trabajo en la “Presidente Alemán” que es en el turno de la mañana y el contexto es muy diferente, yo doy tercero también en la mañana y digamos el tema del aparato circulatorio que vimos el día de hoy, el contexto de los niños el acercamiento de tener libros, revistas, más información, internet, videos, cablevisión, de los niños se coarta en este medio que es en el de la “Altamirano”, los niños no tienen ese conocimiento, ese antecedente, ellos no tienen acceso a ese tipo de canales, de videos; cuando uno les pregunta, cuando trata de rescatar sus conocimientos previos, los conocimientos previos de los niños de la tarde, los niños del vespertino en un contexto más pobre se podría decir, pues también culturalmente más pobre, el nivel cultural de los padres también difiere mucho aunque no tenemos muchos profesionistas en la mañana, pero no tenemos muchas personas en la tarde que hayan terminado aunque sea la

primaria como padres de familia y eso cuanta mucho el aprendizaje de los niños. Soy la misma maestra, se podría decir que mi clase en la tarde esta mejorada porque en la mañana ya tuve mi práctica, ya vi que errores o posibles problemas podrían tener los niños en su aprendizaje y lo vuelvo a hacer en la tarde pero no me da el mismo resultado aunque se tenga la misma exigencia con los niños, aunque sea el mismo profesor se cuente con los mismos conocimientos no avanza uno a grandes pasos como se puede hacer en la mañana (E1).

Bueno ahorita, creo lo más reciente que tenemos es el examen de ENLACE, que es ahí donde se evalúa tanto el desempeño del maestro, como el aprovechamiento de los alumnos, el cual considero un poco, como que no muy parejo, pues las escuelas sabemos de antemano y los niños todos son diferentes y este es un examen estándar, en que nosotros participamos y creo que ese es una forma que ahorita en la actualidad se está llevando a efecto para evaluar ese desempeño y ese aprovechamiento (E2).

Si bien hemos de considerar que la Formación Continua comienza a mostrarse, desde la percepción del maestro, contenida y visiblemente articulada a través de su participación en las actividades del PSNFCSP, también tenemos que destacar que la relación que construye el maestro con dichas acciones no es precisamente a través del PSNFCSP y los objetivos del mismo, sino también a través del programa de Carrera Magisterial.

Así expresan:

Nosotros tenemos dentro del sistema hay un programa que se llama Carrera Magisterial, y en Carrera Magisterial, nos hacen una evaluación cada año, en donde bueno viene todo lo que contiene el programa, algunos conceptos, algunos conocimientos generales de preparación y de formación, entonces nos hacen esa evaluación y en base a esos resultados nos evalúan, también hay un programa donde a los alumnos, a nuestros

alumnos a los que tenemos nosotros en nuestras manos, pues lo evalúan a través de una prueba ENLACE , y ahí nos combinan esos resultados y nos determinan un determinado puntaje , así nos evalúan a nosotros, obviamente en las escuelas, pues la Dirección de la institución evalúa porque al final del ciclo escolar se dan unas fichas escalafonarias y también ahí nos evalúan cual fue nuestro desempeño, nuestro trabajo, si cumplimos, si no cumplimos, todo eso lo vamos conllevando a esa evaluación y es de esa manera cómo nos evalúan” (E3).

Bueno, yo llevo creo que quince años, sino me equivoco participando en Carrera Magisterial, yo tiene cuatro años que termine el tope de Carrera Magisterial, es decir yo ya no puedo aspirar a más porque ya el nivel de Carrera Magisterial que termina hasta el nivel E, yo ya completé, sin embargo aun cuando no participo en Carrera Magisterial, yo sigo asistiendo a los cursos por propia voluntad, porque me gusta mi trabajo, porque me gusta aprender cosas nuevas que sé que van a redituar en mi desempeño, pero hemos sido evaluados de varias formas, y no nos resistimos a la evaluación, yo igual quiero que conste que los maestros no rechazamos la evaluación, lo que rechazamos es recibir una evaluación sin antes recibir una capacitación, es como aquella locutora que le dicen a ver si tú el día de mañana vas a entrevistar un Ruso, oiga pero primero enséñeme Ruso ¿no? ¿Cómo lo voy a entrevistar?, así los maestros, yo creo que antes de evaluarnos debemos de ser capacitados, sobre qué, sobre los planes y programas, lamentablemente los planes van cambiando a cada momento , llega un gobierno pone un plan y programa, llega otro gobierno implanta otro, nosotros hemos sido evaluados por ejemplo nos evalúan con un examen, una prueba objetiva, un examen escrito, les evalúan a nuestros alumnos a través de un instrumento de evaluación, que en este caso por ejemplo ahorita están aplicando ENLACE en las escuelas primarias, entonces nos califican a nosotros nuestra preparación profesional, nos aplican la evaluación, les aplican a los alumnos el aprovechamiento escolar, entonces son como tres cuatro elementos los que permiten otorgarnos

cierto puntaje para poder ver si nosotros nos podemos promover de un nivel a otro, esto viene siendo desde que se inició Carrera Magisterial hasta la fecha, casi cada dos años, tres años nosotros presentamos examen, porque hay plazos que se cumplen, por ejemplo de la clave A a la B me parece que son dos años, de la B a la C también, pero ya de la C a la D son tres, entonces nos hemos venido evaluando constantemente y ha sido ese el factor preparación profesional, el examen que nos hacen escrito, el que le aplican a nuestros alumnos, entonces eso pues de alguna manera pues denota el trabajo que nosotros hacemos” (E4).

Las evaluaciones que me han tocado, son complejas en cuestiones no del grupo, del grupo no se me hace difícil, pero cuando por ejemplo presentamos un examen de Carrera Magisterial, ahí si se me hacen muy, muy complejas, sin embargo, yo pienso que no nada más es eso, sino lo más importante que nosotros como maestros saquemos buenas calificaciones en este, en el grupo (E5)

Bueno, pues los que participamos en Carrera Magisterial, nos evalúan un examen ¿sí?, se nos evaluaba con, evaluaban a nuestro grupo, se nos evaluaba con los cursos a los que hubiéramos asistido y se nos evaluaba también con el nivel de preparación que tuviera uno y con la antigüedad, ahora sí que esos eran los rasgos que se tomaban en cuenta para evaluarnos en Carrera Magisterial (E10).

Desde este punto de vista, los docentes reconocen a Carrera Magisterial como un factor que confunde y pervierte el proceso mismo de la actualización del maestro; sin embargo, Carrera Magisterial aparece como el único programa de estímulo para los maestros, luego entonces, la Formación Continua está vinculada a ese sistema de incentivos.

5.1.3 Relación entre los aprendizajes que los docentes adquieren en los cursos de Formación Continua con los resultados que obtienen sus alumnos en las evaluaciones nacionales.

La Formación Continua es observada como un componente del esquema de modernización educativa. En estos términos, se expresa en el imaginario de los docentes entrevistados una vinculación, entre participación en las actividades del PSNFCSP y el logro Académico de sus alumnos. Faltaría por corroborar esta relación y la función que realiza el significativo Formación Continua dentro de los elementos articulados al discurso modernizador, de tal forma que podamos establecer de qué manera es, si lo hay, el vínculo entre ambas significaciones. Como ya se ha expresado se entiende por “logro académico” una categoría que intenta compendiar todo aquello que un estudiante alcanza como resultado directo de su exposición a un sistema educativo. Atendiendo a las funciones que normalmente se asignan a los sistemas educativos, los logros académicos son de muy diverso orden. Posibles dimensiones de logro son: la construcción de conocimientos, el desarrollo de habilidades, la formación de hábitos y actitudes, y la internalización de valores, entre otras (Moreno, 2006).

Los docentes entrevistados expresan con relación al logro académico de sus alumnos palabras como las siguientes:

...he tratado de ser siempre responsable y trabajar todo mi tiempo, porque todo mi tiempo se los he dedicado a los niños y pues uno hace todo lo posible, no lo posible lo imposible por que los niños aprendan, pero definitivamente no tenemos ni el mismo tiempo ni los mismos ritmos de aprendizaje, yo creo que por las ganas que le he echado a mi trabajo, sobre todo en el tiempo y mi atención a veces personalizada en el caso de algunos niños, siento que ha sido pues no regular, sino buena, incluso nosotros aquí en la escuela acostumbramos hacer una evaluación de nuestras evaluaciones, nos reunimos, vemos nuestros resultados con nuestros alumnos, algún día tuve la fortuna de que en esa ocasión mis alumnos obtuvieran el mejor aprovechamiento en el examen de ENLACE,

en el caso de aquí de la escuela, en ese tiempo creo que tenía cuarto grado, entonces fueron mis alumnos los que sobresalieron en ese examen, pero de antemano sabemos que no es el trabajo de uno o de una, en el caso de nosotros es el trabajo de seis maestras que van llevando a los niños de la mano y es el trabajo de todos (E2).

...considero que no he tenido bajos promedios, hay veces que también depende de cómo vengan los grupos, hay grupos que vienen bien y pues es a donde puede uno dar más, pero hay veces que hay grupos que vienen bajos y pues es ahí donde se nos dificulta lograr los objetivos avanzados, sin embargo yo me considero que he sacado buenos grupos (E7).

Como se desprende de su definición, el logro académico es una variable de naturaleza individual. Dentro de un sistema educativo dado, un individuo demuestra un cierto nivel de logro en cada una de las dimensiones que el sistema defina como sus objetivos. El nivel se determina, por lo general, por medio de un juicio de valor o evaluación acerca de lo alcanzado por el alumno, de acuerdo con criterios específicos de logros mínimos que deben ser alcanzados en cada momento de su trayectoria dentro del sistema.

Es importante considerar que el docente es un profesional que debe poseer dominio de un saber específico y complejo (el pedagógico), que comprende los procesos en que está inserto, que decide con niveles de autonomía sobre contenidos, métodos y técnicas, que elabora estrategias de enseñanza de acuerdo a la heterogeneidad de los alumnos, organizando contextos de aprendizaje, interviniendo de distintas maneras para favorecer procesos de construcción de conocimientos desde las necesidades particulares de cada uno de sus alumnos (Enríquez 2006).

La misión del docente es contribuir al crecimiento de sus estudiantes. Contribuir, desde los espacios estructurados para la enseñanza sistemática, al desarrollo integral de las personas. Su función es mediar y asistir en el proceso por el cual los estudiantes desarrollan sus conocimientos, sus capacidades, sus destrezas,

actitudes y valores, en el marco de un comportamiento que valora a otros y respeta los derechos individuales y sociales.

Así se puede afirmar que el Logro Académico es entendido como una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación. De la misma forma, desde una perspectiva propia del alumno, se define al logro como la capacidad de responder satisfactoriamente frente a estímulos educativos, susceptible de ser interpretado según objetivos o propósitos educativos pre-establecidos.

Los docentes expresan:

Estoy segura que si hay un Logro Académico en mis alumnos, el trabajo siempre tendrá que tener resultados, siempre, le digo muy difícil en ocasiones, pero si uno le dedica el tiempo necesario se logra, en todos los grupos, pues son tan heterogéneos, tenemos niños muy buenos, niños regulares, niños malos y niños muy malos, digamos no muy malos, pero que les cuesta mucho trabajo, entonces yo pienso que el dedicarse, la responsabilidad de uno, su capacitación, aprovechamiento, le vuelvo a repetir, el aprovechamiento del tiempo es muy importante y este, pues si no es lo mismo un maestro que se dedica a su grupo, que atiende, que ve su programa, que va con sus contenidos, este chequeando que los niños vayan aprendiendo, porque también he visto, a nosotros nos marcan un programa, ese programa nosotros lo tenemos que cumplir, a veces, no nos da tiempo, porque el tiempo del niño, el ritmo con el que va aprendiendo, yo creo que nosotros primero tenemos que estar seguros de que nos han entendido, nos han captado (E2).

Es importante destacar que el logro académico está indicado, al menos en parte, por medio de dos tipos de evaluación. El primer tipo corresponde a una evaluación masiva de carácter estándar, realizada por instancias del sistema que no se encuentran involucradas directamente con el proceso pedagógico vivido por el

alumno. El segundo se trata de una evaluación personal y directa, realizada por los profesores, de cada alumno, la cual hace parte del proceso pedagógico en el aula. En este sentido los docentes entrevistados expresan:

El logro académico de mis alumnos se ve reflejado en la prueba ENLACE, digamos que en parte sí, pero no en todo ¡eh!, o sea, la prueba ENLACE, para empezar viene muy generalizada, a lo mejor no considerando los contextos en los cuales se desenvuelve los alumnos, sino viene así pues muy generalizada y por otro lado, con términos rebuscados, este no tan académicos, sino palabras así medias difíciles de entender, no para uno como docente, sino para los alumnos que están en cierta etapa de su vida, de cierta edad, entonces ellos se confunden mucho con ese tipo de cuestiones, si sirve porque de acuerdo a los conocimientos que se brindan, pues algo deben de saber, sin embargo para mí no refleja una verdadera calificación, un verdadero desempeño de un alumno, un alumno debe ser evaluado sistemática y permanentemente y sin embargo ahí con un examen, un examen no conoce la verdadera capacidad de un alumno, no sabe realmente de lo que es el alumno capaz, únicamente si acaso algunos conocimientos o conceptos técnicos, pedagógicos, pero no más, entonces para mí, como que la prueba ENLACE si nos ayuda, pero no en todo, o sea, sería una parte, una pequeña parte (E3).

Los logros académicos de mis alumnos, no se ven reflejados en los resultados de la prueba ENLACE, le voy a decir porqué, el principal punto negativo de esa prueba es la difusión que hacen en los medios de comunicación, le dicen al alumno que va a hacer un examen que no le va a contar, que no le va a afectar en sus calificaciones, el papá escucha esa información y le dice a su hijo en la casa: ¡ah!, no te preocupes es la prueba ENLACE, esa no te afecta en tus calificaciones, no le dan el valor que debiera tener, hemos aplicado año con año la prueba ENLACE y le he de ser sincera les dan veinte minutos para contestar, viene por tiempos, no sé si Usted la conozca, pero viene por tiempos de la pregunta uno a la

dieciocho o la veinte y les ponen un alto en donde el niño tiene que hacer una pausa, cerrar su examen y esperar que sus demás compañeros terminen y cuando la conductora o la asesora vuelva a decir iniciamos la parte que sigue y otra vez y así por tiempos, bueno, si Usted hace la cuenta de veinte minutos y de veinte preguntas dirá ah, bueno pues un minuto para cada pregunta, quiero decirle que a veces han transcurrido ocho minutos, cinco minutos, ocho, diez y los niños ya terminaron de contestar veinte preguntas, en qué momento se dieron el tiempo suficiente para leerla, para razonarla y para pensar que debían contestar, no lo hay, porque a los niños no les interesa ese examen, mientras a los niños no les afecte en sus calificaciones, ni el padre ni el alumno se interesa por obtener unos buenos resultados, aquí en la escuela siempre motivamos a los niños diciéndoles miren hijos empezamos siendo el octavo lugar, ya fuimos el sexto, ya fuimos el quinto y ahora somos el cuarto y queremos ser los primeros, entonces los maestros tratamos de hacer esa labor aquí dentro de la escuela para tratar de motivar tanto a los papás de que no les digan que no cuenta, como a los niños de que es importante que la escuela vaya siempre en tendencia a mejorar, pero lamentablemente pasa eso la sociedad nos bombardea con ese tipo de situaciones y ni el padre ni el niño le da el valor que debe tener ese examen, aquí tenemos padres que vienen a observar la aplicación, siempre hay padres que observan la aplicación de la prueba, para que vean que se hace de una manera honesta y legal y los mismos papás luego yo he observado que dicen maestra pero si apenas van diez minutos y ya termino cómo, o sea, se sorprenden de ver que los niños no tienen el menor interés por sacar cualquier calificación, entonces yo considero que la prueba no refleja lo que realmente se trabaja en la escuela (E4).

Pues no siempre son equivalentes, porque en el examen de ENLACE, bueno si tienen contenidos que abarcan todo el ciclo escolar y ciclos anteriores, entonces algunas veces los alumnos tienden a olvidar contenidos que se vieron en años anteriores o inclusive en meses

anteriores, entonces yo me imagino que es porque no se refuerzan bien esos contenidos y pues no, no siempre ese resultado refleja lo que realmente el alumno sabe, también tiene que ver en el momento en que se les aplica ese examen, pues relativamente es poco tiempo el que se les da, se les hace como muy pesado, muy extenso, muy cansado y pues así los alumnos no creo que rindan mucho para contestar ese examen (E7).

Si se considera que la educación es un hecho intencionado y, en términos de calidad de la educación, todo proceso educativo busca permanentemente mejorar el logro académico de los alumnos, este logro escolar es un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el alumno, por ello, el sistema educativo brinda tanta importancia a dicho indicador. Sin embargo, en el Logro Académico intervienen muchas otras variables externas al sujeto, como la calidad del desempeño docente, el contexto social, la familia, la institución educativa, etc., y variables psicológicas o internas, como la actitud hacia la asignatura, la inteligencia, la personalidad, las actividades que realice el estudiante, la motivación, etc.

Como se analizó en la Tabla 6 los resultados de las escuelas estudiadas en el periodo que abarcó el estudio, es evidente que los resultados de la Prueba ENLACE han sido crecientes, lo que permite afirmar que en efecto la responsabilidad y preparación de los docentes ha dado como resultado una mejora del Logro Académico de los alumnos.

Los docentes expresan de diversas formas que se han beneficiado de las actividades del PSNFCSP y que representan un apoyo para su desempeño profesional y mejoran los aprendizajes de los alumnos, así encontramos respuestas como las siguientes:

...creo que todo curso de capacitación, sea cual sea, es importantísimo, porque nos ayuda de una u de otra forma a mejorar nuestra práctica docente, ...a mí sí me han servido, no a un cien por ciento como yo desearía, pero sí, si me han servido, el capacitarme, vuelvo a repetir, es muy importante, porque damos mejores resultados (E3).

...yo me remonto hasta mi salida de la Normal verdad, yo creo que si los cursos, los talleres, la actualización, es muy importante, pero también es muy importante ya el trabajo no tanto teórico sino en la práctica (E2).

...creo que ya tengo un prestigio ganado e indudablemente los cursos, el capacitarme constantemente todos estos quince años últimos de mi vida profesional, que he estado preparándome año con año en algún curso, sea del que nos ofertan en ese momento, de los que nos ofertan yo elijo uno e indudablemente eso ha hecho que mejore mi trabajo en el aula, porque me ha permitido tomar, pues cosas, que a lo mejor desconocía, cosas que para mí son nuevas, aprendí dinámicas, aprendí a diseñar estrategias nuevas, aprendí a evaluar a mis alumnos no de manera cuantitativa sino cualitativa, ...por supuesto que han redituado en mi trabajo, me han hecho una mejor docente. Creo que una de las finalidades justamente de los cursos es estar en formación constante es cambiar la forma de trabajo del maestro, innovarlo, motivarlo para que a sus alumnos les dé cosas nuevas, que les sean atractivas, que le motiven a venir a la escuela todos los días, ...definitivamente los niños son los más beneficiados, siempre y cuando el maestro, todo aquello que aprende en los cursos lo aplique en el aula, porque de nada le sirve capacitarse, sino transforma su práctica docente (E4).

...ha sido de mucho beneficio porque en cada curso y en cada asignatura que hemos tomado esos cursos si nos dan muchas estrategias, mucho material y mucha información con lo que podemos mejorar nuestro desempeño frente al grupo y otorgarles a los niños mejores herramienta, actividades más atractivas, que motiven más a los alumnos a participar tanto individualmente como en equipo (E6).

...he participado en los cursos nacionales y estatales y pues si muy buenas experiencias, excelentes experiencias, por ejemplo curso de matemáticas, de civismo, de historia, todos los que he recibido si llevan siempre ese

beneficio hacia el grupo y obviamente hacia mí, para mí son excelentes... (E8).

De esta forma se evidencia que aun cuando las políticas de formación no han sido del todo exitosas como refieren algunas investigaciones, en el criterio de los docentes que formaron parte de este estudio reconocen haberse beneficiado en lo profesional e individual de los procesos de Formación Continua en los que participan y logran la construcción de puentes entre el significado del contenido curricular y la construcción realizada por los alumnos de ese significado como Shulman (1993:54) declaraba:

..los docentes llevan a cabo esta hazaña de honestidad intelectual mediante una comprensión profunda, flexible y abierta del contenido; comprendiendo las dificultades más probables que tendrán los alumnos con estas ideas [...]; comprendiendo las variaciones de los métodos y modelos de enseñanza para ayudar a los alumnos en su construcción del conocimiento; y estando abiertos a revisar sus objetivos, planes y procedimientos en la medida en que se desarrolla la interacción con los estudiantes.

Este tipo de comprensión no es exclusivamente técnica, ni solamente reflexiva. No es solo el conocimiento del contenido ni el dominio genérico de métodos de enseñanza. Es una mezcla de todo lo anterior y es principalmente pedagógico.

5.2 Conclusiones

A partir de lo expuesto, se pueden deducir una serie de conclusiones de este trabajo e implicaciones de la Formación Continua de los docentes de las cuatro escuelas primarias del municipio de Pachuca. En un primer momento hay que resaltar la conveniencia de indagar sobre las percepciones de los docentes en aquellas temáticas en las que, por su incuestionable protagonismo en ellas, tienen mucho que aportar. La explicitación de las ideas, concepciones y creencias es una fuente de información, tanto para la comunidad educativa en su totalidad, como para cada uno de los docentes que las expresan.

Es importante resaltar que una vez aplicada la metodología propuesta para el abordaje del objeto de estudio, se logró el cumplimiento de los objetivos que se propusieron como eje del desarrollo del presente estudio.

Se destacan las siguientes conclusiones considerando principalmente la forma en que la presente investigación atiende a los objetivos que se plantearon:

- a) Con relación a la percepción de los docentes de educación primaria sobre las implicaciones de los Cursos de Formación Continua en su desempeño profesional, se advierte que éstas percepciones se forman con base en las concepciones y significados que los docentes le otorgan al *desempeño profesional*, pero además con base a la expectativa de lo que esperan que los cursos les ofrezcan.
- b) En este sentido algunos docentes logran identificar que los cursos les proporcionan “herramientas”, saberes y conocimientos, pero que finalmente son ellos los que tienen que decidir cómo y cuándo lo aplican en situaciones específicas, es decir, de manera incipiente advierten que en el término *desempeño profesional* subyace la idea de un sujeto que tiene autonomía para que con base en sus saberes, tome las mejores decisiones de acuerdo a las situaciones y problemáticas de contexto que se le presentan.
- c) En otros docentes la percepción es diferente ya que espera que los cursos le ofrezcan el conocimiento “experto” de cómo transformar su práctica.
- d) Respecto a la percepción de los docentes con relación a los resultados que obtienen los alumnos en las evaluaciones nacionales estandarizadas que miden el logro académico, los docentes identifican que este tipo de exámenes carece de elementos para medir el logro académico ya que para ello se tendrían que considerar otros elementos y circunstancias específicas de los alumnos y del contexto.

- e) Los docentes se implicarán con voluntad, dedicación y empeño en aquellas actividades de Formación Continua que compartan las características que consideran primordiales e inevitables para facilitar procesos de desarrollo profesional.
- f) Los planteamientos teóricos constructivistas son muy bien calificados por los docentes, al considerar que responden a la realidad, que sus procesos de aprendizaje y desarrollo se rigen por tales pautas.
- g) Destaca la importancia de que los docentes valoran intensamente que la actividad de formación les invite y les ayude a ser conscientes de sus propios procesos de aprendizaje, lo cual revierte en el incremento de sus niveles de autonomía. Esta conciencia sobre los procesos se suele traducir en un mayor compromiso y una mayor participación. Ya que las tres principales razones por las que participan en las actividades de Formación Continua son: Mejorar la práctica docente; mejorar el logro académico de los alumnos y lograr un mejor desarrollo académico.
- h) El trabajo a realizar en las actividades formativas debe tener sentido por y para la práctica docente. El conocimiento profesional a construir y reconstruir está inexorablemente vinculado a la práctica docente. Es la mejora del trabajo lo que mueve a ese sector del profesorado.
- i) Los procesos de desarrollo profesional son un continuo, no empiezan ni acaban en una actividad concreta de formación de los docentes, por lo tanto, habrá que comprometer las medidas oportunas para facilitar a los docentes su continuo desarrollo. Ello implica que no se puede «medir» qué se ha aprendido, qué ha cambiado en un aula después de un curso de quince a cuarenta horas sobre cualquier tópico de moda.

- j) En todo proceso formativo que tenga como propósito el desarrollo profesional de los docentes es conveniente tener claro hacia dónde se quiere transitar, qué perfil de profesional se pretende, qué estilo de escuela se quiere, qué se está dispuesto a hacer por las niñas y los niños, qué papel se otorga al sistema educativo en la transformación social necesaria.
- k) Es importante destacar que la autopercepción de los docentes que formaron parte del estudio es alta y que ellos consideran que tanto personal como profesionalmente se han beneficiado de los programas de Formación Continua y que el Logro Académico de sus alumnos se ve favorecido con lo que ellos aprenden en las actividades en las que participan.

5.3 Recomendaciones

Dentro de los hallazgos de la revisión de los datos empíricos obtenidos y los resultados analizados podemos destacar las siguientes recomendaciones:

Se cree que existe la necesidad de que los docentes cambien sus representaciones mentales sobre sí mismos, dejen de concebirse como trabajadores de la educación y se asuman como profesionales de la educación, Arnaut (2013), ya que esta es la base para una mayor implicación y compromiso en sus procesos de formación.

Asimismo, las recomendaciones que se pueden dar para futuros trabajos sobre esta línea de investigación podemos decir que aunque por sus limitaciones en número de participantes y que solo se consideró un municipio es posible que la metodología como los instrumentos utilizados pueden ser replicables en una muestra más amplia que permita la realización de investigaciones sobre Formación Continua de los docentes a nivel regional o estatal.

Se proponen como futuras líneas de investigación las siguientes:

- Investigar la influencia de la Formación Continua de los docentes mediante el análisis de las prácticas docentes.
- Investigar la Formación de los docentes en las nuevas tecnologías y la aplicación de estas en la práctica docente
- Investigar sobre el desarrollo profesional docente y su implicación tanto en las prácticas y los programas de formación a los que los docentes son sometidos como parte de las reformas educativas.

Glosario

Desarrollo Profesional. Representa un conjunto de oportunidades abiertas al docente para ampliar su conocimiento, mejorar sus prácticas, afirmar su compromiso, fortalecer su juicio profesional. Por otra parte, varios estudios señalan al factor docente como elemento clave de la transformación educativa, actor principal de la renovación de los modelos de enseñanza.

Desempeño Profesional. La práctica docente es una práctica social compleja. Si bien es definida a partir del microespacio en el que se articulan docente-alumno-conocimiento, desencadenando modos de relación según los cuales la posición de cada uno de estos elementos determina el valor y el lugar de cada uno de los otros, el microespacio de la práctica docente se inscribe en otros espacios más amplios que condicionan y normativizan sus operaciones: la institución escolar, el sistema educativo y la sociedad. El problema de la práctica docente y de la profesión docente no puede resolverse solamente desde una perspectiva pedagógica; su abordaje implica la construcción de un modelo que dé cuenta de estas relaciones intersubjetivas.

Habilidades lógico-lingüísticas. Es la capacidad para usar el lenguaje de manera efectiva, sea en forma oral o de manera escrita. Esta inteligencia incluye la capacidad para modificar la sintaxis o semántica, significados del lenguaje.

El lenguaje nos ha ayudado en la supervivencia y en evolucionar, al poder comunicar los peligros, aconsejar, explicar cómo alimentarse, trasladar conocimiento de unas personas a otras. La inteligencia lingüística no se limita únicamente al lenguaje verbal, sino a la capacidad de comunicarse, saber reconocer sonidos o símbolos y asociarlos a un significado. Como sonidos nos referimos a fonemas de distintos idiomas, o símbolos a distintos tipos de caracteres que combinados forman una palabra que se asocia a un significado: letras chinas, rusas, occidentales, etc.

Además el traslado del lenguaje verbal a lo escrito, mediante caracteres, nos ha permitido conservar la historia, los avances, las reflexiones en el paso del tiempo.

Locus de control. (LC) o el lugar de control es un término psicológico que hace referencia a la percepción que tiene una persona acerca de dónde se localiza el agente causal de los acontecimientos de su vida cotidiana. Es el grado en que un sujeto percibe que el origen de eventos, conductas y de su propio comportamiento es interno o externo a él.

Formación Continua. En el presente trabajo se utiliza el termino para englobar las diferentes actividades del Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional para maestros de educación básica en servicio (PSNFCSP). Que consisten en actualización, capacitación y profesionalización de los docentes de educación básica en servicio.

Metacognición. También conocida como teoría de la mente, es un concepto que nace en la psicología y en otras ciencias de la cognición para hacer referencia a la capacidad de los seres humanos de imputar ciertas ideas u objetivos a otros sujetos o incluso a entidades.

El concepto, aunque es usado de manera bastante frecuente en diversos ámbitos científicos, no es aceptado por la Real Academia Española (RAE).

Se usan las letras E1, E2,... hasta E10, para distinguir a los diferentes docentes entrevistados de las cuatro escuelas que conformaron el estudio.

Fuentes Consultadas:

Aguerrondo, I. (2003). *Formación docente: desafíos de la política educativa*. En Cuadernos de Discusión (8). México: SEP.

Aguerrondo, I. (2004). *Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente*. En AAVV. *Maestros en América latina: Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. Santiago de Chile: PREAL – CINDE, 97-142.

Aguerrondo, I. y Vezub, L. (2003). *Los primeros años como maestro. Desarrollo profesional de los docentes uruguayos*. Programa de modernización y Formación Docente. Montevideo: ANEP – MEMFOD.

Allport, F. (1974) *El problema de la percepción*, Buenos Aires: Nueva Visión.

Álvarez J.L. & Jurgenson G. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa Fundamentos y metodologías*. México.: Paidós Educador.

Andere, E. (2011). *México en el mapa mundial de la educación*. Capitulo primero del libro: *La cultura del Aprendizaje: Hogar y Escuela del Siglo XXI*. México.: eduardoandrade.org.

Arnaut, A. (1998). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*, México: SEP-Biblioteca del Normalista.

Arnaut, A. (2013). *Gestión del sistema educativo federalizado, 1992-2010*. En Arnaut A. & Giorguli S. (Cords.). *Los grandes problemas de México Vol. 7 Educación*. México.: El Colegio de México.

Aubrun, S. y R. Orifiamma (1990). *Les competences de 3em. Dimension*. París, Conservatorio de Arts e Metiers.

Avalos, B. (2009). *Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente*. En *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*: 67-78. España: OEI y Fundación Santillana.

Barriga, S. (1980), *¿El ocaso de las instituciones?, Introducción al análisis institucional*, México, D.F.: El Colegio de México.

Bazán, A.; Castellanos, D.; Cruz, L. & Galván, G. (2010). *Valoración de Profesores de Educación Básica de Cursos de Formación Continua*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Volumen 8, Número 4. México: UAM. Disponible en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num4/art5.pdf>

Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño en el mundo para alcanzar sus objetivos*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, (41), 1-48

Benavente, A. (2006). *Perfil de los profesores para la sociedad del conocimiento*. Conferencia magistral presentada en el Encuentro Iberoamericano "Formación de profesores en la sociedad del conocimiento", Monterrey N. L. México del 22 al 23 de mayo de 2006.

Bornas, X. (1994). *La autonomía personal en la infancia. Estrategias cognitivas y pautas para su desarrollo*. España.: Siglo XXI editores.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona.: Paidós.

Brunner, J. J. (1998). *Globalización Cultural y Postmodernidad*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.

Camacho, H., Finol, F. M. y Marcano, N. (2008) *Competencias del docente de educación básica*. Revista Omnia, 14 (001), 72-94. Recuperado el 26 de junio de 2013, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73714104>

Castillo, J. (1993). *La gestión escolar y la formación del maestro en el centro de trabajo. Reportes de investigación educativa* (Proyectos seleccionados). México: SEP CONACyT.

Chozas, A. (2001). *Responsabilidad global, primero. Educación global, después consideraciones sobre los retos de la globalización*. Uruguay. UNESCO.

Cuenca, R. & Stojnic L. (2008) *La cuestión docente: Perú, carrera pública magisterial y el discurso del desarrollo profesional*. Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas.

Davini, M. C. (1995). *La Formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

De Ibarrola, M. (1998). *La formación de los profesores de educación básica en el Siglo XX*. Capítulo XX del libro *Un siglo de educación en México II*, Pablo Latapí Coordinador. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Deleuze, G. (2002) *Nietzsche y la filosofía*. Barcelona: Anagrama.

Delors, J., & Al Muftí, I. (1996). *La educación Encierra un tesoro, Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Paris, Francia: Ediciones UNESCO.

Desimone, L.; Porter, A.C.; Garet, M.; Suk Yoon, K. & Birman, B. (2002). *Does professional development change teachers' instruction? Results from a three-year study*. Educational Evaluation and Policy Analysis. Recuperado el 21/02/13 en: <http://www.jstor.org/discover/10.2307/3594138?uid=3738664&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21101844685937>

Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata, (ed. original 1916).

Díaz Barriga, F. & Hernández G. (2005). *La Función mediadora del docente y la intervención educativa*. Capítulo primero del libro *Estrategias docentes para un aprendizaje Significativo*. México. Ed. McGraw-Hill.

Ducoing Watty, P. Coordinadora. (2005). *La Investigación Educativa en México 1992-2002, Volumen 8: Sujetos, Actos y Procesos de Formación (Tomo II)*. México.: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C., IPN.

Enríquez, J. (2006). *Relación entre el auto concepto, la ansiedad ante los exámenes y el rendimiento académico en estudiantes de secundaria de Lima*. Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Psicología. Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima, Perú.

Ferreya & Vidales. (2011). *Formación Docente: desafíos, ideas y propuestas para habitar los nuevos escenarios educativos*. México. Revista electrónica [Educ@rnos](http://www.revistaeducarnos.com). Disponible en: <http://www.revistaeducarnos.com/art%C3%ADculos/educaci%C3%B3n/formaci%C3%B3n-docente-desaf%C3%ADos-ideas-y-propuestas-para-habitar-los-nuevos-escenarios-educativos>

Ferry G. (1997). *Pedagogía de la formación*. México.: Ediciones Novedades Educativas de México S.A. de C.V.

Fuentes, M. (2009). *El problema de la educación en relación con las nuevas tecnologías: El debate entre formación, autoformación y aprendizaje*. Revista Casa del tiempo. Num.20. México: UAM. Disponible en: http://www.difusioncultural.uam.mx/casadeltiempo/20_iv_jun_2009/casa_del_tiempo_eIV_num20_02_06.pdf

Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.

Garay, L. (1998). *La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones*. En Butelman (comp.) Pensando las Instituciones. Argentina: Editorial Paidós, :77-158

García Canclini, N. (2001). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

García, R. (2006). *Formación y empresa: Análisis de la situación de los beneficiarios de la Formación Continua*. Educación XX1 Revista de la Facultad de Educación, Universidad Nacional de Educación A Distancia, No. 9. Madrid, España.: 165-182. Disponible en: <http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/09%20completo.pdf>

Gajardo, M. (2009). *Reformas educativas en América Latina*. Balance de una década. Documento de trabajo número 15, Santiago de Chile: PREAL.

Gándara, P.; Rumberger, R.; Maxwell-Jolly, J. & Callahan, R. (2005). *English Learners in California schools*. En Educational Policy Analysis Archives, 11(36). Recuperado el 21/02/13 en <http://epaa.asu.edu/epaa/v11n36>

Gimeno Sacristan, J. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Morata.

Giroux, H. (1996). *Placeres inquietantes: aprendiendo la cultura popular*. Barcelona: Paidós.

Gonnie Van A. & Scheerens, J. (1996). *International Comparative Indicators on Teachers*. International Journal of Educational Research, 25(2), 267-277.

González-Vallinas, P.; Oterino, D.; San Fabián, J. L. (2006). *El Impacto de la Formación Permanente del Profesorado de Educación Secundaria en los Resultados Escolares*. EducationPolicyAnalysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, volumen 14. EE.UU.: 1-30 Disponible en: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=275020543019>

Gramsci, A. (1974). *Pasado y presente*. Buenos Aires: Gránica.

Halsey, A., Heath, A. & Ridge, J. (1980). *Origins and destinations: family, class and education in modern Britain*. Oxford: Clarendon Press.

Hargreaves, A. (2003). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos cambia el profesorado*. Madrid, Es.: Ediciones Morata, S.L.

Hernández Samperi, Roberto; Fernández, Carlos & Baptista, Pilar. (1997) *Metodología de la Investigación*. Colombia.: Mc. Graw Hill.

Imbernón, F. (1997). *Evolución del concepto de Formación Docente* Capitulo segundo del libro: La formación del profesorado. España.: Ed. Paidós.

Imbernón, F. (2010). *Claves para una Nueva Formación del Profesorado*. España.: Revista Guix. Disponible en:

<http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3%20Permanent/Educaci%C3%B3%20Primaria/Publicacions/Claves%20para%20una%20nueva%20formaci%C3%B3n%20del%20profesorado.%20Imbernon,%20F.pdf>

Kemmis, S. (1988). *El Curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. España.: Morata.

Khvilon, E. (Coordinador). (2004). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente*. Guía de planificación. Francia.: UNESCO, División de Educación Superior. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129533s.pdf>

Knoop, R. (1986). *Job involvement: An elusive concept*. Psychological Reports, 59, 451-456.

Lampert, E. (2008), *Posmodernidad y universidad: ¿una reflexión necesaria?* vol. XXX, núm. 120, pp. 79-93

Lincoln Y. y Denzin, N. (2000). *The seventh moment: Out of the past*. En N. K. Denziny Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications, :1047-1065.

Lodahl, T., & Kejner, M. (1965). *The definition and measurement of job involvement*. Journal of Applied Psychology, 49, 24-33.

Lombardi, B. & Abrile de Vollmer, M. (2009). *La formación docente como sistema: de la formación inicial al desarrollo profesional*. En *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*.: 59-66. España: OEI y Fundación Santillana.

Marcelo, C. & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?*. España.: Narcea, S.A. de Editores.

Martínez Olivé, A. (2009). *El desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela*. En *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*.: 79-88. España: OEI y Fundación Santillana.

Miller, E. (2002). *Políticas de formación docente en la mancomunidad del Caribe*. Capitulo primero del libro: Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países. Santiago, Chile.: UNESCO/OREALC.

Miranda, F. (2009) *Elementos de agenda para una nueva generación de reformas educativas en América Latina*. En Gajardo, M & Jiménez, G. (Coordinadores). *Lecciones y propuestas de Reforma Educativa para América Latina*, editado por subsecretaría de Educación Básica de la SEP-México y PREAL, :593– 563.

Monereo, C y Barbera, E (2000) *Diseño instruccional de las estrategias de aprendizaje en entornos educativos no-formales*. En Monereo et al. *Estrategias de aprendizaje*. Madrid, Visor/Ediciones de la Universitat Oberta de Catalunya.

Monero, C. & Castelló, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.

Moral, M. (2009). *Escuela y Posmodernidad: Análisis Posestructuralista desde la Psicología Social De La Educación*. Revista Iberoamericana de Educación. N.º 49:203-222.

Moreno Olmedilla, J.M. (2006). *Profesorado de Secundaria y Calidad de la Educación: Un marco de opciones políticas para la formación y el desarrollo profesional docente*. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 10, 1. : Banco Mundial, Washington DC y UNED, Madrid

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París Francia.: UNESCO

Morin, E. (2007). *Introducción al pensamiento complejo*. España: Gedisa.

Myers, R. (1998). *Políticas sociales y sus efectos sobre el desarrollo humano en sus primeros años*. En Palacios, M., Román, R. y A. Vera (comps.), *La modernización contradictoria*. UDG, CIAD, ITSON, PNUD y Semarnap, pp. 460-472.

Padilla y Sotelo, L. S. (2003). *Capítulo I La educación en México al finalizar el Siglo XX*, del libro *Aspectos sociales de la población en México: Educación y Cultura*. México, D.F.: UNAM Geografía, Plaza y Valdés editores.

Palacios, Jesús (1999) *La cuestión escolar*, México.: Ed. Laia.

Pardo, M. C., Coordinadora. (2005). *Estudio preliminar del libro Federalización e innovación educativa en México*. México, D.F.: El Colegio de México.

Petrovski, A.V. (1980) *Psicología evolutiva y pedagógica*. Moscú. México D.F.: Editorial Progreso.

Popkewitz, T. (2000) *Sociología Política de las Reformas Educativas*. Traducido por Pablo Manzano. 3a ed. España: Fundación Paidea y Ediciones Morata. (Caps. I y VII,,: 25-57; 236-266).

Pogré, P. (2006). *Currículo y docente*". en *Revista prelac*, nº 3,pp. 92-103.

Pozo, I y Monereo, C (Coords.) (1999) *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. España: Aula XXI Santillana.

Pumain, D. (2006). *Hierarchy in natural and social sciences*. Francia: Springer.

Rabinowitz, S., & Hall, D.T. (1977). *Organizational research on job involvement*. *Psychological Bulletin*, 84, 265-288.

Ritzer, G. (2001) *Teoría Sociológica Clásica*. Colombia.: Mc Graw Hill.

Rivero, J. (2005). *Educación, globalización y pobreza en América Latina: los límites de las reformas educativas*. Documento ponencia del Seminario *Globalización, Educación y Pobreza en América Latina: ¿Hacia una nueva agenda*

política? Barcelona, Fundación CIDOB Disponible en:
www.atodavoz.org/congreso/ponencias.../docs/Jose_Rivero.doc

Robalino M. (2005). *Ponencia Magistral Formación Docente y TICS*, UNESCO Chile.

Roca, J (1991). *El papel de las Instituciones Cognoscitivas en la ciencia psicológica*. Actas del XXXV Aniversario de la Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela, 9-14.

Romeu, A. (2002). *La comunicación en la ciencia*. En revista Educación. No 107: 32-39. La Habana, septiembre – diciembre 2002.

Rubio, M. (2009). *El Desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural. En la Formación Inicial Docente*. Chile: Universidad Austral. Estudios Pedagógicos, vol. XXXV, núm. 1: 273-286

Sabater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona.: Editorial Ariel S.A.

Shonkoff, J. & Phillips Editors (2000). *From Neurons to Neighborhoods*. Consultado en <http://www.nap.edu/openbook.php?isbn=0309069882> National Academy Press. Washington, D. C. Consultado el 30 de abril de 2013.

Shulman, L. S. (1993). *Renewing the pedagogy of teacher education: The impact of subject-specific conceptions of teaching*. En L. Montero y J. M. Vez (Eds.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado* (pp. 53-69). Santiago de Compostela: Tórculo.

Tatto, MT, Lerman, S. & Novotná, J. (2009). *Visión general de los sistemas de formación de docentes en todo el mundo*. En Even, R. y Ball, DL (Eds.), *La educación y el desarrollo profesional de los profesores de matemáticas* (pp. 15-23). New York, NY: Springer Series: New ICMI Study Series, vol. 11.
http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-0-387-09601-8_3#page-1

Tedesco, J.C. (1994), *Tendencias actuales de las Reformas Educativas*, en: Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, UNESCO,

Boletín NO. 35, Santiago de Chile.: 3-8. Disponible en:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000998/099895s.pdf>

Torres, R. M. & Serrano, A. (2007). *Políticas y prácticas de Formación de los maestros en los colectivos docentes*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), Volumen 12. México.: 513-537. Disponible en:

<http://ehis.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=07cbbdf0-7b55-48f2-a581-1051cf6f3077%40sessionmgr4&vid=2&hid=124>Vailant, D. (2006). *SOS profesión docente: Al rescate del curriculum escolar*. Ginebra, Suiza: UNESCO.

Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*. Octaedro, Barcelona.

Vailant, D. (2006). *SOS profesión docente: Al rescate del curriculum escolar*. Ginebra, Suiza: UNESCO.

Vargas, L. M. (1994) *Sobre el concepto de la Percepción*.(Consultada el 15 de Octubre, de 2013) <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74711353004>

Vélaz de Medrano, C. & Vaillant, D.; Coordinadoras (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Metas Educativas 2021. Serie Profesión docente. España: OEI y Fundación Santillana.

Vera, J. & Búrquez, K (2001). *Evaluación de competencias matemáticas en educación básica de la zona rural del sur del estado de Sonora (México)*. En Zona Próxima, núm. 2, julio, 2001, pp. 44-76. Colombia: Universidad del Norte.

Vezub, L. F. (2009). *Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 14, Núm. 42, julio-septiembre.: 911-937. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Disponible en:
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14011807014>

Yurén, T. (2005). *Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes*. En T. Yuren, C.Navia y C. Saenger (coords.), *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. México.: Ediciones Pomares.: 19-45.

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. España.: Narcea.

Zubiri, X (s.f). *Inteligencia y Razón*. Disponible en:

http://www.olimon.org/uan/zubiri_inteligencia-y-razon.pdf

Fuentes primarias:

Acuerdo Nacional para La Modernización de La Educación Básica.México. SEP.(18/05/1992)

Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica.México. SEP.(D.O.F. 19/08/2011)

Acuerdo número 625 por el que se emiten las *Reglas de Operación del Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio*. México. SEP. (DOF: 28/12/2011)

Alianza por la Calidad de la Educación.México. SEP. (Acuerdo. DOF 15/05/2008)

Artículo Tercero Constitucional (DOF 14/10/2011)

Ley de Educación para el estado de Hidalgo (P.O.E. 12/01/2009)

Ley General de Educación (Última Reforma publicada D.O.F. 21/06/2011)

Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (D.O.F. 17/01/2008)

Anexo 1.



Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
 Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades
 Área Académica de Ciencias de la Educación
 Maestría en Ciencias de la Educación

Cuestionario dirigido a personal docente de Educación Primaria en el estado de Hidalgo

Estimado(a) maestro(a):

El presente instrumento forma parte de una investigación relacionada con las "Implicaciones de la Formación Continua en el desempeño profesional de los docentes de educación primaria", por lo que su participación es muy importante para lograr los objetivos de dicho estudio.

Toda información que se recabe es de carácter confidencial y su uso será destinado a la interpretación de datos de la investigación indicada. Así mismo comentarle que los datos referentes a nombre y R.F.C, no son obligatorios, pero si decide proporcionarlos nos servirán para consultar los resultados de la prueba ENLACE y la base de datos de la Dirección de Formación Continua, para obtener datos adicionales.

Agradecemos su colaboración.

Instrucciones: Lea cuidadosamente cada pregunta, identifique aquellas en que se solicite más de una respuesta y coloque una \surd según corresponda. No existe tiempo límite para la finalización del instrumento.

1. Entidad Federativa	2. Municipio		3. Localidad	
4. Nombre		5. Edad	6. Género	
			M	F
7. RFC	8. Sector	9. Zona Escolar	10. C.C.T.	
11. Nombre del C.T. :				
12. Años de Servicio	13. Grado que atiende	14. Años como docente frente a grupo	15. Años como docente en el mismo grado	

Formación Académica

1. Señale con \surd el estado de avance de cada uno de los niveles escolares que ha cursado hasta la fecha o que cursa actualmente.

16. Nivel	Estado de avance		
	1. Cursa actualmente (en proceso)	2. Concluidos sin título con certificado	3. Concluidos con título
a. Bachillerato			
b. Estudios técnicos			
c. Normal básica (antes 1984)			
d. Normal Superior (Plan de estudios anterior a 1999)			
e. Normal Superior (Plan de estudios 1999)			
f. Licenciatura normalista (egresado después de 1987)			
g. Licenciatura (no normalista)*			
*Especifique:			
h. Diplomado**			
i. Especialidad**			
j. Maestría**			
k. Doctorado**			
**Especifique nombre del posgrado, institución, lugar y modalidad			

2. Si cursa o cursó estudios de Normal Superior indique su especialidad o especialidades. Marque con \checkmark la opción que corresponda a la o las especialidades.

17. Especialidad	Opciones \checkmark
a. Español	
b. Matemáticas	
c. Ciencias Sociales	
d. Ciencias Naturales	
e. Pedagogía	
f. Psicología Educativa	
g. Lengua extranjera (Inglés)	
h. Lengua extranjera (francés)	
i. Biología	
j. Química	
k. Física	
l. Físico - químico	
m. Físico – matemáticas	
n. Educación Física	
o. Historia	
p. Geografía	
q. Civismo o Educación Cívica	
r. Formación cívica y ética	
s. Docencia ecológica	
t. Telesecundaria	
u. Orientación Educativa	
v. Otra especialidad*	
*Especifique:	

3. Si usted realiza o ha realizado estudios en otra instituciones formadoras de docentes (Normales, UPN o CAM), indique con una \surd su especialidad o especialidades, marcando la(s) opción (es) que corresponda (n).

18. Institución	Opciones \surd
a. No realicé	
b. Educación Inicial	
c. Educación Preescolar	
d. Educación Primaria	
e. Educación Secundaria	
f. Educación Básica	
g. Educación Indígena	
h. Educación Especial	
i. Educación Artística	
j. Educación Tecnológica	
k. Administración Educativa	
l. Sociología de la Educación	
m. Psicología Educativa	
n. Gestión escolar	
o. Pedagogía	
p. Otra*	
*Especifique:	

Actualización Académica

1.- En el periodo comprendido entre el año 2008-2011 ¿En cuántos eventos de actualización relacionados con su profesión ha participado?

Responda la cantidad según el tipo de evento, marcando la casilla correspondiente. Si no ha participado pase a la pregunta tres.

19. Evento Académico	Cantidad					
a. Curso	0	1	2	3	4	más de 4
b. taller	0	1	2	3	4	más de 4
c. Seminarios	0	1	2	3	4	más de 4
d. Congresos, foros o simposio	0	1	2	3	4	más de 4
e. Diplomados	0	1	2	3	4	más de 4
f. Encuentros y coloquios de investigación	0	1	2	3	4	más de 4

2.- ¿Cuáles son las principales razones por las que usted participó en las actividades del programa de Formación Continua? Únicamente elija las **TRES**, las más importantes.

20. Razón	Opciones √
j. Un mejor desarrollo académico	
k. Una condición económica más favorable	
l. Promoción en Carrera Magisterial	
m. Un mejor dominio de las asignaturas	
n. Mejorar mi práctica docente	
o. Mejorar el logro académico de mis alumnos	
p. Dar cumplimiento a lo establecido por la normatividad	
q. Por indicación de las autoridades educativas estatales	
r. Escalafón	

3.- ¿Cuáles son las principales razones por las que Usted no participó en las actividades del programa de Formación Continua? Elija **TRES**, las más importantes

21. Razón	Opciones √
a. No contar con los materiales necesarios para la realización de las actividades.	
b. Por falta de tiempo	
c. Por no tener los recursos económicos necesarios.	
d. Falta de apoyo institucional	
e. Poca o nula difusión de la oferta de Formación.	
f. Falta de temas de interés propios del nivel	
g. Por considerar que no tiene incidencia en el desempeño docente	
h. La temática abordada no impactaría el logro académico de los alumnos.	

4.- Enseguida encontrará enlistadas algunas actividades propuestas por el programa de Formación Continua de la SEP, por favor, elija las TRES que le han generado mayor impacto para su desempeño docente.

22. Alternativas	Opciones √
a. Diplomado de la RIEB	
b. Asesorías de colegas (Con directivos, ATP's, Supervisores)	
c. Cursos para exámenes nacionales	
d. Curso Básico	
e. Cursos estatales	
f. Talleres en línea	
g. Cursos ofrecidos por Instituciones educativas públicas (UPN, UNAM, IPN)	
h. Cursos ofrecidos por Instituciones o empresas privadas	
i. Cursos ofrecidos por el nivel educativo	
j. Otros*	
*Especifique:	

5.- De las anteriores alternativas, ¿cuáles considera le han impactado y que se reflejan en el logro académico de sus alumnos?

6.- Por favor, autoevalúese en los siguientes aspectos: Llene sólo UNA opción por inciso.

D: Deficiente

R: Regular

B: Bueno

E: Excelente

23.Aspectos	D	R	B	E
a. Habilidades de comunicación escrita				
b. Habilidades de comunicación oral				
c. Habilidades para la búsqueda				
d. Uso de herramientas de computación				
e. Dominio de contenidos de enseñanza o asignaturas				
f. Dominio de los enfoques pedagógicos				
g. Dominio de estrategias didácticas				
h. Manejo de técnicas, estrategias e instrumentos de evaluación				
i. Manejo de grupos				
j. Compromisos y disposiciones para el trabajo				
k. Conocimiento y empleo de estrategias para el aprendizaje autónomo				

Condiciones Laborales

1. Marque con una \checkmark la respuesta a los indicadores (elija solo Una opción)

24. Tipo de Nombramiento que tiene	Una Opciones \checkmark
a. Contrato	
b. Interino	
c. Base	
d. Otro	

25. Participa en Carrera Magisterial	
Si ()	No ()

26. Nivel de Carrera	Opción \checkmark
a. A	
b. B	
c. BC	
d. C	
e. D	
f. E	

Muchas gracias por su participación.

Anexo 2



Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades
Área Académica de Ciencias de la Educación
Maestría en Ciencias de la Educación
Seminario Teorías del Curriculum

GUÍA DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA

I. OBJETIVO DE LA ENTREVISTA

Conocer la opinión de los docentes del municipio de Pachuca, Hgo. sobre las “Implicaciones de la Formación Continua en el desempeño profesional de los docentes de educación primaria y en el logro académico de los alumnos”

Nota: Toda información que se recabe es de carácter confidencial y su uso será destinado a la interpretación de datos de la investigación indicada.

II. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Escuela, Institución o Lugar: _____

Domicilio: _____

Entrevista semiestructurada con: _____

Grupo que atiende: _____

Fecha: _____

Horario: Inicio _____ Término: _____

Entrevistador: Rodolfo Espinos Contreras

III. PREGUNTAS GUÍA

- 1.- ¿Cuáles son las principales razones por las que participa en las actividades de Formación Continua?
- 2.- ¿Qué opina sobre mejorar desarrollo profesional y académico de los profesores de educación primaria?
- 3.- ¿Cómo se evalúa el desempeño profesional de los docentes de educación primaria?
- 4.- ¿Cuáles son los indicadores que deben evaluarse en el desempeño profesional docente?
- 5.- Desde su experiencia ¿Cómo ha sido el logro académico de sus alumnos?
- 6.- ¿A qué se debe ese logro académico?
- 7.- ¿Cómo se ve reflejado el logro Académico de sus alumnos en los resultados de la prueba ENLACE?
- 9.- ¿Considera que los aprendizajes de sus alumnos son equivalentes a los resultados que estos obtienen en la prueba ENLACE?

¡Muchas gracias por su participación!