

# UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA



**“CONCEPCIONES ACERCA DE LA CALIDAD EDUCATIVA DE LOS MAESTROS Y LOS DIRECTIVOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA PRUEBA PILOTO DE LA REFORMA INTEGRAL DE EDUCACIÓN BÁSICA (RIEB)”.**

## **TESIS**

Que para obtener el grado de

**MAESTRIA EN INVESTIGACION Y DESARROLLO DE LA EDUCACION**

Presenta:

**LUZ MARIA BAZAN MENDOZA**

DIRECTORA: DRA. MERCEDES DE AGUERO SERVÍN

LECTORES: DR. FRANCISCO ALVARADO GARCIA  
DRA. CRISTINA CASANUEVA REGUART

México, D.F.

2011

INTRODUCCION .....	5
<b>1. CALIDAD Y EDUCACION</b>	
1.1 Acerca de la calidad .....	10
1.2 La calidad educativa en México.....	16
1.3 Breve descripción del recorrido histórico de la educación en México.....	23
<b>2. EL MAESTRO COMO ELEMENTO CENTRAL EN EL ESTUDIO DE LA CALIDAD.</b>	
2.1 El docente y la investigación: Algunas consideraciones.....	37
2.2 ¿Qué son las concepciones?.....	40
2.3 Construir concepciones.....	41
2.4 El Docente como constructor de Conocimiento .....	43
2.5 La calidad educativa a través de las mediciones.....	46
2.6 Reformas para elevar la calidad de la educación .....	61
2.7 El docente como profesionista que transforma su práctica cotidiana.....	62
2.8 Los docentes, la investigación y su práctica educativa.....	66
<b>3. REFORMAS EDUCATIVAS COMO MEDIOS PARA ALCANZAR LA CALIDAD</b>	
3.1 Acerca de las Reformas Educativas.....	73
3.2 Reformas Educativas, el caso de México.....	75
3.3 PRIEB (Programa de la Reforma Integral de Educación Básica) en escuelas piloto de Educación Primaria en el Edo. de México.....	77
3.4 Seguimiento de la RIEB (Reforma Integral de Educación Básica) etapa de prueba.....	83
3.5 Reformas ¿Qué deben de contener?.....	87

## **4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

4.1	El diseño de la investigación.....	97
4.2	Problema de investigación.....	97
4.3	Objetivos de investigación.....	98
4.4	Preguntas de investigación.....	98
4.5	Supuesto fundamental.....	99
4.6	Unidad de análisis: informantes.....	99
4.7	Muestra del trabajo de campo.....	100
4.8	Escenarios.....	100
4.9	Dimensiones y categorías.....	100
4.10	Técnicas de recolección de datos.....	101
4.11	Procedimiento del estudio (trabajo de campo) .....	102
4.12	Etapas de preparación.....	104
4.12.1	Acceso al campo.....	105
4.12.2	Análisis.....	109

## **5. RESULTADOS DE ENTREVISTAS.**

5.1	Análisis de 5 entrevistas.....	111
5.2	Dimensión calidad educativa.....	111
5.3	Dimensión práctica docente.....	130
5.4	Dimensión PRIEB.....	144

## **6. RESULTADOS DE CUESTIONARIOS**

<b>Introducción</b>	.....	151
6.1	Análisis de 40 cuestionarios .....	151

6.2 Resultados del cuestionario .....	151
6.3 Dimensión calidad educativa .....	153
6.4 Dimensión: práctica educativa.....	156
6.5 Concepción de la profesión de maestro.....	157
6.6 Percepción de las pruebas ENLACE.....	158
6.7 Inducción de la PRIEB .....	159
Conclusiones.....	163
Bibliografía.....	172
Anexos.....	179

## INTRODUCCIÓN

El debate sobre la calidad de la educación de los sistemas educativos formales es uno de los asuntos más discutidos por especialistas, técnicos, investigadores y responsables de la enseñanza.

Hablar de la calidad no es tarea fácil, se considera que existen dos retos que constantemente persisten; por un lado, definir el concepto en sí mismo y por otro, precisarlo para entender sus elementos constitutivos y sus procesos fundamentales, porque la calidad encierra una pluralidad de significados, situación que por un lado permite enriquecer el concepto y por el otro, hace que sea difícil precisarlo.

Aclarar su significado es conveniente para comprender de qué se está hablando y qué es lo que se necesita hacer cuando el término calidad se aplica al campo de la educación.

Para Escudero Muñoz (2003) la calidad en educación es un asunto complejo, polémico y difuso, además de ideológica, social y políticamente controvertido, que ofrece una gran diversidad de interpretaciones que dificultan su concreción. Sin embargo, esa diversidad es la que invita a investigar, analizar, reflexionar e informar para aclarar y entender las distintas maneras como puede definirse la calidad educativa.

La investigación que presento en esta tesis, incluye la revisión de diversos textos en cuanto a definiciones, conceptualizaciones y formas de mirar el concepto de calidad. En este estudio me enfocaré al concepto de calidad educativa en el nivel básico del sistema educativo nacional, por ser la Primaria el nivel que a este trabajo interesa, con objeto de reflexionar sobre algunas propuestas acerca de la problemática de la calidad en este nivel educativo.

El interés de este estudio se sitúa en los siguientes aspectos: a) la correspondencia de las concepciones que los maestros tienen de calidad educativa con el concepto de calidad contenido en el Programa de la Reforma Integral de Educación Básica (PRIEB) y b) comprender lo que el concepto de

calidad implícito en la RIEB (Reforma Integral de Educación Básica) tiene que ver con la práctica cotidiana escolar.

Se pretenden revisar algunas de las definiciones de calidad educativa que coexisten en la realidad escolar actual, y la forma cómo las entiende el docente, lo cual nos dará un referente para una investigación posterior, en la cual habrán de identificarse las dificultades o aciertos que tienen los maestros al tratar de implementar estrategias que agreguen calidad a su práctica pedagógica. Pero no es el objetivo del presente estudio.

Este estudio se plantea los siguientes objetivos: en primer lugar se trabajará en la definición de la calidad educativa. Es necesario reconocer que es un concepto polisémico, el cual deriva en una gran cantidad de significados. Además, se analizará el difícil proceso de precisar las diferentes concepciones que tienen los maestros y directivos, con la finalidad de entender, desde la investigación y la teoría, cómo se define la calidad educativa.

Un segundo objetivo busca identificar el concepto o conceptos que tienen los docentes y directivos acerca de la calidad, para aclarar los alcances de una Reforma que tiene como eje mejorar la educación.

El contexto en el que el estudio se realiza es la escuela misma, esto es, las entrevistas y cuestionarios se aplicaron en los espacios académicos en que laboran los docentes y directores, con el fin de motivar a los docentes a: dialogar, analizar, reflexionar, conceptualizar y propiciar un trabajo de campo pertinente a los objetivos del estudio. Por otra parte es importante notar la necesidad de que directivos y docentes fomenten la construcción de grupos colegiados que permitan la reflexión y el intercambio, entre profesores, de los múltiples y variados significados acerca de la calidad de la educación que ellos imparten, esto es, que sirva de apoyo en su práctica pedagógica.

El primer capítulo, describe el concepto de calidad desde diferentes enfoques, así como las dimensiones que la determinan en diversos ámbitos, me refiero con ello, el abordar al concepto de calidad desde lo general al ámbito educativo y de manera específica la calidad educativa que involucra a la escuela y al aprendizaje.

El capítulo dos, habla de los docentes como actores educativos transformadores y constructores de conocimiento. El trabajo se centra en los docentes como profesionales reflexivos. La investigación, se presenta como una invitación para explorar y actuar en la dinámica de la pedagogía crítica y de la investigación-acción como formas de desarrollo profesional docente, que favorecen la práctica pedagógica reflexiva y transformadora.

El capítulo tercero se destinó para hacer un acercamiento al tema de las Reformas Educativas, de manera particular a la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) como medio para mejorar la calidad educativa de los centros educativos. La atención se centra en la forma de conceptualizar la calidad en la Reforma Integral y las posibilidades de llevarla a cabo.

En el capítulo cuarto se presenta el método de esta investigación que se inscribió en estudios de corte cualitativo. Es un diseño no experimental, de tipo transversal y dadas las circunstancias, exploratorio y descriptivo.

El objetivo general que guió el presente trabajo de investigación fue: comprender los conceptos de calidad educativa que tienen los docentes y directivos que participan en la prueba piloto de la Reforma Integral de Educación Básica. Y así posteriormente cubrir los siguientes objetivos específicos: identificar las dimensiones, características, contradicciones, creencias y funciones que del concepto de calidad educativa tienen los docentes y directivos participantes de la prueba piloto de la RIEB, así como de los que no participan, finalmente se busca revisar y discutir las definiciones de calidad que coexisten en la actualidad y contrastarlas con la forma en cómo las entiende el docente.

Esta investigación dio respuesta a preguntas de investigación como: ¿Cuál es el concepto de calidad educativa que tiene el docente? ¿Cuál es la relación de la concepción de calidad educativa con la práctica docente de los profesores? y ¿Cuáles son las diferencias del concepto de calidad educativa entre los docentes que participan en la Reforma Integral y los que no participan?

La muestra de investigación quedó integrada por 40 docentes, veinte participantes de la RIEB y 20 docentes del mismo nivel, que no participaron y que en el análisis

juegan el papel de “grupo control”; 4 directivos, dos de escuelas piloto y dos de las “control” es decir, estos dos últimos no participaron en el RIEB y 1 supervisora<sup>1</sup> Se presentan la entrevista a profundidad y el cuestionario que se utilizaron como técnicas de recolección de datos.

El capítulo cinco da a conocer los resultados que arrojó la entrevista semiestructurada que se elaboró y aplicó a 4 directivos y 1 supervisora, para encontrar respuesta a una serie de preguntas bajo la óptica de buscar información, con la intención de obtener datos que apoyaran el objeto de investigación. La entrevista incluye tres dimensiones de análisis: La calidad educativa, la práctica docente y la inducción de la RIEB.

El capítulo 6 muestra los resultados que proporcionaron los cuestionarios aplicados a 40 maestros de las 4 escuelas muestra, 10 cuestionarios aplicados en cada una. La investigación se apoyó para el análisis, primero de una codificación de los cuestionarios, después se elaboró la base de datos con base a la cual se realizó el análisis estadístico con el apoyo del “Social Science Statistical Package” o SPSS. Debido a que la naturaleza de la información consiste en variables nominales, no se presentan jerarquías en las variables por lo que se obtuvo sólo la moda en cada variable de la muestra, así como el porcentaje y la frecuencia.<sup>2</sup>

Finalmente se presentan y discuten las conclusiones que se derivan de esta investigación.

La calidad educativa es un proceso consensuado y articulado, donde la supervisora escolar, directivos y docentes como actores escolares de una institución educativa, se involucran en la construcción de objetivos y metas. Organizan, planean y definen la trayectoria que han de realizar para conseguirlos. La calidad educativa no se puede ver de manera desarticulada, sino integral

---

<sup>1</sup> Si bien este estudio no se sustenta en un diseño experimental o cuasi experimental, se adoptó la estrategia de incorporar a experimento o cuasi experimento, el empleo de un grupo de docentes y supervisores de escuelas que o participaron en la RIEB, con objeto de contrastar los datos obtenidos de este grupo, con los obtenidos entre docentes y directivos de colegios que participaron en esta reforma.



puesto que alude no sólo al trabajo personal sino colectivo, que pese a iniciar en la escuela, dada su importancia, al revisar los elementos que trastoca, queda claro que la trasciende. Ésta es sólo una de las conclusiones, el resto se encuentran desarrolladas final de este trabajo.

Cabe mencionar que este trabajo no se hubiera logrado sino es gracias a la participación y apoyo incondicional de la supervisora escolar, directivos, maestras y maestros de la zona escolar P 195 de Cd. Nezahualcóyotl en el estado de México.

## CAPITULO 1. CALIDAD Y EDUCACION

### 1.1 Acerca de la calidad educativa

En estos tiempos es habitual hablar de calidad. El término se emplea en diversos ámbitos de la vida, como expresión de afán de mejora que tiene que presidir toda actividad humana y, sin embargo, ¿Cómo lograr la calidad si antes no la entendemos? Como ya se había mencionado, la calidad es un concepto sumamente confuso y subjetivo.

Una cantidad cada vez más numerosa de autores que escriben sobre la calidad Balaguer (1992) Dahlberg y Ludgren (1991) Evans, Williams y Moss (1994) Woodhead (1996) han coincidido en la importancia de definirla. Estos autores entienden la calidad como un concepto subjetivo, basado en valores, relativo y dinámico, sobre el que es posible tener múltiples perspectivas e interpretaciones.

En la búsqueda del concepto de calidad, se intenta definirla sin embargo como:

*“La calidad, como la creatividad, la inteligencia...cuanto más se profundiza en ellas, más difícil nos resulta delimitarla”* (Cajide et. al., 1994).

Cano (1998) hace una búsqueda acerca de la noción de calidad. Pensando en la necesidad de acotar este concepto encuentra que su raíz etimológica viene de una derivación del latín *quails* que indica cualidad. Así mismo, con base en fuentes como el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2001), el diccionario del uso del español de María Moliner, el diccionario Ideológico de la Lengua Española de Julio Casares, (Cano, 1998: 5-6) encontramos que la calidad se corresponde con las siguientes definiciones:

1.- *Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa, que permite apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie.* Calidad en el sentido amplio equivale a cualidad. Ejemplo: Esa tela es de calidad inferior. Calidad en sentido amplio equivale a cualidad: Bondad es la calidad de bueno.

2.- *En el sentido absoluto, Buena calidad, superioridad o excelencia.* La calidad del vino de Jerez ha conquistado los mercados.

3.- Podemos entender la calidad como *categorema, atributo, adjetivo, propiedad,*

*esencia, modo, naturaleza, condición, carácter, metas, papel, carácter, circunstancia, particularidad, calificación, bondad...*

#### 4.- *Condición o requisito que se impone a un contrato.*

Según Cano (1998) los diccionarios generales identifican calidad, en primer lugar como *cualidad*, como conjunto de atributos o propiedades referentes a algo o alguien. Y en segundo lugar también hacen referencia a la calidad como *superioridad o excelencia*.

El análisis que hace Cano (1998: 6) permite distinguir una doble función del vocablo calidad

a) Por una parte calidad, entendida *como cualidad*, es una palabra *neutra*, que no implica juicios de valor y a la que debe añadirse un calificativo. Así por ejemplo, podríamos decir, que un material didáctico es de buena (o mala) calidad. Calidad en este sentido «neutro» se correspondería con la acción de CALIFICAR (bien o mal), (buen o mal material).

b) Por otra parte la *calidad*, entendida *en términos absolutos* como superioridad o mayor bondad de algo, es un término ambiguo, al que cada uno puede dotar de un significado muy particular. Quizá podría entenderse como bondad. Así, por ejemplo, si decimos que *la educación es de calidad*, en el término calidad ya va implícita una estimación de la bondad de la educación con base a unos valores y parámetros propios. Por ello, en este caso, la palabra calidad va imbuida de valores, no es neutra, ya incluye el adjetivo «buena». Calidad en este sentido valorativo se correspondería con la acción de CUALIFICAR.

En su investigación, Cano revisa en forma exhaustiva el carácter multidimensional del concepto de calidad por lo que Gravin (1984 en Cano 1998:7) y Harvey y Green (1993 en Cano 1998:7) concluyen sobre la necesidad de examinar y hacer operativo el concepto en múltiples dimensiones y variables, por ejemplo:

- *Calidad como excepción*: excelencia en relación con estándares, reputación de los centros en función de sus medios y recursos, como distinción o clase alta, o basada en el control científico sobre los productos.

- *Calidad como consistencia de las cosas, perfección o mérito*: los centros escolares promueven la cultura de la calidad para que sus resultados sean cada vez mejor evaluados de acuerdo con criterios de control.
- *Calidad como adecuación a propósitos, adecuación entre los resultados y fines*; se parte de una definición funcional de calidad, lo que es bueno o adecuado para algo a para alguien.
- *Calidad como producto económico*; perspectiva de análisis que relaciona costos y resultados y orientado a la rendición de cuentas.
- *Calidad como transformación y cambio*; definición de calidad centrada en la evaluación y la mejora institucional. Mejora del rendimiento de los alumnos.

Por su parte De Miguel et al. (1994) afirma que la calidad es un concepto *relativo* en tanto que:

- a) Significa cosas diferentes para diferentes personas, es decir, existe una diversidad de intereses de las personas implicadas en el proceso escolar.
- b) Puede suponer cosas distintas para una misma persona en diferentes momentos y situaciones, según sus objetivos. Por ejemplo: mientras para unos, calidad consiste sólo en acreditar la prueba de ENLACE, para otros, calidad significa obtener resultados como los alcanzados en Finlandia, por citar un país, finalmente otros pensarán que calidad es en realidad sinónimo del trabajo que desarrollan en sus escuelas entre múltiples interpretaciones.
- c) Se trata de un concepto que tanto puede definirse en términos absolutos, como por ejemplo las pruebas estandarizadas (ENLACE, PISA) como en términos relativos diferenciando entre escuelas urbanas y rurales.
- d) Es un concepto escurridizo asociado a lo que es bueno y merece la pena y que es necesario comprometerse.

Podemos afirmar que Cano y de Miguel, de manera general, nos ofrecen los elementos para decir que el término calidad es un concepto relativo, difícil de concretar y variable por su multidimensionalidad.

Ante tal pluralidad de significados e interpretaciones, es importante considerar que a menudo el tema de la calidad aparece, sobre todo en visiones heredadas de la

gestión empresarial, como algo meramente técnico, como un conjunto de especificaciones que deben ser cumplidas y cuyo grado de consecución puede ser medido y controlado.

La importancia de tomar en cuenta algunas consideraciones del enfoque empresarial, es porque de alguna manera este pensamiento se ha incorporado al terreno educativo y es necesario reflexionar, y considerar sus ventajas y desventajas cuando de educación se habla.

Cantú (2001) desde un enfoque empresarial, habla de la puesta en marcha del concepto de calidad como cambio de paradigma que necesitan las empresas para hacer frente a los retos que la actualidad demanda. Para Cantú, la calidad aún en el campo de las empresas, es un término difícil de definir porque se ha mantenido en constante evolución, y explica que:

**“La calidad, surge en el mundo empresarial, cuando en la década de los 80s se empieza a tomar conciencia de que la calidad de una organización, no únicamente tiene que ver con los productos sino también con los procesos. En 1949 los productos japoneses eran considerados de baja calidad, motivo por el cual, los japoneses se preocuparon por esta situación y empezaron a formarse en temas relacionados a la calidad empresarial. Para esa época tres especialistas de la calidad hicieron modelos con la finalidad de que cada organización creara sus propias estrategias para ser competitivas, según sus oportunidades, limitaciones y necesidades. De esta manera surgen modelos de calidad total para mejorar los productos” (Cantú, 2001:35).**

El modelo Edward V. Deming (1992, en Cantú, 2001:37), presenta 14 puntos de la alta administración para lograr la calidad, productividad y posición competitiva, se difundió desde el Japón hacia el mundo occidental, y se centra en análisis cuantitativos y en un liderazgo de gestión compartido. Para Deming: la calidad no es otra cosa más que una serie de cuestionamientos *hacia una mejora continua* (Pérez, 2002).

El modelo Joseph M. Juran (1992, en Cantú, 2001:39) desde la administración de la calidad, se basa en la trilogía: planeación de la calidad, control de la calidad y mejora de la calidad. Para Juran: la calidad es *La adecuación para el uso satisfaciendo las necesidades del cliente.* (Pérez, 2002).

El modelo de Kaoru Ishikawa (1985) define a la calidad como: Desarrollar, diseñar, manufacturar y mantener un producto de calidad que sea el más económico, el útil y siempre satisfactorio para el consumidor. (Ishikawa, en Cantú, 2001:34).

Las dimensiones que integran los modelos (Deming, 1983; Juran, 1992; Ishikawa, 1992), proceden de la administración y organización de empresas, que producen y dan servicios para la satisfacción del cliente, es decir, se habla de calidad total de productos materiales. En la empresa, Schmelkes (1992) define al cliente como: “la persona que consume el producto o recibe el servicio que la empresa ofrece en el mercado” (p. 22). Pero no considera en el proceso la calidad de la enseñanza, el aprendizaje, ni al maestro o al director.

Cuando hablamos del proceso educativo y siguiendo a Schmelkes (1992) el alumno es el beneficiario de la educación, es el receptor activo y participante de todo el esfuerzo, por lo tanto el alumno jamás será un cliente y la escuela una fábrica, sino, una institución formadora que debe priorizar el aprendizaje.

Para la educación, tomar en cuenta estos modelos y pretender faciliten el proceso de mejora educativa, ante el bajo rendimiento académico observado en las escuelas y en las aulas, no es tarea fácil. En la educación básica mexicana, el proceso educativo es mucho más complejo dadas las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales que en ella intervienen, y la determinan, además de carecer de un estricto seguimiento del control de la calidad y rendición de cuentas de lo que se enseña en las escuelas.

Seibold (2000) en su investigación, al referirse al concepto de calidad educativa, concuerda con los autores mencionados a lo largo de este texto, sobre la complejidad que este concepto entraña. Sin embargo, en la necesidad de precisar el término de calidad educativa, describe que la noción que se haga de calidad en educación, debe considerar la dependencia de la introducción de contenidos educativos amplios y actualizados, así como de mejorar métodos pedagógicos para enseñarlos.

Por lo que considera que para conceptualizar la calidad educativa, es necesario buscar estrategias que sean de carácter integral, que manifiesten todos aquellos

aspectos que influyen en la educación, para lo cual considera adecuado el concepto de calidad total, proveniente del medio empresarial, pero con las necesarias adecuaciones al ámbito educativo.

Bajo la mirada de este autor, la adecuación de ese concepto empresarial, al campo educativo, coloca como beneficiario al educando; reconoce la importancia del mejoramiento continuo de la gestión educacional y el requerimiento de considerar la necesaria participación no sólo de los docentes sino de todos los integrantes, en general, de una comunidad educativa en la que se realiza. Sin embargo, no precisa una sola adecuación en lo educativo que defina acciones concretas para cada una de las dimensiones que presenta y puedan llevar a mejorar de manera continua la gestión educacional en la escuela.

Es notorio que el modelo de la calidad total fue un modelo pensado para las empresas y la productividad industrial, sin embargo, es importante reconocer que esta noción de calidad total, ofrece elementos para la reflexión y análisis en la construcción de un concepto de calidad educativa, pensada desde una forma organizacional para alcanzarla, promoverla y entenderla. Vista de esta manera, es conveniente tener claro que la tarea no consiste en adoptar un modelo como el de la calidad total en las escuelas, sino en adaptarlo a las necesidades contextuales en las que se determine llevarlo a cabo.

Los párrafos anteriores permiten dar cuenta de que existen investigaciones que definen la calidad educativa de manera multidimensional con visiones generalizadas, abiertas y difíciles de comprender cuando de educación se habla. Para entender la calidad educativa en el caso de México, habrá que considerar lo que Toranzos (1996) asegura al decir que:

**“La preocupación ha dejado de estar centrada exclusivamente en cubrir las demandas de acceso y extensión de los servicios en la educación para, sin dejar de lado lo anterior, centrarse en los contenidos de los sistemas educativos, en lo que ocurre al interior de ellos, en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje” Toranzos (1996).**

Así que es necesario acudir a distintos autores para complementar y clarificar la multidimensionalidad de este concepto, tomando en cuenta las palabras de

Toranzos, y las investigaciones realizadas bajo este enfoque, dando importancia al nivel escolar, en el caso de esta investigación, el nivel primaria, porque la escuela es el lugar donde los procesos de enseñanza y aprendizaje tienen sentido para la calidad educativa en México. Y es ahí donde se pilotea la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) para mejorar la enseñanza y el aprendizaje

## **1.2 La calidad educativa en México.**

En México, el sistema de educación básica escolarizada ofrece diversos tipos de servicios educativos, con objeto de atender a los niveles obligatorios de preescolar, primaria y secundaria que lo conforman.

En México, como en el mundo, la calidad educativa aparece en las discusiones de especialistas, maestros, funcionarios, y ciudadanos. Sin embargo, no se habla del mismo concepto, por lo que Muñoz Izquierdo (2007) precisa que la calidad educativa puede ser abordada desde diferentes enfoques:

- De manera sistémica: Tomar en cuenta los elementos que están involucrados en los insumos, procesos y productos de dicho sistema y su relación con el entorno.
- De la prioridad a ciertos componentes de la institución educativa: por creer que son determinantes. Por ejemplo: la infraestructura o la enseñanza del profesor, los aprendizajes de los alumnos.
- La que se encuentra implícita en algunas acciones de acreditación que certifican la calidad de un programa de acuerdo con el cumplimiento de indicadores previamente definidos: ENLACE, PISA.

Muñoz Izquierdo (1991) y Martínez Rizo (1996) para definir la calidad, parten de un enfoque sistémico, toman en cuenta la operación del sistema educativo en su conjunto (insumos, procesos y productos) que da lugar a un concepto multidimensional que integra: la relevancia, la eficacia, la equidad, y la eficiencia; dimensiones que expresan su contenido de la siguiente manera.

- *Relevancia*: Refiere al grado en el cual, la educación responde efectivamente a las necesidades, aspiraciones e intereses tanto del alumnos como de la



sociedad en conjunto.

- *Eficacia*: Refiere el grado en que la educación alcanza las finalidades intrínsecas a la misma, como la adquisición de conocimientos, el desarrollo de ciertas actitudes y habilidades y la internalización de determinados valores.
- *Equidad*: Hace referencia a la distribución de las oportunidades educativas, que no se refieren solamente al acceso a la educación, sino también a la permanencia y conclusión de la misma.
- *Eficiencia*: Se refiere a la relación obtenida entre los resultados de la educación y los recursos dedicados a la misma.

Muñoz Izquierdo toma los elementos de la calidad de Ignacio de Loyola (1548) para adecuarlos a una definición de calidad educativa que con un enfoque sistémico incluye los mismos elementos: relevancia, pertinencia, equidad, eficacia, eficiencia. Más aún, el propio Loyola incluye la evaluación responsable que Muñoz Izquierdo no incorpora en su definición de calidad, a pesar de esto, Muñoz Izquierdo (2007) afirma que este enfoque fue tomado por el Instituto Nacional para la Evaluación (INEE, 2005:15-16) para señalar las cinco condiciones que debe cumplir un sistema educativo de calidad, de los cuales sólo se retoman las que resultan pertinentes para el tema de éste trabajo, así, hablamos que un sistema educativo es de calidad cuando:

- Establece un currículo adecuado a las circunstancias de vida de los alumnos de ésta manera (*pertinente*) y atiende a las necesidades de la sociedad (*relevante*).
- Logre que la cobertura de estudiantes que se atienden permanezca, termine y egrese en tiempos previstos, y alcance los objetivos de aprendizaje establecidos en el currículo (*eficacia*).
- Cuento con los recursos humanos y materiales suficientes y los use de la mejor manera evitando derroches y gastos innecesarios. (*eficiencia*).

Tomando en cuenta estos señalamientos podemos decir que estas definiciones contemplan elementos fundamentales para entender la calidad en el ámbito

educativo, sin embargo, las dimensiones se centran más en la parte de gestión y de la administración del sistema educativo. Esto hace que el concepto sea poco útil para aplicarlo en el aula y en los procesos de aprendizaje, es decir, estas definiciones de calidad educativa poco se adentran en lo pedagógico.

Por su parte Schmelkes (1996) presenta una investigación de tipo documental donde expresa cómo es que entiende la calidad educativa. Esto es interesante porque la autora al preguntarse por el aprendizaje, centra su investigación en la escuela. Coincide que por calidad a nivel educativo se entiende un concepto multidimensional, complejo que incluye por lo menos cuatro dimensiones que expresa de la siguiente forma:

*La relevancia.* Un sistema educativo, para ser de calidad, debe ser capaz de ofrecer a su demanda real y potencial aprendizajes que resulten relevantes para la vida actual y futura de los educandos y para las necesidades actuales y futuras de la sociedad en la que éstos se desenvuelven. La relevancia de los objetivos y de los logros educativos se convierte en el componente esencial de esta manera de entender la calidad de la educación, fundamentalmente porque ésta tiene mucho que ver con la capacidad de asegurar cobertura y permanencia de los alumnos dentro del sistema educativo.

*La eficacia.* La entiende como la capacidad de un sistema educativo básico de lograr los objetivos, suponiendo que éstos son relevantes, con la totalidad de los alumnos que teóricamente deben cursar el nivel, y en el tiempo previsto para ello. Un sistema educativo será más eficaz en la medida en que se acerque a esta finalidad. Este concepto incluye el de cobertura, el de permanencia, el de promoción y el de aprendizaje real.

*La equidad.* Un sistema de educación básica que es el nivel que se presenta como obligatorio para toda la población en un determinado grupo de edad, para ser de calidad, debe partir del reconocimiento de que diferentes tipos de alumnos acceden a la educación básica con diferentes puntos de partida. Al hacerlo, se propone ofrecer apoyos diferenciales a fin de asegurar que los objetivos de la educación se logren, de manera equiparable, para todos. La equidad implica dar

más, apoyar más, a los que más lo necesitan. La equidad se verá reflejada en la eficacia.

*La eficiencia.* Un sistema será de mayor calidad en la medida en que, comparado con otro, logra resultados similares con menores recursos.

Tomando en cuenta sus afirmaciones, podemos ver que Schmelkes, al interesarse por el aprendizaje y sus procesos, proporciona elementos de análisis y reflexión para conceptualizar la calidad educativa en el aula desde la escuela, la cual debe definir su proceso de mejoramiento de la calidad priorizando lo que realmente aprenden los alumnos. (Schmelkes, 1992:30). Sin embargo al no precisar elementos de cómo aprenden los alumnos y cómo enseñan los maestros, su forma de conceptuar la calidad, también es débil para incidir en el aprendizaje. Para profundizar en este campo de análisis y clarificar esta idea, Rul (1995) señala que el concepto de calidad es un mito de las sociedades posindustriales y que se emplea en educación como justificación de determinadas políticas.

Mitos, porque de acuerdo con Moliner (1998, en Andere, 2003) son representaciones deformadas o idealizadas de algo que se forma en la conciencia colectiva y que por ello se piensa que la Constitución, las leyes y el sistema organizacional son los mejores para sacar adelante un proyecto educativo y elevar así la calidad educativa de México, el crecimiento de la economía y el crecimiento del comercio exterior depende de los sistemas educativos, la implementación de la RIEB garantizará la calidad educativa y aumentará el logro académico de los estudiantes mexicanos, y así se pueden seguir mencionando otros ejemplos más.

De ahí que toda aproximación al concepto requerirá una necesaria y saludable desmitificación, es decir, es necesario disminuir o despojar de este carácter idealizado algunos aspectos de la realidad. Por esta razón para Rul (1995), los planteamientos sobre la calidad se abordan con frecuencia de una manera reduccionista, sin ir más allá de enunciados formales y de afirmaciones vacías de contenidos efectivos y alejadas de la realidad.

Por lo que concreta el concepto de calidad en educación y lo expresa en dos dimensiones que manifiesta de la siguiente manera:

1. *La dimensión axiológica*, refiere al potencial humano. Se deriva del concepto griego de «areté», en el sentido de excelencia, perfección, valor. Por lo tanto significa, excelencia y cumplimiento en el desarrollo de las funciones. Es una orientación articulada por el potencial de la experiencia y la sabiduría. Es así como la calidad se entiende como la tendencia a la excelencia y se fundamenta en el potencial de la experiencia y sabiduría de las personas.

2. *La perspectiva del mundo de la vida*, referida a la capacidad de transformar información en acción. Se trata de la capacidad de gestión de una persona o de una organización determinada que transforma las ideas y los recursos en realidades beneficiosas. Se vincula con el término griego «tecné», entendido como arte, creación.

En palabras de Rul (1995, en Cano, 1998:65-67) “La calidad educativa, es la habilidad ingeniosa que sabe incidir en una realidad dada transformándola mediante la guía de la experiencia y del conocimiento”. Bajo esta aportación se puede señalar que el concepto de calidad es claramente dinámico y transformacional.

Retomando a Rul (1995), quien considera que hay que articular la *dimensión del mundo de la vida* en la que la calidad es la acción humana, con la dimensión axiológica para la cual la calidad es el potencial de un individuo o de una colectividad que tiene la capacidad de propiciar actuaciones generadoras.

Rul (1995) aclara que no son valores instrumentales, como la efectividad y la eficiencia, sino conceptualizaciones de los potenciales humanos que un proceso educativo ha de aspirar a fomentar y desarrollar en los alumnos; por ejemplo, potenciales para comprender el significado de ciertos tipos de acontecimientos y situaciones; para la formación de un pensamiento crítico, reflexivo e imaginativo; para la apreciación de los valores humanos; para una acción inteligente y sensata en situaciones humanas complejas e impredecibles.

En términos más específicos, la propuesta de Coombs (1985) suele ser más esclarecedora, al afirmar que la calidad tiene que ver con la coherencia de lo que se enseña y se aprende, con el grado de adecuación a las necesidades de

aprendizajes, presentes y futuros, de los aprendices concretos, siempre teniendo en cuenta sus circunstancias y expectativas particulares.

Para Coombs (1985) resulta evidente la multidimensionalidad del concepto calidad, por lo que la teoría educativa actual reconoce que son las propias instituciones de enseñanza quienes deben definir en términos cualitativos, holísticos y contextuales los objetivos y las prácticas para alcanzar niveles de calidad académica en forma coherente con sus valores educativos.

Sin embargo, son Esteban y Montiel (1990) quienes ofrecen una idea más cercana a lo que se quiere abordar en esta investigación, porque entienden la calidad educativa como:

**“Un proceso o principio de actuación que no apunta exclusivamente a la obtención de resultados inmediatos o finales, sino fundamentalmente a un modo de ir haciendo, poco a poco, las cosas para alcanzar los mejores resultados posibles en orden a lo que se nos demanda y a las posibilidades y limitaciones reales que se tienen. Por lo que una forma coherente de definir la calidad es a través del proceso”. Esteban y Montiel (1990, en Cano, 1992:73).**

Si bien, como lo establece la Declaración Mundial de Educación para Todos (1990) la calidad que se busca en educación, como resultado del nivel básico, debe entenderse como la capacidad de proporcionar a los alumnos el dominio de los códigos culturales básicos, las capacidades para la participación democrática y ciudadana, el desarrollo de la capacidad para resolver problemas y seguir aprendiendo, y el desarrollo de valores y actitudes acordes con una sociedad que desea una vida de calidad para todos. (Schmelkes, 1992:13). No es desde lo general, ni de la administración donde se debe empezar a hablar de calidad, sino desde la escuela, en el aula, con los alumnos y alumnas y directamente en el proceso de aprendizaje.

Entonces, cada persona, niño, joven o adulto deberá, por medio de la educación, contar con posibilidades formativas que le permitan sufragar necesidades de aprendizaje básico. Necesidades básicas que se incluyen en la Declaración Mundial sobre Educación (UNESCO, UNICEF, PNUD, Y Banco Mundial, 1990) que abarcan tanto herramientas esenciales para el aprendizaje como: la lectura, la

escritura, expresión oral, cálculo, solución de problemas al mismo tiempo los contenidos mismos de aprendizaje básico (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan desarrollar plenamente sus capacidades, participar en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. (Schmelkes, 1991:30) por lo tanto las aportaciones de Rul, Coombs, Esteban y Montiel, resultan interesantes.

Porque éstos autores al definir la calidad como un concepto dinámico y transformacional reconocen como elementos fundamentales tanto el potencial humano como la habilidad ingeniosa que incide y transforma, entonces, se puede inferir que el maestro está en el centro como guía y facilitador de conocimiento, en un proceso continuado y coherente de enseñanza y aprendizaje contextualizado.

Es innegable que comprender un concepto es importante para poder concretar acciones, pero queda claro que cuando se habla de calidad en el ámbito educativo, comprender no basta, es indispensable actuar.

De acuerdo con Schmelkes (1992) la calidad es un término relativo y dinámico, no se puede definir en términos absolutos. Vista la calidad de esta manera siempre será posible pretender más calidad, es decir, en la búsqueda de la calidad se inicia un proceso que nunca termina, el estar insatisfechos implica siempre la posibilidad de esforzarse por mejorar (Schmelkes, 1992:49).

La realidad en las escuelas de nuestro país es muy heterogénea, por lo que la calidad educativa en cada plantel depende de factores que tienen que ver no sólo con la calidad de los aprendizajes, sino con los diferentes tipos de familias, el nivel socioeconómico al que se pertenece, la cultura, la salud, así como otros factores que inciden en las diferentes comunidades de la sociedad.

Por esa razón, es importante considerar lo que Schmelkes (1992) afirma cuando menciona que cada escuela debe tener un orden para orientar la calidad. Sin embargo, esto no quiere decir que sea a partir de un modelo homogéneo, ni de la noción que cada maestro tenga de calidad. La calidad va más allá, es un asunto institucional, no personal, donde los directivos, los docentes, los alumnos, las

familias y la comunidad escolar pueden y deben participar de manera activa y responsable estableciendo acuerdos comunes que les permita acordar pautas para obtener mejores aprendizajes.

En una escuela se necesita tener claridad del concepto, así como entender el contexto donde se trabaja, y así, establecer de manera colectiva una ruta donde se establezcan objetivos concretos y acciones definidas, para que todos y todas conozcan lo que se busca y cómo se llegará a tener una mejora educativa, que tendrá por resultado mayor calidad. Pero en las escuelas no se analizan los procesos que le atañen a cada actor educativo y social, y esto impide el avance y la mejora en la calidad educativa.

En el sistema educativo mexicano, fue hasta las décadas de los 80 y 90, que existió una seria preocupación por la calidad educativa en México. Aquí aparece más obligada que necesaria la pregunta ¿A qué se debió esta tardanza en un asunto prioritario? La respuesta se presenta a lo largo del siguiente apartado.

### **1.3 Breve descripción del recorrido histórico de la educación en México.**

La sociedad mexicana es étnica y culturalmente plural, y las poblaciones que la integran viven en condiciones económicas y sociales muy diversas. Hasta hace algunas décadas, una gran parte de esas poblaciones no tenía acceso a la educación, que era el privilegio de un sector minoritario.

Al extenderse el acceso a la escuela para sectores cada vez más amplios y diversos, especialmente durante la segunda mitad del siglo XX, el sistema educativo enfrentó una enorme presión, ya que la extensión del acceso se dio justo cuando el crecimiento de la población nacional era más fuerte, con elevadas tasas de crecimiento demográfico.

Lo que se leerá enseguida, es una breve descripción histórica de la educación básica en México. La finalidad es comprender por qué en México se piensa hasta los años 80 y 90 en la calidad educativa como una prioridad.

Inflexión histórica y momento determinante para la historia del sistema educativo mexicano, se da, con la llegada de Justo Sierra a la Subsecretaría de Instrucción

Pública en 1901, se abrió un nuevo periodo en la historia del sistema educativo mexicano. Justo Sierra continuó con los ideales liberales y se preocupó por organizar el sistema educativo, expandirlo a todos los sectores sociales y elevar los niveles de escolaridad. En esta época se instituyó la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, de la que Justo Sierra fue el primer titular en 1905. Posteriormente, en 1910, se fundó la Universidad Nacional. (Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública, 2009).

Durante el periodo revolucionario, el proceso de conformación del sistema educativo mexicano tuvo un notable retroceso. Sin embargo, al final de este periodo, con la promulgación de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917, se otorgó por primera vez rango constitucional al derecho que todo ciudadano mexicano tiene para recibir una educación laica, obligatoria y gratuita.

José Vasconcelos, el primer titular de esta institución, formuló un nuevo sistema educativo para atender las necesidades de instrucción y formación académica de todos los sectores sociales. Uno de los aportes más importantes de la gestión de Vasconcelos fue la educación rural: se crearon escuelas primarias y algunas normales rurales, y se formaron las misiones culturales, conformadas por grupos docentes, profesionistas y técnicos que se dirigieron a diversas localidades rurales para capacitar maestros y trabajar en favor de la comunidad.

Después de la creación de la SEP, en 1921, ocurren diversos hechos que repercutieron en el futuro del sistema educativo mexicano. Durante los años siguientes se caracterizaron por mantener un clima de conflicto permanente entre las distintas orientaciones educativas de la época (positivista, laica, popular, nacionalista, religiosa, socialista). La lucha ideológica fue una actividad que impidió el mejoramiento del sistema educativo. (Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública, 2009).

Este conflicto culminó en el sexenio del General Lázaro Cárdenas, en 1934, con la modificación del artículo tercero constitucional, mediante el cual, por primera vez se estableció oficialmente una política de estado para dar un carácter socialista a



la educación. (Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública, 2009).

Con Manuel Ávila Camacho (1940-1946), dio inicio una política de conciliación nacional que tuvo consecuencias en el sistema educativo.

En 1942 se restableció la red de Misiones Culturales orientada a elevar el nivel cultural de los núcleos de población que necesitaban acelerar su ritmo de desarrollo. La calidad se convirtió en el énfasis inicial de esas Misiones Culturales, y se les asignó la tarea de servicio económico, educativo y social a la comunidad. Se crearon también Misiones Urbanas de naturaleza itinerante, con el objeto de elevar la calidad cultural y profesional de los maestros de los centros urbanos (Meneses, 1988:273).

Para 1944, existieron 17 normales distribuidas en los Estados de la República Mexicana, fueron atendidas por 654 profesores que servían a 3,533 alumnos. Sin embargo, el número de profesores no era suficiente para el trabajo requerido.

Durante el periodo presidencial de Ávila Camacho, en 1944, la proporción de analfabetos era casi del 50% de la población. Se establece la ley de la campaña nacional contra el analfabetismo, en la que todo mexicano alfabetizado de 18 a 60 años y no incapacitado debía enseñar a otro mexicano de 6 a 40 años a leer y a escribir, la campaña contra el analfabetismo estuvo a cargo de Torres Bodet (Torres Bodet, 1969, en Meneses, 1988: 269-270).

La campaña no se limitó sólo a la acción de uno a uno, también se abrieron centros de instrucción donde uno o más maestros se reunían para alfabetizar, se utilizaron en horas no escolares edificios de escuelas públicas, consultorios etcétera.

Las pocas escuelas estaban en condiciones precarias, en su mayoría eran adaptaciones de viejas casas inadecuadas, mal ventiladas y poco iluminadas, sin espacios, con patios de tierra suelta, antihigiénicas, frías y oscuras. (Excélsior, agosto 23 de 1944, en Meneses, 1988:272).

Para enfrentar el problema de las escuelas se elaboró un plan para la construcción de nuevos edificios: 236, de los cuales 216 eran primarias, 6 secundarias, 13

planteles diversos y un internado. Por lo que se otorgó inscripción a 200,683 alumnos más. (La obra educativa en el sexenio 1940-1946, en Meneses, 1988:272).

En 1946 las inscripciones para la educación preescolar eran de 46,783 alumnos, repartidos en 620 jardines de niños y atendidos por un personal de 1,492 entre directoras, educadoras, y personal auxiliar. Un total de 7,235 profesores enseñaban para la escuela primaria en 748 escuelas del Distrito Federal y 326,291 alumnos asistían a ellas en 1946.

En los planteles federales de los estados y territorios, 25,543 maestros educaban a 1,514,448 alumnos. (En Meneses, 1988:275). En este mismo año se sostenían 23 internados de primera enseñanza en la República, con 143 maestros de grupo y 6,474 alumnos.

La educación primaria llegó en 1946 a lejanas y difíciles zonas de territorios y capas de la comunidad. Así 1,848,843 niños y niñas de México recibían esa educación en planteles sostenidos por la administración federal; 100,138 en colegios particulares, y 1,058,965 en escuelas sostenidas por estados y municipios (La Prensa, 5 de enero de 1946, en Meneses, 1988: 13-16; 68-61; 73-86).

Ante esta situación, el 19 de marzo de 1945, Torres Bodet como titular de la SEP, establece el Instituto Federal de Capacitación para el Magisterio, ante la necesidad de atender a un elevado número de maestros sin título (Excélsior, marzo 19 de 1945, en Meneses, 1988:300).

La SEP no tenía capacidad para crear de una sola vez todos los centros que se necesitaban para capacitar a más de 17,000 personas, ni se podía desalojar a los maestros no titulados de los lugares en los cuales impartían enseñanza primaria al pueblo (1946, en Meneses, 1988:300).

Durante este periodo la inquietud principal de Torres Bodet fue que hasta ese momento no existía la preparatoria para ejercer la profesión del magisterio, sin embargo los planes y programas para su formación no se modificaron. Con esta Inquietud llegó el fin de ese sexenio (Ver cuadro 1).

## Cuadro 1

### Desarrollo del alfabetismo en México (1900-1950)

Año	Población de 6 años de edad	Alfabetizados	Analfabetos	Alfabetizados %	Analfabetos %
1900	11 260 920	2 536 139	8 724 781	22.5	77.5
1910	12 527 201	3 271 676	9 255 525	26.1	73.9
1921	12 460 880	3 564 767	8 896 113	28.6	71.4
1930	13 542 305	4 786 419	8 775 886	35.3	64.7
1940	16 220 316	7 263 504	8 956 812	44.8	55.2
1950	21 038 742	11 766 258	9 272 484	55.9	44.1

(Vandenbergh, 1975, p. 217, citado en Meneses, 1988)

En el sexenio de Alemán Valdez (1946-1952), se prolongaron las campañas contra el analfabetismo, las escuelas prácticas de agricultura se convirtieron en las unidades principales de la enseñanza agrícola, pues elevar la producción agrícola, era tan importante como los esfuerzos para lograr la industrialización del país.

Debido al incremento demográfico en el país, se presentó la incapacidad del sistema educativo nacional para inscribir a toda la población escolar existente. Por lo que el periódico El Universal publicó el 5 de febrero de 1948, que no bastaban las escuelas oficiales ni particulares, y el gobierno federal manifestaba la incapacidad presupuestal para hacer frente a esta necesidad.

Para esta fecha México afrontaba el alarmante problema de numerosos niños en edad escolar, unos 6,000,000 y de escuelas escasamente para 3,500,000, es decir 2,500,000 se quedarían sin escuela. (El Universal, marzo 23 y abril 10 de 1948, citado en Meneses, 1988, p. 391).

A pesar de estas carencias y necesidades, en 1943 tuvo lugar la unificación de los sindicatos magisteriales. El nuevo Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) fue reconocido, mediante decreto presidencial, como el único organismo representativo de todo el magisterio nacional. Años más tarde, en 1946, se promulgó una reforma del artículo 3º constitucional para reconvertir la educación socialista y en su lugar establecer una educación integral, científica y democrática para combatir los altos índices de analfabetismo que imperaban en la época. (Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública, 2009).

En la década de 1940 a 1950 se fundaron diversas instituciones educativas, entre ellas, el Instituto Nacional de Bellas Artes, la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES) y el Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina (CREFAL). En 1950 inició otro periodo importante en la historia del sistema educativo mexicano, el de la *expansión*, la educación básica seguía como un asunto sin resolver. (Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública, 2009).

Durante el gobierno del presidente Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958) se consolidaron muchas de las propuestas de los gobiernos anteriores y los servicios educativos crecieron en forma importante.

La campaña contra el analfabetismo, iniciada con Ávila Camacho, prosiguió, la alfabetización que ya no fue ofrecida sólo a los niños de cinco a 14 años, sino a los jóvenes y adultos que, hasta ese momento permanecían al margen de ésta. En cuanto a la educación primaria, los servicios eran los más extensos en la SEP, en 1958 en el D.F, las escuelas primarias eran 1,363, las atendían en 1952, 10,642 profesores y en 1957 había 4,020 plazas docentes (Meneses, 1988: p. 407).

El plan de estudios en 1957 comprendía 11 asignaturas, se apartó de la forma sistemática de distribuir las asignaturas y adoptó la forma globalizada que estudia los fenómenos tal y como se ofrecen en la naturaleza y sociedad, como un todo. (Salcedo, 1982, p. 33-34 citado en Meneses, 1988, p.408). La idea principal fue la de articular las asignaturas y relacionarlas directamente con las situaciones reales de la vida, como parte de ella, como un todo, ya no de manera fragmentada y

apartada de la realidad social de la que se forma parte y en la que se está inmerso.

De esta manera la primaria se dividió en tres ciclos de dos años cada uno, se dejó en libertad a los maestros para elegir el método más apropiado a su región y a sus educandos, y se recomendó evitar improvisar. Los programas eran *Flexibles* se podían adaptar a las condiciones más variadas del ambiente escolar. *Graduados*: de lo sencillo a lo complejo. *Nacionales*: contribuían al sistema educativo de México. *Orgánicos*: especificaban claramente propósitos, temas, conocimientos y actividades. *Anuales*: para un año lectivo.

La finalidad del Plan era crear en los alumnos sentimientos de amor y actitudes de respeto hacia las distintas culturas autóctonas, ayudar a los alumnos a percatarse de la necesidad de que México logre su independencia económica, así como afirmar en los alumnos los ideales democráticos del país. Sin embargo esto no se logró porque tres millones de niños, incluidos los de las comunidades indígenas quedaron sin enseñanza.

Se llegó a la conclusión de que estos programas eran los mismos de 1944 con muy pocas adiciones. Para 1957 con una población de 4,663,861 habitantes, había en el D.F. 891,000 niños en edad escolar, de los cuales se inscribieron 675,990, es decir el 75.9 %, y quedaron sin atención 215,010, equivalente al 33.8% (1953-1954, p. 26-28; 1957-1958, p. 31-32 citado en Meneses, 1988, p. 411).

En 1958, Lombardo Toledano escribió que lamentaba el estado actual de la educación, al haber pasado por una crisis prolongada de cerca 20 años, en la cual había descendido la calidad de la primaria y arrastrado con ello a la secundaria. (Meneses, 1988, p.411).

Enmarcada en la problemática anterior, se ubica el movimiento magisterial ocurrido entre 1956 y 1958, momento en que estalla una huelga laboral, que en la búsqueda de mejores situaciones laborales, paralizó casi en su totalidad las actividades en las escuelas primarias.

Para continuar con los siguientes proyectos educativos de los sexenios

consecuentes, se tomó en cuenta, lo visto durante la presentación que de Historia de la Educación impartió Muñoz Izquierdo (2009).

1.- Con Adolfo López Mateos (1958-1964) se pueden mencionar tres principales acciones: *El Plan de 11 años*; en él se intenta una planeación a largo plazo. Así se aspiraba a atender la demanda real, todos los niños que ingresaban a la primaria. *Énfasis en la cobertura*, el déficit de atención en 1959 era de 42% de los niños que no ingresaban a la escuela. Se esperaba que las escuelas rurales alcanzaran la eficiencia terminal igual que las urbanas. Y *los libros de texto gratuitos*, iniciaron la distribución en 1960 con 17 millones de ejemplares, para 1963 la cifra ascendía a 73 millones. En 2007 la producción ascendió a 379 millones de libros. Se distribuyeron en escuelas públicas y privadas de todo el país como parte del programa de estudios obligatorio, el esfuerzo por homogenizar la educación de todos los mexicanos era claro.

2.- El crecimiento demográfico acelerado por la disminución de la muerte infantil, las mejoras en los servicios de salud y el aumento de la vida urbana, hizo que entre 1950 y 1958 aumentara la población mexicana a 6 millones de habitantes. Entre 1952 y 1957 México tenía 6,742,495 niños entre los 6 y los 12 años de edad. Sólo el 56.76% de esos niños se inscribieron en las escuelas.

3.- Durante el sexenio de Díaz Ordaz (1964-1970) se dio un intento de Reforma Educativa, con un plan que incluía: enseñar a pensar y a aprender en oposición al memorismo, remodelar la conciencia de solidaridad, abandonar los dogmatismos sobrevivientes o recientes, poner en práctica el civismo, vincular la educación al desarrollo económico. El plan nunca fue aplicado, debido a la desigualdad entre las fuerzas de quienes lo apoyaron (“tecnócratas”) y las de quienes se opusieron al mismo (burocracia de la SEP).

4.- Luis Echeverría (1970-1976) retoma la Reforma Educativa truncada en el sexenio anterior y la sustenta en la Ley Federal de educación 1973 y en la Ley Nacional de Educación para Adultos de 1975. Los principios generales eran: formación de una conciencia crítica, popularización del conocimiento e igualdad de oportunidades, flexibilización y actualización permanentes del sistema educativo.

Sin embargo, según Muñoz Izquierdo, los objetivos de la misma, sus programas y metas nunca fueron definidos con precisión. La “reforma” fue, en los hechos, un proceso permanente, orientado hacia las transformaciones sociales que el gobierno consideraba necesarias. Destaca que, los programas realizados, así como la elaboración de los libros de texto, obtuvieron reconocimiento y premios internacionales.

Según Muñoz Izquierdo (2009) la expansión no fue especialmente notable, en realidad, se superó el ritmo de crecimiento del periodo anterior, pero no se recuperaron las tasas que se habían alcanzado entre 1959 y 1964, y se registraron importantes índices de ineficiencia, se confundió la igualdad de oportunidades con ofrecer más oportunidades de ingresar al sistema escolar. En consecuencia, sólo se satisfizo la demanda social.

5.- En 1981 durante el sexenio de López Portillo (1976-1982), se presentó en el país una fuerte crisis económica que también afectó a la educación, la cobertura había mejorado no así la retención; sólo el 50% de los niños en el medio urbano y 15% en el ámbito rural terminaban la primaria. El sistema favorecía sólo la educación de niños en zonas pobladas, resultado de una mayor desigualdad.

En 1977, se crea el Plan Nacional de Educación, sus principales objetivos eran:

Generalizar la educación preescolar, expandir la educación primaria y promover la igualdad de oportunidades de acceso y permanencia, y procurar el desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano, para ello era necesario investigar y evaluar el contenido de los planes, programas y libros de texto.

Sin embargo, el plan carecía de metas cuantitativas, no se establecían metas operativas ni se precisaban los recursos que se utilizarían, no se señalaba una jerarquización de las prioridades, no se definía si la educación tecnológica debía orientar a los estudiantes al trabajo productivo o hacia otro ciclo de estudios posteriores.

Hacia finales del año 1977 el secretario de educación Fernando Solana, impulsó la calidad, tema que aparece con mucha fuerza por primera vez en el ámbito

educativo. La determinación no fue gratuita, debido a que entre los principales problemas que enfrentaba el desarrollo educativo nacional, existían 6 millones de adultos analfabetas, 13 millones de adultos que no habían concluido la primaria, 1.2 millones de indígenas que no hablaban español y cada año se alcanzaba la cifra de 200 mil jóvenes que cumplían 15 años siendo analfabetas.

6.- En el sexenio de Miguel de la Madrid (1982-1988), se vivió otra profunda crisis económica, así como el terremoto del 1985 que devastó gran parte del centro de la Ciudad de México. En ese periodo, de cada 100 niños que ingresaban a la primaria 52 la terminaban; de éstos el 85% se inscribía a la secundaria y sólo el 74% la terminaba, el número de analfabetos era de 5.7 millones; los adultos sin terminar la primaria eran 15 millones, mientras que 7 millones no habían terminado secundaria. En 1981 se había logrado la cobertura total en la primaria, pero con insuficiente aprovechamiento y escasa retención escolar. Se retoma el tema de *eleva la calidad de la educación en todos los niveles*, y se busca articular la educación básica, para lograr mejor coordinación entre el preescolar, la primaria y la secundaria.

La SEP delegó casi toda su responsabilidad ejecutiva al Comité Ejecutivo Nacional (CEN) del SNTE quien realizó el proceso de descentralización, induciendo, paradójicamente, una mayor y más complicada centralización. El SNTE disponía de las plazas que distribuía estratégicamente entre líderes del propio sindicato, para poder así bloquear con mayor eficacia el proceso de descentralización de la educación básica. (Muñoz Izquierdo, 2009).

7.- El sexenio de Carlos Salinas (1988- 1994) se enmarca en una serie de políticas neoliberales que incluyen la firma del TLC (Tratado de Libre Comercio con América del Norte (TLCAN) y logros macroeconómicos importantes, que buscaron abatir la inflación, sanear las finanzas públicas, y permitir la estabilidad cambiaria, entre otras.



- Se crea, el Plan Nacional de Desarrollo (1989-1994), en el que se plantearon tres objetivos generales para la modernización de la educación: *mejorar la calidad de la educación* en congruencia con los propósitos del desarrollo profesional. Descentralizar la educación y adecuar la distribución de la función educativa a los requerimientos de su modernización y de las características de los diversos sectores integrantes de la sociedad. Finalmente se buscó fortalecer la participación de la sociedad en el quehacer educativo.

El Programa para la Modernización Educativa (1989-1994) fue presentado por el Presidente de la República, en el cual se plantearon como principales retos: el *rezago educativo*, ya que se necesitaba concentrar esfuerzos en las zonas urbano marginadas, en la población rural y en la indígena, con el fin de asegurar la cobertura universal de la primaria y la permanencia de los niños hasta su conclusión.

Además, el reto de *la calidad de la educación básica*, mostró que esta era deficiente porque no proporcionó un conjunto adecuado de conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas, actitudes y valores necesarios para el desenvolvimiento de los educandos, para contribuir a su propio progreso social y al desarrollo del país (Muñoz Izquierdo, 2009).

8.- Con Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000) surge el Acuerdo Nacional para la Modernización la Educación Básica que se firma en 1992 sus puntos principales fueron:

Federalización de la educación, para dar mayor participación a los estados, renovación curricular, y participación de la sociedad en la educación.

Un año después (1993) y como resultado del Acuerdo Nacional de la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) se expide la Ley General de Educación.

Para fortalecer la Calidad educativa, como aportación original del sexenio, aparece la inclusión de la formación cívica y ética en los planes y programas de

secundaria, así como la creación de libros de texto gratuitos para secundaria, plasmadas en el Plan de Desarrollo Educativo. El desarrollo de medios electrónicos que facilitarían la labor del maestro, el establecimiento de centros de capacitación del docente, además el tema de la equidad aparece con mucha fuerza ya que se requería atender a la población en desventaja socioeconómica.

9.- En el sexenio de Vicente Fox (2000-2006), se creó del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) que busca mejorar los sistemas de evaluación y la rendición de cuentas del sistema educativo. Se desarrolló la planeación estratégica para lograr mayor eficacia y eficiencia en el gasto destinado a educación.

Se implementó el programa Escuelas de Calidad. Se impulsó la evaluación del logro escolar. El Programa de Enciclomedia en el salón de clases. Se reforzó el programa Nacional de Lectura y las bibliotecas del rincón y para el maestro, donde se han integrado nuevos acervos bibliográficos en todas las escuelas.

Sin embargo, el OCE (Observatorio Ciudadano de la Educación) en el año 2004, reporta que sigue habiendo gran cantidad de personas mayores de 15 años que no concluyeron su educación básica (35 millones). Es la secundaria la que cuenta con mayor rezago de jóvenes.

10.- Finalmente en (2004-2008) con Felipe Calderón, aparece el Programa Sectorial, que al ser un programa y no un plan carece de diagnóstico del sistema educativo actual y de una filosofía que esté detrás de la política.

Las metas se proyectan al 2012, pero no incluyen metas graduales que puedan ser evaluadas a lo largo del sexenio.

Se propone la Alianza por la Calidad de la Educación que pretende una reforma curricular. Se pretende lograr una formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo, la Alianza propone realizar una reforma orientada al desarrollo de competencias y habilidades, misma que se presenta por medio de un Plan y Programa 2009, el cual se encuentra operando actualmente en las escuelas primarias de educación básica.

En suma, no cabe duda que a lo largo de la lenta constitución y conformación del sistema educativo mexicano, se presentaron proyectos educativos muy valiosos, algunos de ellos tuvieron gran significado e importancia para el desarrollo educativo nacional, sin embargo, las cuestiones políticas y económicas de cada época impidieron que éstos, tuvieran los resultados deseados para la educación básica.

Es importante reconocer, la tarea titánica que en México se realizó para ofrecer educación a millones de personas y en su ardua tarea por alfabetizar y cubrir las enormes demandas de cobertura, profesorado e infraestructura, no se vislumbró como una prioridad ofrecer calidad educativa a través de la educación.

Lo referido hasta aquí, muestra que en la educación básica, la calidad, es una problemática asociada a la rápida expansión del mismo sistema educativo y a la necesidad de subsanar las necesidades de cobertura y rezago escolar, los cuales, se caracterizan por ser ineficientes, por no cubrir ni necesidades básicas escolares, ni las fundamentales demandas de la sociedad existente en cada época.

En gran parte, porque tanto las innovaciones como las reformas que se incorporaron, no tomaron en cuenta, que México, es un país con agudas diferencias sociales, económicas, y culturales y se crearon planes y programas de manera homogénea y desarticulada de la verdadera realidad de su población escolar. A pesar de que a finales de los años 80 y en los 90 se produjo una marcada preocupación por los análisis acerca de la calidad de la educación en México, como lo muestran algunos estudios realizados por Schmelkes (1992) Toranzos (1996) Rul (1995), Muñoz Izquierdo (2007), Esteban y Montiel (1990) entre otros, la calidad es todavía un asunto pendiente.

Así, después de haber realizado un recorrido histórico que nos permitiera entender como ha sido visto y utilizado el término de la calidad educativa, es necesario llegar a lo que finalmente este concepto significa dentro de esta investigación, para lo cual se articulan las concepciones ligadas a Schmelkes (1992), Rul (1995), Coombs (1985), Esteban y Montiel (1990), autores que por medio de sus

aportaciones teóricas ofrecen distintas y complementarias formas de entender los procesos de mejora educativa y gestión escolar.

Procesos donde *la habilidad ingeniosa* de la que habla Rul (1995) se centra en el *actuar docente*, que caracteriza al actor activo y creativo, que incide en una realidad y la transforma, donde el conocimiento en ese hacer cobra sentido y significado. Esto tiene que ser articulado como lo señala Coombs (1985) con *la coherencia de lo que se enseña y se aprende* adecuado al contexto escolar y las expectativas de los estudiantes. De esta manera, la tarea docente tiene que ser una enseñanza significativa, es decir, proporcionar un ambiente que permita oportunidades para aprender por medio del diálogo y la participación reflexiva.

Dicho así y desde la escuela, se entiende a la calidad educativa para este trabajo, como un proceso consensuado y articulado, en el cual los actores escolares se involucran en la construcción de objetivos y metas en la cual, organizan, planean y definen la trayectoria que han de realizar para conseguirlos. Estos elementos dejan claro que la calidad educativa no se puede ver de manera desarticulada, sino integral, y que alude no sólo al trabajo personal, sino colectivo, que se inicia en la escuela y la trasciende. Se habla de una calidad que parta de una organización planeada, sujeta a procesos de evaluación, rendimiento de cuentas y en constante mejora.

La calidad educativa no se logra con los buenos deseos ni con las buenas intenciones, tampoco de manera inmediata, sólo se podrá conseguir una vez que exista un compromiso personal y social entre los directivos y maestros de las escuelas, en la construcción de una conceptualización y acciones comunes. Sin embargo, no se puede pensar en calidad educativa, si no se piensa en un docente con una formación de calidad para llevarla a cabo.

## **CAPITULO II. EL DOCENTE COMO ELEMENTO CENTRAL DEL ESTUDIO DE LA CALIDAD**

### **2.1 El docente y la investigación. Algunas consideraciones.**

Cuando se habla de calidad casi de manera inmediata surge la vinculación del docente y la práctica pedagógica porque son puntos de partida del pensamiento sobre la educación, son piedras angulares y decisivas para llevar a cabo reformas en los sistemas educativos que se propongan elevar la calidad. De ahí, que en los temas y problemas educativos se implique al docente para exigir de él o ella determinado desempeño, para entonces, dibujar y proyectar sobre su figura, aspiraciones que se le proponen como condición para las mejoras educativas.

Por esta razón, este capítulo se centra en el papel que los maestros y directivos juegan como actores clave de la calidad educativa en la educación básica. La figura del docente, como conductor visible, creativo, activo y reflexivo de los procesos de educación, y finalmente sobre el papel de la investigación educativa en la comprensión de la utilidad de la creación del conocimiento dentro de la práctica pedagógica.

Tradicionalmente, en el sistema educativo mexicano, la tarea de enseñar fue considerada una misión más que una profesión. La percepción del docente como apóstol, mártir, misionero, educador social, desdibujó en él la condición de formador. Hay que tener presente que la actividad docente, tal como se conoce, sólo se conformó en cuanto se fue estructurando el sistema educativo.

A pesar de ello, en el desarrollo y conformación de la escuela pública y ante la demanda de una educación de calidad, aparece en la agenda el tema de la práctica docente como espacio de análisis y reflexión, a través de la investigación educativa como plausible alternativa para llegar a esa educación de calidad por la que se apuesta.

Sin embargo, a pesar de que para la investigación educativa sea prioritario que la actividad docente se convierta en un espacio de indagación, es decir, un espacio donde los maestros desarrollen la capacidad de asombro ante la realidad escolar en la que se cuestionen, busquen información, analicen, entiendan y reflexionen como condiciones para facilitar la participación activa en la adquisición del

conocimiento que ayude a desarrollar el pensamiento crítico y la capacidad para resolver problemas.

Además, les permita guiar y orientar la acción educativa mediante bases teóricas sólidas y a través de un proceso de investigación continuo, lo cual, hasta hoy, parece ser sólo preocupación de investigadores, especialistas en educación, y algunas autoridades educativas. No se ha logrado que sea preocupación directa de los docentes en ejercicio de sus funciones, por lo que este trabajo cobra mayor interés al pretender lograr despertar ese interés.

El docente debe ser un actor creativo, activo, comprometido y reflexivo dentro del sistema educativo que requiere reconsiderar: ¿Dónde está, qué hace y cómo construye actualmente su quehacer docente? Para lo cual necesita crear o encontrar espacios de análisis y reflexión que apunten hacia la generación de conocimiento que aporte mayor calidad a su práctica.

Son los docentes quienes deben mantener la magia de la curiosidad, incidir en el desarrollo de un pensamiento autónomo, fomentar el rigor intelectual y crear las condiciones necesarias para el éxito de la enseñanza. Es decir, son ellos, quienes deben poner énfasis en la búsqueda y selección de acciones concretas que faciliten a todos los alumnos y alumnas un máximo de aprendizaje escolar. Como menciona De la Orden (1991) esto implica que el éxito de la enseñanza se identifique no con el logro de objetivos específicos de carácter meramente instrumental, que están en la base de lo que normalmente se entiende como rendimiento académico, sino con la consecución de las grandes metas o fines generales de la educación y la enseñanza, tales como: formar para la vida personal, profesional, social y económica, donde la enseñanza y el aprendizaje sean los puntos de partida.

Para esto, es importante recordar que los docentes no sólo se construyen en y a través del trabajo cotidiano, en la escuela y en el aula, sino también mediante la participación social y cultural con otros seres humanos en diversos contextos específicos.

Por lo que es pertinente considerar que el campo de estudio acerca del docente y su práctica no es un campo homogéneo, la práctica docente se caracteriza por su heterogeneidad, ya que se encuentra multideterminada por una serie de dimensiones.

Para entender los factores que influyen en esta heterogeneidad Ezpeleta (1992) indica las dimensiones que determinan la práctica docente y expone:

**“Son el Estado, la administración escolar, la organización educativa, y las políticas laborales, la inercia burocrática, y la diferenciación social de la demanda, algunas de las dimensiones estructurales y no pedagógicas que de diversos modos están presentes en la operación de las escuelas a través de la base material, profesional e institucional que aporta la administración. El quehacer educativo no es ajeno, a pesar de su especificidad. No se sobrepone a existir con independencia, al contrario encuentra en él la manera de su posibilidad.**

**En su experiencia diaria, inseparable de las concretas condiciones locales, los docentes integran como pueden las determinaciones de las dimensiones mencionadas y de las pedagógicas. Es el ámbito de la vida cotidiana donde se encuentra en “acto” la relación entre sujeto e institución, entre el maestro trabajador y la escuela” (Ezpeleta, 1992:29).**

En la presente investigación, se entiende al docente, como una persona conformada a través de diversas relaciones sociales, comprometida con diversos, y no siempre coherentes, referentes normativos. Lo entiendo no sólo como portador de valores y conocimientos prácticos, sino en una categoría más amplia, una en la que se desenvuelve como un profesional en el ámbito pedagógico.

Es ahí donde se sitúa la importancia del papel docente, como profesional que incide en la consecución de la calidad, por esta razón uno de los puntos fundamentales de esta investigación es entender en primer lugar, cómo el docente construye e interpreta el mundo inmediato escolar, ya que de la construcción de sus concepciones es que realiza una práctica docente particular y colectiva, donde organiza, planea y determina la enseñanza de la que se espera un aprendizaje significativo y útil.

## 2.2 ¿Qué son las concepciones?

Siguiendo a Giordan (1995) la concepción es el proceso de una actividad de construcción mental de lo real. Esta elaboración se efectúa a partir de las informaciones que se graban en la memoria y resultan de los sentidos y las relaciones con los otros. Las informaciones son codificadas, organizadas y categorizadas dentro de un sistema cognitivo global y coherente según las preocupaciones y los usos que de él hace cada persona. Así, las concepciones filtran, seleccionan y elaboran las informaciones recibidas que pueden completarse, limitarse o transformarse originando nuevas concepciones.

Según André Giordan (1995) las concepciones tienen las siguientes características:

- a) Se corresponde con una estructura mental subyacente.
- b) Es un modelo explicativo.
- c) Tiene una génesis individual y social (p. 118).

*Tienen tres funciones:*

- a) Conservar un conocimiento o un conjunto de saberes, incluso prácticos.
- b) Facilitar la sistematización.
- c) Estructurar y organizar la realidad (p.118).

A partir de la concepción, la persona construye una trama de análisis de la realidad, una especie de decodificador que le permite comprender el mundo, afrontar nuevos problemas, interpretar situaciones inéditas, razonar para resolver una dificultad o responder de manera explicativa; también seleccionará las informaciones exteriores, las comprenderá y las integrará (Giordan, 1988, p. 118)

En la escuela es necesario que el docente comprenda los significados que conforman su vida cotidiana escolar para así poder conceptualizar y reconceptualizar la calidad educativa, para lo cual necesitará un modo diferente de pensar, que le permita ubicar las posibilidades y obstáculos que en su papel de ejecutor de reformas educativas, le permitirán ser también un constructor de conocimientos y significados, asignándole así un papel preponderante como agente de cambio, y facilitador de la mejora educativa.



Por lo tanto, *las concepciones* para esta investigación se entienden como: la movilización de la información adquirida a través de la interacción sociocultural de los seres humanos, que se ponen en acción al momento de dar significado y efectuar una explicación, una previsión, e incluso una acción simulada o real a una situación cognitiva dada en contextos específicos.

### **2.3 Construir concepciones**

Se ha de entender que para construir concepciones son indispensables las relaciones que se suscitan entre los factores social, cultural e histórico, porque forman parte de los saberes que se construyen en la vida cotidiana y posibilitan el conocimiento.

Sin embargo, esto no quiere decir que todos los conceptos que bajo esta perspectiva se construyan sean válidos y certeros, sino que como todo conocimiento, el concepto debe reflexionarse, analizarse y fundamentarse. Este tipo de conocimiento Morin (1999: 15) lo define como una necesidad intelectual y vital porque estructura y reconstruye conocimiento y así se conocen y reconocen los problemas del y en el mundo. En palabras de Morín:

**“Es el problema universal para todo ciudadano del nuevo milenio: ¿Cómo lograr el acceso a la información sobre el mundo y cómo lograr la posibilidad de articularla y organizarla? ¿Cómo percibir y concebir el Contexto, lo Global (la relación todo/partes), lo Multidimensional, lo Complejo? Para articular y organizar los conocimientos y así reconocer y conocer los problemas del mundo, es necesaria una reforma de pensamiento. Ahora bien, esta reforma es paradigmática y no programática: es la pregunta fundamental para la educación ya que tiene que ver con nuestra aptitud para organizar el conocimiento” (Morín, monografía, consultado 25 de Junio 2011).**

Según Morín, a este problema universal está enfrentada la educación del futuro porque hay una inadecuación cada vez más amplia, profunda y grave por un lado entre nuestros saberes desunidos, divididos, compartimentados y por el otro, realidades o problemas cada vez más multidimensionales.

Debemos cambiar nuestro pensamiento por un pensamiento que reúna, un conocimiento que sintetice el todo y las partes, conjugue el análisis y la síntesis, que nos permita un análisis lo mas acertado posible de la realidad y por tanto, un comportamiento consecuente.

La calidad educativa, y de manera más específica, la calidad del aprendizaje, es un concepto que por su multidimensionalidad, permite (o debería permitir) a los docentes reflexionarlo, analizarlo, comprenderlo, construirlo y reconstruirlo desde el contexto específico en que la miran.

De ésta manera los significados que los docentes construyan acerca de la calidad, no deberán únicamente basarse en la información que adquieren en interacción con sus pares, sino será necesario, fundamentar con trabajos y estudios teóricos, que les permitirán desarrollar una mas eficiente construcción de conocimiento con la cual podrán delimitar ese concepto de calidad que será útil en su propio campo de acción.

En las concepciones:

**Todas las percepciones son a la vez traducciones y reconstrucciones cerebrales a partir de estímulos o signos captados y codificados por los sentidos.**

**El conocimiento en forma de palabra, de idea, de teoría, es el fruto de una traducción/reconstrucción mediada por el lenguaje y el pensamiento (Morin,1999:5).**

Acorde con la cita anterior, entendemos que por medio de las concepciones, los esquemas mentales de los seres humanos se modifican y amplían no sólo en su constante interacción, participación social y cultural con los otros, además de la acumulación de sus experiencias de vida, sino también, gracias a las aportaciones que les brinda el conocimiento de diferentes teorías que le permiten potenciar sus procesos cognitivos. Es innegable que los docentes construyen significados y conocimiento constantemente, pero hay claras evidencias en que la parte teórica está ausente de sus prácticas educativas, y éste es un punto indispensable para mejorar la calidad educativa.

Comprender esta forma de estructurar y construir los conocimientos, es decir, los conceptos, no es tarea fácil, sin embargo, en el caso de la calidad educativa, que es un concepto no estático, dinámico y cambiante, condicionado por momentos históricos determinados, representa para directores y maestros una oportunidad para conceptuar y reconceptuar su trabajo de acuerdo con lo que demanda una reforma, la sociedad y los alumnos en el momento y contexto actual.

Esto no es una utopía, sino un llamado urgente a los involucrados de manera directa con los alumnos, alumnas y la educación. Los bajos resultados académicos son sólo una muestra de que el desempeño que los niños y niñas adquieren en las escuelas no les es muy favorable.

#### **2.4 El docente como constructor de conocimiento**

El docente no sólo es trabajador, es antes que nada una persona, con un proceso de socialización, una biografía y un modo singular de ver, comprender y vivir la vida: antes, durante y después de su labor docente.

Parafraseando a Elsie Rockwell (1987) el docente es un ser humano que estructura sus propios conocimientos, sus recursos y sus estrategias para resolver diariamente las diferentes problemáticas que se presentan en el aula, de igual forma, se apropia en el transcurso de su escolarización de los valores, los conocimientos considerados legítimos, y las formas de relación características de la escuela. Al final, puede observarse que no siempre hay una relación directa entre lo que el maestro recibe en su formación profesional y lo que aprende, o recibe, en su práctica cotidiana (p. 18).

Por cotidiano se entiende a las diversas prácticas educativas y actividades que se tejen dentro de los diferentes espacios de la vida escolar, entendiendo dentro de éstas, las relaciones, interacciones, rituales de grupos y equipos académicos de los que participa. (Piña, Furlán, Sañudo, 1992-2002:41).

Aguilar (1985, en Rockwell, 1987:87) profundiza y le llama, *mundo docente cotidiano*, del que menciona, lo componen y construyen los docentes mediante relaciones con diversas historias, sean éstas locales, escolares, laborales, personales. Historias expresadas en costumbres, tradiciones, concepciones, intereses y normas, que sin adentrarse en su lógica, aparecen como dados a priori, como situaciones puestas ante los ojos y con las cuales sólo les toca operar.

Héller (1998:21) concibe la vida cotidiana, como un momento del movimiento social *abarcativo* de diversos procesos, que tienen lugar en varios momentos de la historia profesional y de las prácticas docentes, *las actividades observadas* en

la escuela o en cualquier contexto, las que pueden ser comprendidas como *cotidianas* sólo con referencia a los sujetos particulares que las emprenden y las articulan. Por ello, se refiere al docente como *un sujeto histórico, social y cultural* que se apodera de los usos sociales que son propios de los sistemas de expectativas y de las instituciones en que actúa.

Finalmente, Tenti, (2000:21) afirma que el mundo de la vida cotidiana, según la sociología, es el ámbito de los actos corpóreos vivos. Mediante las acciones se inserta en la realidad que está al alcance efectivo y se puede modificar, se trata de una realidad compartida con otros con quienes se tiene en común no sólo objetivos, sino medios para concretarlos.

**“[...] es una realidad que se presenta como natural, un mundo hecho de presupuestos al que no se está dispuesto a renunciar como creencia a menos que ocurra alguna experiencia que cauce conmoción, desestabilice o ponga en crisis. Desde el punto de vista de la sociología fenomenológica, en este mundo, la actitud natural suspende la duda acerca de las cosas que pasan en el mundo y no se puede imaginar que ocurran de otra manera porque surge el *sentido común* que implica una especie de complicidad ontológica entre las cosas de la vida cotidiana y las categorías de percepción de los sujetos que lo comparten” (Tenti, 2000:21-22).**

En las escuelas y el caso particular de los docentes, el mundo cotidiano escolar se construye y centra en la práctica: los objetivos y metas que persiguen son con frecuencia comunes al proceso de enseñanza de lo cual se desprende, lo esperado sea el aprendizaje. Los docentes viven e interactúan con otros y para otros, y orientan su práctica educativa hacia lo que consideran deben hacer para ellos y para los otros, en este caso, los alumnos y alumnas. Así, hacen de su práctica una actividad de trabajo con sentido común que les proporciona en principio estabilidad y con el paso del tiempo, comodidad. Al ejecutar las acciones lo hacen con el sólo uso de sus acervos de conocimiento disponible, mismo que difícilmente confrontan con un entramado teórico que les sea pertinente, y por lo tanto, no se desestabilizan.

La vida cotidiana, en su heterogeneidad, es donde se concretan los saberes de los que se han apropiado los docentes durante su vida profesional, es el proceso en que suelen confrontarse con los saberes del oficio que les anteceden, así, rechazan algunos, integran otros a su propia práctica y generan, a su vez, nuevos

saberes al enfrentarse a las problemáticas propias de su trabajo, en los contextos específicos en que lo realizan (Mercado, 1991:60).

Lo anterior ratifica lo que dicen Rockwell (1987), Aguilar (1985), Piña, Furlán, y Sañudo (1992), Héller (1998), y Tenti, (2000) al afirmar que en la práctica cotidiana de los docentes inciden conocimientos que han adquirido social y culturalmente, los cuales van más allá de una dimensión únicamente pedagógica y de una formación exclusivamente académica, en este caso la recibida en la escuela Normal. Dado lo anterior, y la experiencia vivida en las aulas, se puede inferir que el peso de la formación teórica, para la práctica educativa, no tiene una importancia significativa, la práctica educativa se nutre más de la experiencia empírica.

La práctica docente en la Primaria se enmarca en estos escenarios, se construye y se realiza en la cotidianidad, y en muchos casos agregando sólo el sentido común. Por lo que refieren las investigaciones abordadas, se puede inferir que en el mundo cotidiano de la escuela, difícilmente se presentan situaciones que provoquen la mencionada conmoción, o inestabilidad, en los saberes construidos a lo largo de la experiencia de los docentes, los cuales ayudarían a provocar distintos momentos de análisis y reflexión, ya sea en su práctica misma, o en los conocimientos, recursos, estrategias, costumbres, tradiciones, concepciones, y los intereses, implícitos en ella. Caso contrario, se observaría mayor interés por prepararse y actualizarse, lo que reflejaría, una mejor educación en las escuelas. Es a partir de los saberes de la experiencia, en lo personal, escolar, social, y cultural, que los docentes construyen sus conceptos, conocimientos, estrategias y juzgan su formación anterior o su formación a lo largo de la carrera. Es igualmente a partir de ello, que juzgan la pertinencia o el realismo de las reformas introducidas en los programas o métodos. Los saberes de las diversas experiencias forman un conjunto de representaciones a partir de los cuales los docentes interpretan, comprenden, conceptualizan y orientan su profesión y los elementos que en ella intervienen, al igual que su práctica cotidiana en todas las dimensiones (Tardiff, Lessard y Lahaye, 1991 en Mercado, 2002:22).

Rockwell y Mercado (1999), definen los saberes docentes como el conocimiento práctico, social y culturalmente construido, que implica una apropiación que se da a lo largo de la experiencia docente, donde se recurre a la selección y utilización de elementos diversos, de los que se tiene conocimiento en momentos sucesivos de la vida del docente.

Así, sólo podremos comprender los principios que rigen la interpretación y elaboración de los significados, en la medida que seamos capaces de especificar la estructura y coherencia de los contextos más amplios en que se crean y transmiten significados específicos (Bruner, 2006: 79, en Sandoval 2010).

## **2.5 La calidad educativa a través de las mediciones.**

La actualización y el desempeño de los docentes, vinculados al concepto de calidad, son factores claves para la mejora de la enseñanza y los aprendizajes. No son elementos aislados que pueden abordarse de manera independiente, sino que por el contrario, están afectados por el funcionamiento de diversas instituciones y por las condiciones sociales, culturales y laborales en las que ejercen su labor profesional.

Sin embargo, existen en la actualidad pruebas estandarizadas que miden la calidad educativa no como trayectoria, no como proceso de construcción continuo, sino centrándose en los resultados obtenidos.

Cabe aclarar que en este apartado no se pretende hacer un análisis de éstas pruebas (PISA, ENLACE, EXCALE) ni de las causas del bajo rendimiento escolar reflejado en sus resultados.

El objetivo de retomar los resultados de PISA (2006) es para propiciar la reflexión y el análisis de los docentes en cuanto a la relación que existe entre la información que proporcionan los bajos resultados de rendimiento escolar que los estudiantes de educación básica obtienen en lectura, matemáticas, ciencias, y las tareas que pide PISA logren respecto a los diferentes niveles de desempeño, establecidos por un organismo económico internacional. Esto, como referente al buen o mal desempeño de su práctica pedagógica.

Cabe recordar que el propósito principal del “Programme for International Student

Assessment” (PISA) es evaluar en qué medida los estudiantes de 15 años han adquirido conocimientos y habilidades esenciales para participar plenamente en la sociedad occidental (con un marcado carácter industrial y global) y observar hasta qué punto son capaces de extrapolar lo aprendido para aplicarlo a situaciones novedosas, tanto del ámbito escolar como extraescolar (PISA, 2006). Sin embargo, se trata de un enfoque donde se privilegian los intereses del evaluador sin atender las necesidades y cuestionamientos que podrían manifestar los y las estudiantes.

Los informes de PISA (OCDE, 2000, 2003 y 2006), proporcionan resultados, de pruebas internacionales de rendimiento escolar en educación básica, de acuerdo con niveles de desempeño que los estudiantes obtienen en cada una de las áreas, por lo que es necesario dar a conocer la descripción de las tareas que los estudiantes deben ser capaces de realizar para ubicarse en cualquiera de los seis niveles de desempeño de cada escala global. Y de esta manera comprender la situación académica en la que se encuentran los estudiantes mexicanos en lectura, matemáticas y ciencias a nivel nacional, de escuela, aula y de práctica docente.

A continuación se presentan 5 tablas que muestran los siguientes datos.

Cuadro 1: Tareas que determinan los niveles de desempeño en el área de Ciencias.

Cuadro 1.2: Porcentajes en los niveles de desempeño en escala global de Ciencias.

Cuadro 1.3: Tareas que determinan los niveles de desempeño en Lectura.

Cuadro 1.4: Porcentajes en los niveles de desempeño en escala global de Lectura

Cuadro 1.5: Tareas que determinan los niveles de desempeño en Matemáticas.

Cuadro 1.6: Porcentajes en los niveles de desempeño en escala global de Matemáticas.

Cuadro 1.7: Descripción genérica de los niveles de desempeño en PISA 2006.

Cuadro 1.8: Porcentaje de alumnas y alumnos por niveles de desempeño, países escogidos en PISA 2006.

**Cuadro 1: Tareas en los niveles de desempeño de la escala global de ciencias, PISA 2006.**

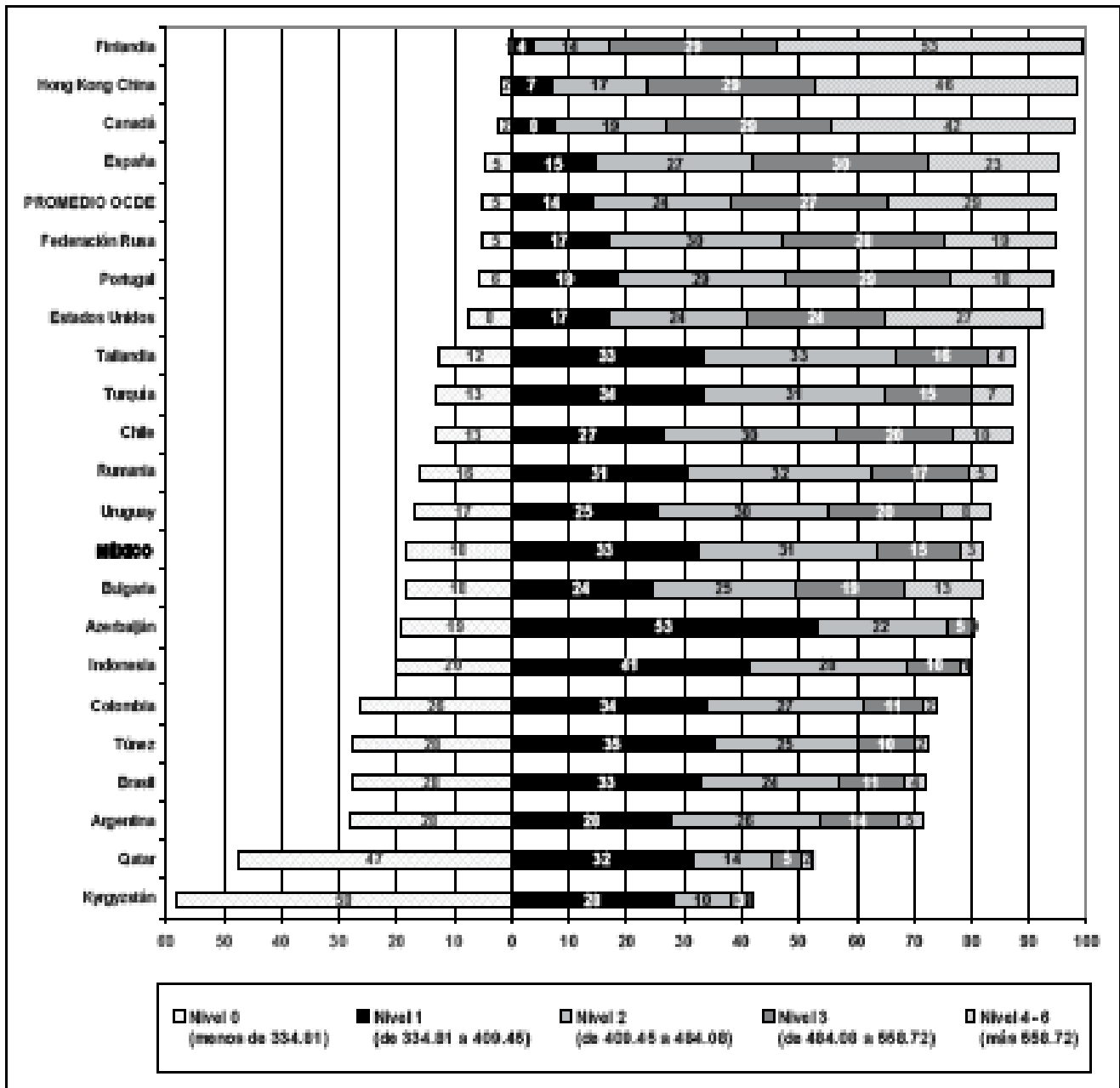
Nivel/Puntaje	Tareas
<p style="text-align: center;">6 Más de 708</p>	<p>Los estudiantes pueden consistentemente identificar, explicar y aplicar el conocimiento científico y <i>conocimiento sobre la ciencia</i> en una variedad de situaciones complejas de la vida real. Relacionan distintas fuentes de información y explicación, y hacen uso de evidencias a partir de esas fuentes para justificar sus decisiones. Son capaces de demostrar clara y consistentemente un pensamiento y razonamiento científicamente avanzado; y pueden usar su comprensión científica como apoyo para resolver situaciones científicas y tecnológicas poco familiares. Utilizan el conocimiento científico y desarrollan argumentos que sustentan recomendaciones y decisiones en contextos personales, sociales o globales.</p>
<p style="text-align: center;">5 De 633.36 a 708</p>	<p>Los estudiantes pueden identificar los componentes científicos de situaciones complejas de la vida, además aplican tanto los conceptos científicos como el <i>conocimiento sobre la ciencia</i> a esas situaciones; y pueden comparar, seleccionar y evaluar qué tan apropiada es la evidencia científica para responder a situaciones de la vida. Los estudiantes pueden usar habilidades de investigación bien desarrolladas, relacionar apropiadamente el conocimiento y ser capaces de comprender aspectos críticos de las situaciones. Construyen explicaciones basadas en evidencias y argumentos a partir de un análisis crítico.</p>
<p style="text-align: center;">4 De 558.72 a 633.36</p>	<p>Los estudiantes pueden trabajar efectivamente con situaciones y temas que les implique explicar un fenómeno y que les requiera realizar inferencias sobre el papel de la ciencia y la tecnología. Seleccionan e integran explicaciones de distintas disciplinas de la ciencia o la tecnología, y las vinculan directamente a situaciones de la vida. Son capaces de reflexionar sobre sus acciones y comunicar decisiones mediante el uso del conocimiento científico y de la evidencia.</p>
<p style="text-align: center;">3 De 484.08 a 558.72</p>	<p>Los estudiantes pueden identificar claramente los temas científicos descritos en una variedad de contextos. Pueden seleccionar hechos y conocimientos para explicar fenómenos, y también pueden aplicar modelos simples o estrategias de investigación. Interpretan y usan conceptos científicos de diferentes disciplinas y los pueden aplicar directamente. Son capaces de desarrollar oraciones cortas utilizando hechos, y tomar decisiones basadas en el conocimiento científico.</p>
<p style="text-align: center;">2 De 409.45 a 484.08</p>	<p>Los estudiantes tienen un conocimiento científico adecuado para proporcionar posibles explicaciones en contextos familiares, o pueden llegar a conclusiones basadas en investigaciones simples. Tienen un razonamiento directo y llegan a interpretaciones literales de los resultados de una investigación científica o de la solución tecnológica de un problema.</p>
<p style="text-align: center;">1 De 334.81 a 409.45</p>	<p>Los estudiantes tienen un conocimiento científico limitado que sólo es aplicable a pocas situaciones familiares. Dan explicaciones científicas obvias que se obtienen directamente de la evidencia dada.</p>

Fuente: (INEE, 2006:91)

Cabe mencionar, que los estudiantes cuyo desempeño se sitúa por debajo del **Nivel 1** son incapaces de realizar el tipo de tarea más básico que busca medir PISA.



**Cuadro 1.2 Porcentajes en los niveles de desempeño en la escala global de Ciencias, PISA 2006.**



Fuente: (INEE, 2006:94)

Se puede apreciar que en México el 18% de los estudiantes se ubica por debajo del Nivel 1; 33% en el Nivel 1; 31% en el Nivel 2; 15% en el Nivel 3 y sólo 3% en el Nivel 4 o más. Así, tenemos que más del 50% de los estudiantes que presentan esta prueba al encontrarse entre los niveles 1 y 0, no con capaces de realizar las tareas que pide PISA en los niveles de desempeño 0 y 1 correspondiente al área de Ciencias.

**Cuadro 1. 3 Tareas en los niveles de desempeño en la escala global de lectura, PISA 2006**

Nivel/Puntaje	Tareas
<p style="text-align: center;">5</p> <p>Más de 625.61</p>	<p>Los estudiantes que logran el Nivel 5 son capaces de realizar tareas complejas de lectura, como manejar información difícil de encontrar en textos desconocidos, mostrar una comprensión detallada de dichos textos, deducir qué información del texto es relevante para la tarea, ser capaces de evaluar con sentido crítico y construir hipótesis, basarse en conocimientos especializados y adaptar conceptos que puedan ser contrarios a las expectativas.</p>
<p style="text-align: center;">4</p> <p>De 552.89 a 625.61</p>	<p>Los estudiantes que alcanzan este nivel son capaces de realizar tareas de lectura difíciles, tales como localizar información oculta, abordar ambigüedades y evaluar un texto con sentido crítico.</p>
<p style="text-align: center;">3</p> <p>De 480.18 a 552.89</p>	<p>Los estudiantes que alcanzan el Nivel 3 son capaces de realizar tareas de lectura de complejidad moderada, como localizar múltiples informaciones, establecer nexos entre distintas partes de un texto y relacionar el texto con conocimientos de la vida diaria.</p>
<p style="text-align: center;">2</p> <p>De 407.47 a 480.18</p>	<p>Los estudiantes que alcanzan el Nivel 2 son capaces de realizar tareas básicas de lectura, como localizar informaciones sencillas, realizar deducciones simples de distintos tipos, averiguar lo que significa una parte claramente definida de un texto y usar ciertos conocimientos externos para comprenderlo.</p>
<p style="text-align: center;">1</p> <p>De 334.75 a 407.47</p>	<p>Los estudiantes que se encuentran en este nivel sólo son capaces de realizar las tareas más sencillas, como localizar un único elemento de información, identificar el tema principal de un texto o establecer una relación sencilla con el conocimiento cotidiano.</p>

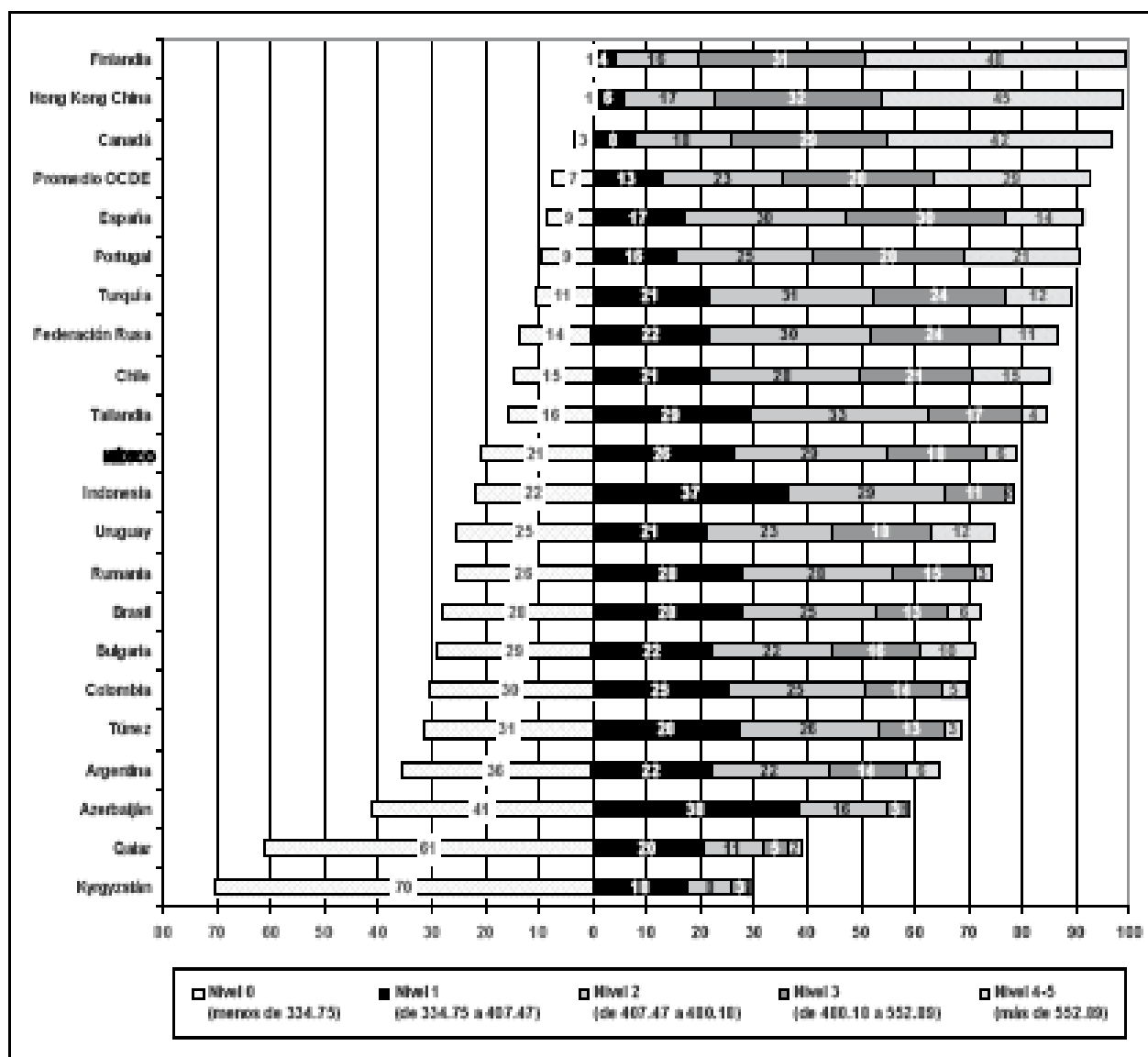
Fuente: (PISA 2006:99)

Si se toma en cuenta que para el INEE (2006:98) la competencia lectora es la capacidad que tiene un individuo de comprender y utilizar textos escritos y reflexionar sobre ellos, a fin de lograr las metas individuales, desarrollar sus conocimientos y el potencial personal, y participar en la sociedad, resulta interesante destacar que esta definición supera la idea tradicional de decodificar la información e interpretar literalmente el texto escrito.

Esto mismo se plasmó en el enfoque comunicativo funcional del español en educación primaria a partir de los planes de 1993, por lo cual, la enseñanza docente está comprometida a reconsiderar que la lectura no debe quedar limitada a la sola adquisición de una herramienta durante la infancia.

Así, puede resaltarse que leer es un proceso en constante evolución, que incluye un conjunto de conocimientos, habilidades y estrategias que alumnas y alumnos van construyendo con los años, según las diversas situaciones que viven y mediante la interacción con los compañeros en la escuela, la familia, y la comunidad inmediata en la que están inmersos.

**Cuadro 1.4 Porcentajes en los niveles de desempeño en la escala global de Lectura, PISA 2006**



Fuente: (INEE, 2006:101)

México tiene un porcentaje de estudiantes en el Nivel 1 (21%), logra el Nivel 2 de desempeño en la escala global de Lectura (25%) y no se aprecian diferencias significativas con países como Tailandia y Uruguay. Y a pesar de que los datos indican que México se encuentra en lo esperado en esta área, no es suficiente según los niveles de desempeño que señalan al nivel 2 como lo básico, así que la lectura en México, como competencia, está aún distante de la meta planteada por INEE.

Finalmente el caso del área de matemáticas.

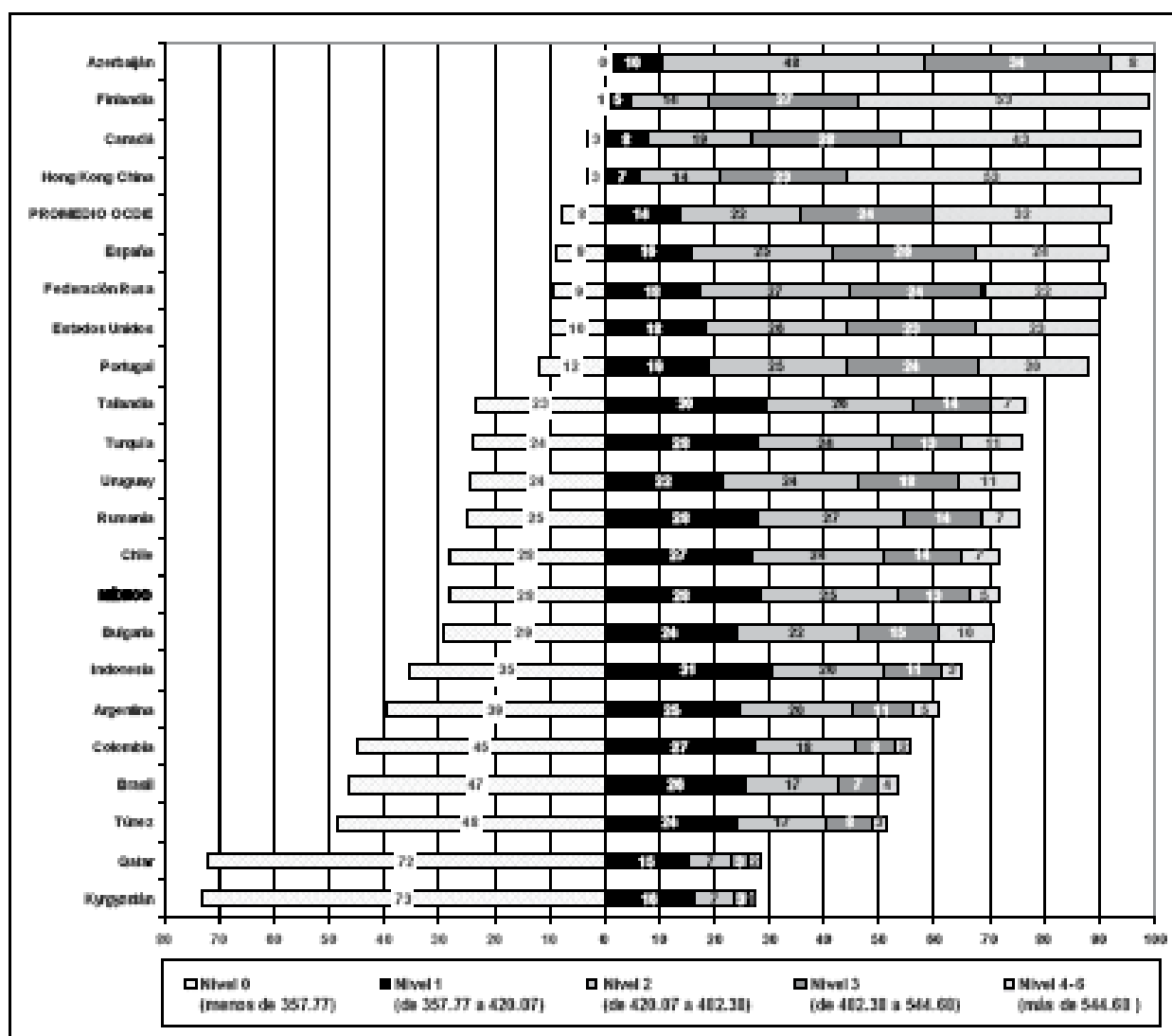
**Cuadro 1.5 Tareas en los niveles de desempeño en la escala global de matemáticas, PISA 2006.**

Nivel/Puntaje	Tareas
<p>6 Más de 669.30</p>	<p>Los estudiantes que alcanzan este nivel poseen un pensamiento y razonamiento matemático avanzado. Pueden aplicar su entendimiento y conocimiento, así como su dominio de las operaciones y relaciones matemáticas formales y simbólicas, y desarrollar nuevos enfoques y estrategias para enfrentar situaciones nuevas. Pueden formular y comunicar con exactitud sus acciones y reflexiones respecto a sus hallazgos, argumentos e interpretaciones y adecuarlas a situaciones originales.</p>
<p>5 De 606.99 a 669.30</p>	<p>Los estudiantes que logran este nivel pueden desarrollar modelos y trabajar con ellos en situaciones complejas, identificando los condicionantes y especificando los supuestos. Pueden seleccionar, comparar y evaluar estrategias apropiadas de solución de problemas para abordar problemas complejos relativos a estos modelos. Pueden trabajar de manera estratégica al usar habilidades de pensamiento y razonamiento bien desarrolladas; así como representaciones adecuadamente relacionadas, caracterizaciones simbólicas y formales, y entendimiento pertinente de estas situaciones. Pueden reflexionar sobre sus acciones y formular y comunicar sus interpretaciones y razonamientos.</p>
<p>4 De 544.68 a 606.99</p>	<p>Los estudiantes son capaces de trabajar eficazmente con modelos explícitos en situaciones complejas y concretas que pueden implicar condicionantes o demandar la formulación de supuestos. Pueden seleccionar e integrar diferentes representaciones, incluyendo las simbólicas, asociándolas directamente a situaciones del mundo real. Saben usar habilidades bien desarrolladas y razonar con flexibilidad y con cierta perspicacia en estos contextos.</p>
<p>3 De 482.38 a 544.68</p>	<p>Los estudiantes son capaces de ejecutar procedimientos descritos claramente, incluyendo aquellos que requieren decisiones secuenciales. Pueden seleccionar y aplicar estrategias sencillas de solución de problemas. Saben interpretar y usar representaciones basadas en diferentes fuentes de información, así como razonar directamente a partir de ellas. Pueden elaborar escritos breves reportando sus interpretaciones, resultados y razonamientos.</p>
<p>2 De 420.07 a 482.38</p>	<p>Los estudiantes pueden interpretar y reconocer situaciones en contextos que sólo requieren una inferencia directa. Saben extraer información relevante de una sola fuente y hacer uso de un único modelo representacional. Pueden emplear algoritmos, fórmulas, convenciones o procedimientos elementales. Son capaces de efectuar razonamientos directos e interpretaciones literales de los resultados.</p>
<p>1 De 357.77 a 420.07</p>	<p>Los estudiantes pueden contestar preguntas relacionadas con contextos familiares, en los que está presente toda la información relevante y las preguntas están claramente definidas. Son capaces de identificar la información y desarrollar procedimientos rutinarios conforme a instrucciones directas en situaciones explícitas. Pueden realizar acciones obvias que se deducen inmediatamente de los estímulos dados.</p>

Para PISA la competencia matemática, al igual que las de las áreas anteriores (ciencias y lectura) son competencias esenciales para el desarrollo de los individuos en una sociedad cada vez más demandante y competitiva.

Según el INEE (2006:103). La competencia matemática es la capacidad del individuo para identificar y comprender la función que desempeñan las matemáticas en el mundo, emitir juicios fundados, utilizar las matemáticas y relacionarse con ellas de forma que se puedan satisfacer las necesidades de la vida de los individuos como ciudadanos constructivos, comprometidos y reflexivos. La tabla siguiente muestra los resultados de las alumnas y alumnos participantes en los seis niveles de desempeño.

**Cuadro 1.6 Porcentajes en los niveles de desempeño en la escala global de Matemáticas, PISA 2006**



Fuente: (INEE, 2006:106)

En México los mayores porcentajes de concentración de estudiantes se registraron en los Niveles 0, 1 y 2. Esto quiere decir que el nivel de logro que PISA pide para esta área, en México resulta muy alta, ya que los resultados que obtienen los alumnos y las alumnas son bajos y se encuentran en un nivel básico con relación a países que se encuentran en los niveles 3 y 4.

Queda claro que las evaluaciones que proporciona el Instituto para la Evaluación Educativa (INEE) no deben limitarse a imágenes instantáneas de la situación del sistema educativo para medir la calidad en un momento dado, ni a la descripción de la misma. Es necesario identificar las tendencias que marcan la evolución de la calidad educativa a lo largo del tiempo, de los procesos y de la práctica, para poder explicar los factores que la determinan en los diversos contextos escolares, y evitar así juicios superficiales.

Para que los maestros y directivos, como actores educativos, cuenten con bases suficientes para sustentar decisiones que incidan positivamente en el desarrollo de su trabajo, hace falta más que sólo resultados. Hace falta que puedan reflexionar su práctica, los conocimientos, las estrategias, el currículo, los contenidos y los recursos, que tienen a su alcance, para que, de una manera coherente y articulada con sus metas de calidad y de enseñanza.

Para tomar conciencia de éstos aspectos y de su influencia en la calidad educativa, hace falta una racionalidad constructiva por parte de los actores educativos, la cual, siguiendo a Morín (1997) implica que el docente, obtenga y ubique la información y los elementos, en este caso los que considere óptimos, pensando en la calidad de los aprendizajes y en su contexto, para que éstos adquieran sentido y significado, y puedan entonces detectar ausencias, carencias, y necesidades que coadyuven en la búsqueda de mayor calidad a través de la práctica.

Es cierto que la calidad de la educación en el sistema a nivel macro, reconoce la necesidad de formular juicios de valor, los cuales se obtienen de contrastar los resultados de las mediciones con ciertos parámetros estandarizados, pero en la escuela como sistema educativo a nivel micro, no es el único en el que se deben construir los puntos de partida sobre las necesidades de calidad de las escuela y

de la enseñanza. Entonces, los criterios y niveles de evaluación se convierten en objetivos educativos para los actores escolares.

De ahí que es importante recuperar como un referente más las características que describen de manera genérica a cada nivel de desempeño según PISA 2006. Con el fin que dentro de la escuela, tanto maestros como directivos, sitúen el punto de partida y llegada de la educación primaria, conceptualicen y reconceptualicen la calidad y analicen y reflexionen el desempeño de su práctica en la búsqueda de mejorar, tanto de manera personal como colectiva.

**Cuadro 1.7 Descripción genérica de los niveles de desempeño PISA 2006.**

Niveles	Descripción genérica
Nivel 6	Situarse en uno de los niveles altos significa que un alumno tiene potencial para realizar actividades de alta complejidad cognitiva, científicas u otras.
Nivel 5	
Nivel 4	Por arriba del mínimo y, por ello, bastante buenos, aunque no del nivel deseable para la realización de las actividades cognitivas más complejas.
Nivel 3	
Nivel 2	Mínimo adecuado para desempeñarse en la sociedad contemporánea.
Nivel 1	Insuficientes (en especial el 0) para acceder a estudios superiores y para las actividades que exige la vida en la sociedad del conocimiento.
Nivel 0	

Fuente (INEE, 2006:228)

La tabla anterior muestra los niveles de suficiencia e insuficiencia respecto de las tareas que los alumnos y alumnas de 15 años de edad deben realizar en las asignaturas concebidas como indispensables para un buen desempeño en la sociedad y su vida futura. Por lo que es pertinente que los docentes no olviden que en estas pruebas:

**“[...] si muchos de los estudiantes no alcanzan al menos el Nivel 2 de desempeño en las áreas de competencia de PISA, habrá que considerar que esa sociedad (no sólo su sistema educativo) no está preparando adecuadamente a las generaciones de futuros ciudadanos. De manera similar, si sólo alcanza los niveles más altos de desempeño una proporción demasiado reducida de jóvenes, cabe decir que no se está preparando bien al grueso de los estudiantes (INEE, 2006:228).**



Entonces, habrá que concluir que la enseñanza es inequitativa o que la práctica docente no es eficaz ni efectiva.

**El cuadro 1.8 Sintetiza los resultados de las tres escalas globales de PISA.** Los datos se agrupan de manera que se distingue el porcentaje de los alumnos y alumnas cuyos niveles de competencia son claramente suficientes o insuficientes para su vida adulta.

**PISA 2006.**

	Niveles bajos $\leq 1$			Niveles medios 2 – 3			Niveles altos $\geq 4$		
	Lectura	Mate.	Ciencia	Lectura	Mate.	Ciencia	Lectura	Mate.	Ciencia
Finlandia	4.8	6.0	4.1	46.7	41.5	42.8	48.5	52.5	53.2
Hong Kong-China	7.1	9.5	8.7	48.0	37.1	45.7	44.8	53.3	45.6
Canadá	11.0	10.8	10.0	47.4	46.1	47.9	41.7	43.1	42.1
España	25.7	24.7	19.6	59.9	51.3	57.6	14.4	24.0	22.8
OCDE	20.1	21.3	19.2	50.5	46.3	51.5	29.3	32.5	29.3
USA	---	28.1	24.3	---	49.2	48.3	---	22.7	27.4
Chile	36.3	55.1	39.6	49.2	37.8	50.1	14.6	7.1	10.3
Uruguay	46.6	46.1	42.0	41.4	42.5	49.6	12.0	11.3	8.3
México	47.0	56.5	50.9	47.1	38.4	45.7	5.9	5.1	3.5
Indonesia	58.3	65.8	61.5	40.1	31.0	37.1	1.6	3.2	1.4
Colombia	55.7	71.9	60.1	39.6	25.8	37.8	4.7	2.3	2.1
Brasil	55.5	72.5	61.0	38.6	23.6	35.1	5.9	3.8	4.0
Argentina	57.9	64.1	56.2	36.1	31.0	39.3	6.0	4.8	4.5
Qatar	81.6	87.2	79.1	16.1	10.8	19.0	2.3	2.0	2.0
Kyrgyzstán	88.2	89.4	86.3	11.1	9.8	13.0	0.7	0.8	0.7

Fuente: (INEE, 2006:229)

Las columnas de la izquierda informan sobre el problema más serio de un sistema educativo: la proporción de jóvenes que, a la edad de 15 años, no han alcanzado

los niveles de competencia lectora, matemática y científica que necesitarán en su vida adulta.

México presenta cifras alrededor del 50 por ciento (47% en Lectura 56% en Matemáticas 51% en Ciencias) lo que lo ubica en situación un poco inferior a la de Uruguay y Chile, y ligeramente mejor que la de Brasil y Argentina (INEE, 2006: 229).

Observando los datos recién presentados, queda claro que los resultados observados en los jóvenes de 15 años son poco satisfactorios, pues no alcanzan los niveles de desempeño mínimos en las tres asignaturas señaladas.

Y aunque éstos datos no toman en cuenta que en la calidad educativa influyen factores de tipo social, familiar, económico, cultural, que se manifiestan en las escuelas (privadas, públicas, urbanas e indígenas) es importante reconocer que los resultados obtenidos en dichas pruebas, permiten dar a conocer que la situación educativa de México es poco alentadora, y que esto representa una llamada de alerta para directores y maestros, como los actores fundamentales en educación básica, ante la expectativa de mejorar la calidad educativa que debe ofrecerse a la población escolar mexicana.

Ante esta situación es necesario preguntarse:

- ¿Esta problemática sólo atañe a la escuela secundaria o a la media superior?
- ¿Es consecuencia de lo que acontece en los niveles de preescolar y primaria?
- ¿Qué deciden hacer cada uno de los responsables educativos para mejorar los bajos resultados académicos de niños y niñas?
- ¿Qué concepto tienen los directivos y maestros de la calidad educativa?
- ¿Qué hacen para lograrla?

Es indiscutible que el panorama que presentan los indicadores analizados muestra que el Sistema Educativo Nacional tiene un importante desafío al tener como tarea reducir considerablemente la cantidad de alumnos ubicados en los niveles 0 y 1 y 2 de las pruebas de PISA, ya que los niveles registrados claramente se muestran insuficientes para un logro educativo deseable, y más si se hace en comparación con los países europeos, USA y Canadá. Sin embargo, *el mayor reto* es el que los

docentes tienen, ya que deben buscar que desde la escuela los alumnos y las alumnas tengan aprendizajes relevantes, significativos y permanentes. Es decir, entre sus tareas está hacer del niño y la niña protagonistas de su propia vida y de su proceso de aprendizaje, ayudarlos a desarrollar, fortalecer y potenciar sus habilidades cognitivas y metacognitivas, para así promover que el aprendizaje sea una constante a lo largo de su vida.

Al ser el aprendizaje una prioridad, en el año 2005 se publicó el texto de PISA para docentes, donde se planteó a este tipo de evaluaciones como una oportunidad de aprender. En ese documento se reconoce la importancia del papel docente como centro de la mejora permanente de la calidad educativa, por lo que se acentúa:

**“[...] los procesos de evaluación suelen reconocerse como elementos valiosos para las autoridades, pero es necesario que sus resultados sean aprovechados también por los docentes, para retroalimentar su propia práctica. Dado el papel central del maestro en el proceso educativo, el uso de las evaluaciones por parte de este actor clave coadyuvará a que las escuelas valoren sus logros y limitaciones y desarrollen mejores formas de enseñanza que les permitan alcanzar niveles superiores de calidad” (PISA, 2005:5).**

En vista de los resultados que los alumnos y alumnas obtuvieron en las pruebas PISA 2003, se vio urgente por las autoridades educativas que los maestros conocieran éstos instrumentos y pudieran aprovecharlos con la finalidad de mejorar su práctica docente, la enseñanza y en consecuencia el aprendizaje de los estudiantes que presentarían la prueba 2006. Sin embargo, en el caso de las cuatro escuelas que forman parte de ésta investigación, los docentes afirman desconocer la existencia del documento PISA para docentes.

El INEE preparó la obra PISA para docentes en el año 2005 y la Secretaría de Educación Pública se propuso que llegara a todas las escuelas de educación secundaria y media superior del país, para que fueran aprovechadas por los maestros y estudiantes. Pero el contenido de este material, también es útil para el análisis y reflexión de maestros y directivos de educación primaria.

Porque en el material que contiene PISA para docentes (2005), se presentan preguntas que dan a saber la importancia que tienen las habilidades de

pensamiento complejo puesto que al responder, los alumnos deben razonar, analizar, comparar, hacer inferencias y extraer conclusiones, y no sólo recordar ciertos datos e informaciones. El planteamiento de las cuestiones permite analizar al docente los procesos de enseñanza en el aula, aciertos y errores. Para así, darse a la tarea de buscar, ajustar, incorporar, modificar, eliminar o implementar estrategias, métodos, procedimientos y técnicas en el tratamiento de los contenidos escolares.

El que México participe en este tipo de evaluaciones al lado de los países más avanzados del mundo en términos económicos y educativos, no es necesariamente negativo, pues nos permite ubicarnos como país en el lugar que ocupamos académicamente respecto de otros países del mundo, que pueden ser más o menos desarrollados que México o estar en similares condiciones sociales, económicas o políticas. De esta manera, los docentes ante los resultados de bajo rendimiento escolar que se dan a conocer, pueden determinar puntos de partida y de llegada, concretar objetivos a corto y mediano plazo, planear metas y establecer acciones concretas que favorezcan la calidad educativa, primero en el aula, después en la escuela, y posteriormente en el país.

Las prácticas pedagógicas con este enfoque, contribuyen a las expectativas que las autoridades educativas y el INEE han considerado de importancia para que nuestro país participe en estas evaluaciones, pues les interesa saber con claridad la distancia que nos separa de los países con los cuales debemos competir, y a cuyos niveles de desarrollo deseamos aproximarnos (PISA, 2005: 8). En el caso de los maestros, maestras, directores y directoras, los niveles de desarrollo escolar para los niños y niñas se establecen desde su ámbito de acción que es la escuela, tomando en cuenta el contexto en el que se encuentran.

Sin embargo, el bajo rendimiento escolar que muestran los resultados de PISA 2003 y 2006, permiten inferir, por un lado, que este material (PISA para docentes) no llegó a todos los maestros de las escuelas contempladas para el análisis o incluso enterados de la disponibilidad de este material, no hubo la iniciativa de adquirirlos, y por otro, que aún con el conocimiento de los resultados poco afortunados de los estudiantes, el esfuerzo por redoblar el compromiso a mejorar,

haya sido nulo porque se esperaba que una vez contando con la información, los docentes diseñaran las soluciones del cómo hacerlo efectivo y operable.

Cabe aclarar que no se trata de entrenarse para la prueba de PISA o ENLACE mediante un esfuerzo artificial, memorizar conceptos o datos, porque no serviría, se trata de potenciar habilidades cognitivas complejas, razonar, analizar, comparar, hacer inferencias, el propósito de todo esfuerzo de superación no debe centrarse en subir artificialmente un puntaje, sino en mejorar efectivamente el aprendizaje de alumnas y alumnos como parte fundamental de la calidad educativa.

Para que los alumnos y alumnas logren mejores resultados en los aprendizajes, un maestro debe orientar su práctica hacia enfoques pedagógicos que desarrollen en los estudiantes habilidades intelectuales superiores, sin abandonar valores como: la responsabilidad, el compromiso, la autonomía y el profesionalismo por citar algunos. Y así, contribuir esencialmente a mejorar la calidad de la enseñanza, su calidad como maestro, la calidad de los estudiantes y por ende la calidad educativa.

## **2.6 Reformas para elevar la calidad de la educación.**

En México con la reforma educativa de 1993 se elaboró el Plan y los Programas de estudio para nivel primaria con un enfoque constructivista que propone favorecer el desarrollo de habilidades, conocimientos y destrezas en los niños y niñas. Se elaboraron materiales de apoyo para el docente por asignatura, se proporcionaron sugerencias didácticas y se modificó la forma de evaluación.

Sin embargo, al no capacitarse a los docentes, ni directivos para llevarlos a cabo en el aula, y al carecer de seguimiento del proceso de inducción y aplicación en las escuelas, los resultados han sido desfavorables. Actualmente, por medio de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) se pretende mejorar lo que no se logró con el Plan 1993, pero se observa que la situación se repite, se elige un enfoque por competencias, se elaboran y complementan materiales como el Plan y Programas, libros de texto, libros de apoyo para los docentes, pero nuevamente falta capacitación para los docentes y directivos que tienen que llevarla a cabo.

Se sabe que en la educación básica intervienen varios factores y varios actores, pero esta investigación centra su interés en el docente, porque es la persona quien está en la posición ideal de generar cambios a través de su práctica pedagógica cotidiana y, porque es a quien más se omite en la planeación de las reformas educativas.

Los docentes de hoy requieren ser profesionistas, ampliar su visión y hacerla crítica, lo que demanda de herramientas conceptuales, actitudes reflexivas e instrumentos metodológicos, que les permita analizar, profundizar y ejercer un liderazgo intelectual, para crear las condiciones necesarias de una enseñanza formal permanente y de calidad, como también para que sus prácticas individuales de enseñanza sean de interacción constante con la teoría, con sus directivos, con otros docentes, con la investigación educativa, con los alumnos, alumnas y padres de familia, para que enriquezcan y fomenten mejoras sociales.

Vincular la pedagogía crítica y la investigación acción como métodos en los espacios de reflexión docente, para construir comunidades de aprendizaje, es una alternativa. De esto se hablará en los siguientes apartados.

## **2.7 El docente como profesionista que transforma su práctica cotidiana.**

Henry Giroux uno de los fundadores de la teoría crítica, plantea:

[...] una de las dimensiones clave de la actividad profesional del docente debe ser trabajar como intelectuales transformativas/transformativos, lo cual necesita tanto crítica como apertura de posibilidades de transformación (Giroux, 1989, en Flecha Ramón, 1997:2).

Para Giroux (1989) la actividad docente debe ser transformadora, para ello es indispensable que en la práctica educativa se considere la teoría crítica como elemento sustancial, ya que esta transforma la cultura profesional de los docentes, por cuanto se constituye en una pedagogía *autogeneradora* que se opone creativamente a estructuras rígidas, tradicionalmente utilizadas.

La pedagogía crítica encuentra su sustento en la teoría crítica. Esta teoría propone una nueva manera de leer la realidad, capaz de responder a las problemáticas sociales del mundo moderno. Esta corriente es un punto de referencia en la búsqueda de una educación transformadora, porque implica una reacción

generada desde una reflexión consciente y responsable de los maestros (Giroux 1989, en Flores y Martín, 2009).

Giroux (1989) presenta 3 características que conforman esta teoría:

1. Es necesaria la formación de la autoconciencia para lograr crear un proceso de construcción de significados apoyados en las experiencias personales.
2. Está encaminada a la transformación social en beneficio de los más débiles. La educación debe considerar las desigualdades sociales existentes en el mundo globalizado, así como adquirir un compromiso con la justicia y la equidad.
3. Debe permitir a los docentes, y a la comunidad educativa en general, identificar las limitaciones y potenciar las capacidades de tal forma que éstas sean la base para la *autosuperación*. En una estrecha relación con la investigación educativa.

La aplicación de conceptos y trabajo propio de la Teoría Crítica, brinda una posibilidad de transformación educativa para México, pues se opone al argumento de que la investigación educativa se reserva para los expertos académicos y se presenta como una oportunidad para el desarrollo profesional de los docentes, de quienes se requiere una actitud investigadora que oriente su práctica educativa, una actitud investigadora que no se debe limitar y obstaculizar por los saberes propios, construidos en la experiencia, y la vida cotidiana escolar.

Para entender la tarea crítica por parte del docente, primero se tiene que rescatar su racionalidad de entre la maraña de los supuestos que impregnan su diario quehacer en el aula. Por esto, es necesario tener conocimiento de los tipos de saberes que poseen y utilizan los docentes con frecuencia en la práctica escolar y que determinan sus acciones, pensamientos y significados.

Saber docente y saber pedagógico: en algunas ocasiones se emplean indistintamente para designar los saberes que el docente necesita en relación con su práctica. Díaz (2005) y Edwards (1992 en Barrera 2001) sostienen que el saber pedagógico corresponde a un cuerpo de conocimientos que utilizan los maestros

para operar en su práctica, los cuales provienen de diversas fuentes y se instalan de un modo inamovible al interior de las percepciones que ocupan los profesores al desarrollar su trabajo, no obstante es una categoría compleja y en permanente construcción.

Tardif entiende el saber docente como un saber plural, en el que se pueden identificar, partiendo de su origen en el seno de los saberes sociales, por lo menos, los siguientes saberes (Tardif, 2001, en Barrera 2009: 45-46).

**a) Saberes profesionales:** conjunto de saberes transmitidos por las instituciones de formación del profesorado.

**b) Saberes disciplinarios:** son los saberes que corresponden a los diversos campos del conocimiento, en forma de disciplinas, dentro de las distintas facultades, cursos, talleres, diplomados.

**c) Saber curricular:** discursos, objetivos, contenidos y métodos a partir de los cuales la institución escolar categoriza y presenta los saberes sociales que ella misma define y selecciona como modelos de la cultura.

**d) Saber experiencial:** saberes específicos, basados en el trabajo cotidiano y en el conocimiento del medio. Esos saberes brotan de la experiencia, que se encarga de validarlos. Se incorporan a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y de habilidades, de saber hacer y de saber ser.

**e) Saber pedagógico:** doctrinas o concepciones provenientes de reflexiones sobre la práctica educativa, en el sentido amplio del término, reflexiones racionales y normativas que conducen a sistemas más o menos coherentes de representación y de orientación de la actividad educativa.

Como puede apreciarse, el concepto de saber docente, es más amplio que el de saber pedagógico. El saber pedagógico, junto con el resto de saberes expuestos, es un componente del concepto de saber docente. Ahora bien, la cualidad que diferencia al saber pedagógico de los otros saberes docentes es que su origen está en la acción reflexiva que desarrolla el docente respecto de su práctica.

Por medio de la teoría crítica, el docente no sólo reflexiona de manera razonada y crítica sino autocrítica, esta es una forma de racionalidad que permite reconocer las insuficiencias y las carencias. Es cierto que en el proceso de construcción de



significados, en el caso de los docentes se realiza por medio de las experiencias y los saberes construidos en la vida cotidiana, pero también es necesario e indispensable hacerlo a través de la organización y argumentación porque es un ir y venir dentro de la investigación y la literatura, que posibilita, por un lado la corrección de errores y por el otro la reconstrucción de los conceptos y la toma de conciencia

Conceptos que una vez reconstruidos orientan de manera más concreta la práctica educativa a través de acciones organizadas claras, y definidas por acuerdos comunes y objetivos claros. Esto es lo que le da significado a la práctica docente en la escuela. Porque llevarla a la acción, supone una acción inteligente que incluye

**[...] dominios de conocimientos entrelazados, herramientas y sistemas simbólicos determinados. Una práctica que compone acciones orientadas por un objetivo; estas acciones son recurrentes y están relacionadas entre ellas. Los participantes de una práctica dominan su conocimiento y la tecnología necesarios para el desempeño de las tareas que se les exigen, y adquieren las competencias mentales y manuales necesarias para aplicarlas en el logro intencional de ciertas acciones (De Agüero, 2006b:87).**

Cuando se habla del docente como intelectual transformativo, se hace referencia al docente que es capaz de crear sus propios contenidos, tomando en cuenta no sólo su experiencia, sino los conocimientos, intereses, necesidades y características de sus alumnos. Dicho docente no parte de esquemas acabados o determinados del conocimiento, sino que a partir del contexto del alumno es capaz de propiciar transformaciones en favor de la calidad educativa, puesto que a través de este proceso de construcción y reconstrucción, convierte en un ejercicio integral la tarea de educar y formar.

## Modelo del Profesor Reflexivo



### 2.8 Los docentes, la investigación y su práctica educativa

A lo largo de este capítulo se ha dejado clara la importancia de la reflexión para el desarrollo profesional de los docentes, además de resaltar la importancia de una actitud investigadora que oriente su práctica.

Los antecedentes teóricos de los estudios del docente como profesional reflexivo deben su impulso a los escritos de Dewey (1953) respecto a la educación. Para comprender el concepto de reflexión, siguiendo a Dewey, hay que atender a su propuesta de pensar la experiencia sobre la base de sus dos componentes: *el ensayar o componente activo*, y *el padecer o componente pasivo*.

La práctica, como acción intencionada que plantea objetivos de transformación de la realidad, correspondería al primer componente, *el activo*, y se conectaría en relación dialéctica con el componente opuesto, pasivo, para generar la experiencia (Pedemonte, 2009:6).

Es decir, Dewey (1989:25) define la reflexión como “el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende”.

En palabras del autor, la función del pensamiento reflexivo

“(…) es la de transformar una situación en la que se experimenta oscuridad, duda, conflicto o algún tipo de perturbación, en una situación clara, estable y armoniosa” (Dewey, 1989: 98).

Esta postura la retoma Donald Schön (1983, 1987, Korthagen, 2001, en Pedemonte, 2009) para establecer la distinción entre “reflexión-en-la-acción” y “reflexión-sobre-la-acción” para describir el actuar de los profesionales que son reflexivos.

Según Schön, (1998) hay que partir del supuesto de que los profesionales actúan con un conocimiento tácito del orden, saber cómo (indescriptible en el lenguaje) y que, a menudo, se reflexiona en el tiempo que dura la acción como si se llevara a cabo una actividad paralela. Esta reflexión, en-la-acción, corresponde a un proceso que se da simultáneamente a la experimentación, que se limita a la acción presente.

La reflexión-sobre-la-acción ocurre después de que en una acción rutinaria se nos confronta con un resultado inesperado (Schön, 1987, Korthagen, 2001 en Pedemonte, 2009). La importancia de la reflexión-sobre-la-acción estriba en que abre la posibilidad de modificar futuras acciones, no obstante impone un trabajo de cuestionamiento sobre las teorías personales que las fundamentan.

Por lo que cabe aclarar que en la investigación, desde el punto de vista práctico, la reflexión y la acción no son sino dos aspectos de un único proceso. (Elliot, J. 2005: 27). Proceso que toma sentido en la práctica, aunque la mayoría de las veces se plantean como actividades independientes.

Es Elliot (2005) quien por medio de la investigación acción deja claro que la reflexión y la acción son aspectos inseparables y complementarios de la práctica educativa. Confirma la importancia de estos aspectos y sus beneficios cuando lleva la investigación y la acción al aula, con prácticas docentes que implican nuevas concepciones de aprendizaje, enseñanza y evaluación, manifiestas en el discurso razonado de los docentes como resultado del análisis y la reflexión curricular.

En palabras de Elliot, la actividad de elaborar la teoría curricular la descubrió:

**“[...] entre los profesores de la escuela. Organizamos las teorías de aprendizaje, la enseñanza y la evaluación en asambleas y reuniones, a partir de nuestros intentos para lograr cambios en un determinado conjunto de circunstancias y no de nuestra formación profesional en las universidades y centros superiores de educación. No eran aplicaciones de la teoría educativa aprendida en el mundo académico, sino producciones teóricas derivada de las tentativas para cambiar la práctica curricular en la escuela. La teoría se derivaba de la práctica y constituía un conjunto de abstracciones efectuadas a partir de ella. Todas las prácticas llevan implícitas teoría, la elaboración teórica de la que hablo, consistía en la organización de ésas teorías tácitas, sometidas a la crítica de un discurso profesional” (Elliot 2005:18).**

Para Elliot (2005) un discurso profesional de gran calidad es:

“[...] el que depende de la disposición de todos los interesados a tolerar diversos puntos de vista y prácticas” (p. 19).

El párrafo anterior da cuenta de la importancia del proceso en que las ideas se comprueban y desarrollan en la acción. Para John Elliot la investigación-acción, basada en los docentes constituye una característica fundamental de los procesos de una reforma curricular y de las prácticas educativas. El autor elabora un resumen que contiene seis características para comprender el proceso que implica la investigación acción en el aula y en la escuela.

1. Es un proceso iniciado por los docentes en ejercicios para responder a la situación práctica concreta a la que se enfrentan.
2. Las prácticas curriculares tradicionales se han desestabilizado o se han convertido en problemáticas en la situación práctica a causa del desarrollo de los sistemas en los estudiantes o de su negativa a

aprender.

3. Las innovaciones propuestas suscitan controversias en el grupo de docentes porque cuestionan las creencias fundamentales implicadas en las prácticas tradicionales sobre la naturaleza del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación.
4. Las cuestiones se aclaran y resuelven en un diálogo colegiado y abierto que se caracteriza por el respeto mutuo y la tolerancia hacia los puntos de vista de los otros, sin cortapisas, procedentes de las instancias del poder respecto a los resultados del diálogo.
5. Las propuestas de cambio se tratan como hipótesis provisionales que deben comprobarse en la práctica, en el contexto de responsabilidad colegial ante el conjunto de docentes.
6. La dirección facilita un enfoque de “abajo a arriba” en vez de “arriba a abajo” en la relación con el desarrollo de normas y estrategias curriculares.

Cabe aclarar que el proceso de reforma curricular, no es neutral desde el punto de vista teórico. Está orientado por un conjunto de ideas interrelacionadas sobre la naturaleza de la educación, el conocimiento, el aprendizaje, el currículo, y la enseñanza (Elliot, 2005:23).

Desde esta mirada, el método a llevar a cabo se entiende como un conjunto de ideas y principios dinámicos que estructuran, pero no determinan, la búsqueda de la comprensión docente dentro del proceso pedagógico. Es decir, la investigación no puede estar separada de la reflexión pero tampoco de la enseñanza y el desarrollo del currículo.

Por lo tanto, la idea de desarrollar el currículo a través de la enseñanza presupone un concepto unificado de la enseñanza como práctica reflexiva.

**“No se puede aplicar ningún tipo de práctica en la escuela propagando ideas como investigación-acción educativa y los profesores como investigadores con independencia de las concepciones de los docentes sobre educación, el conocimiento, el aprendizaje, y la enseñanza y sin tener en cuenta el contexto institucional y social de sus prácticas” (Elliot, 2009:27).**

Ver a los docentes como intelectuales, capacita para empezar a repensar y reformar las condiciones que hasta ahora han impedido que los docentes asuman todo su potencial como académicos y profesionales, activos y reflexivos, vital para el desarrollo de una sociedad y la aplicación de una reforma.

Un punto de partida para plantear la cuestión de la función social de los profesores como intelectuales, es observar las escuelas como lugares conformados por determinantes económicas, políticas, culturales y sociales, inseparablemente ligados a los temas del poder y del control.

En palabras de Giroux (1990:40) esto quiere decir que las escuelas no se limitan solamente a transmitir, de manera objetiva, un conjunto común de valores y conocimientos. Por el contrario, las escuelas necesitan ser lugares que representan formas de conocimiento, usos lingüísticos, relaciones sociales, y valores que implican selecciones y exclusiones particulares, a partir de la cultura general. Como tales las escuelas sirven para introducir y legitimar formas particulares de vida social.

Por esta razón es pertinente lo que Giroux sugiere, al conceptualizar las escuelas como esferas de lucha sobre las formas de autoridad, los tipos de conocimiento, la regulación moral y las interpretaciones del pasado y del futuro que deberán legitimarse y transmitirse a los estudiantes.

**“Las escuelas no son lugares neutrales y consiguientemente los docentes tampoco pueden adoptar una postura neutral. Los profesores Intelectuales han de contemplarse en función de los intereses ideológicos y políticos que estructuran la naturaleza del discurso , las relaciones sociales del aula y los valores que ellos mismos legitiman de la enseñanza. Si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos deberán convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos” (Giroux, 1990:40).**

Para lograrlo es importante reconocer que el docente no está sólo en una escuela, pues tiene constante relación con otros docentes con los cuales es necesario empezar a formar comunidades de práctica entre intelectuales transformativos, con fines comunes, para mejorar la calidad de sus prácticas.

Es por ello que Wenger (2001, en De Agüero, 2007) dice que todos pertenecemos a comunidades de práctica. En casa, en el trabajo en la escuela, en nuestras aficiones pertenecemos a varias comunidades de práctica en cualquier momento dado. Y las comunidades de práctica a las que pertenecemos cambian en el curso de nuestra vida.

De esta manera, el concepto de práctica o actividad docente se comprende mediante los procesos de negociación de significado, pues la práctica se refiere al significado como experiencia en la vida cotidiana. Como la negociación de significado supone dos procesos constitutivos: la participación y la cosificación; ambas forman una dualidad que desempeña un papel fundamental en la experiencia humana del significado de la vida cotidiana y, en consecuencia, en la naturaleza de la práctica. Negociar el significado, supone al mismo tiempo interpretación y acción. En realidad esta perspectiva no supone una distinción fundamental entre interpretar y actuar, hacer y pensar, o comprender y responder (Wenger, 2001, en De Agüero, 2009).

De ahí la importancia de que un docente, como intelectual reflexivo, comprometido y responsable en la participación activa de una comunidad de práctica con otros docentes, participe en un proceso donde se vinculan el pensar, decir, hacer, sentir que provoca cambios significativos en la forma de entender la enseñanza y el aprendizaje, para construir y reconstruir sus conceptos de calidad.

En suma, el trabajo docente para hacer frente a las necesidades inmediatas del contexto donde está inmerso, necesita hacerse desde el actuar práctico. La comunidad de práctica que sugiere Wenger, posibilita que en una escuela los docentes analicen, reflexionen, propongan, y actúen bajo objetivos claros y alcanzables, que garanticen un proceso educativo pedagógico consecuente con las metas propuestas en colectivo.

Siguiendo a Manen (2004) es desde las escuelas que la tarea docente debe crear ambientes favorables para que los niños y las niñas descubran mundos posibles, por lo tanto, es necesario que con la enseñanza, no sólo las y los alumnos descubran la vida, hay que dejarles que también actúen, experimenten y creen (p. 21).

No hay duda que para todo cambio de mejora educativa, la figura del docente sobresale como elemento clave para alcanzar la calidad y buscar propuestas y soluciones que resulten significativas, a fin de contrarrestar el fracaso hasta hoy encontrado en los intentos de reforma educativa, que residen en la falta de capacitación y formación de los docentes.

Así, se deja claro que la importancia de esta investigación, radica en la reflexión para el desarrollo profesional de los docentes, además de una actitud investigadora que oriente su práctica.

Los docentes, como profesionales reflexivos, definen y redefinen los problemas académicos y pedagógicos que les acontecen con la inducción de una reforma y la demanda de cambiar la práctica educativa tradicional. La *reflexión en la acción* y la *reflexión sobre la acción* se convierten en mecanismos que pueden utilizar los maestros y directivos para poder desarrollarse de forma continua y aprender de sus propias experiencias porque interpretan y aprecian a través de los diferentes conjuntos de valores, conocimientos, teorías y prácticas que ya han adquirido.

El trabajo docente individual, para estrategia amplia, poco puede hacer por incrementar la calidad educativa. Sin embargo, el docente en colectivo, planeando, programando, asumiendo responsabilidades y evaluando sus acciones podrá lograr de manera más fácil su cometido, es decir elevar la calidad educativa a través del trabajo colegiado y a través de la investigación educativa, donde la pedagogía crítica y la investigación-acción, son herramientas de desarrollo profesional docente que favorecen la práctica pedagógica reflexiva y transformadora.



## **CAPITULO 3. REFORMAS EDUCATIVAS COMO MEDIOS PARA ALCANZAR LA CALIDAD.**

### **3.1 Acerca de las reformas educativas**

Según Gimeno (1997:26) las reformas educativas son proyectos políticos educativos de reorientación de componentes del sistema educativo, son acciones a través de las cuales el Estado establece elementos para orientar las políticas de educación en los aspectos: curricular, profesión docente, y de gestión.

De ahí que las reformas en el sistema educativo a nivel básico, se piensen con la finalidad de contar con una educación más acorde con las necesidades de la sociedad actual, y se caractericen por la inversión de tiempos, talentos y recursos para ofrecer una educación de calidad a toda la población, al igual que fortalecer la profesionalización docente como eje de cambio, es decir:

**“[...] se habla de Reformas cuando se quiere acomodar la enseñanza a las demanda del mercado laboral, cuando se plantea un cambio de estructura de niveles o ciclos con la finalidad de hacer el sistema más justo; se habla de reformas de descentralizar al gobierno del sistema, cuando se incorporan nuevos contenidos o nuevas tecnologías al pretender mejorar los estilos pedagógicos dominantes, cuando se busca la transformación de los procedimientos de gestión interna de los centros, cuando se procuran cambios en la organización escolar o en los mecanismos de control; se alude a la Reforma cuando se busca la mejora del rendimiento de los alumnos disminuyendo el fracaso, y cuando se incrementa la calidad de los docentes” (Gimeno Sacristán, 1997:26-27).**

Para Gimeno (1997), las Reformas son también referentes llamativos, para analizar los proyectos políticos, económicos, sociales y culturales de quienes la proponen y del momento histórico en el que surgen.

Sin embargo, hasta la actualidad, el insuficiente progreso de las reformas en México, contrasta con la magnitud de los esfuerzos que se realizan por introducir cambios y contar con una mejor educación y un sistema educativo más eficiente. Pese a lo anotado se puede argumentar que: “en la década de los noventa las reformas educativas contribuyeron a mejorar el funcionamiento del sistema educativo en una dirección deseada, aún no pueden observarse resultados

plenamente satisfactorios” (Gajardo, 1999:7).

En América Latina, desde los años 80, se vienen implementando una serie de reformas educativas, con distintos propósitos e impactos. Para aclarar esta idea, Martinic (2001) hace la distinción entre reformas de primera, segunda y tercera generación:

**“Durante la década de los 80, se llevaron a cabo, las primeras reformas educativas que estuvieron referidas a la ampliación de cobertura de la enseñanza, y se definieron como *reformas hacia fuera*, pues existieron cambios estructurales en la forma de entregar servicios sociales y educativos desde el gobierno central, de manera que la educación fue administrada y gestionada por las provincias, las comunas o bien por sectores privados” (Martinic 2001, en Guzmán, 2005:1).**

La segunda generación de reformas se orientó hacia el mejoramiento de la calidad y la equidad. En cuanto al primer aspecto, la reforma se centró en mejorar la calidad de los aprendizajes, en cuanto al segundo, se enfocó a la cobertura del servicio, de esta última se dice que está prácticamente superada, aunque hoy existen datos que demuestran que siguen siendo los sectores de escasos recursos económicos los que tienen más dificultades para acceder al sistema educativo (Reimers 2000, en Guzmán, 2005:1-2).

A partir de los noventa se habló de *reformas hacia adentro*. Es decir:

**“Se refiere a los modos de gestión y evaluación del sistema educativo; los procesos pedagógicos y contenidos culturales que se transmiten en la escuela... *Estas reformas tienen como centro la escuela y la calidad de los aprendizajes*. A partir de esta premisa es que se promueven políticas que otorgan mayor autonomía y poder a directores y maestros; cambios curriculares y a las prácticas pedagógicas; se empiezan a diseñar sistemas de incentivos para maestros según su desempeño y se realizan mayores inversiones en infraestructura, textos y otros insumos especialmente en las escuelas más pobres de la región. Por lo que, este nuevo ciclo de reformas está centrado en la calidad de la educación y promueve cambios en el proyecto y gestión educativa de los establecimientos, en la pedagogía, curriculum y sistemas de evaluación” (Martinic 2001, en Guzmán 2005:2-3).**

A estas últimas Reformas correspondería el planteamiento que para la transformación educativa se estableció en el Plan de desarrollo 2007-2012, junto

con los objetivos señalados en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (Prosedu) para dar sentido y ordenar las acciones de política pública educativa y calidad educativa en México durante las próximas décadas.

### **3.2 Reformas Educativas, el caso de México.**

En el Sistema Educativo Nacional, después de la creación de la SEP (1921), se han llevado a cabo varias reformas educativas con dos finalidades primordiales: una, lograr la cobertura del sistema educativo para toda la población en edad escolar, y otra, enfocada en optimizar el proceso educativo. La calidad se convierte en estandarte de las políticas educativas a partir de los noventa, desde entonces todo cambio educativo se justifica por la búsqueda de la calidad.

Desde 1921, se da inicio a un proceso de crecimiento educativo. No sólo fue aumentando la matrícula y el número de edificios escolares, también se desarrollaron proyectos para atender necesidades específicas como la educación especial, la cultura, las artes, el deporte, la capacitación magisterial, etcétera.

Razón por la que en México se reconoce que “el desarrollo de la educación ha tenido avances por ejemplo: de 1934 a 1987 el grado de escolaridad aumentó de 1.5 grados promedio a 6.1 grados; el analfabetismo en la población de más de 15 años se redujo del 64% al 8% aproximadamente y el 83% de egresados de primaria tenía acceso a la secundaria” (Cfr. Prawda, en Palacios 2000:12).

Sin embargo, a finales del siglo pasado, los avances esperados para la educación primaria aún se encontraban rezagados. La última reforma al Plan y Programas de estudio se realizó en 1972, pero los cambios sociales, económicos y culturales exigían una transformación urgente con miras al no muy lejano siglo XXI. Ante esto, en 1989 durante el gobierno del entonces Presidente de la República Lic. Carlos Salinas de Gortari, se pone en marcha el Programa para la Reforma Educativa 1989-1994.

Con este programa, se buscaba superar los problemas en que había caído el sistema educativo, tales como: el rezago, el crecimiento demográfico, el avance

científico y tecnológico etcétera, y de ello dependía el más importante objetivo del programa: *lograr la calidad de la educación*.

A partir de ese momento se realizaron más acciones tendientes a concretar la calidad educativa; una de las más importantes fue el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, suscrito en mayo de 1992.

El acuerdo propone un modelo integral que articula tres aspectos importantes:

- La reorganización del sistema educativo.
- Reformulación de los contenidos y materiales educativos, y
- Revaloración de la función magisterial.

Posteriormente, el 27 de agosto de 1993 se dio a conocer el Acuerdo 181, por el cual se reformula el Plan y Programas de Estudio de Educación Primaria, en los cuales el objetivo principal sigue siendo la calidad educativa. *En este Plan se toma como centro de la calidad educativa, la concepción del aprendizaje, en ella se retoman aportaciones importantes del enfoque constructivista, el cual promueve, frente a las prácticas tradicionalistas, una práctica docente que promueva la opinión, la actitud crítica y la reflexión, en los alumnos ante los contenidos escolares. De esta forma se espera llegar a la calidad educativa, a través de un aprendizaje social, y sobre todo, significativo.*

Con dicha propuesta de aprendizaje, se exhorta a los docentes para hacer de su práctica pedagógica el elemento contundente que les permita hacer frente a estos requerimientos, que en principio se oponen a continuar con la escuela tradicional donde el alumno se mantiene pasivo, heterónimo a la guía del adulto, y actuando sólo como un receptor de conocimientos. Esta concepción de la enseñanza y el aprendizaje, con el enfoque constructivista, permanece en México y se complementa con la entrada de la RIEB (Reforma Integral de la Educación Básica) de este es un programa se hablará en el siguiente apartado.

### **3.3 PRIEB (Programa de la Reforma Integral de educación Básica) en escuelas piloto de Educación Primaria en el Edo. de México.**

Los datos que a continuación se exponen, fueron obtenidos mediante los diversos textos que se brindaron a los profesores que participaron en la prueba piloto de la RIEB y durante una serie de asesorías, talleres y capacitaciones de asesores metodológicos y docentes formadores, durante la inducción de la RIEB, primero en las escuelas piloto y después en las escuelas de cada zona.<sup>3</sup>

La Reforma Integral de la Educación Básica 2009 (RIEB) es parte de la política educativa nacional con la que se culmina el proyecto de articulación curricular, que inició con la reforma de preescolar en 2004 y continuó con la de secundaria en 2006, este programa se orienta a elevar la calidad de la educación y busca que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo (más no de aprendizaje) y que contribuyan al desarrollo nacional (Programa Sectorial de Educación, 2007:11).

De esta manera, la transformación educativa planteada en el Plan Nacional de Desarrollo 2007–2012, junto con los objetivos señalados en el Programa Sectorial de educación 2007–2012 (Prosedu), mencionan que los criterios de mejora educativa deben aplicarse en los siguientes apartados: capacitación de profesores, actualización de programas de estudio y sus contenidos, enfoques pedagógicos, métodos de enseñanza y recursos didácticos. Estos criterios fueron considerados para dar sentido y orientación a las acciones de política educativa en México durante las próximas décadas, donde el objetivo principal es mejorar la calidad educativa.

En el Plan de Estudios 2009, se menciona que para la educación básica, la principal estrategia para la consecución de este objetivo es la realización de un programa de reforma en el que se retoma la noción de *competencia*, de la cual se espera que permita entender a los actores educativos desde este enfoque, los

---

<sup>3</sup> En el caso de la zona P 195, se le llamó formadores a todo docente que fue seleccionado por los directores y supervisores de cada zona y de cada escuela, para llevar a cabo la inducción de la reforma en las escuelas piloto. De manera paralela a la inducción de la RIEB, en las escuelas piloto, primero se capacitó a los asesores metodológicos de cada zona, y éstos a su vez capacitaron a diversos maestros de la misma zona escolar, para llevar a cabo el primer diplomado en el Edo. de México, titulado “Reforma integral para maestros de educación Básica” de las diversas escuelas primarias que atendieran los grados de 1o y 6o. Con el fin de fortalecer la práctica pedagógica en el aula durante la aplicación del programa.

retos que implica el lograr la articulación de los niveles de educación básica y mejorar la eficiencia del aprendizaje entre el preescolar, la primaria y la secundaria.(SEP, Plan de estudios 2009:9)

Se entiende por competencia, la capacidad de los estudiantes para extrapolar lo que han aprendido y aplicar sus conocimientos y habilidades en nuevos escenarios; así como para analizar, razonar y comunicarse de manera satisfactoria al plantear, resolver e interpretar problemas en diversas situaciones del mundo real (PISA, 2006:18).

Por lo tanto, lograr que la educación primaria contribuya a la formación de ciudadanos con esas características, implica plantear el desarrollo de competencias como un propósito educativo central, en el cual, la competencia es un **saber hacer** (aplicación de estrategias) **con saber** (conocimiento), así como la valoración del **ser** y las consecuencias de ese **hacer** (valores y actitudes). Por lo que la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes, y valores para el logro de propósitos en un contexto dado (RIEB 2009).

Sin embargo, con la idea de lograr articular de manera eficiente los niveles de preescolar, primaria y secundaria, con el propósito de ofrecer a niñas, niños y adolescentes de nuestro país un trayecto formativo coherente por medio de este programa integral (RIEB), no se ve de manera clara, a través de la inducción de este programa en las escuelas piloto de Educación Básica, que los docentes se convenzan de mejorar el aprendizaje escolar y modificar su práctica pedagógica.

Esto se menciona porque se tuvo la oportunidad de participar de manera activa y presencial en las diversas capacitaciones que se dieron a los formadores, que llevaron a cabo la inducción de la RIEB, primero para las escuelas piloto y posteriormente para el resto de las escuelas que conforman la zona escolar P 195, que es donde se encuentran las escuelas mencionadas en esta investigación. Esto permitió tener contacto cercano con los profesores participantes, quienes externaron su descontento y resistencia ante la demanda de nuevas formas de trabajo, opuestas a las prácticas tradicionales aún prevalecientes en el sistema

educativo nacional, lo cual ocurre, pese a que desde la Reforma de 1993, se planteó un cambio de enseñanza para un aprendizaje constructivo y significativo. Cabe precisar que la Educación Básica en nuestro país, se encuentra ya en un proceso de reforma que de manera más insistente, tiene como finalidad la mejora de la calidad centrada en los aprendizajes escolares. Dicho proceso se inició con preescolar (2004) y continuó con secundaria (2006). En el año 2009, la reforma se generalizó para éste fin en primaria, sólo en los grados de primero y sexto dentro del Estado de México y otros más, además del D.F.

Durante los años 2010- 2011, la reforma abarca los grados de segundo y quinto, así como tercero y cuarto de primaria, que se reformarán y también tendrán un proceso de prueba, previo a su generalización (SEP, 2009: 5).

A pesar de que la SEP dio a conocer esta información a los docentes de educación primaria, por medio de las prácticas que los asesores metodológicos impartieron en la zona, y también por medio del Plan 2009, ninguno especifica en qué consistió o consistirá la prueba piloto para segundo, quinto, tercero y cuarto grado. De igual manera no se aclara si se realizaron estudios para ello o si se cuentan con materiales específicos o mejorados para su inducción. Esto preocupa, porque en la zona mencionada, hasta la fecha no hay datos acerca de los resultados que proporcionó la primera etapa de prueba, durante la inducción de la RIEB en primero y sexto grado, esto, porque la primera etapa de prueba piloto careció de un proceso de seguimiento y evaluación.

No obstante, la SEP presentó el diseño del nuevo Plan y Programas 2009, adaptado a los requerimientos de la RIEB (más no a las necesidades de las escuelas y los docentes), con distintas etapas de aplicación y generalización del programa. Por un lado, para que los actores educativos conozcan y entiendan estas disposiciones y por el otro, para llevarse a cabo de manera impostergable en la educación primaria vía el proceso de inducción.

La siguiente tabla muestra las etapas en que se planeó la inducción de la RIEB para las escuelas piloto, el ciclo escolar en el cual se llevaría a cabo cada etapa, los grados que entrarían a la prueba como parte de las 5000 escuelas seleccionadas, y la generalización, que se refiere al momento en que se ejecutaría

a todos los grados correspondientes de la educación primaria que no formaron parte del pilotaje.

Tabla 1 Inducción de la RIEB

Etapas	Ciclo escolar	Piloteo en 5000 escuelas	Generalización
Primera	2008-2009	1º, 2º, 5º, 6º	
Segunda	2009-2010	3º, 4º	1º y 6º
Tercera	2010-2011		2º, 5º
Cuarta	2011-2012		3º y 4º

Fuente: (SEP, 2009:5)

Según los datos, se puede observar como en la primera etapa, durante el ciclo escolar 2008-2009, entran a pilotaje los grados de 1º, 2º, 5º, y 6º, pero no se generaliza a los grados mencionados del resto de las primarias, sólo a las escuelas piloto. En la segunda etapa, del ciclo escolar 2009-2010 está programado, según el cuadro, para los grados de 3º, y 4º para etapa de prueba piloto, mientras que en 1º y 6º se debe generalizar la operación para todas las escuelas primarias con estos grados.

Al generalizarse la RIEB para los grados de 1º y 6º, en todas las primarias de la zona P 195, zona a la que pertenecen las escuelas que aquí se revisan, y por la participación que tuve no sólo como docente de escuela piloto sino como formadora del diplomado para profesores de educación primaria acerca de la Reforma integral, se observó que no se llevó a cabo la prueba de pilotaje para 3º y 4º tal y como se había planteado en la organización de manera oficial, por lo que el pilotaje para éstos grados queda reducido a las asesorías que proporcionó la supervisión escolar a través del asesor metodológico correspondiente a cada zona.

Casi de manera paralela, inició durante el ciclo escolar 2009-2010 el diplomado de la RIEB, únicamente para maestros que imparten clase en 1º y 6º incluyendo las escuelas piloto que para estas fechas operaban la RIEB en las aulas. Según los docentes que participaron en la prueba piloto, este diplomado se planteó con fines de certificación, el cual los obligó a participar y a cumplir con asistencia,



puntualidad, lectura diaria durante los días que se impartió en cada uno de los tres módulos que contenía el diplomado, éstos, distribuidos a lo largo del ciclo escolar, además de la participación activa, el análisis, y la entrega de 23 trabajos en total, al finalizar el tercer y último módulo del diplomado. Esto, como ya se había mencionado, se confirmó con la participación que tuve al ser formadora del primer diplomado para maestros de primaria, acerca de la reforma integral.

La revisión y evaluación de los veintitrés trabajos, aunado a la participación durante las clases y las diversas aportaciones de los docentes participantes, darían como resultado la acreditación o certificación del diplomado que constó de 120 horas. En el caso de la zona escolar P 195, la supervisión escolar fue la encargada de llevar a cabo el diplomado.

Por esta vía, se les dieron a conocer a los formadores, los criterios que se habían establecido de manera oficial para evaluar cada una de las respuestas que los docentes participantes dieran en cada uno de los 23 trabajos del diplomado, para ello se dispusieron de manera oficial, tres niveles de desempeño: DI, desempeño inicial; DA, desempeño aceptable; y DO, desempeño óptimo.

Sin embargo, ni a formadores ni a los docentes participantes se les informó a cargo de quién o quiénes estaría la responsabilidad de dar el diplomado por acreditado o no, después de la previa evaluación realizada por los formadores.

Cabe mencionar que después de un año de haber concluido el diplomado, los docentes participantes no conocen sus resultados, tampoco saben en qué va a consistir dicha certificación, o qué elementos la determinan.

En la zona P 195, tanto la supervisión escolar, directivos, formadores y docentes, desconocen esta información, lo que genera entre los actores educativos, dudas, molestias y desconfianza ante lo que las autoridades educativas del Estado han llamado proceso de actualización docente, para lograr la calidad educativa, donde aseguran:

**“El diplomado se propone que el maestro sea capaz de desarrollar competencias para experimentar una nueva forma de trabajar los contenidos, vinculados a problemas reales, con la finalidad de que viviendo el sentido de la Reforma sea capaz de idear estrategias didácticas que permitan un cambio en sus prácticas pedagógicas cotidianas; esto posibilitará formar a los alumnos en la concordancia con las**

**exigencias de un mundo complejo dinámico y que reclama promover la formación de ciudadanos en múltiples esferas de competencia en su vida personal, social, y posteriormente profesional. La Reforma Integral, está orientada a “elear la calidad de la educación” (SEP, 2009:7).**

De lo anterior surge la siguiente pregunta ¿Cómo esperar que desde el gobierno federal, la Secretaría de Educación Pública, los gobiernos estatales, el SNTE, los docentes implementen por medio de la RIEB un enfoque por competencias, cuando hay evidencias de que la capacitación que se les brinda no se orienta a que traduzcan el concepto de calidad y competencia para la práctica en el aula?, muestra de ello es el contenido plasmado en el programa del diplomado correspondiente al ciclo escolar 2008-2009 que actualmente se encuentra en línea.

Resulta por demás complicado tener una respuesta positiva, cuando no hay retroalimentación, ni respuesta a los trabajos que se entregan como parte de un diplomado (cuya asistencia parte más de una imposición que de un deseable ejercicio de consenso) y de los cuales sólo cuentan con la opinión de los formadores que como ya se dijo, su inducción sólo se limitó a informar acerca de los contenidos de dicho programa y a describir de manera general las características particulares de cada una de las asignaturas que integran la educación primaria con el enfoque por competencias y las implicaciones que cada una de ellas exigía para contribuir al perfil de egreso esperado al finalizar la educación básica.

Difícil sacar provecho de un proceso de inducción que se observa, corresponde más a justificar las acciones planeadas por las autoridades educativas, que además tiene una deficiente organización, que carece de rendimiento de cuentas y una evaluación que en verdad pueda fortalecer la práctica pedagógica.

Por ésta razón, al llevarse a cabo, durante el ciclo escolar 2009-2010, la generalización de la RIEB para 1º y 6º (no sólo en escuelas piloto, donde el diplomado sería un medio de retroalimentación para los docentes de estos grados, a fin de fortalecer dicha práctica en el aula) es importante acercarse a la puesta en práctica de los planteamientos de la RIEB, en la etapa de prueba con escuelas

piloto donde interesan las conceptualizaciones de calidad que tienen los docentes participantes a través de este proceso de inducción.

### **3.4 Seguimiento de la RIEB: etapa de prueba**

Como ya se mencionó, esta etapa de pilotaje consiste en la puesta a prueba del nuevo currículo de Educación Primaria en determinado número de escuelas del país, a partir del ciclo escolar 2008–2009, en los grados de primero, segundo, quinto y sexto grados. Son primero y sexto grado a los que se dio primacía en esta etapa de prueba, por ser grados que se articulan con los niveles de preescolar y secundaria en la educación básica.

Al respecto, en la zona P 195 surge la figura de la supervisora escolar, quien no esperó a las fechas programadas para la etapa de pilotaje en los grados restantes (segundo, quinto, tercero y cuarto), sino que en las escuelas piloto, a la par con los grados de primero y sexto, organizó cursos y talleres para que los docentes que tomaran asesorías en éstos grados, compartieran los conocimientos e indicaciones con el resto del personal docente de la escuela, buscando de esta manera que todo el personal docente, de cada escuela, estuviera informado y empezara a conocer los nuevos materiales educativos.

Esto representó un gran problema no sólo para los docentes partícipes de la prueba piloto, sino también para aquellos que impartían los grados de segundo, tercero, cuarto, y quinto, porque la indicación por parte de las autoridades educativas fue que siguieran con su trabajo bajo el enfoque del Plan 1993. Cabe resaltar, que durante los cursos, talleres, capacitaciones y el diplomado en el que participé como conductora, comprobé que los docentes no tienen conocimiento de los elementos teórico-metodológicos que sustentan al constructivismo.

Con el ejercicio anterior, se observó que la mayoría de los profesores no modificaron su práctica desde 1993, fecha en que se había planteado como una necesidad educativa, por lo cual se continúa trabajando de una manera tradicional. Entonces, con la indicación de implementar en su práctica un enfoque por competencias, el problema para la práctica docente se agrava, porque con carencias de conocimiento y comprensión de los contenidos y materiales del plan 93, ahora tienen que conocer y comprender de manera alterna los programas

2009, y los contenidos bajo el enfoque por competencias y llevarlos a la práctica. Así que mientras la SEP, los investigadores, y las autoridades educativas esperan cambios inmediatos para mejorar la calidad educativa desde la escuela, por medio de la inducción de reformas o proyectos, los docentes de primer y sexto grado, actores inmediatos que tienen la tarea de ejecutarla en esta etapa de prueba, sólo cuentan con guías, impresos acerca de las competencias de cada asignatura y los campos formativos, además del plan y programas de estudio que se les proporcionan a través de los diferentes cursos y diplomados.

No obstante, a la hora de llevarlo a la práctica en el aula es insuficiente, porque no representa lo que debe ser una efectiva capacitación. Hace falta que los docentes realmente los conozcan, analicen y reflexionen en cuanto a las implicaciones que representa la comprensión del nuevo enfoque, sus contenidos y los materiales de enseñanza de la reforma de la educación primaria. Sólo entonces, con el conocimiento, el docente desarrollará habilidades, actitudes y capacidades con el propósito de aplicarlos a través de su práctica en el aula.

En la zona P 195, la inducción de la RIEB esta se encuentra en una etapa avanzada, pero hasta hoy se desconoce si hay revisiones, aportaciones y evaluaciones del proceso en las escuelas piloto, por lo que cabe preguntarse: ¿Cómo se eligieron las escuelas participantes? ¿Si hay un seguimiento, cómo se está evaluando hasta esta fecha la práctica pedagógica de los maestros participantes? ¿Si hay resultados, dónde se pueden encontrar? Se pone énfasis en la calidad educativa, pero ¿Dónde aparecen los criterios de la calidad de la RIEB en esta etapa de prueba? ¿Cómo conceptúan la calidad los maestros involucrados en este proceso de inducción? ¿Se habla de calidad o sólo se giran indicaciones?

Existe interés por responder estas cuestiones, porque se ha hecho público que existe el seguimiento de este proceso de inducción, el cual consiste en la recopilación, el análisis y el reporte sistemático de información cualitativa y cuantitativa a medida que avanza la aplicación del nuevo currículo de educación primaria en las escuelas piloto. Sin embargo, por lo menos en estas escuelas, no se tuvieron visitas, ni se realizó el ejercicio de retroalimentación y observación que

se hubiera esperado por parte de los organizadores.

Si existen escuelas que hayan sido favorecidas con el seguimiento de la prueba, se desconoce cuáles son y dónde se han publicado los resultados.

La ausencia de información que responda las interrogantes anteriores, resulta preocupante, ya que precisamente de ella depende la validez, la calidad y la gestión del proceso de inducción, aplicación y verificación de la RIEB, y por lo tanto el interés y compromiso de los docentes al ser tomados en cuenta.

Según un documento publicado por la SEP (2008) el seguimiento consistiría en estar en las escuelas, cerca de los maestros de grupo, pero al aclarar que no significaría supervisar si se están aplicando los programas de estudio, o ver si los maestros lo hacen de forma correcta, desencadena molestia, desconfianza y genera mayor incertidumbre. Así, queda como incógnita si lo que realmente se trata de obtener es información que permita generar estrategias para mejorar la comprensión de la propuesta curricular, o si se trata de un mero ejercicio para justificar que se lleva a cabo, donde se cumplen indicaciones, sin importar cómo.

De esta manera se siguen generando una serie de interpretaciones y de preguntas tales como: De no supervisarse la aplicación de este programa, es posible que no haya una adecuada rendición de cuentas ni cambio, ¿No favorecerá esto, que se siga trabajando con prácticas tradicionalistas? ¿Si no se evalúa el seguimiento, cuál es la finalidad de una etapa piloto? ¿Cuáles son las disposiciones que, realmente conoce el docente? ¿Dónde se hace explícita la calidad educativa en estas determinaciones y acciones? A pesar de que por el momento las preguntas queden sin respuesta, queda claro que el proceso de inducción y aplicación de la RIEB seguirá el curso planeado por las autoridades, ignorando las diversas experiencias, carencias, dudas y necesidades de los docentes.

Esto es importante de tomarse en cuenta, ya que según Sacristán: “Las reformas si son analizadas y evaluadas rigurosamente, constituyen un motivo valioso de conocimiento acerca del sistema educativo, porque dan la oportunidad de hacer evidente su realidad y dinámica” (Sacristán, 1992:25).

Pero cómo ha de lograrse esto, si lejos de evaluarse rigurosamente el proceso de inducción de la RIEB, lo que se describió en los párrafos anteriores, muestra de

manera clara la ausencia de análisis, organización, seguimiento y evaluación por parte de los actores educativos responsables, además de ser notorio que no existe la intención de que, por medio de esta etapa de prueba, se propicie la construcción de conocimiento para conceptualizar la calidad en los docentes, como una prioridad para la mejora educativa.

Queda claro, entonces, que los actores educativos pertenecientes a las escuelas de esta investigación, no cuentan con datos que les permitan conocer si la RIEB presenta o no deficiencias e insuficiencias en la inducción y conducción. Es claro que tampoco hay intención por aclarar dudas, corregir errores y buscar mejorar la calidad del aprendizaje por medio de los resultados que pueda arrojar esta etapa de prueba. Así que, se ve claramente que la RIEB se generalizará para la educación primaria tal cual está planeada, obviando una vez más la calidad e ignorando la seriedad que debe representar en todas las escuelas piloto el proceso y seguimiento de la inducción.

Lo que acontece, invita a reflexionar en la palabra *reforma*. Gimeno Sacristán (1992) señala que *reformar* denota remoción, y eso da cierta notoriedad ante la opinión pública y ante los docentes. Según el autor, cuando se habla de reforma, se crea la sensación de movimiento, se generan expectativas y eso parece provocar por sí mismo el cambio, aunque éste no se dé, y como en este caso, tampoco se informe de los resultados conseguidos.

De ahí la importancia de contar con elementos teóricos que ayuden a tener claridad, cuando se habla de los diferentes objetivos que persiguen las reformas como parte de una política educativa, y a través de ellos ver cuáles son las posibilidades de su éxito o fracaso. El siguiente apartado presenta un breve recuento de los aspectos que son importantes considerar en el diseño de una reforma, con el propósito de tener un marco de referencia que nos permita estar informados y poder así, brindar una mirada crítica a sus posibilidades y trascendencia.

### 3.5 Reforma ¿Qué debe contener?

Según Díaz Barriga (2001) las reformas educativas como actos de gobierno o como acciones a través de las cuales el Estado establece elementos para orientar las políticas de la educación, son el resultado de un proceso complejo en el que intervienen componentes internos y externos a la realidad social y educativa de un país. En términos generales este autor afirma que:

**“Las reformas educativas que se impulsaron a fines del siglo XX se caracterizan por un reemplazo de la concepción nacionalista de la educación que había sido sostenida por el Estado Desarrollista, visión que es desplazada por otra que parte de un estado liberal que funciona de acuerdo a las reglas del mercado, considerando de diversas formas que la educación debe incluir elementos de libre oferta y demanda. De igual forma se puede reconocer el desarrollo de una estrategia relativamente común para iniciar la reforma, la que parte de un reconocimiento de la crisis interna del sistema educativo y de la necesidad de realizar cambios a partir de las necesidades que emanan del proceso de mundialización. Así se identifican una serie de problemas vinculados con la falta de calidad de la educación, tales como: altos índices de repetición, el menor dominio de aprendizajes que muestran los estudiantes, falta de renovación de los métodos de enseñanza, etcétera (Díaz Barriga, 2001:4).**

Entonces según éste autor, para erradicar la falta de calidad educativa, surgen factores externos que explican el surgimiento de una reforma y aparecen del cambio de concepción de la educación que posteriormente difunden diversos organismos internacionales como: el Banco Mundial, la UNESCO, OCDE, por lo que bajo la óptica de la calidad, se impulsan estudios de medición de la calidad cuya meta es realizar una comparación entre los resultados educativos de distintos países, para comparar el funcionamiento de la educación básica y las reformas se convierten en su baluarte.

Según Carnoy y de Moura (citado en Díaz, 2001) en países como México, los reformadores otorgan gran valor a elementos formales tales como: incremento de estudiantes en el sistema, aumento del índice de aprobación de cursos, mejoramiento de los libros de texto, aumento de horas en el calendario escolar, mayor control en el desempeño formal del docente. Sin embargo, sigue dejándose

de lado ese punto que, según lo investigado en este trabajo, resulta crucial: la dimensión pedagógica del trabajo escolar.

Para Carnoy y de Moura, de esta manera no se produce el mejoramiento docente a través de una reforma, porque hasta la fecha la mejora docente se centra en resultados mecánicos de la asistencia a cursos obligatorios, del establecimiento de sistemas a distancia de formación, los servicios que brindan los centros para maestros de México o de la generalización de un sistema de exámenes para docentes. Ante esto Díaz (2001) comenta:

**“Como observador de la VI Reunión de Ministros de Educación en el marco del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe realizada en Kingston en 1996 me sorprendió la reacción de varios Ministros ante el documento base que se presentó para ser discutido en esa sesión. El mismo contenía una buena argumentación sobre la necesidad de que la reforma aterrizara en elementos pedagógicos del trabajo del aula. Planteando modificar los sistemas de enseñanza “cara a cara”, varios Ministros solicitaron que se eliminara toda la sección pedagógica del documento final. Es un claro síntoma de una concepción de calidad que pasa sólo por los mecanismos formales” (Díaz Barriga, 2001:8).**

Resulta evidente que en el plano de la administración del sistema educativo, para elaborar reformas, se tiende a emplear cada vez más las teorías de la administración dejando de lado la dimensión pedagógica y con ella al protagonista inmediato, el docente.

En parte, esto explica lo que acontece en el proceso de inducción de la RIEB en las escuelas piloto, ante la falta de seguimiento y la no rendición de cuentas durante la etapa de prueba, por lo que se infiere que la Reforma más que un motivo de construcción de conocimiento para los docentes y una búsqueda por la calidad educativa, es un rótulo que enuncia propósitos muy variados y loables de transformación, pero que como bien señala Sacristán (1997) en su lenguaje retórico-político, como reforma tiene otra función; se convierte más en un argumento justificador de que existe una estrategia política para mejorar el servicio educativo de nuestro país, aunque para los cambios efectivos en el trabajo pedagógico no existan acciones concretas y con el paso del tiempo sólo dejen confusión.



**“(…) existen cambios si se proponen reformas; de lo contrario es como si no hubiera una política para la educación” (Sacristán, 1992:26).**

Por esta razón, mejorar la calidad educativa en México, por parte de la Alianza por la calidad de la Educación, es un claro ejemplo de la cita anterior. Suscrita en mayo del 2008 por el gobierno federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, se establece como acuerdo y menciona lo siguiente:

“Impulsar la reforma de los enfoques, asignaturas y contenidos de la educación básica con el propósito de formar ciudadanos íntegros capaces de desarrollar todo su potencial” (SEP, Plan 2009:6).

Se retoman datos como:

**“[...] sólo dos de cada tres niños de entre tres y cinco años cursan completamente el nivel preescolar por falta de cobertura adecuada; únicamente 21 de cada 100 alumnos egresan de la primaria sabiendo leer correctamente; 5 de cada 100 egresan con un manejo aceptable de matemáticas; de cada 100 niños que ingresan a la primaria, 95 la terminan; sólo 90 cursan la secundaria y 80 la concluyen” (Zebadúa, 2009:50).**

Con el fin de proponer acuerdos en torno a los cuales se proyectó la necesidad de iniciar un proceso de transformación del sistema educativo abocado a la *calidad educativa* por medio del Programa de la Reforma Integral de la educación Básica, donde se afirma:

**“Para destacar el logro por la calidad, se le define como el resultado multifactorial de acciones, actores y procesos que, adecuadamente alineados, generan un producto capaz de ser medido en términos de efectividad, eficacia y pertinencia. Para la representante general del SNTE, la calidad educativa es la obtención de lo que queremos a partir de lo que estamos en posibilidad o decisión de invertir en ello” (SNTE, 2007:57).**

El párrafo anterior da cuenta que para el SNTE el interés por la calidad educativa radica también en el plano administrativo y en la atención a factores generales como: la cobertura, la deserción, la inequidad, y el logro académico, pero no del aprendizaje de los niños y las niñas que forman parte del sistema educativo y es ahí donde para esta tesis radica la calidad y la mejora. Entonces cabe preguntarse: ¿Qué opina de esto la SEP? ¿No es a este organismo a quien

corresponde la facultad de definir políticas educativas y fijar orientaciones pedagógicas para la educación en México?

A modo de respuesta, Zebadúa (2009:48-49) afirma que la aplicación de las políticas públicas para el sector educativo efectivamente corresponde a la SEP, sin embargo, no está en desacuerdo al decir que las propuestas del SNTE para mejorar la calidad educativa, fueron muestra de la disposición que tiene el magisterio para contribuir con propuestas de cambio estructural del modelo educativo. Ante estas palabras, cabe aclarar que el magisterio no lo integra una sola persona y por la confusión, falta de organización, carencia de información oportuna, materiales insuficientes, ausencia de seguimiento y demás situaciones que se presentan durante la etapa de pilotaje en las escuelas participantes de la RIEB, es claro que a la base magisterial no se le tomó en cuenta ni por parte del SNTE ni por la SEP.

Con estos antecedentes, cabe precisar que en el caso de México, como se mostró en el capítulo dos, el tema de la calidad se abordó de manera más específica a partir de los 90s y con mayor énfasis a partir de la Reforma de 1993, sin embargo, a casi veinte años de haberse efectuado el cambio curricular para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, es momento en que no se ve mejora educativa, tal vez porque, como hoy nos ocurre, también careció de un proceso de rendición de cuentas eficiente, y oportuno, a lo largo del proceso de inducción y aplicación.

A pesar de esto, se pone en práctica una RIEB, bajo el enfoque por competencias, lo que significa que una vez más se planea, determina y se gesta una reforma que no incluye la dimensión pedagógica, y en vez de reconsiderarse, se impone a los docentes quienes dan muestra de inconformidad, resistencia, desconfianza, coraje e incertidumbre, por los motivos que se han mostrado a lo largo de éste capítulo.

Díaz Barriga (2001:1) afirma que para entender el comportamiento de los docentes ante las reformas, es indispensable comprender como se gestan las reformas en cada región, además de ponderar la situación gerencial en que son concebidas, lo que significa que las reformas son pensadas desde arriba y sólo bajan a los docentes.

Con ello, se entiende que no sólo se deja a los docentes fuera de la concepción de las mismas, sino que en México, el estado enfrenta con poco éxito la tarea de bajar la reforma de una manera concreta y específica a los y las docentes, tal vez, dada la cantidad que existen en el país. Sin embargo, no es razón suficiente para que se evada la responsabilidad de informar, a todos y cada uno de los docentes que integran el sistema educativo, los cambios y elementos que integran una nueva reforma educativa, evitando de esa manera que, y sólo se giren indicaciones para ejecutarse, sin tomar en cuenta su opinión.

Es claro que ya es impostergable una transformación del sistema educativo, que tenga como eje la calidad y en donde se capacite a las nuevas generaciones, porque en la actualidad los grandes avances tecnológicos, culturales, económicos y políticos son muestra clara de que las sociedades no son estáticas y se encuentran en constante cambio haciendo más evidente que enfrentemos un sistema educativo que ha quedado rezagado.

Sin embargo, también es cierto que mientras los docentes no se sientan identificados con los postulados de las nuevas orientaciones educativas, los resultados que se esperan puede que tarden mucho en llegar o nunca se den.

Entonces, los docentes como protagonistas de las reformas educativas deben tener en cuenta las palabras de Díaz Barriga (2001:1), quien dice:

**“Las reformas forman parte de procesos políticos, en una época donde la política se encuentra subordinada a la economía, lo que obliga a que las tesis de una teoría económica de libre mercado se traduzcan a estrategias y acciones educativas. El nuevo paradigma en el que se sostienen las reformas es una mezcla de liberalismo económico, modernización, reducción del gasto público como resultado de la crisis fiscal, cambios en las valoraciones de las sociedades, con exigencia de mayor participación y democratización de los procesos incluyendo los procesos de gestión, transformación, y administración” (Díaz Barriga 2001:1).**

De esta manera, los actores educativos (docentes, directivos y supervisores) cuando se hable de reformas educativas y de calidad de la educación, tal como señalan Gimeno (1992) Bolívar y Rodríguez (2002), y Guzmán (2005) deben tener en cuenta que resulta sencillo estar de acuerdo con este ideal, imaginario acaso de progreso. Por ello, desde una pedagogía más crítica, se nos llama a ser

cautelosos, a realizar un análisis de estas retóricas de la reforma, y a estar más atentos a los discursos ideológicos de base, para priorizar la calidad en el aprendizaje.

También es importante reconocer que al no abordarse las necesidades educativas de forma cotidiana en la escuela, como señala Cuban (1990, en Gimeno, 1997:28) el planteamiento de reformas regresa continuamente, porque fracasan, porque los políticos yerran en el diagnóstico de los problemas educativos, no extraen lecciones del pasado y no promueven las correctas soluciones.

Además, al no partir de un análisis global del sistema educativo, las reformas tienen un carácter fragmentario que no cambia sensiblemente el todo, o no encauza el cambio esperado (Popkewitz, 1982 en Gimeno, 1997:28).

Por lo que Gimeno (1997) asegura que hay más probabilidad de que una reforma funcione si existiera un constante análisis de las demandas sociales, si existiera vías de implicación de los diferentes colectivos que participan en y del sistema educativo, para clarificar y establecer criterios de calidad en las prácticas así como de ordenación y gestión del sistema escolar, si se realizara una constante evaluación de la cultura escolar, de las necesidades de los docentes y de las escuelas. Y concluye:

“Solo entendiendo la dinámica de un sistema tan complejo como el educativo, los programas de reforma pueden ser eficaces” (Gimeno, 1997:28).

Sin embargo, es evidente que, tanto la SEP como el SNTE, al no efectuar un consenso acerca de la implantación de la Alianza por la Calidad Educativa, por medio de una reforma integral para educación básica en México, ignoran esta aportación tan importante de la investigación, e impiden que realmente se contribuya a la mejora educativa. Ejemplo claro son las palabras de Emilio Zebadúa, quién, como uno de los representantes de la SEP afirma:

**“El SNTE ha hecho una propuesta que abre nuevamente la posibilidad de iniciar el recorrido político y técnico de dicha transformación, en el mediano y largo plazo, a través de los parámetros que se materializarán en la Alianza por la calidad educativa” (Zebadúa, 2009:789).**

Cabe precisar que

el SNTE no lo conforman todos los maestros y maestras, por lo tanto, la participación de los docentes nuevamente aparece desdibujada, además de ser evidente que esta reforma integral, carece de los factores que como condición menciona Gimeno, para que la RIEB como reforma pueda funcionar. Entonces, es claro que bajo este enfoque la Alianza, no puede ser eficaz ni factible.

Además, al ser la educación compromiso no sólo de políticos, sino de académicos, investigadores, docentes, alumnos, padres y madres de familia, la toma de decisiones y disposiciones no puede seguir quedando en las manos de un número reducido de actores políticos, se olvidan de mirar hacia la realidad escolar, con el cual el cambio y las mejoras esperadas de las reformas educativas, parecen cada vez más lejanas.

El mundo cotidiano escolar, es el mundo de los docentes. ¿No es ésta, una oportunidad para que, como maestros, puedan potenciar todas sus habilidades, capacidades, valores, y dar lo mejor de sí a los estudiantes, por medio de la práctica pedagógica comprometida y responsable? ¿Tiene alguien que indicar a los docentes cuál es su labor en la formación de niños y niñas de su país? ¿Qué es lo que realmente le hace falta al docente para innovar? ¿Realmente los docentes, para dar mejoras educativas por medio de su práctica cotidiana, necesitan una reforma?

Lo cierto es que, dado el uso retórico-político que se hace de las reformas, da como resultado que sean realmente pocas las que dejen profunda huella en el sistema, y que otras pretendidas reformas no tengan otro valor más que el ritual y litúrgico. Por eso, transcurriendo poco tiempo, sólo dejan confusión y desmovilización (Gimeno, 1997:27).

Así, en el caso de la RIEB, queda claro que un cambio profundo en la educación básica requiere, en principio, de un replanteamiento sustancial de las bases legales y normativas que regulan las atribuciones y funciones del SNTE. También requiere que la Secretaría de Educación Pública asuma sus obligaciones constitucionales, y facultades inalienables, en lugar de renunciar a ellas ante los intereses particulares de la organización sindical y otras entidades privadas.

(Investigadores del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, 2008).

Sobre todo, porque el *acto de reforma* es un *acto de compromiso y reafirmación social* (Popkewitz, 1994). A lo que se agrega que es también un compromiso y reafirmación personal cuando alude al docente.

A manera de conclusión, podemos anotar que mientras no se privilegie un mecanismo que permita a los docentes aportar sus diagnósticos, a su vez provenientes de la práctica cotidiana, en el aula y a escuela, y mientras no se clarifiquen en esas prácticas los criterios de calidad, las reformas educativas seguirán siendo sólo proyectos estratégicos de especialistas y políticos de la educación.

Mientras en los proyectos de reforma no se contemplen mecanismos eficientes, que permitan que sus planteamientos sean entendidos en la base, en este caso los docentes, asegurando que ellos puedan asumirlas como propias, no se pueden esperar mejoras educativas en el rendimiento escolar de los estudiantes en ningún nivel educativo, porque para mejorar la calidad educativa en México, mediante una reforma, los docentes deben de convertirse en actores pro-activos de ella. Es decir, en sujetos informados, capacitados, dispuestos y convencidos de los alcances que puede tener su práctica pedagógica fundamentada y orientada por acciones concretas, que buscan mayor calidad en el aprendizaje de sus alumnos y alumnas.

De no ser así, los alcances que se pretenden seguirán ausentes en la realidad escolar cotidiana. Dadas las circunstancias que presenta la RIEB, como proyecto de reforma en etapa de prueba, puede decirse que ella misma se encuentra atrapada, entre la necesidad del estado por reducir el gasto social, y la exigencia de impulsar a toda costa, una reforma que eleve la calidad de la educación.

A lo largo de éste capítulo se han presentado diferentes enfoques, que permiten analizar lo que son y abarcan las reformas, de tal manera que se concluye que la reforma que se ha revisado, tal como fue diseñada y aplicada, no alcanza para generar cambios significativos en los mecanismos y procesos del funcionamiento escolar. Una reforma modifica libros, establece nuevos sistemas de regulación del

trabajo académico entre ellas la evaluación de docentes y de estudiantes, incorpora una nueva cosmovisión de la educación, pero la reforma *no* está concebida para modificar la escuela, sus mecánicas de funcionamiento, ni sus estructuras organizacionales (Díaz Barriga, 2001:14).

Queda claro que esto sólo puede lograrse con el trabajo y participación de los docentes siempre que estos asuman un carácter reflexivo, crítico y autocrítico de su práctica misma, porque son ellos los protagonistas activos de las reformas, son ellos quienes las hacen realidad dentro de su estructura escolar.

Desde este enfoque, la estructura escolar puede ser concebida como un espacio orientado hacia la dimensión pedagógica de una reforma, hacia un trabajo educativo donde lo fundamental son los procesos de desarrollo, de aprendizaje y de formación personal de los estudiantes (Díaz Barriga, 2001:14). Por eso es tan importante que las reformas educativas no olviden la estructura escolar cuando realmente quieran mejorar la calidad de la educación, no puedan dejar de lado el contexto político, económico, social e histórico del país así como tener presente el momento en que se quiera diseñar, implementar y evaluar el impacto de una reforma, que se pone en práctica, con la intención de mejorar. Porque si el docente no se identifica con los fundamentos de la reformas, en definitiva, no puede operar en función de ellas.

Si una reforma no cumple estas funciones, los actores educativos deberán estar alerta y considerar las palabras de Popkewitz quien asegura:

“Los discursos políticamente aceptados organizan la percepción y la experiencia, siendo capaces de crear sistemas de orden dominantes” (Popkewitz, 1994 en Guzmán, 2005:2).

Así, las reformas como discursos políticos van configurando y regulando la manera de ver la realidad educativa en los docentes, y regulan las prácticas cotidianas en la escuela a través de las normas, reglas, la evaluación; en definitiva, la normalización. Y es importante tenerlo en cuenta porque la mayoría de las veces los actores educativos las acatan sin ser conscientes de ello.

De ahí la importancia de que los docentes, como agentes reflexivos, analicen, y demuestren con acciones específicas que hay otra manera de ver y reconstruir la realidad escolar, donde una reforma educativa, diseñada sin considerarles, no siempre es la mejor vía.



## **CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.**

### **4.1 El diseño de investigación: naturaleza de la investigación**

Siguiendo a Pérez Juste (1985) el diseño de investigación se entiende en su acepción amplia, como la planificación de actividades que deben llevarse a cabo para solucionar los problemas o contestar las preguntas planteadas en la investigación a realizar. Señalan Denzin y Lincoln (1994, en Rodríguez, Gil y García, (s/f) el diseño sirve para situar al investigador en el mundo empírico y le permite conocer las actividades que tendrá que realizar para poder alcanzar el objetivo que se proponga.

El presente trabajo de investigación, se basa en un diseño *no experimental*, pues se observó el fenómeno en su contexto natural, para después analizarlo (Sampieri, 2006).

Es además de tipo *transversal* puesto que la recolección de la información se realizó en un sólo momento, en un tiempo único, es decir, no se realizaron comparaciones con el pasado, se recolectó la información y se trabajó con ella.

Dadas las circunstancias la naturaleza del estudio es *exploratorio*, de naturaleza descriptiva, porque permite empezar a conocer las concepciones de calidad de los docentes de las escuelas participantes de la RIEB y de aquellos que no lo están mediante una exploración inicial en un momento determinado (Etapa de Prueba en las Escuelas Piloto).

### **4.2 Problema de investigación:**

El problema de investigación, como se mencionó en capítulos anteriores, consiste en: conocer las concepciones y resignificaciones que los docentes tienen de la calidad educativa.

### **4.3 Objetivos de investigación:**

#### **Objetivo General:**

El objetivo general de la investigación consiste en comprender conceptos de calidad educativa que tienen los docentes y directivos que participan en la prueba piloto de la Reforma Integral, así como de aquellos que no participan.

#### **Objetivos específicos:**

Del objetivo general de investigación antes enunciado se desprenden los siguientes objetivos particulares:

- Conocer las definiciones de calidad que coexisten en la actualidad y la forma cómo las entiende el docente, lo que permitirá ejemplificar las dificultades o aciertos que tienen los docentes al tratar de implementar este concepto en su práctica cotidiana.
- Elaborar un marco de referencia acerca de los principales enfoques de la calidad educativa, y de lo que es una reforma educativa.
- Identificar las dimensiones, características, contradicciones, creencias y funciones de los conceptos de calidad educativa de los docentes participantes, como actores centrales en la puesta en marcha de una reforma educativa en las escuelas que participan en la PRIEB y las que no participan.
- Analizar las distintas concepciones de los profesores y directores acerca de la calidad educativa, a la luz de la RIEB, y del marco de referencia de los principales enfoque de calidad educativa.

### **4.4 Preguntas de Investigación**

De los objetivos, tanto del general como de los específicos, se desprenden las siguientes preguntas de investigación:

- 1.- ¿Cuál es el concepto de calidad educativa que tienen los maestros y directivos?

2.- ¿Cuál es la relación que existe entre la concepción de calidad educativa y la concepción de práctica docente de los profesores?

3.- ¿Cuáles son las diferencias del concepto de calidad educativa, entre los docentes que participan en la Reforma Integral y los que no participan?

4. ¿Qué es una reforma educativa?

5. ¿Cuáles enfoques, acerca de la calidad educativa, se han propuesto desde la investigación o desde los especialistas en educación?

#### **4.5 Supuesto fundamental: (Tesis central que se desprende de la revisión de la literatura del Marco Teórico).**

La concepción que tienen los docentes, acerca de calidad educativa, se construye de manera cotidiana a través de la práctica, su resignificación se modifica con elementos de análisis y reflexión que brinda la teoría. De esta manera se fortalece la práctica pedagógica.

#### **4.6 Unidad de análisis: informantes**

Para este estudio, por un lado, se identificaron y seleccionaron cuatro directivos, dos pertenecientes a las escuelas que se encuentran en la fase de prueba como escuela piloto y dos que no participaron en esta etapa. Durante el estudio emerge como informante clave, la figura de la supervisora escolar, por lo que se le incluye en la investigación. Así mismo, se consideraron cuarenta docentes frente a grupo, 20 pertenecientes a las escuelas pilotos y 20 que no participan en dicha prueba.

La muestra de investigación quedó integrada por 40 docentes, veinte participantes de la RIEB y 20 docentes del mismo nivel, que no participaron y que en el análisis juegan el papel de “grupo control”; 4 directivos, dos de escuelas piloto y dos de las “control” es decir, estos dos últimos no participaron en el RIEB y 1 supervisora<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Si bien este estudio no se sustenta en un diseño experimental o cuasi experimental, se adoptó la estrategia de incorporar a experimento o cuasi experimento, el empleo de un grupo de docentes y directores de escuelas que no participaron en la RIEB, con objeto de contrastar los datos obtenidos de este grupo, con los obtenidos entre docentes y directivos de escuelas que participaron en esta reforma.

#### 4.7 Muestra de trabajo de campo

La muestra quedó integrada por 40 docentes, 4 directivos y 1 supervisora

**Tabla 2 Muestra de escuelas, profesores y directivos.**

<b>Escuelas</b>	<b>Entrevistas</b>	<b>Cuestionarios</b>	<b>Observación.</b>
PRIEB	1	10	1
PRIEB	1	10	1
NO PRIEB	1	10	1
NO PRIEB	1	10	1
Supervisión Escolar	1	-	-
Total 4 escuelas 1 Supervisión	Total 5 entrevistas	Total 40 cuestionarios	4

#### 4.8 Escenarios

El estudio se llevó a cabo en Cd. Nezahualcóyotl Estado de México. Se contemplaron los siguientes planteles escolares: Las Primarias Cuauhtémoc y Manuel Hinojosa, que son escuelas que están dentro de la etapa de prueba de la reforma integral como escuela piloto, y las escuelas Emiliano Zapata, y Ricardo Flores Magón no participaron en esta prueba.

Las observaciones se realizaron de manera informal, porque no se utilizó ningún formato especial para este fin, sino que las situaciones relevantes que se presentaron, y se consideraron importantes para esta investigación, se registraron en un cuaderno de notas. De esta manera se recabó información en los momentos de capacitación, talleres, cursos o diplomados en los cuales estaban inmersos los docentes participantes.

Estas observaciones incluyen las condiciones del contexto situacional en el que se llevó a cabo la etapa de capacitación, para docentes partícipes de las escuelas piloto.

#### 4.9 Dimensiones y categorías

Las dimensiones o categorías que guiaron este estudio, de naturaleza cualitativa, se enumeran a continuación:

### **Dimensión: Calidad educativa**

- Conceptos
- Características
- Contradicciones
- Funciones
- Tensiones

### **Dimensión: Práctica docente**

- Conceptos
- Característica
- Contradicciones
- Funciones
- Tensiones

### **Dimensión: Programa de Reforma Integral para la Educación Básica. (PRIEB)**

- Conceptos
- Características
- Contradicciones
- Funciones
- Tensiones

#### **4.10 Técnicas de recolección de datos**

Se realizaron **entrevistas** semiestructuradas a profundidad, a profesores frente a grupo, a directores de cuatro escuelas y a una supervisora, que participan en la prueba piloto de la PRIEB y de los que no participaron. Para recabar información acerca de las conceptualizaciones de los docentes acerca de la calidad educativa se elaboró una guía de entrevista (Véase Anexo 1).

Se aplicaron **cuestionarios**, con la finalidad de recabar información acerca de las conceptualizaciones de los docentes en servicio y, acerca de la calidad educativa (Véase Anexo 2).

#### 4.11 Procedimiento del estudio (trabajo de campo)

Para dar cuenta de las actividades que se planearon durante ésta investigación, se tomó en cuenta el proceso de investigación cualitativa bajo la visión de Rodríguez, Gil y García (s/f) que señalan cuatro fases en las cuales se pretendió expresar lo más relevante del carácter continuo de la misma. Estas fases no presentan un principio y un final claramente delimitados ya que se complementan. Siempre es un camino que va hacia adelante en el afán de responder a las preguntas planteadas.

Éstas son: Preparatoria, Trabajo de campo, Analítica e Informativa.

Como guía se elaboró un tentativo Plan de trabajo que se esquematizó de la siguiente manera:

**Plan de trabajo**

Mes	Semana	Actividades	Fases	Observaciones (obstáculos, sugerencias)
			<b>1ª preparatoria</b>	
Enero	No se tienen definidas las semanas. Se hará como el tiempo lo permita.  Tratar de respetar los tiempos.	Búsqueda de la literatura que hace falta para el tema de investigación  Selección de la literatura.  Elaborar los instrumentos de la investigación para la recolección de datos (cuestionarios y entrevistas) que se someterán a la prueba piloto.  Revisar bibliografía sugerida por la asesora y docentes. Planear y adquirir los recursos para el trabajo de campo (grabadora, cámara fotográfica), pilas, cassetes, etc. Visitar la biblioteca y solicitar préstamos de bibliografía.	1.-Reflexiva  2.- Diseño	

		Estructurar y reestructurar el diseño de investigación. Realizar observaciones que apoyen el trabajo. Registrar los acontecimientos sobresalientes.		
			<b>1 Fase 2ª</b> Trabajo de campo 1.-Acceso al campo.  2.-Recogida productiva de datos  Ir solucionando imprevistos.	
Febrero		Probar (pilotear) los instrumentos. Trabajo de campo, y sus implicaciones.		Solicitar revisión a la asesora
Marzo		Probar (pilotear) los instrumentos y análisis de la información.  Reestructurar los instrumentos de acuerdo a los resultados de la prueba o piloteo (cuestionario y entrevista).		Detectar lo que hizo falta, si las preguntas fueron pertinentes o no etc. No es posible terminar la interpretación. Razones de tipo personal y profesional.
Abril	Segunda día 15	1.-Visitar a los directivos de las escuelas donde se va a aplicar el cuestionario final. 2.- Y visitar a los docentes para las entrevistas finales. 3.- Presentación del tema de investigación ante el grupo de integración (30 – 40 min)		Sugerencias y observaciones de los integrantes del grupo para la mejora del trabajo.

		Análisis de la información	<b>Fase 3<sup>a</sup> Analítica</b>  Obtención de resultados	
			<b>Fase 4<sup>a</sup> Informativa</b> Elaboración del informe.	

### **Descripción:**

#### **4.12 Fase 1: Preparación**

##### **Etapas de reflexión**

Esta investigación parte de un interés personal como docente ante grupo, a lo largo de 24 años de servicio en escuelas primarias del Estado de México, y de reconocer la importancia de pensar en la calidad educativa de una manera analítica y reflexiva, antes de estos últimos diez años de trabajo en el aula; es decir del año 2000 al 2010, no figuraba para mí como una preocupación real.

Mi interés y preocupación surgen a partir de la inducción de la reforma de 1993 que en las escuelas de educación primaria aunado a los cambios que a partir de ella se concretaron en la modificación de los contenidos, métodos de enseñanza y de aprendizaje, y en consecuencia para ello contemplar, la urgente actualización de los docentes en la práctica para enfrentar retos educativos relacionados con la calidad. Así, empecé a interesarme por saber qué es la calidad educativa.

Realicé la búsqueda y selección de la literatura para conocer el tema. Inicié la elaboración del marco teórico y el diseño de la investigación. Al final se muestra, un ejemplo de la forma en cómo se construyó la matriz para apoyar la revisión de la literatura (Véase Anexo 3).

##### **Etapas de diseño**

Para estructurar el diseño de investigación partí de cuestiones como:

¿Qué y a quién quiero estudiar? ¿Qué método voy a utilizar para indagar? ¿Qué técnicas de investigación utilizaré para recoger información y analizar los datos?



Posteriormente, elaboré los primeros instrumentos para la recolección de datos: cuestionarios y entrevistas que se someterían a una prueba piloto.

Finalmente, se planeó y cubrió la forma de adquirir los recursos para el trabajo de campo: grabadora, cámara fotográfica, pilas, casetes, etcétera.

Después, las visitas a la biblioteca para revisar y solicitar préstamos de bibliografía, fueron más frecuentes. Las sesiones de asesoría permitieron estructurar y reestructurar el diseño de investigación.

#### **4.12.1 Fase 2: Acceso a campo**

El primer acercamiento al campo consistió en la visita a directivos para solicitar permiso para la aplicación de los instrumentos en las escuelas primarias conocidas, y realizar la prueba de los instrumentos, tanto de la entrevista como del cuestionario. Se entrevistó a dos maestras frente a grupo y a un maestro con función directiva.

**Entrevista:** Se visitó, previo a la entrevista, a los informantes de cada una de las escuelas, se les explicó el motivo de la aplicación del instrumento y de manera posterior se acordó una visita domiciliaria, un fin de semana, para realizar la entrevista. El tiempo de duración varió entre una hora y hora y media.

**Cuestionarios:** Se aplicaron 12 cuestionarios (3 por cada escuela) a docentes de nivel primaria de 4 escuelas: Nezahualcóyotl, Xicoténcatl, Cuauhtémoc, y Cuitláhuac, todas ellas dentro del Estado de México en Cd. Netzahualcóyotl. El instrumento se aplicó en el salón de clases de cada docente, en horarios diferentes, el tiempo varió de 20 minutos a media hora.

Al tener como antecedente la prueba de los instrumentos en cuestión, se identificaron los aspectos y palabras que impedían la comprensión del contenido. También se tomaron en cuenta las observaciones que maestros y directivos aportaron tanto para la entrevista como para el cuestionario, lo que permitió una reestructuración más apropiada.

Para ello se utilizó una matriz que facilitó la elaboración de las preguntas que integrarían ambos instrumentos a partir de las dimensiones y categorías

correspondientes para este estudio. A continuación se presenta el formato de esta matriz.

### **Matriz para elaborar los instrumentos del trabajo de campo**

#### **Dimensiones y categorías para la elaboración de cuestionarios y entrevistas**

<b>DIMENSIÓN</b>	<b>CATEGORIAS</b>	<b>DEFINICION</b>	<b>PREGUNTA GUIA DE ENTREVISTA</b>	<b>PREGUNTA CUESTIONARIO</b>
<b>I.-Concepción de calidad educativa.</b>				
<b>II.- Concepción de la profesión de maestro</b>				
<b>III.- Percepción sobre la prueba ENLACE.</b>				
<b>IV.- Práctica educativa en el aula</b>				
<b>V.- PRIEB. (Programa de la Reforma Integral de Educación Básica.</b>				

A partir del diseño de esta matriz, se elaboraron las preguntas que formaron parte de la entrevista y el cuestionario para los docentes y para la supervisora escolar. El cuestionario está compuesto por 14 preguntas que incluye 99 ítems. La entrevista con un total de 53 preguntas. Ambos instrumentos exploran las siguientes dimensiones de: calidad educativa, concepción de profesión docente, concepción de docente, percepciones de la prueba ENLACE, concepción de práctica educativa, inducción de la RIEB.

Con las observaciones generadas y los instrumentos reconstruidos, se visitaron a los dos directores de las escuelas piloto y a los dos directores de las escuelas que no entran en la prueba, a quienes se les informó de manera personal la importancia que tiene la aplicación del cuestionario para esta investigación, a 10 de los maestros adscritos y se solicitó que de manera posterior concedieran a la investigadora la entrevista, quienes accedieron a la petición por lo que se acordaron las fechas de aplicación.

## **Aplicación de cuestionarios**

Los cuestionarios fueron los primeros que se aplicaron, el primer escenario fue la escuela Primaria Cuauhtémoc, posteriormente la escuela Manuel Hinojosa, ambas participantes de la prueba piloto, el cuestionario se aplicó en un horario de 10:30 a 11:00 horas, en días distintos, el horario lo estableció el directivo una vez que se le indicó cuanto tiempo duraba la aplicación. Considerando las preguntas cerradas y abiertas que contenía el cuestionario, se pensó en un tiempo aproximado de 15 a 20 minutos máximo.

Antes de la aplicación se reunió al grupo en un salón para darles las indicaciones necesarias, aclarar dudas de manera general, y de esta manera ahorrar tiempo. Gran parte de los docentes no llegaron a la cita puntualmente lo que retrasó la aplicación 10 minutos. Se procedió a la aplicación una vez reunidos los 10 docentes solicitados, el criterio de su elección fue ser participantes de la prueba piloto, es decir, 10 docentes que atendieran 1º, 2º, 5º, y 6º grado y fueran participantes de la prueba piloto de la RIEB.

Durante la aplicación se observó que unos docentes se concentraban y al entender la pregunta contestaron sin titubear, otros conforme avanzaban las preguntas mostraron nerviosismo y borraban con frecuencia. Sin embargo, en ningún momento trataron de aclarar dudas.

Unos pocos miraban el reloj con discreción. Fue notorio un largo silencio en el aula, los que terminaron primero, efectivamente respondieron en un lapso de 15 minutos, otros ocuparon 20 minutos, pero algunos les llevó más de media hora.

El seguimiento fue el mismo para los docentes que pertenecían a las primarias Emiliano Zapata y Ricardo Flores Magón, que **no** eran escuelas piloto. La mayoría de los docentes llegaron, también con retraso, en este caso a la hora de aplicación, no hubo silencio, los docentes informantes, constantemente preguntaban.

Fue interesante observar cómo, al momento de escucharse la hora del timbre de la escuela, que indicaba el inicio del recreo, los docentes empezaron a inquietarse, incluso y dos maestras de la escuela Emiliano Zapata se pararon a entregar el

cuestionario, manifestando molestia cuando se les indicó que habían dejado preguntas sin contestar, y que tenían que terminarlo. En el caso de la escuela Ricardo Flores Magón, sólo uno de los participantes dejó preguntas sin contestar.

### **Aplicación de las entrevistas**

Previa cita, se realizó la visita a los cuatro directores de las escuelas primarias respetando el horario que cada uno de ellos había destinado para la entrevista. Las cuatro entrevistas se realizaron en cada una de las direcciones escolares. Así que cada director señaló la hora de aplicación dentro de horarios de clase. Esto dificultó completamente la actividad, porque en las cuatro escuelas la sesión fue interrumpida por los maestros, alumnos, y padres de familia.

Se tenía considerado que una hora sería tiempo suficiente para la realización de la entrevista, sin embargo, en los cuatro casos, dadas las distracciones ya mencionadas, el ejercicio se extendió más allá de una hora y media. Se observó que las respuestas que proporcionaban fueron cortas y algunas no correspondían a la pregunta realizada a pesar de que se aclaraba o se puntualizaba lo que se quería saber.

Cabe mencionar que para cuatro directivos, la supervisora escolar es importante cuando se trata de manifestar queja, al expresar que por la carga de trabajo administrativo y la entrega de proyectos, informes, y todo lo que se les pedía habían abandonado el trabajo pedagógico, y la calidad de sus centros había bajado, que ahora tenían que acudir a cursos, talleres y diplomados con el objeto de aumentar la calidad, y era tal la insistencia que hasta las escuelas visitaba para verificar qué se hacía, cosa que en esa zona antes de que ella llegara no acontecía.

Por esta razón, se consideró pertinente integrar a la muestra a la supervisora escolar, para entrevistarla. Como se señaló anteriormente, las sugerencias de los maestros fueron tomadas en cuenta, y al ser la supervisora un personaje importante para ellos, se tomó la decisión de incorporarla a la muestra. La entrevista resultó muy interesante y aportó datos relevantes.

Para la entrevista a la supervisora, no se redactó una guía especial, sino que se adaptó la misma guía aplicada a los directivos.

El cuadro siguiente muestra características importantes de los entrevistados.

**Tabla 3 Muestra de entrevistas**

Entrevistado	Edad	Cargo	Formación Profesional	Años de experiencia	Criterio de Inclusión	Tiempo de entrevista
<b>JB</b>	54	Director	Licenciatura en Pedagogía	39	SI RIEB	15:10 a 16:45
<b>JA</b>	52	Director	Licenciatura en Pedagogía	30	SI RIEB	11:20 a 12:45
<b>RL</b>	46	Director	Pasante de maestría	31	NO RIEB	11:00 a 12.10
<b>EC</b>	44	Director	Licenciatura en Entrenamiento Deportivo	25	NO RIEB	15:00 a 16:45
<b>JM</b>	48 años	Supervisora	Maestría en Educación	30	SI RIEB	9:46 a 11:50

#### **4.12. 2 Fase 3: Análisis**

El análisis fue un proceso hecho de manera sistemática, las tareas que se mencionan a continuación, dan cuenta de las acciones que durante esta fase se realizaron.

Una vez que se recolectó toda la información, se procedió a separar los 40 cuestionarios en dos sobres diferentes, uno de ellos con la información recabada de los 20 maestros de las escuelas primarias participantes de la RIEB, y el otro

con los 20 cuestionarios de los maestros de escuelas primarias que no participan. La primera tarea fue la transcripción de las entrevistas.

### **Transcripción de las entrevistas**

Se transcribieron las entrevistas directamente en el equipo de cómputo, se personalizó cada una de ellas para tener mejor control de los datos proporcionados por los informantes.

Una vez que se recabó la información de cada participante, se procedió a la elaboración de matrices para el vaciado de la información. La primera matriz se construyó con las respuestas de cada informante, asignando un número de pregunta de la entrevista por cada una de las dimensiones y categorías. Posteriormente, para el mejor manejo de la información se construyó un cuadro de identificación que permitió colocar un código o clave a cada uno de los entrevistados.

Finalmente se construyeron tres matrices analíticas, una por cada dimensión de análisis (calidad educativa, práctica docente, RIEB) con las categorías del marco teórico (Ver anexo 4).

Con relación a los cuestionarios, se codificaron para la construcción de la base de datos. El proceso se explica en el capítulo 6, para la muestra (Véase Anexo 5). Los resultados del análisis de las entrevistas se presentan en el capítulo 5.

## **CAPITULO 5. RESULTADOS DE ENTREVISTAS**

El análisis de las entrevistas, que se presenta a continuación, inicia con el material que resultó de entrevistas a cuatro directivos y a una supervisora escolar.

### **5.1 Análisis de cinco entrevistas (cuatro directivos y una supervisora escolar)**

A través de éste análisis se pretende comprender la concepción de calidad educativa que tienen los docentes que participan en la prueba piloto de la Reforma Integral, y la de los que no participan. Con el fin de dar a conocer a las autoridades educativas, docentes e investigadores, la situación real que se vive en las escuelas.

Las entrevistas semiestructuradas se hicieron para encontrar respuestas a una serie de preguntas, con la intención de obtener datos que apoyaran al objeto de investigación. De esa manera fue necesario llevar a cabo un proceso de análisis donde se realizaron:

1. Matriz 1: Incluyó las respuestas a las preguntas de la entrevista llevada a cabo.
2. Se prosiguió a la construcción de ejes temáticos obtenidos de acuerdo a las entrevistas.
3. Finalmente se elaboró una segunda matriz con la construcción de categorías de análisis y dimensiones.

Las categorías de análisis y dimensiones que emergen de todo este proceso son las siguientes:

### **5.2 Dimensión: calidad educativa**

#### **a) Conceptos de calidad educativa.**

En esta dimensión, tanto los directivos como la supervisora, manifestaron que la calidad educativa atañe a la enseñanza de los contenidos y de los aprendizajes, por lo que dejan de manera personal manifiesto el concepto que tienen de calidad educativa de la siguiente manera:

“Es el proceso de aplicación tanto de estrategias metodológicas, como técnicas, procedimientos, procesos, de enseñanza y aprendizaje, dominio de contenidos para su aplicación en el aula. También tiene que ver la vocación que los docentes tengan, y va desde la dedicación hasta la planeación para el proceso enseñanza –aprendizaje. Pero no se da en todos. Tampoco se ve el compromiso laboral en la participación del profesor con aspectos hacia los alumnos, *en la dedicación*, en el trato hacia a los pequeñitos dentro de su grupo. Falta calidad en la forma en cómo se involucran ellos en su trabajo escolar y con los alumnos” (JAVDHP1).

“Es la orientación hacia los conocimientos y aprendizajes, desarrollo de habilidades es un panorama amplio. Esto implica que el niño exprese sus conocimientos para que a partir de ahí podamos fortalecer y enriquecer. Son pocas las personas que están entregadas a su trabajo y se nota desde el mismo hecho cuando están trabajando en su grupo, se nota quienes son dinámicos, activos” (JBDMP1).

“Es brindarle a los muchachos de la comunidad escolar todas las herramientas y elementos que él pueda hacer suyos para salir adelante con sus problemas. Pero en muchos maestros, se da el fenómeno de aunque sea de maestro. Él que tiene vocación le gusta lo que está haciendo y de pilón se preparó en alguna normal para sacar una carrera o una licenciatura pues esto se tiene que ver reflejado en la calidad de lo que usted está ofreciendo” (RLDHNP2).

“Cuando el alumno se apropia de los conocimientos y de hábitos y mejora su condición de ser humano, consciente de su entorno, consciente de su sociedad, consiente de todo lo que le rodea y sea útil. Tanto como vocación ya no hay tanta, más bien como que hay afinidad por el servicio, cumplen su horario y su programa y nada más, pero sí debería haber relación, entre la vocación del maestro y la calidad de lo que hace porque cuando a uno le gusta su trabajo trata de desempeñarlo de la mejor manera sin esperar ninguna otra recompensa por lo que se hace. Aunque ese no es el grueso en la educación primaria” (ECDHNP2).

“Para mí la calidad empieza en uno mismo, llámese coordinador, supervisor, director, maestro o cualquier autoridad educativa, en el grado de exigencia que tú te pongas, en el nivel del logro que van alcanzando paulatinamente durante el proceso educativo. Esas ganas de ser mejor cada día, estás en un proceso de alcanzar a la calidad. Él que realmente tenga vocación se va a involucrar, va a investigar, va a leer. La gente que no tiene vocación simplemente va quizá a simular quizá a hacer lo que desafortunadamente conocemos como lo talachero, mucha acción pero lejana a la reflexión. La calidad va a mirar cómo se está trabajando en las aulas, va a apuntar hacia esa gestión, va a orientarse a fortalecer esa gestión, a que los maestros se sensibilicen y vean que tanto les hace falta para poder avanzar en la mejora de su trabajo” (JMDSMP).

Como se puede observar, los conceptos de calidad educativa giran en torno a las estrategias metodológicas, técnicas, procedimientos y habilidades, pero lo que más resalta es la vocación del maestro.

Sin embargo, a pesar de que la mayoría opina que la vocación por la docencia sólo prevalece en muy pocos docentes, reconocen que en ellos se sigue observando el compromiso en el grado de dedicación y empeño que ponen a su trabajo académico. Por esta razón, son pocos los docentes que buscan fortalecer su práctica, porque en la mayoría se percibe que su trabajo se realiza con el mero cumplimiento de un horario y la sola ejecución del programa de su grado.



Piensan que la calidad educativa es posible cuando un maestro tiene vocación, acompañada de la dedicación, y una buena planeación para el proceso de enseñanza y aprendizaje, donde se debe favorecer el segundo por medio de estrategias metodológicas, técnicas, procedimientos y el desarrollo de habilidades. El último relato es el de la supervisora, quien menciona que la calidad es un proceso que empieza por uno mismo, en el grado de exigencia que cada uno se ponga, y que se ve en el nivel del logro que se va alcanzando paulatinamente, para ello se dan muestras de ganas de ser mejor cada día, referido a cualquier actor educativo. Destaca que los actores educativos que carecen de vocación, sólo van a simular, y que hacen que se vea mucha acción pero alejada de la reflexión, por lo que su comentario es contrario a la visión de los directores. Así mismo, ella menciona que esto es una grave preocupación porque la calidad en la educación jamás podrá ser una simulación, sino un proceso de acciones responsables y comprometidas, inacabadas y constantes que busquen una meta en colectivo.

Según la supervisora, para entender la calidad es importante que las y los directores construyan sus conceptos para dirigir su práctica. Tres de los directivos coinciden al afirmar que para entender la calidad educativa, si necesitan partir de un concepto claro que les diga qué es la calidad educativa, un concepto que les que les permita partir de un mismo punto como docentes.

**“Porque lo que para mí puede ser calidad, para usted no, lo que para mí puede ser que estoy dando lo mejor, pero tal vez para otros no. Si para mi calidad educativa es cumplir con un horario y vaciar los contenidos programáticos o resolver los libros de texto, así me voy a conducir y voy a pasar por encima de necesidades, de situaciones que afectan al alumno” (ECDNPH2).**

Queda claro que para los docentes la calidad es una noción relativa. El relato anterior lo confirma y es un ejemplo de la mirada que ofrece De Miguel et al. (1994) quién a nivel de concepto afirma: la calidad es un concepto que tiene una dimensión relativa y una dimensión absoluta en cuanto significa cosas diferentes para diferentes personas.

Es decir, existe una diversidad de intereses de las personas implicadas en el proceso escolar para definir la calidad. Un ejemplo más es el siguiente:

**“El maestro de alguna manera interpreta su propio concepto de calidad es así que desafortunadamente hay tanta diversidad de prácticas de las cuales muy pocas se acercan a la calidad educativa y los maestro necesitan un concepto de calidad que les permita partir de un mismo punto en su práctica” (JMDSPM).**

Se observa que, para la supervisora, la visión de calidad de una institución escolar se centra en los directivos, maestros y en los contenidos. Para ella, en el ámbito educativo, es relevante observar cómo se está trabajando en las aulas. Desde esta perspectiva, es importante que la calidad apunte a orientar y fortalecer la gestión escolar, también a dirigirse a que los maestros se sensibilicen y vean qué tanto les hace falta para poder avanzar en la mejora del trabajo que están realizando, desde cada uno de sus lugares o posiciones donde cada actor se encuentre. Habla de equidad en la calidad, referido al grado de compromiso que se tiene con el grupo, con la escuela, con las acciones y con la sociedad.

**“Cómo hablar de equidad en la calidad de la educación, ¿equidad? Cuándo realmente en el aula no se vive, cuando a veces el maestro no está dispuesto a trabajar más, con los que más lo necesitan. Hablamos de la característica que debe significar un procesos educativo, trabajar con equidad, significa ese grado de compromiso que Yo tengo para con mi grupo, para con mi escuela, para con mis actividades” (JMDSPM).**

Éste relato es muy interesante, porque se observa cómo la supervisora iguala compromiso con equidad y esta confusión hace que piense que la equidad es un asunto que puede resolver el docente, cuando la equidad no está al alcance de sus posibilidades, sino del sistema educativo. De ahí que Schmelkes (1996) refiera la equidad como un asunto a nivel de un sistema, como lo es el de educación básica, que es el nivel que se presenta como obligatorio para toda la población, en una determinada edad.

Los cuatro directivos dicen que la calidad, en el ámbito educativo, centra su interés en los resultados que obtienen los alumnos, e insisten en que la calidad educativa se da cuando los docentes logran que el alumno se apropie de los conocimientos, habilidades, técnicas y hábitos en la enseñanza que mejoren su condición de ser

humano. Consideran importante que como docentes cumplan con planes y programas, también reconocen que es necesaria la actualización. Sin embargo, por los datos que proporcionan, se infiere que reconocen será muy difícil lograrlo, porque lo que *hoy tienen en las escuelas son pocos maestros con vocación, responsables y comprometidos con su tarea cotidiana*. Así, al igual que la supervisora, ponen al centro el trabajo docente, pero no traducen esa identificación a mayores espacios de reflexión.

Finalmente, tanto la supervisora como los directivos, manifiestan que sí existe la necesidad de contar con un concepto más claro y concreto de calidad. Esto lo dicen porque piensan que al construir y apropiarse un concepto de calidad, como punto de partida de su práctica, lo podrán armar, desarmar y acomodar de una forma que les permita entender y comprender sus implicaciones y dimensiones.

Por lo que se entiende que la calidad educativa no puede estar completa si no se piensa de manera integral, en colectivo y contextualizada, como un concepto dinámico, activo, y propositivo que implica la capacidad y habilidad creativa del docente para adaptar e integrar, factores de tipo académico, pedagógico, didáctico, psicológico, social, económico y cultural en el contexto escolar y de aula, para favorecer el aprendizaje y la enseñanza. Esto significa, en palabras de Rul (1995 en Cano, 1998: 65-67) que podemos asegurar la calidad educativa con la habilidad ingeniosa del docente, que sabe incidir en una realidad dada transformándola mediante la guía de la experiencia y del conocimiento. Con estas aportaciones se señala que el docente tiene la capacidad de hacer del concepto de calidad, uno dinámico, flexible y transformacional.

#### **b) Características del concepto de calidad**

En esta parte, tanto los directores como la supervisora, coincidieron en manifestar que la calidad educativa es un concepto relativo, por lo que representa un problema llevarlo a la práctica para las prácticas educativas de calidad. Porque al tener significados distintos, para los diferentes actores, los intereses de las personas implicadas en el proceso escolar serán, también, distintos y divergentes.

Según los diferentes momentos y situaciones, además de sus objetivos en el aula o en la escuela, como también diferentes a los objetivos y criterios para operar en el aula.

Los docentes, al igual que autores como Muñoz Izquierdo (1991), Martínez Rizo (1996), Schmelkes (1996), INEE (2005) coinciden al decir que la calidad se caracteriza por su multidimensionalidad. Sin embargo, las dimensiones a las que se refieren los docentes son diferentes a la que los autores mencionan ya que en sus relatos incluyen dimensiones de tipo social, técnico, material, personal y administrativo. De esta manera la eficacia y la relevancia está en función de lo que viven, de su experiencia y de los que les demanda la sociedad donde se encuentran insertos y laborando.

**“La dimensión técnico-pedagógica, vinculación padres de familia y participación social, la organización interna de la institución, la participación y el compromiso laboral de cada uno de los maestros y maestras considerando la profesionalización” (JAVDHP1) (social y técnico).**

**“El entorno donde se encuentra la escuela, buenas asesorías como herramientas para los docentes, recursos materiales, biblioteca, enciclopedia, los libros para los niños” (JBDMP1) (técnico y material).**

**“Sociabilidad, compañerismo, amor y apoyo mutuo entre los docentes” (ECDHNP2) (personal).**

**“La preparación del docente, material que brinda la SEP (Planes y Programas, libros de apoyo) nivel socioeconómico que tiene el alumno” (RLDHNP2) (material y social).**

**“Es la gestión escolar, la forma cómo conciba el director y el maestro su quehacer, las acciones para planear el trabajo pedagógico y los aprendizajes en el aula” (JMDSMSP) (técnico y administrativo).**

Estas aportaciones difieren de las dimensiones que Muñoz Izquierdo (1991), Martínez Rizo (1996), Schmelkes (1996), INEE (2005) mencionan de la calidad educativa, tales como: la relevancia, eficacia, eficiencia, y equidad, para referir a la calidad del sistema educativo en una visión más general y no a nivel escuela como lo hacen los docentes.

Para los docentes, la importancia de la calidad educativa se encuentra, antes que en el sistema, dentro de la institución escolar, en el aula y la práctica docente. Por

lo cual mencionan temas como la gestión, la organización institucional interna, el contexto, los compromisos y responsabilidades laborales, la capacitación docente, la enseñanza y el aprendizaje. Dimensiones de tipo social, técnico, material, personal y administrativo, que tienen que ver principalmente con la práctica docente en el aula y en la escuela, esto quiere decir, que su importancia radica en los procesos educativos por lo que las dos visiones se contraponen.

### **c) Funciones del concepto de calidad**

Es indiscutible que para los docentes la función de la calidad está íntimamente relacionada con los parámetros de la evaluación. A pesar de no estar de acuerdo con las pruebas de ENLACE Y PISA, reconocen que éstas les permiten darse cuenta de las debilidades y fortalezas del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

**“Los exámenes que tenemos actualmente como ENLACE, PISA, desafortunadamente a veces no son más que referentes para un maestro, para que constate que no hacemos las cosas bien” (JADHSP1).**

**“Antes de ENLACE, estaban las pruebas que eran de manera semestral, pero elaboradas por el docente para evaluar aprendizajes, siento que era más funcional porque se elaboraban con base a las necesidades y características del grupo, y del avance que los alumnos iban teniendo en el aula. Era un examen más sencillo o un examen que nos permitía dar seguimiento a lo que se veía por el maestro en clase. Los exámenes ENLACE, PISA, al estandarizarse se aplican como si todos los estudiantes fueran iguales y tuvieran las mismas oportunidades, esto, pone siempre en desventaja a los niños de condición económica más baja” (JBDMSP1).**

En cuanto a los informantes anteriores, el primero, reconoce que las pruebas de ENLACE y PISA demuestran que la enseñanza no está cubriendo los logros de aprendizaje esperados para los estudiantes, y el segundo lo ratifica al decir que son pruebas difíciles para que los estudiantes las resuelvan con lo que aprenden en el aula. Lo que nos lleva a plantear las siguientes preguntas: ¿Qué es lo que se enseña y aprende en las aulas? ¿Por qué no contribuye a favorecer los resultados que estas pruebas dan a conocer? ¿Por qué las pruebas no evalúan lo que se enseña en las aulas mexicanas?

Por otro lado, hubo quien expresó que la función de la calidad no era que los docentes y directivos trataran de quedar bien ante las autoridades, y mejorar por eso los resultados de ENLACE y PISA, muchas veces hasta el grado de preparar a los alumnos sólo para resolver esas pruebas con base en su estructura. Sino que se esperaba que los docentes, a través de ENLACE y PISA, pensarán en la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje sin perder el compromiso por mejorar la enseñanza, y así generar cambios educativos.

**“Éstas pruebas como medida de análisis valen la pena, pero ese análisis debería ser más enfocado al quehacer del profesor en el aula, no sé qué tanto hayan servido de base los resultados pasados como para generar cambios que hoy se vieran reflejados en los resultados” (ECDHSP2).**

Lo anterior demuestra que existe desconocimiento de los docentes acerca de la función que ENLACE Y PISA pretende, esto es, mejorar la práctica educativa al analizar y reflexionar acerca de la enseñanza en los métodos, estrategias, procedimientos, etc. Mediante las cuales se debería llevar a cabo la planeación del currículo oficial y así, del reconocimiento de los errores o de las carencias, poder reorientar la práctica pedagógica para tener mejoras educativas desde el aula.

El hecho de que los docentes manifestaran, que con anterioridad ellos elaboraban sus propios exámenes, en función de las necesidades, avances y retrocesos del trabajo en el aula, la planeación y logros establecidos dentro del grupo, da a entender que el trabajo del docente se limita a lo individual, donde sólo él tiene conocimiento de lo que planea, enseña, y evalúa a lo largo de su proceder pedagógico, entonces se cierra la posibilidad de que otros puedan cuestionar su práctica, apoyarla y fortalecerla. Esto habla de una ausencia de trabajo colaborativo entre el personal docente y directivo de las escuelas, para aprovechar los exámenes y analizarlos en colectivo, en consejo y con el director.

El rechazo a estas pruebas estandarizadas, permite suponer que los docentes no se han involucrado pedagógicamente para hacer de ellas un momento de análisis y reflexión, que les permita establecer sus fallos y aciertos en los procesos de la enseñanza y aprendizaje, lo cual posibilitaría mejorar constantemente. Su

quehacer sigue reducido a lo tradicional y a la cuestión administrativa. Esto se reconoce cuando se externa:

**“A diferencia de los resultados que da ENLACE, al momento en que hacemos el análisis como que si les cae el veinte a los docentes, pero como que siento que es muy difícil vencer las viejas prácticas, donde el resultado poco importa, de ENLACE vulgarmente hablando, puedo decir que los resultados, al maestro le mueven el tapete sobre qué estás haciendo en el aula, pero no se ve hasta ahora ningún cambio, todo sigue igual” (RLDHNP2).**

Según los datos, otras funciones de la calidad que aparecen en el ámbito escolar son:

**“El desarrollo de habilidades y competencias para comunicarse, para socializarse, para construir conocimiento. Antes de ENLACE estaban las pruebas que eran de manera semestral, pero elaboradas por el docente para evaluar aprendizajes, era más funcional porque se elaboraban en base a las necesidades y características del grupo y del avance que ellos iban teniendo en el aula. Esto, aunado a la concientización del papel del maestro y la responsabilidad del mismo” (JDPM1).**

Los docentes enfatizan que la función de la calidad se debe dar en el proceso real del trabajo del aula, a través de la práctica educativa del maestro. Esto se expresó de la siguiente manera:

**“Si el maestro está planeando con base a las necesidades de su grupo y basándose también en el programa, la habilidad que tuvo se debe reflejar en su planeación al poder engarzar contenidos diversos y que las actividades vayan orientadas a que el alumno construya conocimiento. Al guiar al alumno éste va construyendo un trabajo cotidiano. Entonces, se podría decir a través de un juicio de valor, si el desempeño del maestro tiene la tendencia de mejorar paulatinamente su desempeño en el aula” (JMSMP).**

En suma, los docentes tienen una visión muy restringida de la calidad educativa, la cual les remite solamente a las cuestiones que ocurren dentro del aula. Como muestra fehaciente de lo anotado, tenemos el siguiente ejemplo.

**“Se debe de manera reiterada trabajar con el conocimiento del plan y programas la planeación de acuerdo a enfoques, la metodología, que cada asignatura proponga, que cambien su concepto de calidad y evaluación. Si nosotros los maestros nos**

**pusiéramos ya las pilas desde revisar que tanto nos hace falta a nosotros para aprender y buscar, leer. Porque si los contenidos nos rebasan estamos supeditados a un simple libro de texto, y a veces no somos capaces de profundizar mientras que los niños si lo hacen, lo preocupante es que mientras yo siga pensando que los *enbobo* con mi forma de trabajo, olvídate, no voy a poder realmente avanzar y mejorar mi práctica. Y si no mejoro mi práctica ¿Dónde está una calidad educativa viable para crear ciudadanos competentes, críticos, analíticos? Es indispensable fortalecer nuestro quehacer en el aula, para que sea algo diferente, sea algo que al alumno le atraiga todos los días para correr el riesgo con ellos de una aventura que todos los días se debe de emprender” (JMSMP).**

Lo anterior es muestra de que existe preocupación ante el quehacer cotidiano de los maestros, para la supervisora la importancia de la función de la calidad es que el docente se concientice y se comprometa con su actuar docente, que entienda la calidad y la ejecute con acciones comprometidas y responsables, y donde el aprendizaje en su proceso deba ser la prioridad.

**“Para entender la función de la calidad, ejemplifico. Hay escuelas de organización social en lugares con mayores situaciones de pobreza que aquí en Neza, pero de todo a todo ¿cómo es que éstos niños le den la vuelta a una escuela que tienen todo, a éstos que sólo tienen las ganas de sus maestros, el motivo del menor y el apoyo de los padres? ¿Cuál fue el motivo? Pues encontrar debilidades y convertirlas en fortalezas, ahí se vio el trabajo de sus maestros. Claro, en las plantas de docentes de esas escuelas todos los años son distintas, rara vez se quedan uno o dos maestros, los cambian porque a veces no les conviene a las organizaciones. Yo creo que justificaría más hacer un trabajo que realmente sea más profundo y de manera más directa que el medir el logro de los resultados sino hay que medir procesos” (JMSMP).**

De esta manera, deja claro que la función de la calidad radica en ofrecer desde la escuela a los alumnos y alumnas, aprendizajes que les permitan desarrollar habilidades y conocimientos, a través de diversas formas de enseñanza, a lo largo del proceso del trabajo pedagógico. Esto a pesar de las carencias físicas y materiales que pueda determinar el contexto de las escuelas, sobre todo aquellas que se encuentran en lugares con altos índices de pobreza, donde lo que prevalece y sobresale es el trabajo de los docentes, que se refleja en los resultados y logros académicos de los alumnos.



#### **d) Creencias acerca del concepto de calidad.**

Queda claro que al llegar a esta parte del análisis, los docentes manifiestan carecer de un concepto de calidad claro y unificado, pero es evidente que si cuentan con creencias de lo que esto implica y es notoria la insistencia de relacionar la calidad educativa con los resultados que obtienen los niños y niñas en las escuelas por ENLACE y PISA, lo cual muestra una seria preocupación por su manera de enseñar, puesto que anteriormente no se evaluaba de ninguna forma.

A continuación se dan a conocer los diferentes hallazgos en esta categoría.

**“Es desalentador que los medios de comunicación intervengan en la difamación de la mala calidad que tienen los alumnos y la escuela. Cuando llegan los exámenes, vemos cómo los alumnos contestan, a pesar de las instrucciones, responden mal. Se pierde la relevancia e importancia de lo que es este examen, hay alumnos que llenan sólo por llenar y no le dan esa importancia, no reflexionan, ni piensan, entonces ¿cuál calidad?” (JADHSP1).**

Se puede observar cómo se presenta la preocupación por los resultados de pruebas estandarizadas, y una notable evasión hacia la responsabilidad docente en éstos resultados, que aluden al alumno como único responsable de esas malas notas.

**“Más que evaluar, el sistema educativo debería preocuparse por darle a la educación una estructura diferente y ver la calidad de otra manera, porque a nosotros sólo se nos solicita que revisemos planes, que corrijan, pero nos traen siempre a la carrera, no da tiempo de nada, mucho menos de analizar, o reflexionar, ¿así cómo mejoro? (JBDMSP1).**

En este comentario se muestra la incoherencia que los docentes, dicen, existe por parte del sistema educativo, ya que por un lado, se les pide que realicen un ejercicio pedagógico que les permita elevar la calidad educativa, y por el otro, la sobrecarga de trabajo inherente al trabajo diario en las escuelas, se les solicita a las escuelas y su personal entreguen en forma y tiempos específicos durante todo el ciclo escolar, limitando así, las posibilidades de poder organizar grupos de análisis para la mejora de su práctica.

**“Siento que ENLACE no está siendo muy objetivo, como que está sirviendo para otras situaciones, pero no realmente para mejorar la calidad. Pero reitero, creo que es una clara muestra que no estamos haciendo las cosas a cómo deben ser y sí es un identificador claro de que tenemos carencias, de que nos falta más trabajo, mas compromiso, porque nos debemos a los niños no a los exámenes” (ECDHNP2).**

**“Hay situaciones tan, tan diversas que al hablar de calidad, caemos en ambigüedades o sea medimos en lugar de evaluar y la calidad no puede medirse, la calidad se evalúa. Generalmente somos catalogados por resultados estamos aprobados o no, no es determinante un resultado de un examen para poder decirte que efectivamente estamos en la calle o efectivamente merecemos la Gloria” (RLDHNP2).**

En este relato puede observarse el reconocimiento por parte de los docentes, de que con las pruebas ENLACE no se mejorará la calidad de la educación. Sin embargo, los bajos resultados que da a conocer en cuanto al logro de los aprendizajes de los alumnos y alumnas, deja ver que sus formas tradicionales de enseñanza ya no son suficientes. Que hace falta que el trabajo pedagógico en el aula promueva la reflexión, el análisis, y la construcción de los conocimientos aplicados a la vida cotidiana. Además, se afirma que la calidad no se mide sino se evalúa y esto genera la siguiente pregunta ¿Cómo evaluar la calidad, si la educación básica en general ha carecido de un proceso de evaluación claro y definido que facilite identificar las necesidades y carencias a lo largo del proceso?

#### **e) Contradicciones**

Dentro de los hallazgos los entrevistados manifiestan una serie de contradicciones que son de real importancia, ante la demanda de una mejor calidad educativa en los centros escolares, y la real situación laboral que les acontece.

**“Hoy, la moda es ENLACE, pero yo creo que estos instrumentos de evaluación son tendenciosos. Van enfocados a otra situación que no es realmente el avance educativo, al compararnos con otros países que tiene una cultura y características diferentes y generar un estándar, como que no se está pensando realmente si nuestra educación es buena. Nos solicitan que revisemos planes, que corrijan pero nos traen así a la carrera. No se nos da un espacio y entrégame esto, y entrégame el otro, y llena esto y llena lo otro, y entrégame este requisito. Entonces, como que nos distraen de lo**

que realmente deberíamos de hacer, y eso pues da al traste con la educación y aunque nos evalúen con instrumentos bien diseñados los resultados pues van a ser engañosos” (ECDHNP2).

“Hoy se habla más de calidad y de los bajos resultados de las Pruebas ENLACE, sin embargo, no estoy de acuerdo, son pruebas estandarizadas porque son para todos sin considerar a lo mejor factores de carácter antropológico condición social, económica, medio marginal, infraestructura de las escuelas, condiciones de la comunidad donde se va aplicar el examen. Todo esto no lo tiene, o sea, aviento el examen porque esto es lo que deben manejar los alumnos y punto. Se llenan de gusto y de orgullo cuando hay un niño que gana, pero es sólo uno de cuántos, ¿Eso es calidad?” (RLDHNP2).

Las aportaciones anteriores dejan ver que los resultados de pruebas como ENLACE y PISA han causado gran preocupación en los docentes. Sin embargo, puede observarse que en ninguno de los casos se alude a deficiencias de la práctica pedagógica, sino al contrario, se justifica la ausencia de calidad educativa por cargas de trabajo que las autoridades educativas solicitan constantemente, y por la pérdida de tiempo que en ello se invierte. Así, con señalamientos que indican que en México no se proporciona a la enseñanza el tiempo que se le debería, se oponen a que el país se compare en el panorama mundial.

Lo anterior, lleva a cuestionarse. ¿Qué tan malo es compararnos con otros países? ¿En qué afecta y en qué favorece a la enseñanza? ¿Realmente la carga administrativa de la que se habla es agotadora e inacabable, o sólo es una forma de escudarse de las verdaderas responsabilidades, ahora que hay datos que cuestionan la práctica pedagógica? De ahí que resulte interesante el siguiente comentario:

“Me queda claro que aquí en la zona, hasta el momento no se ha generado ni logrado un compromiso laboral para mejorar la calidad educativa como debiera de ser, esto se logrará cuando todos entablemos un compromiso laboral en cada escuela. Pero si hay la inquietud por cada uno de los docentes de llevarlo a efecto. Con ENLACE, sólo una parte de ellos se percatan y piden a los padres de familia los resultados de internet o ellos mismos los bajan y observan la deficiencia que puede haber en cada una de las asignaturas, y ven ¿cómo pueden entrarle para erradicar esa deficiencia que hay, y poder mejorar su planeación que es la más importante dentro del trabajo áulico. Y así, se dé a la tarea de buscar estrategias, técnicas, y procedimientos para ser creativo e innovador” (JMSMP).

Sin embargo, es importante resaltar, que en cuanto a la forma de planear, la búsqueda de procedimientos, técnicas, y estrategias por parte del docente, resulta decisiva la parte personal y de compromiso, con las fallas del modelo educativo y de la formación del docente mismo.

**“La prioridad para los maestros, no deben ser los logros educativos, con el aprendizaje no se puede ser incoherente, no se le puede echar siempre la culpa a los demás, antes de aceptar mi falta de responsabilidad, entonces, creo que más que medir resultados por enlace, es *realizar un seguimiento de nuestra función como actores educativos y exigirnos resultados desde ahí*. Si nos quedamos con la idea de que mejorando ENLACE y PISA se mejorara la calidad de los aprendizajes estamos mal. ENLACE, PISA miden diferentes situaciones, hablamos de cantidad y que no se radique y son dos cosas distintas. Diferentes en el sentido de que yo no puedo elaborar un juicio con números, no le puedo dar un valor a un desempeño a través de un número tengo que observarlo tengo que ver todas esas herramientas que está utilizando por ejemplo un maestro. La calidad educativa la han medido por algunos exámenes aplicados a algunos maestros a los propios alumnos y creo entonces simplemente sería un referente, solo un referente pero jamás un determinante” (JMSMP).**

Mientras algunos docentes hablan de las incoherencias que existen acerca de las entregas administrativas solicitadas frecuentemente por las autoridades educativas y a la exigencia de mejorar el trabajo dentro del aula. Manifiestan que cada vez existe menos tiempo real para la enseñanza. El relato anterior muestra que los docentes justifican, con lo que llaman incoherencias, la falta de un real compromiso laboral, que basado en el trabajo pedagógico, favorezca mejores aprendizajes.

Por lo que ratifica:

**“Con el uso real, revisión, análisis, y reflexión, de los exámenes de ENLACE, de manera analítica crítica en el sentido de construir no de destruir, y reflexiva, y siempre y cuando tengan al frente a un director que propicie ese proceso de reflexión, porque si el director no se sienta a analizar los resultados con los maestros, ah porque vienen los resultados por cada maestro, y le hace ver que el esfuerzo de él no ha sido lo necesario o si lo ha sido dependiendo de los resultados. Demostrando con evidencias de una evaluación externa como ésta, viéndose el maestro y su grupo y aparte**

destaca el seguimiento que lleva, es un momento para que se reflexione y proceda a lo que se tiene que hacer, eso es muy bueno. Pero si yo tengo a la cabeza de esa escuela a una persona que nada más vio los números y no propició en cada maestro esa situación de analizarse y autocriticarse y de decir ¿a ver mi plan de mejora, cuál va a ser para este año? Pues no habrá cambio ni intención alguna” (JMSMP).

En suma, se identifican tres contradicciones:

- 1.- Los docentes reconocen que las pruebas de ENLACE, que corresponden al nivel primaria de tercero a sexto grado, no promueven la calidad educativa, sin embargo, por los relatos se infiere que se llega a preparar a los alumnos para resolverlos y mejorar los bajos resultados que se obtienen.
- 2.- Mientras los directivos manifiestan dar a los docentes los exámenes de ENLACE para analizarlos y reflexionar, los docentes dicen no contar con esas pruebas, y mucho menos analizarlas.
- 3.- A pesar de que los docentes y directivos están en contra de las pruebas de ENLACE para medir la calidad, se nota que en ambos, el término de la calidad educativa sí corresponde con sacar mejores resultados en esas pruebas, lo que ratifica que su concepto de calidad se limita a los resultados de aprendizaje de esas pruebas.

#### **f) Tensiones que se generan**

Finalmente, los directivos entrevistados, expresan las tensiones que les genera tanto a los docentes como a ellos mismos, el entender, comprender y construir un concepto de calidad educativa para su práctica pedagógica. Manifiestan que con la deficiente inducción de la RIEB una serie de dudas acerca de su contenido y operabilidad en el aula, les van quedando sin resolver. Además de lo que observan en las escuelas y con los docentes frente a grupo, donde mencionan son visibles factores como: a) la falta de claridad en la información que adquieren en el proceso de inducción de la RIEB. b) la falta de verdaderos compromisos de los docentes frente a grupo para proporcionar aprendizajes significativos a los niños y niñas, los actores educativos de la institución y la educación básica misma en el no cumplimiento de sus funciones, c) la carencia de materiales para el maestro y

para los alumnos con el enfoque por competencias d) la ausencia de valores como el respeto, el compromiso, la responsabilidad en el trabajo cotidiano con el nuevo enfoque e) el no uso de los resultados de las pruebas de ENLACE para mejorar la calidad educativa. En cuanto a las pruebas ENLACE reconocen que existen diversos puntos de vista acerca de su aplicación, algunos piensan que:

**“ENLACE y PISA son pruebas verdaderamente desalentadoras y preocupantes porque de alguna manera refleja lo que existe en las escuelas, así que se necesita hacer un compromiso colectivo, uno sólo no puede hacer o mover todo, hay que organizar muchas situaciones. Con relación a los resultados emitidos por los alumnos es lamentable. Tendríamos que empezar por enseñarle al maestro a hacer exámenes tipo ENLACE y que lo vaya trabajando. Muchas veces pareciera que al alumno sólo se le está preparando para llenar bolitas” (JADHSP).**

De lo comentado se puede apreciar lo problemático que para los docentes, resulta la falta de una enunciación clara de los objetivos del proceso de enseñanza y aprendizaje, y del concepto de calidad. Si su objetivo por alcanzar la calidad educativa es pasar los exámenes de ENLACE, es obvio que su práctica estará destinada a enseñar *a llenar bolitas*. De ahí la importancia de construir un concepto de calidad educativa en colectivo, como punto de partida, hacia objetivos y metas comunes.

Otros maestros se refieren a las políticas y la voluntad oficial para mejorar:

**“El gobierno sólo quiere atacar al maestro y al maestro, sí pero de alguna manera ellos no quieren ver o darse cuenta o no les importa las necesidades que hay para alcanzar una calidad deseable. Sí, hay muchísimos factores que están haciendo que México esté en esos lugares en educación y no sólo es cuestión de conocimientos, ¿Porqué no se preguntan que nos impide llegar a donde ellos quieren ver la calidad?” (RLDHNP2).**

Y con ello, muestran que no existe, entre quienes toman las decisiones la intención de cambiar, porque esperan que todo se resuelva en el aula, además de manifestar que el gobierno no toma en cuenta su opinión. Los maestros piden claramente apoyos técnicos, pedagógicos y dirección para guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Unos más reconocen que:

**“Es terrible reconocerlo, pero todavía estamos *trabajando conductismo*. Los bajos resultados por los alumnos dan cuenta de eso. Yo creo que es una situación de angustia y a veces de impotencia porque, aquí como director yo le he batallado mucho, trato de que los maestros, los padres de familia se comprometan, pero es muy frustrante. El tiempo me come a mí porque en lo que hago una cosa descuido la otra, entonces ya no me da tiempo suficiente para dedicarme de lleno a estar en los salones, el tiempo se me va muy rápido, las pocas veces que he pasado hago observaciones pero nada más. Creo que debería ser más continuo en la medida de poder modificar actitudes, pero aquí los limitantes son los tiempos porque nos formamos en un plan conductista y yo no digo que sea malo, pero si como que nos acostumbramos” (ECDHNP2).**

En este relato se expresa como los docentes se encuentran abrumados con la burocracia, es constante su malestar cuando dicen que se les consume mucho tiempo. Esto justifica un poco el porqué se observa resistencia al cambio, sin embargo, el reconocer que hoy se necesita de una práctica educativa diferente es buen indicio para empezar a actuar diferente, pero con la actitud abierta al cambio, con acciones concretas, definidas y operantes, de lo contrario sólo quedarán como tantas veces las buenas intenciones que llenan el mundo de los errores.

Un docente más opina:

**“Para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, se tiene que mejorar igual y también diferentes factores como: las cargas administrativas, la aplicación de diversos programas en exceso. Programas que los gobiernos de cada una de las entidades a nivel nacional vacía hacia las instituciones educativas, y que a los maestros no nos permite llevar a cabo el análisis adecuado y la aplicación de las posibles estrategias a seguir para mejorar los aprendizajes de los alumnos” (RLDHNP2).**

Lo que evidencia que en las escuelas los docentes hacen más que sólo preocuparse por la planeación, los bajos resultados, atender la enseñanza de los objetivos de los currícula, sino que ellos también invierten tiempo y trabajo en funciones, que, consideran restan atención al trabajo académico.

Finalmente, se mencionan algunas de las situaciones que generan tensión, en los docentes que actualmente participan en la RIEB, y aún en los que no participan.

**“¿Qué nos queda como docentes? Y justo en éstos momentos de mayor demanda educativa. Muchas situaciones: la situación emocional en la que a veces involucramos a los niños cuando van a tener examen y más cuando a mí me van a calificar. No comprendemos lo que leemos, si leemos, factor que nos lleva a no dar la respuesta que me están pidiendo o a no ubicar el proceso pedagógico que tengo que seguir para mejorar, estoy cansado, es muy pesado. Y si a eso, se aumentan algunas concepciones que imperan en directivos, en supervisores, en autoridades, de altos mandos. Cuestiones hasta de carácter sindical que tienen otra idea de lo que es la calidad de la educación, al no tomar acuerdos consensados, esto empeora. Otra, la idea que aún persiste en los docentes, al decir, que tú no vas a cambiar el mundo y por más que tú hagas las cosas van a estar igual. Ese tipo de personas son las que han obstaculizado la calidad educativa, porque están muy a gusto en esa área de confort en la que en mucho tiempo se ha vivido. Y ahora ante un panorama diferente de una exigencia de mejorar la práctica tradicional, todo lo que este remolino ha provocado que se revisen, se pregunten, se conflictúen y estén conscientes de que les falta conocimiento, información y compromiso de que trabajen en eso que les falta” (JMSMP).**

Y continúa:

**“Por otro lado, las planeaciones del trabajo escolar, siguen sin modificaciones, no hay reportes de actividades de consejo técnico, y esto me preocupa porque se deben asentar las actividades de trabajo, las aportaciones de los maestros, las tuyas propias. Por eso es importante el seguimiento de tal organismo, y lo que pasa es que nunca los habían evaluado así, nadie les pedía cuentas de lo que realmente hacía ni mucho menos si sabían que daban por calidad.**

**Por todo esto se obstaculiza una mejor calidad educativa en las escuelas. Por eso yo creo, que éste es un momento coyuntural para la entrada de la RIEB. Porque a través de este pretexto, se ve necesario que en este momento en todas las escuelas, los maestros y directivos se empiecen a replantear qué es calidad educativa, qué implica la calidad educativa, porque la Reforma 2009 se orienta hacia allá. ¿Qué me exige a mí como maestro, qué me exige a mí como ser humano?” (JMSMP).**



De acuerdo a los relatos hasta aquí presentados, queda claro, dada la situación observada en las escuelas, que para hablar de calidad educativa, primero se tienen que reconocer las necesidades y obstáculos que impiden pensar en ella.

La voz de los docentes es fundamental para entender y construir un concepto de calidad educativa, que no es tarea fácil. Resulta difícil el proceso de construir y precisar las diferentes concepciones que los maestros tienen de calidad, porque sus concepciones son personales, diversas, y dentro de la institución escolar, multidimensionales, así, difíciles de precisar para concretar el trabajo pedagógico y la práctica docente de calidad. Muchas son superficiales que se convierten en quejas de antaño.

De ahí la necesidad de apoyarse en la investigación y la teoría para entender y comprender cómo se define la calidad educativa, primero en lo personal, para posteriormente realizar el ejercicio en colectivo, como bien lo señaló Coombs (1985) quien confirma la multidimensionalidad del concepto calidad, por lo que sugiere que la teoría educativa actual debe reconocer que son las propias instituciones de enseñanza las que deben definir en términos cualitativos, holísticos y contextuales, los objetivos y las prácticas para alcanzar sus propios niveles de calidad académica, donde los niños y las niñas realmente aprendan y construyan conocimiento.

Esto significa que hablar de calidad educativa es hablar de procesos lentos e inacabados. Como señala Schmelkes (1992) la calidad no es el punto de llegada sino el punto de partida. Por lo que cabe decir que, para los docentes, es necesario reconceptualizar en la construcción de un concepto de calidad. Aquí es oportuno recordar a Esteban y Montiel (1990) quienes no apuntan a la obtención de resultados inmediatos o finales, sino a un modo de ir haciendo, poco a poco, las cosas para alcanzar los mejores resultados posibles, de acuerdo con lo que se pide y a las posibilidades y limitaciones reales que se tienen para hacerlo.

Los docentes que participan en esta investigación, cuentan con larga experiencia y tienen conocimiento práctico más que suficiente, pero para encauzar posibilidades de mejora educativa, requieren hacer de su actuar una práctica reflexiva, como lo sostiene Schön (1998).

Los datos que se han presentado son muestra de que la investigación y la teoría están, de forma general, ausentes de la práctica pedagógica, y si los docentes carecen de aspectos fundamentales como éstos, sus voces reflejan que la Reforma, en la práctica, es sólo una forma más de evaluación de resultados que poco o nada tienen que ver con las alternativas de mejora reales en los procesos de docencia, y la disponibilidad de alternativas con las que cuenta el docente para mejorar su práctica, resultando en un agobio más para el magisterio. Frente a ello cabe preguntar lo siguiente: ¿Qué harán ante una RIEB que tiene como eje la mejora de la educación a través de una mejor práctica educativa? Por lo que para ofrecer calidad educativa no basta sólo la experiencia, es necesaria la claridad conceptual, de objetivos, propósitos y un mayor “*expertise*” didáctico.

En el papel de director o maestro, no se pueden conformar con una idea relativa o subjetiva de lo que es calidad. Es indispensable que se tenga conocimiento de lo qué es y lo qué implica, a la luz de la teoría y la investigación, para poder así tener un marco referencial que permita decir que lo que se hace es bueno y de calidad dentro de una institución escolar.

### **5.3 Dimensión de la práctica docente**

Para iniciar este apartado, es importante dar a conocer cuáles fueron los motivos personales que llevaron a los informantes a ejercer la tarea de la docencia, los resultados se presentan en seguida.

Son diversos los motivos que llevan a las personas a elegir la profesión de maestro, mientras algunos eligen la docencia con determinación y gusto, otros lo hacen para poder servir a la sociedad, motivados por el recuerdo de cómo fueron sus maestros, y unos más eligen ser maestros porque esta tarea representó la única vía para poder conseguir trabajo, y contar con un ingreso, y finalmente por necesidad económica.

Todos los maestros, directivos y supervisora, iniciaron la docencia como maestros frente a grupo y hoy se encuentran a cargo o de una zona escolar o de una escuela en el nivel primaria. La supervisora es una persona que los directivos consideran muy comprometida con poner en práctica de la mejor manera la PRIEB

en las escuelas de la zona a su cargo y los directores reconocen que enfrentan con ella un compromiso pedagógico muy fuerte, por lo que en éstos momentos se encuentran en constantes asesorías, talleres, lecturas, y revisiones por parte de su autoridad inmediata. Esta situación desestabiliza a la mayoría porque dicen tener un trabajo muy diferente a la que realizaban con su anterior autoridad.

#### **a) Conceptos de práctica docente:**

Cada uno de los entrevistados inicia ofreciendo su concepto de docente y de práctica docente, los docentes que participan en la RIEB mencionan:

**“Es la persona que tiene la convicción de transmitir un conocimiento, llámese niño, llámese adulto. Para ser docente, se necesita tener vocación o formarse a través del tiempo y adquirir una formación pedagógica. Sin embargo, algunos estamos dentro del trabajo educativo y dentro del magisterio por necesidad. Otros, muy pocos por vocación. La práctica docente la entiendo como un trabajo con compromiso hacia un fin. Ésta debe ser comprometida desde la dirección hasta el padre de familia” (JAVDHP1).**

**“Un guía, un orientador, un amigo, una persona que convive con los niños, y aprende socializando. La práctica del docente es un seguimiento al trabajo que se da día a día en el aula y con los niños, al buscar de alguna manera ehh que están aprendiendo sus alumnos y fortalecerlos, al hecho de atender las necesidades de los que no pueden y buscar estrategias para solventar esa necesidad. Al hecho de hacer un diagnóstico y ver con qué problemitas se enfrentan, tener conocimiento de a quien se le debe dar un trato especial. Todo ese seguimiento incluye el trabajo del docente, dentro y fuera de su aula o escuela se preocuparan por sus niños diariamente, y sellarán su compromiso para que a pesar de las carencias de cada escuela y sus alumnos su meta sea enseñar y que por ello se aprendiera” (JBDMP1).**

**“Docente es aquel que tiene la responsabilidad de transmitir los conocimientos, sus experiencias, su práctica es la de coordinar los trabajos de los alumnos, es la que incide directamente en el pensamiento de los muchachos” (ECDHNP2).**

**“Es la persona que está al frente de un grupo para brindarle educación, para orientarlo en la instrucción primaria secundaria y demás. Y su práctica es todo lo que el maestro ya hace en su grupo y que contribuye al proceso enseñanza-aprendizaje” (RLDHNP2).**

**“La práctica docente vista como todo ese conjunto de acciones que el maestro diseña pero desde el producto de su reflexión. Contiene análisis y reflexión me va a dar una acción. Si yo no conjunto esos tres elementos la reflexión sobre mi acción y la llevo a**

la programación no estoy realizando una verdadera praxis que me ha de transformar, no se trata simplemente de ir ejecutando mis hechos rutinarios. Entonces aquí, es la reflexión con la acción pero con miras a una transformación. [...], la acción que vas a plasmar desde tu planeación, aunado a un proceso de evaluación permanente que te va a dar resultados, entonces, mi práctica no se encajona a lo que sólo hay dentro del salón ni es estática, es una práctica social. [...], esto es a lo que llamo una práctica docente de calidad” (JMDSMSP).

Tanto la supervisora como los directores nuevamente coinciden en que es el maestro el centro de la calidad a través de la práctica educativa y social. La supervisora menciona aspectos que favorecen u obstaculizan las prácticas docentes de calidad, para tomarlas en cuenta en momentos de conceptualizar la calidad. Según ella, en las escuelas actualmente existen un gran número de maestros que solamente tienen la normal elemental, pocos maestros que tienen el nivel de licenciatura, y son muy contados los que tienen una maestría esto en cuanto al perfil. Por medio de su visión causal, así lo expresa:

“En el grado de compromiso, muy pocos lo tienen, el resto nomás no se les asoma por ningún lado. Otra, el hecho de que un gran número de maestros doble turno, eso implica el cansancio, prisas para desplazarse, deterioro físico, donde ya no rinden ya no conectan están fuera de la realidad, otra característica es que los maestros no conocen la normatividad laboral ni operativa, hay gran desconocimiento acerca de eso. Hay directores escolares que se ausentan y antes se les perdonaba la falta, ahora hay choques. Unos más, todo quieren, no venir a trabajar y que no se les quiten días económicos, puesto que aquí en el Estado se los pagan” (JMDSMSP).

Con éstos antecedentes los docentes, sintetizan las razones que, según sus puntos de vista, explican los bajos resultados, y que debería tenerse en cuenta en la práctica docente de calidad de las escuelas.

## **b) Características**

Tanto la supervisora como los directivos, coinciden en la estrecha relación que existe entre las características que en su opinión debe tener la práctica docente y los beneficios para moverse hacia la calidad educativa.

“Una práctica debe caracterizarse por la participación activa de los docentes y el compromiso laboral, considerando la *profesionalización*. De ésta manera se fortalecen

las dimensiones: técnico-pedagógica, vinculación padres de familia y participación social, como fundamento de la organización interna de la institución (JAVDP1).

“La práctica del maestro debe tener conocimiento de las características individuales de los niños, conocimiento de la sociedad y el entorno donde se encuentra la escuela, contar con buenas asesorías como herramientas, elegir a personas, que realmente tengan el pleno conocimiento de lo que favorece a la educación. Para propiciar que la escuela esté bien equipada, contar con biblioteca, que enciclopedia no presente fallas, que los libros para los niños se encuentren en todas las materias (J DPM1).

“Los docentes deben procurar con su práctica: la sociabilidad, el compañerismo, el amor y el apoyo mutuo ( ECDNPH2).

“En la práctica del maestro, cuenta la *preparación del docente, conocer el material que brinda la SEP, Planes y Programas, libros de apoyo, y conocer el nivel socioeconómico* que tiene el alumno (RLDNPH2).

“Cómo decir características específicas si tenemos una gran gama de maestros: los comprometidos, los no comprometidos, los talacheros, los simuladores este... aquellos que simplemente ven pasar el ciclo escolar se dedican a cantidad, cantidad, cantidad de vaciar contenidos. La práctica ideal se caracteriza en como conciba el director o el maestro su quehacer de gestión y pedagógico, construye acciones para planear su trabajo y los aprendizajes en el aula. El trabajo del docente debiera ser un quehacer profesional pero desafortunadamente a veces lo convertimos en un quehacer de producto pero no profesional (JMDSPM).

De esta manera, los directores coinciden en que la práctica del docente debe ser informada, profesional, comprometida, y asesorada, con conocimiento de las necesidades de los niños y niñas, además de la escuela, la comunidad. Sin embargo, la supervisora sostiene que para que la práctica se caracterice de esta manera, lo fundamental es cómo cada actor educativo conciba su quehacer de manera profesional, ante los diferentes tipos de maestros que hay en las escuelas.

### **c) Funciones**

La principal función es enseñar y que por enseñar se aprenda, así que la práctica docente debe estar a la vanguardia, en constante preparación y superación, sin ser un acto forzado. Ser una práctica pensada, informada y razonada, con pleno conocimiento de planes y programas, y apegada a la situación socio-cultural del alumnado. Otra función es conseguir satisfacer las necesidades de niños y niñas en lo afectivo, con certeza y seguridad, en lo emocional, en lo académico, con

orgullo y dignidad por y en el trabajo, teniendo al final, una incidencia positiva en su formación como ciudadanos de una democracia. A través de una práctica planeada.

**“Vamos a sentarnos todos a planear como queremos vivir en esta escuela, como queremos trabajar en las aulas pero sin perder de vista el núcleo detonador que son los aprendizajes. Poder hacer que esos alumnos confíen en mí, porque cuando alguien confía en Ti, así sea una aventura descabellada nos aventamos a vivirla y la hacemos y nos da gusto lo que hicimos” (JMDSMP).**

Sin embargo, todos los directivos coinciden en asegurar que gran parte de los profesores no cumplen con las funciones que su práctica educativa demanda. Piensan que están mal ubicados en su profesión, y que muchos están en el servicio debido a la vieja expresión: “pues aunque sea de maestro”. Carecen de responsabilidad en cuanto al aprendizaje de los alumnos y alumnas, y poco les preocupa si aprenden o no. También apuntan que para lograr cambios en estas situaciones, el papel de los directores de cada escuela es muy importante, porque consideran, hace falta:

**“El trato personal hacia cada uno de los docentes para generarles confianza, comunicación, acercamiento, disponibilidad, sugerir capacitación colectiva. Porque se espera que hagan más, que entiendan lo que es la calidad que no se está dando, y modifiquen toda esta mal visión que tienen hacia la calidad educativa, hacia su trabajo áulico, que sepan quienes son, que quieren y a donde van” (JAVDP1).**

Es notorio que los directores a través de sus opiniones, dejan ver que el trabajo del docente se encuentra aislado entre los mismos docentes, como también con los directivos, además, alejado del trabajo colaborativo. Se refleja que los directores asumen el papel, únicamente de dirigir, de dar instrucciones o indicaciones, pero no se involucran en las actividades propias del docente como la planeación, la evaluación, el acompañamiento en el proceso pedagógico para la mejora de aprendizajes, generando así que la mejora de la calidad tantas veces mencionada, está ausente en sus escuelas, en principio, por la falta de responsabilidad y compromiso laboral.

En suma las funciones de la práctica docente, es que debe ser una tarea pensada, informada y razonada, con pleno conocimiento de las necesidades de los niños y las niñas, de su contexto socio-cultural y de los contenidos y propósitos curriculares. Para poder satisfacer necesidades cognitivas, afectivas, emocionales en el desarrollo de sus potencialidades que les permita hacer uso de ello en resolución de problemas cotidianos.

#### **e) Creencias.**

En éste inciso los directivos creen que la práctica educativa hoy día carece de vocación y de una buena formación docente, las cuales son indispensables para aspirar a la calidad.

**“Hay que reconocer que en el ámbito educativo existen docentes con buena preparación de la normal elemental y de la licenciatura, ambos forman el grueso de la docencia, pero muy pocos con maestría y creo en gran parte, esa es una de las razones de las deficiencias de los docentes para transmitir el conocimiento en la actualidad. Hay que tener vocación pero más una mejor formación porque tiene que ver mucho con la calidad educativa ya que se relaciona con el servicio que estoy brindando como docente” ( ECDNPH2).**

Mencionan conocer docentes con pocos años de servicio, y sin embargo, ven en ellos gente comprometida, dispuesta, por lo que creen que son ellos quienes trabajan más por la calidad educativa, porque son personas que arriesgan y se sienten más profesionales, a diferencia de quienes que llevan más años en el servicio educativo, en quienes se nota mayor vocación, pero menor profesionalismo. Además de estas diferencias a las posturas mismas se agrega que puede existir un problema de enfrentamiento generacional, que aunque no es motivo de esta investigación, es un dato interesante para tomarlo en cuenta en la comprensión de la calidad educativa.

**“Yo creo que ahorita los que están desde hace años trabajando no se les considera profesionales porque al igual si nos hace falta dar ese brinquito donde mostremos que si somos profesionales porque en nuestras manos está todo lo que venga en el futuro. Creo que a veces les asusta el término de considerarse profesionales, sabemos que somos buenos pero no queremos ser mejores, o excelentes o sea como**

**que nos conformamos con ser lo que somos, o lo que hemos sido. Creo que nos hace falta ponernos metas como profesores” (ECDNPH2).**

Por el relato anterior, se puede inferir que para los directores las nuevas generaciones carecen de vocación, sin embargo dan muestras de ejercer un trabajo pedagógico profesional mejor encausado en la búsqueda de la calidad educativa, mientras que los docentes que llevan entre 20 y 30 años de servicio, muestran más vocación, pero tienen poco impacto en la mejora de los aprendizajes, y en el compromiso laboral.

**“Las nuevas generaciones tanto como vocación ya no, más bien como que hay afinidad por el servicio, cumplen su horario y su programa y nada más, pero tratan de asegurar calidad en lo que enseñan. Pero decir yo me voy a morir por el servicio, pues tal vez pero en contadas personas. Y sobre todo a la mejor en algunos que tenemos ya de unos 25 o 30 años de servicio se nota más la vocación pero insisto nos falta dar el brinco para ser mejores maestros y responsables con nuestro trabajo” (ECDNPH2).**

Algunos entrevistados consideran que la mayoría de los maestros tienen la visión de que su trabajo consiste en venir, trabajar y cumplir con un horario, lo cual hacen con la única motivación de recibir un salario. Aseguran que este tipo de maestros poco inciden en el aula, la escuela, la zona y el mundo real de los alumnos, porque no desean actualizarse. Les da igual si aprenden o no los alumnos. Hace falta que los cursos, talleres y actualizaciones que se les brinda a los docentes implementen estrategias que propicien la motivación, el interés, y la disponibilidad en los docentes, porque estas reacciones que se mencionan con anterioridad, son muestra de que lo que se les ofrece como actualización no es relevante ni tampoco significativo.

**“Siento que no hay ese ánimo y entusiasmo de estar al día, de ponerse a leer, como que piensan que lo que aprendieron es lo único que cuenta y vale y no buscan más alternativas, hasta que se les obliga a ir a cursos o talleres” (ECDNPH2).**

Es interesante considerar cuando dice que la mayoría de los docentes están faltos de ánimo y entusiasmo, porque para los docentes tienen que ser condiciones medulares en la calidad educativa, para construir metas, objetivos, razones y motivos y así intentar organizarlos y definirlos. De esta manera se puede tener



claro qué enseñar, para qué enseñar y cómo enseñar. En este sentido los cursos y talleres son sólo algunos de tantos recursos que existen para lograrlo.

Cuatro de los informantes creen que la práctica que ofrece el docente debiera ser un quehacer profesional, pero reconocen que, desgraciadamente, a veces lo convierten en un quehacer de producto no profesional. También aseguran que hace falta analizar y reflexionar la práctica, para poder planear adecuadamente, de otra forma el maestro no va a tener mejoras. Por otro lado, la supervisora menciona otros aspectos que, cree, influyen y determinan la carencia de la calidad educativa en las escuelas.

**“Creo que sería muy estimulante que mi director me dijera cómo cambiar por su saber, por su ejecución por su don de saber escuchar por su don de saberme acompañar por su don en un momento dado de respaldar mi quehacer en la práctica. Que tuviera ese ánimo y deseo de influir en la vida escolar, es decir hasta este momento hemos vivido de esta manera pero podemos pensar, planear y vivir de otra. Lo que no se debe permitir es que no hable el mismo idioma con mi director, que el manejo de los conceptos que él tenga y los míos estén totalmente divorciados. Las prácticas tradicionalistas siguen en gran parte por eso, creo persiste en la enseñanza, la forma en cómo nos educamos, influyen las diversas características de los maestros, de los grupos que exceden en número de alumnos más en los matutinos, a la presión de los padres de familia resistentes al cambio, la misma comunidad acostumbrada a lo mismo de siempre, la costumbre de los maestros que han creado un estado de confort. O a que a la mayoría de los maestros les sigue funcionando la misma forma conductista de trabajo” (JMDSMP).**

La supervisora afirma que por el trato y el trabajo que tiene con los directivos para apoyarlos en su tarea, puede decir, que la mayoría no lleva a cabo una labor de acompañamiento, respaldo, escucha, para el personal docente. De otra manera se observarían otras acciones y actitudes en los docentes. Sin embargo, cuando los directivos hablan de la falta de calidad en el servicio, no se involucran como parte de esa problemática en la escuela, y aluden sólo a la práctica del docente.

#### **f) Contradicciones**

A lo largo de este análisis se han presentado las creencias de los docentes, que permiten conocer, a través de su mirada, la realidad escolar en estas cuatro

escuelas, en la dimensión de la práctica docente, y es notorio que la información da cuenta de pocas diferencias entre los directores que se encuentran en la prueba piloto y aquellos que no lo están.

Sin embargo, en esta parte se encuentran contradicciones que son consecuencia de la comparación entre las concepciones de calidad que tienen los directivos, la supervisora escolar, y la relación con la práctica educativa que desempeñan.

Finalmente, los cuatro directores aceptan que la educación primaria de estas escuelas, está lejos de ser una de la calidad que quisieran, y reconocen que ellos, como autoridades educativas, también presentan carencias y resistencias para ejecutar los cambios que lleven a la mejora educativa. Esta es la voz de un directivo que está en la RIEB:

**“Yo pienso que algunos de nosotros como docentes aún nos resistimos al cambio, a la modificación, a la preparación. La práctica sigue tradicional porque tenemos maestros que nos quedamos estancados con 30 años de servicio 32, 33 y no nos preocupamos por nuestra preparación y superación personal para poder enfrentar estos cambios. Si yo no tengo conocimiento, como docente que hago para innovar pues entonces sigo con mi trabajo tradicional, sigo evaluando igual, mi trato es igual para todo, cumplo con mi horario, los planes y programas, pero no hay cambio, entonces tampoco no hay avance en mí obviamente; no hay avance en mis alumnos, no hay creatividad, quedan los alumnos con el mismo proceso de enseñanza de hace 15, 20 años, si no estoy actualizado no hay avance para el logro de metas permanentes. Temor quizás a la edad, que no tengo ya el hábito de estudiar. Si no hay ese compromiso, jamás se va a dar la calidad educativa” (JAVDP1).**

El relato muestra la consistencia que han expresado los directivos a lo largo de este capítulo, pues es cierto que sólo cumplir con el horario de trabajo, y con los planes y programas, no implican profesionalizarse. Tanto los directivos que participan en la prueba piloto, como quienes no, coinciden al mencionar que dicha forma de trabajo, coincide con el desempeño de los docentes que tienen entre 20 y 30 años de servicio, y que también es el grueso de la población de docentes de estas cuatro escuelas. Sin embargo, se observa una actitud de autocrítica y deseo de mejorar, pero no saben cómo.

Los que no participan, opinan que falta calidad educativa, y que las prácticas docentes no son de mucha ayuda para alcanzarla. Pero tampoco se incluyen en la

tarea de mejorar. Aseguran que al docente le falta preparación, capacitación y disposición, sin embargo, piensan que las asesorías que se les dan, son una pérdida de tiempo y carecen de utilidad. Con ello, descalifican la preparación que para impartir estas asesorías tienen los maestros, y desvalorizan el interés de los maestros que acuden a ellos, porque, afirman, asisten más coaccionados y no de manera voluntaria.

**“Los maestros sólo vienen a buscar en los talleres o asesorías un espacio para relajarse tantito no para aprender, es decir, si yo ya tengo una licenciatura tu que me puedes decir, si yo ya hice diplomados, tu qué me puedes enseñar aquí, ya todos tienen licenciatura excepto dos y dicen: es que eso yo ya me lo sé, y bueno yo me pregunto, si lo sabes ¿Por qué no lo aplicas? Entonces es muy difícil quitar ciertos, prejuicios de los docentes que creen que con la licenciatura ya lo saben todo” (ECDNPH2).**

Por lo que se infiere que estar en esta etapa de pilotaje finalmente no garantiza, la sensibilización, criticidad, reflexión y análisis de la práctica pedagógica en los docentes, en contraste con las demandas actuales de calidad educativa. Por otro lado, no se promueve una capacitación acorde con las necesidades actuales de los docentes, en la práctica del aula ni en la toma de decisiones para propiciar cambios, didácticos o técnicos, con relación a lo que cotidianamente hacen. Además, los relatos anteriores evidencian algo mucho más profundo y serio, hablan de la falta de relevancia, pertinencia, y eficacia de los cursos, y con ello dejan de manifiesto su poca calidad. Hablan de que los cursos no les brindan conocimientos nuevos.

En seguida se muestra información que aporta la supervisora escolar, misma que se contrapone con lo que los directores manifiestan hacer.

**“En lo que calidad educativa implica, es necesaria y urgente, una nueva gestión escolar. Si bien es cierto que tenemos una carga administrativa mega gravísima, los malos directivos se escudan simplemente en la carga administrativa y eso les sirve para no visitar ni asistir a los cursos, para no hacer un trabajo de acompañamiento al maestro y ahí viene otra causa de la falta de la calidad. Otra, la falta del saber, como el conocimiento que deben tener los directores. A ellos, les falta saber lo que realmente es una gestión, qué es la calidad, cuál es realmente mi trabajo para elevarla y**

**entonces hacerme pedacitos para poder sacar lo administrativo pero darle el mayor peso a la cuestión académica y pedagógica” (JMDSM).**

Entonces, cabe decir que la tarea directiva de las cuatro escuelas, se limita sólo a cubrir cargas administrativas, y con ellas evaden el comprometerse realmente con la calidad educativa de la escuela a su cargo, en cuanto a su función como institución formadora y ofrecer un servicio de calidad. Cargas administrativas que dicen existir desde hace años, demasiadas, infructuosas, e innecesarias y que las autoridades no escuchan su falta de utilidad para simplificarlas y de esta manera no les consuma tanto tiempo. Además, el no involucrarse de manera académica y pedagógica con los maestros de la escuela, también tiene que ver con lo siguiente:

**“Muchos docentes aspiran a puestos directivos porque piensan que se van a retirar de lo académico, y que nada más se van a dedicar a hacer oficios, a hacer trámites de evaluación etcétera, etcétera, etcétera. Por eso quien piensa de esta manera, pues lógicamente no tiene elementos para dar un acompañamiento a los maestros en su práctica diaria. Otra, precisamente tienen tantos años en la función pero no se han dado la oportunidad de comprender planes, programas materiales para apoyar a sus maestros, entonces ¿Cómo me paro en un aula sino tengo el conocimiento con que decirle al maestro que está bien o que está mal, y que puede entrarle por este lado o por el otro, cómo lo hago si no tengo los elementos, pero lo peor del caso es que yo sigo obstinado en decir que no hay cambios y me excluyo” (JMDSM).**

Según la supervisora, existen por lo menos tres tipos de directores que obstaculizan la calidad.

**“Pocos directivos que aunque estén en desacuerdo con los maestros, ven sus logros y avances les otorgan confianza y se notan buenos resultados a consecuencia de su tarea. Muchos directores que si los maestros no manejan los mismos conceptos que ellos, no los dejan avanzar, son personas represivas, son los que dicen: y aquí se hacen las cosas así y no te dejan hacerte para ningún lado, eso coarta la motivación y la iniciativa de maestros que pudieran trascender. Otros más, a los que les falta conocimiento y se quedan con la parte administrativa dejando de lado y para los maestros la parte académica y pedagógica” (JMDSM).**

Esto implica que no haya compromiso laboral compartido, encauzado, claro y definido. Al entender que la calidad educativa es una tarea no compartida por directores en colectivo con los maestros, la información evidencia que, tanto directores como maestros, evaden su corresponsabilidad en cuanto a buscar mejorar la calidad de la educación que se imparte en las escuelas que representan y donde laboran.

#### **g) Tensiones y preocupaciones que se generan**

De las categorías anteriores surgen una serie de tensiones y preocupaciones que manifiestan tanto los directores como la supervisora.

Todos ellos resaltan dos aspectos que consideran de fuerte tensión y preocupación en la tarea del maestro: La entrada de la RIEB y mejorar los resultados en las pruebas ENLACE. Aseguran que con las pruebas estandarizadas de evaluación y la RIEB a las escuelas primarias, todo urge y reconocen que para llevar a cabo una mejora educativa, es indispensable un cambio urgente de la práctica pedagógica por parte de los maestros.

La supervisora afirma que el desafío que representa la RIEB alude no sólo a repensar el quehacer docente por parte de supervisores, directores y maestros de cada zona escolar, sino implica más, porque asegura existen otras deficiencias en la tarea pedagógica que no sólo pertenecen al aspecto del bajo rendimiento académico de los alumnos.

En este punto, tanto los directores como la supervisora expresan que están de acuerdo en que la RIEB demanda de los docentes, un trabajo planeado, organizado, responsable, comprometido con pleno conocimiento del plan 2009 y sus diversos enfoques, porque según los gestores y diseñadores del programa, aseguran que con el buen funcionamiento de éste, se mejorará la calidad educativa.

Al mismo tiempo coinciden, cuando dicen que los cursos de capacitación que se les brindan a los docentes para comprender la RIEB e implementarla en el aula, al no ofrecer la información clara y puntual que se requiere, generan pocas

posibilidades de lograr mejoras educativas y las creencias que las respaldan quedan sólo en palabras y expectativas alejadas de la realidad.

Reconocen que gran parte de estas fallas se debe a que no se consideró que en las escuelas existen una serie de problemas que obstaculizan el trabajo docente, entre ellos mencionan a docentes que carecen de actitud, entusiasmo, motivación y deseos de cambiar las cosas que por tantos años han realizado en su quehacer. Aunado a ello, mencionan causas de tipo técnico-pedagógico como: la planeación del proceso de enseñanza y aprendizaje donde no se incorporan elementos teórico metodológicos acordes al plan, los procesos de evaluación que distan de una evaluación formativa, poco manejo de estrategias, infraestructura inadecuada e insuficiente para grupos numerosos y la falta de libros de texto y materiales para el Maestro como herramientas indispensables para la puesta en práctica del nuevo programa, además de la edad de los maestros, que en este caso, oscila entre los 35 y 50 años de edad.

**“Hay malos maestros, aquellos que ya tienen años y vienen a trabajar pero sin preocuparse si los niños aprenden o no, si los niños hacen suyos los conocimientos que le van a ayudar en una vida futura, preocupados por terminar el programa, preocupados por acceder a carrera magisterial. HUUUU no, hay muchas carencias. Hay gente con ganas que se mete al trabajo y que enfrentan el desafío, pero son pocos los que veo con ganas de superarse de leer para conocer, analizar y opinar, esos pocos jalan a otros pero no es una constante” (JAVDP1).**

**“Había maestras muuuu buenas que fueron capacitadas para la reforma y eran muy duchas cuando se inició el trabajo de pilotaje en esta escuela, ellas se encargaron de transmitir la información y guiar al resto del personal, se hizo !guau! un trabajo increíble de colectivo, Pero desafortunadamente varias de esas persona hicieron su cambio y se fueron al iniciar este ciclo escolar, por lo tanto el personal que llegó, bueno, es un tanto mayor, están desfasados, nos está costando mucho trabajo integrarlos, no tienen bases, pero además creo les falta compromiso, porque no tienen ni la más mínima idea de cómo trabajar bajo el nuevo enfoque por competencias de la reforma, es más yo siento que también a mí me hace falta conocer, y hay maestros que de verdad me enseñan ¡eh!. Ahora con la RIEB nos están pidiendo una lengua adicional, falta gente preparada, aquí se paga a un profesor, ahora la educación artística necesita de una persona con mayor conocimiento para desarrollar las artes por competencias, no digo que un docente no sea capaz pero ¿todos? No lo creo. Que un sólo docente haga todo eso, lo dudo. Aclaro, no hablo de sustituir a los docentes,**

**sino de apoyarlos en su tarea y de que se les pidan cosas más realistas de acuerdo a lo que hay y con lo que se cuenta” (JDPM1).**

Llama mucho la atención que en los relatos, ninguno de los entrevistados haga referencia al modelo pedagógico, ni al método de enseñanza diferente del conductual, ni tampoco a los contenidos específicos, por lo que se entiende que existe una ausencia clara de preparación didáctica.

En cuanto a los docentes que no participan, pero que aseguran también estar involucrados en conocer la RIEB, por medio de los talleres y asesorías que la supervisión escolar organiza en la zona para ese fin, expresan que para llevar a cabo una mejora de calidad en la educación es más difícil en los turnos vespertinos, porque la gran mayoría de los maestros dobla plaza y en la tarde ya muestran cansancio, estrés y no llegan con la misma disposición ni ánimo que en la mañana y si eso se le agrega una inducción poco informada y carente de interés, la reflexión, el análisis, la criticidad estarán lejanas.

**“Nos falta ser reflexivos, yo creo que en un 60% nos falta profesionalismo, yo no digo que no haya. Si los hay y muy comprometidos, pero es la minoría. En cuanto a tiempos para una capacitación para una formación que contribuya en algo a la formación del maestro pues tenemos pocos tiempos, poco espacio. Cuando hay curso, la mayoría de las veces las guías no llegan a tiempo o llegan incompletas, y casi siempre se echa mano del propio maestro para sacar adelante el trabajo. Y lo preparan en tres días. Entonces los compañeros maestros se desmotivan porque dicen: otra vez lo mismo. Cuando el obrero empieza a hacer sus cosas feas que ya no salen bien, el patrón enseguida me lo corre. Acá con los maestros tantas carencias de manera general en el sistema educativo no llevan a la calidad” (RLDNPH2).**

Finalmente, con las visitas que realiza a las escuelas de la zona, a la supervisora escolar le provoca tensión y preocupación que haya maestros que se quejen de la RIEB y sin conocerla se resistan. Sin embargo, por lo que se ha descrito, ésta parece ser una visión superficial que retoma sólo una parte de todo lo que acontece en el quehacer docente en el ámbito escolar.

Aparte, asegura que si hay gente muy valiosa en la zona, pero le falta darse cuenta del gran potencial que tienen, porque no se les ha exigido nada más allá de lo que comúnmente hacen, porque no están conscientes de lo que necesitan

hacer de más, ya que están acostumbrados a cierta mecánica de trabajo donde no se les exige.

Ella habla de forzar una práctica docente, cuando ésta debería ser un acto consciente, reflexivo, comprometido y voluntario tanto para directores como para maestros. Nuevamente, se alude al gran desconocimiento que hay del plan y programas en directivos y docentes y la muy constante presencia de actividades mecánicas, y prácticas tradicionales. Se señala al director como pieza angular de este proceso de gestión, promoción e involucramiento en la tarea pedagógica escolar. Sin embargo, se manifiesta la existencia de falta de compromiso, conocimiento, y acompañamiento para el quehacer docente.

**“Seguimos con el simple hecho de tener a los maestros callados sin dejarlos participar o justificando mi irresponsabilidad por los tiempos o por las premuras de las acciones administrativas para no hacer lo que realmente me compete en la escuela, con los maestros y con los alumnos, cuando se supone que hablamos de transformar y de mejorar cada día y yo sigo trabajando con esquemas que no corresponden a la realidad de los maestros y éstos a su vez, que no corresponden a su grupo y a sus necesidades. Pues como voy a mejorar la calidad educativa” (JMDSPM).**

Por su relato, la supervisora cree que lo tradicional ya no sirve por lo que se ve una racionalidad con poca criticidad en ella, además reconoce que existe gran dificultad en las escuelas para transformar y mejorar la calidad educativa, pero no menciona como se puede hacer el cambio.

Para finalizar el análisis, proseguiremos con la última dimensión que corresponde a la RIEB, en la cual se abordan las mismas categorías que en la dimensión anterior.

#### **5.4 Dimensión PRIEB (Programa de Reforma Integral para la Educación Básica)**

##### **a) Conceptos**

En esta parte lo que se busca es analizar si en las narraciones que ofrecen los docentes se presentan elementos relativos al concepto de calidad educativa que sustenta la RIEB como objetivo fundamental de su ejecución en las escuelas.



Todos los directores reconocen que gracias a los cursos y talleres que se han dado en la zona escolar es que conocen el PRIEB a la que nombran Programa de la Reforma Integral de Educación Básica. Pero los que pertenecen a las escuelas piloto, mencionan haber cometido el error de asegurar que con esta reforma nada cambiaría y que todo sería lo mismo que con el Plan 93. Sin embargo, expresan que a través de los cursos, talleres y diplomados a los que han asistido, es que se dan cuenta de que:

**“En colectivo analizas el nuevo plan y si hay una persona que está informada que está en el medio educativo y que sabe lo que implica operarlo en el aula. No pues entonces, te das cuenta que para hablar de calidad dependiendo de la operacionalización de esta Reforma no es nada fácil, primero debes analizarla, reflexionarla, y después pensar en comprenderla para operarla” (JDPM1).**

Después de una serie de cursos, talleres, asesorías y el diplomado acerca de la reforma que se les ha otorgado, es que los directivos comprenden que la RIEB implica un proceso largo y operativo para alcanzar la calidad educativa. Afirman que en este proceso continuo, el alumno debe desarrollar todas sus capacidades y potencialidades para desenvolverse en cualquier ámbito, esto es, movilizar sus conocimientos y por medio de diversas estrategias hacer uso de sus habilidades, capacidades, destrezas, y valores para resolver cualquier problema que enfrenten en la vida cotidiana. Sin embargo, están convencidos que no es fácil cuando siguen prevaleciendo prácticas educativas donde se sigue vertiendo y asimilando solamente información a pesar de que en el plan y programas 2009 existan sustentos tanto teóricos como metodológicos viables y congruentes para trabajar en el aula diferente.

**“Yo creo que todas las Reformas, con sus proyectos y sus modelos, son buenas pero desafortunadamente a la hora de operarla es donde le damos *cran* porque si los directivos y el maestro que es quien concreta cualquier propuesta educativa en su aula no le entendió, no la leyó, no la analizó, pues cómo la va a bajar, cómo la va aplicar, cómo va a obtener buenos resultados y cómo va a mejorar la calidad educativa. O sea todas las Reformas son buenas, todas las propuestas son buenas, todos los modelos son viables, el problema es que no los entendemos desde un principio bien hacia donde se dirigen y por lo tanto no los operamos de la manera**

correcta, ante esta carencia, pues sigo haciendo lo que siempre he hecho y pienso que me funciona” (JMDSPM).

## **b) Características**

Los docentes afirman que los conceptos que se encuentran en el Plan y programas 2009, no son claros, y que para que ellos trabajen los contenidos existen materiales de apoyo para el maestro tales como guías articuladoras por grado, las competencias que se deben fortalecer en cada asignatura para lograr competencias para la vida, información acerca de los campos formativos, y el perfil de egreso. Sin embargo, no logran comprender plenamente cómo se deben llevar a cabo en el trabajo pedagógico porque eso no se les informa en los cursos, ni en el diplomado. Dicen que por un lado, están convencidos de que:

**“Con la reforma, la práctica docente tiene que cambiar. Obviamente por la necesidad de que el alumno ahora se convierta en el centro de trabajo. El maestro va a ser el coordinador, ya no será el trasmisor del conocimiento, ahora tiene que coordinar las actividades de cada uno de ellos, entonces definitivamente su trabajo de planeación también tendrá que ser diferente para lograr esos resultados que serán justificados con una diferente evaluación, no sólo un simple examen” (JAVDP1).**

Y por otro:

**“Sabemos que tenemos que cambiar, pero no sabemos cómo. Los contenidos en la reforma tanto como nuevos no lo son, pero sí se aprenderán de manera diferente. Es decir, se siguen trabajando los mismos contenidos del plan 1993, pero en el plan 2009 se pide mayor grado de exigencia, porque el enfoque está basado en competencias, más allá sólo de la parte conceptual e informativa. Para el país yo siento que esta reforma es nueva si, aunque retoma muchos contenidos temáticos iguales, o sea la currícula del 93, cambiaron enfoques, metodologías, muchas situaciones, pero el contenido temático pues viene siendo el mismo. Y ese es el problema, porque el maestro como ve que es lo mismo en contenidos quiere seguir trabajando igual cuando tiene que ser diferente (ECDNPH2).**

Por este relato, cabe mencionar, que lo que reprobaban los niños y niñas en las pruebas estandarizadas de ENLACE y PISA son contenidos, y contenidos es lo que se ha trabajado desde el plan de 1993. ¿Qué es lo que pasa entonces? ¡Qué paradoja!

Los directivos ven en la reforma un gran reto para la práctica pedagógica de los maestros que no creen que el cambio suceda con prontitud, más bien aseguran será poco a poco y lentamente en consecuencia con la rapidez con que llegó a las escuelas, donde a las autoridades educativas todo les urge. Dos de los docentes afirman que la mejora de los contenidos, y de la calidad, dependerá de la habilidad ingeniosa de los maestros al comprender la información que se les da, analizar los materiales a profundidad, revisar el plan y programas, mínimo de su grado, y así tener menos problemas para involucrar al alumno en el trabajo compartido, expositivo, dinámico y participativo. Tarea que de haberse realizado desde el Plan de 1993, hoy les sería menos complicada a los maestros, que además no tienen el hábito de leer y conocer los materiales didácticos que les entregan cada año.

**“El maestro deberá estar bien diestro en el manejo de la información por lo menos de su programa o de su asignatura ahí sí la reforma va a obligar al maestro a que se prepara o se prepara” (RLDNPH2).**

**“El plan 2009 tiene también la tendencia hacia la mejora educativa. Enfoques, propósitos, campos formativos, sugerencias didácticas, etc. Quiere decir que el preámbulo a esta Reforma es el Plan 93, pero, los docentes, al no tener los conocimientos que debieron adquirir desde el plan pasado, pues no tienen elementos de base para comprender el enfoque de ésta. La reforma trae cosas buenas como propuesta, el enfoque por competencias, te está hablando de orientar tu práctica hacia otro tipo de forma de planear, desarrollar y evaluar. Pero repito, sino tengo lo mínimo de conocimiento acerca de los elementos constitutivos de esta reforma, de la información que me ayude a comprender, de que si no tengo los materiales para informarme tome la decisión de buscar, y mejor espero que me lleguen, definitivamente estaré dando palos de ciego y obvio, haciendo lo mismo de siempre” (JMDSPM).**

### **c) Funciones**

En cuanto a las funciones a las que refieren los entrevistados, de acuerdo con la RIEB, es la planificación de los contenidos, articulados en los diversos proyectos que se enlistan en los programas para desarrollar a lo largo del ciclo escolar, son los que harán que a través de las actividades planificadas los niños y las niñas desarrollen habilidades, destrezas, y capacidades para movilizar los conocimientos y ponerlos en práctica en la solución de problemas cotidianos. Así

la función del docente es evitar que los alumnos tengan que mecanizar conocimientos porque se pretende que el alumno aprenda a partir de sus propios intereses y logre desarrollar todas sus potencialidades apoyado de su maestro como un coordinador y guía del trabajo aúlico.

**“En todos los cursos y el diplomado se hace hincapié de que todas las actividades van perfiladas a un propósito específico, a un perfil de egreso, a las competencias para la vida, a formar alumnos constructores de su propio conocimiento, una mega tarea para el maestro” (ECDNPH2).**

De ahí que afirmen que la función principal de la tarea pedagógica es planear todo el proceso de enseñanza, bajo este enfoque, y darle seguimiento mediante procesos diferentes de evaluación que favorezcan en el alumnado la construcción de conocimientos y el desarrollo de habilidades y actitudes, de manera integral, como una competencia lograda. De ahí la preocupación manifiesta de las autoridades educativas, quienes están convencidos de que:

**“Para ser competente en la resolución de problemas, competente en la situación comunicativa, se debió lograr construir ambientes favorecedores de construcción de aprendizajes en lo individual y colectivo. Pero al carecer de esto, tenemos un grave problema para querer desarrollar habilidades y capacidades en los alumnos” (JMDSPM).**

Se nota la preocupación que emana en este relato, sin embargo, lo que implica entender el término de competencia en el ámbito educativo es más complejo. Para comprenderlo es pertinente recurrir a Ángel Díaz Barriga (2005) quien afirma que el tema de las competencias forma parte del ámbito discursivo de nuestros días y, en estricto sentido, de los discursos educativos actuales. Sin embargo, existe la ausencia de una reflexión conceptual que permita comprenderlo.

**“Aunque no es fácil aceptar una conceptualización del término competencias podríamos reconocer que supone la combinación de tres elementos: a) una información, b) el desarrollo de una habilidad y, c) puestos en acción en una situación inédita. La mejor manera de observar una competencia es en la combinación de estos tres aspectos, lo que significa que toda competencia requiere del dominio de una información específica, al mismo tiempo que reclama el desarrollo de una habilidad o mejor dicho una serie de habilidades derivadas de los procesos de información, pero es en una situación problema, esto es, en una situación real inédita, donde la competencia se**

**puede generar” (Díaz Barriga, 2005 p.4).**

Siendo así, la perspectiva centrada en las competencias, dentro del plan 2009 de educación primaria, se presenta como una opción alternativa en el terreno de la educación, con la promesa de que permitirá realizar mejores procesos de formación académica. Sin embargo, se parte de reconocer que esta tarea no es fácil ni simple y que, en todo caso, los directivos y las instituciones educativas tienen que considerar las ventajas y desventajas que este enfoque les ofrece para llevarlo a cabo.

#### **d) Creencias**

Los directores creen que a pesar de que la RIEB representa un reto, y una meta difícil de alcanzar, para la calidad educativa en las escuelas, valoran la actitud de su supervisora al compartir con ellos la información acerca de este programa siendo o no participantes de las escuelas piloto. Ven en ella a una mujer que se impone por sus conocimientos, capacidad en el manejo de la información, su compromiso para el trabajo de equipo y de calidad, admiran su inteligencia, y su actitud incansable ante su tarea. Comentan que es una diferencia con relación a otras escuelas en donde los supervisores no se involucran para que los directores conozcan y aprendan para poder acompañar la tarea del docente

**“Creo que sí se aprende con la RIEB, aun cuando no se lleve a cabo al 100% sí se aprende, yo en particular estoy viendo ya con otra óptica las acciones que debo de implementar, trato de ajustar, trato de ver qué voy hacer y buscar la manera de ir aplicando eso que en una medida nos va a ayudar mucho a mejorar la enseñanza y el aprendizaje de los niños. Yo creo y veo que mis maestros sí han aprendido, de alguna manera han entrado al razonamiento de que hay que prepararse e informarse porque ahora que tenemos el material del plan, programas, y libros de texto hay que entenderlos, comprenderlos, para aplicarlos y ajustarlos, identificando las necesidades del proceso enseñanza-aprendizaje, para plasmarlas en los alumnos que antes no habían trabajado de esta manera que se propone. Creo que sí les está funcionando los cursos y talleres les están sirviendo le están despertando la inquietud y el interés de ver por donde entrarle para lograr mejoras en el trabajo educativo y a la vez en la calidad educativa” (JAVDP1).**

Los datos dan cuenta de lo importante que es para los directivos entender la calidad educativa por el enfoque de esta reforma, los docentes piensan que el sólo término impacta por sí mismo, porque los obliga a leer, investigar y reconsiderar su papel como directores al apoyar a sus maestros y éstos el aprendizaje de sus alumnos, por lo que se dan cuenta de que la calidad educativa no es cosa fácil.

**“Cuando como maestros habíamos ya dado por hecho la calidad, ahora resulta que esta reforma por competencias te dice que ni siquiera has estado cerca de alcanzarla porque cuando la analizas compruebas que ni el plan del 93 operó como se debía. Creo que no sé si mi concepto acerca de calidad cambió porque ni siquiera sé si tenía alguno antes de esto, pero lo que sí sé, es que si hay cambios, muchos y ya necesarios” (JDPM1).**

De estas palabras se infiere que no es la reforma por si sola, quien ha provocado el cambio de actitudes, razonamientos, inquietudes, angustias, y preocupaciones etcétera, sino también, la supervisora escolar quien invita a este proceso de análisis y reflexión para la mejora educativa con relación y fundamento en los materiales que la reforma brinda y la práctica pedagógica de los directores y maestros. Esto permite señalar la importancia de que en puestos directivos y de supervisión escolar se encuentre personal que apoye, informe, y acompañe la tarea educativa de los maestros desde una gestión cercana y conocedora.

## **CAPITULO 6. RESULTADOS DE CUESTIONARIOS**

### **6.1 Análisis de 40 cuestionarios aplicados a los docentes de educación primaria. 20 participantes de la RIEB y 20 que no participan.**

#### **INTRODUCCIÓN**

El análisis de los cuestionarios, aporta elementos que complementan el análisis cualitativo de las entrevistas, y ayuda a comprender con mayor cercanía el escenario actual de las concepciones y creencias que los maestros tienen acerca del tema de la calidad educativa, visto lo anterior a través de la reforma integral RIEB, tanto en escuelas que participan en la prueba, como en aquellas que no lo hacen, a nivel primaria.

Los cuestionarios se aplicaron a 40 maestros, en cada una de las cuatro escuelas mencionadas en la muestra: 10 cuestionarios en cada una de ellas con el fin de encontrar respuestas a la serie de preguntas contenidas para las diferentes categorías analíticas, con la intención de obtener datos que apoyaran la comprensión del objeto de investigación.

#### **PROCEDIMIENTO**

Se realizó la codificación de los cuestionarios y se elaboró la base de datos en el software estadístico denominado SPSS. Debido a que las variables fueron datos nominales, no se presentan jerarquías en las variables, por lo que se obtuvo solamente la moda en cada variable de la muestra, así como la frecuencia y el porcentaje.

### **6.2 Resultados del cuestionario.**

Se aplicaron 40 cuestionarios a los maestros de los cuales se recuperaron todos los de los maestros de las escuelas piloto. De las escuelas que no participan se perdieron 4 cuestionarios. Lo que representa el 55% con RIEB y el 44.4% sin RIEB.

La mayoría de los maestros tienen entre 41 y 50 años de edad.

RANGOS	NO. DE DOCENTES
De 20 a 25 años de edad	1
De 26 a 30 años de edad	4
De 31 a 35 años de edad	4
De 35 a 40 años de edad	2
De 40 a 45 años de edad	6
De 45 a 50 años de edad	16
De 50 a 55 años de edad	2

Vistas las edades de los docentes, parece claro que el grueso de esta población tiene suficiente madurez y experiencia docente. Aquí los años significan un saber acumulado con base en la experiencia y el trabajo diario docente. 28 (77%) son del sexo femenino y 7 (19%) del sexo masculino. El 4% faltante, corresponde a datos perdidos.

A pesar de que los directivos en las entrevistas realizadas manifiestan que gran parte de los maestros trabajan doble turno, y por esta razón, el trabajo en el turno vespertino es más bajo en cuanto a calidad, (lo cual justifican por el cansancio del maestro), los datos dicen que sólo dos de los maestros (5.6 %) trabajan doble turno. Lo que nos lleva a inferir que los directores desconocen la situación real de sus maestros y parten de falsos supuestos acerca de la situación laboral.

Se infiere que sus creencias se sustentan en el desconocimiento y el estereotipo. Del perfil académico se observa que de los 36 maestros, 15 (41.7%) tienen Normal elemental, 17 (47.2%) la licenciatura, y 2 (5.6%) la maestría. Esto evita adjetivar tanto la poca preocupación o necesidad de los maestros por fortalecer su práctica y aumentar sus estudios.

Se nota un estancamiento y poco interés por continuar preparándose y conseguir estudios de maestría que les permitan un contacto más directo con la investigación educativa, siendo capaces así, de ampliar los conocimientos que contribuyan al trabajo colegiado.



### **6.3 Dimensión de calidad educativa.**

De una serie de opciones que se presentaron a los maestros en cuanto a formas de conceptualizar la calidad educativa. 16 (44%) la identifica como la adquisición de habilidades necesarias para la vida, y 9 (25%) con la promoción del progreso de los estudiantes. Entre 16 (44.4%) y 8 (22%) que representa la mayoría de la muestra - dice que la fuente principal de su definición de calidad educativa se basa en Planes y programas de la SEP, así como en los cursos o talleres de actualización docente, el resto la construye con relación a su experiencia y formación docente.

Se infiere que el docente para concebir la calidad educativa no recurre a fuentes de literatura que sean ajenas a los materiales que otorga la SEP, y existe poco conocimiento de los mismos materiales, como lo afirmaron los directivos y la supervisora en las entrevistas realizadas, esto explica lo limitado de sus concepciones al definir la calidad educativa.

Acerca del concepto de calidad, 11 maestros (30.6%) piensan que se ha modificado bastante, mientras que 9 maestros (25%) piensan que el concepto cambió totalmente, otros 7 (19.4%) dicen que suficiente y finalmente 5 maestros (13.9%) dicen que el concepto ha cambiado poco. Sin embargo, la mayoría (69.5%) no logra explicar en qué se da el cambio, y los que si lo hacen, toman como referente el grado mayor de exigencia que hoy se pide en el plan y programa 2009, acerca de la enseñanza de los contenidos.

Cuando se les pregunta acerca de si tienen un concepto claro de lo que significa la calidad, 28 maestros (77.8%) están de acuerdo y sólo 2 (5.6%) dicen que no. Por lo que se observa, hay una gran incoherencia cuando en la pregunta posterior, que se refiere a si le es difícil construir un concepto de calidad ellos contestan: 10 (27.8%) está de acuerdo en contra de 17 maestros (47.3%) está en desacuerdo.

Muestra de contradicción indicada en el párrafo anterior, se presenta ante imposibilidad que manifestaron los docentes para definir en qué ha cambiado el concepto de calidad, cuando las opciones que se les presentaron para seleccionar su respuesta, contenían aportaciones teóricas. Esto porque al existir diversidad

de respuestas puede intervenir en las diferentes ideas, conceptos, visiones, y actitudes de la calidad educativa de los docentes para la práctica.

Son 22 maestros (61.1%) quienes consideran que la calidad educativa debe considerar la equidad, eficacia, pertinencia, relevancia como elementos fundamentales, sin embargo, el 38.9% que representa a 14 maestros de los 36 en total, reconocen necesitar conocimiento de esas dimensiones, porque no conocen su significado, lo que lleva a pensar que los maestros que las consideran importantes, lo hacen sólo porque estas dimensiones se mencionan a lo largo de la pregunta. Se infiere que el maestro no las asociaría ni de manera empírica, porque es claro que carece del conocimiento teórico acerca de ellas.

Esto limita el pensamiento reflexivo y crítico de su práctica pedagógica, y obstaculiza el logro de la calidad en el aprendizaje, para ponerse objetivos claros y precisos que favorezcan mejorar la calidad de su enseñanza.

Entonces, la falta de conocimiento teórico que le permita al maestro conocer las propuestas que existen desde la investigación educativa, para mejorar la calidad educativa, aunado a la falta de espacios de reflexión son elementos indispensables con los que debe contar el docente para comprenderla.

Esto se confirma cuando se pregunta si como maestros consideran que cada escuela debe determinar sus propias dimensiones de calidad educativa, con base a los criterios establecidos por la SEP. 12 maestros (33.3%) están en desacuerdo, al contrario de 5 (13.9%) totalmente de acuerdo, más 5 maestros (13.9%) de acuerdo. Cabe mencionar que 9 maestros (25.0%) omiten responder. De la omisión, se infiere, que puede ser consecuencia del estar acostumbrados a seguir las indicaciones que reciben de las autoridades educativas superiores, con base en documentos normativos. Se nota así, que como docentes, no se dan la oportunidad de reflexionar y tomar decisiones colectivas ante el trabajo áulico y de esta manera ser capaces de generar propuestas particulares. Lo que permite pensar que si existiera mayor información teórica y reflexiva acerca de su práctica, las posibilidades de mejora serían mayores desde las escuelas.

Porque cuando se carece de información ante lo que significa e implica la calidad educativa desde la literatura, y sólo se parte del conocimiento de manera

individual y solitaria, se tienen pocas posibilidades de tomar decisiones para mejorar y se corre el riesgo de perder el objetivo.

Un ejemplo se da cuando los docentes afirman estar en contra de las pruebas de ENLACE como medida de calidad y niegan estar de acuerdo en que una escuela ofrece calidad cuando se esmera en obtener buenos resultados en esa prueba. Pero, al comparar los datos, se observa que un porcentaje significativo de docentes muestra que para ellos los resultados que los alumnos obtienen en estas pruebas, sí son importantes y están muy relacionados con la calidad educativa.

Esta relación se puede establecer porque gran parte los docentes, consideran que les falta conocer la forma en cómo se ha evaluado la calidad educativa en México, pero un 61.1% que corresponde a 22 docentes de los 36 del estudio manifiestan estar en total y en desacuerdo con que la calidad educativa sea medida por pruebas estandarizadas como ENLACE Y PISA. A pesar de ello reconocen que esas pruebas permiten reconocer que México se encuentra mal favorecido en cuanto a la calidad del aprendizaje que se ofrece desde la escuela primaria.

Al considerar al aprendizaje como parte fundamental de la calidad, 5 docentes (13%) están totalmente de acuerdo, y a este porcentaje se suma al (38.9%) de 14 profesores que están de acuerdo, o sea (51)% considera que la enseñanza impartida en el aula deba ser coherente con la calidad educativa que aspira la SEP, mientras que el 27% (10 docentes) estén en desacuerdo.

Por los datos que ofrecen los docentes se puede decir que también existe un porcentaje de 38.9 % (14 profesores) que opinan que lo que entiende el docente por calidad educativa difiere de lo que pretende la SEP. Mientras que 16 (44.4%) está en desacuerdo con esta opinión. Por lo que se entiende existe incomprensión de la importancia de las implicaciones del concepto de calidad educativa, pero esto no quiere decir que no cuenten de manera personal con su propio concepto de calidad.

Esta relación se puede establecer porque gran parte los docentes, consideran que les falta conocer la forma en cómo se ha evaluado la calidad educativa en México, pero un 61.1% que corresponde a 22 docentes de los 36 del estudio manifiestan estar en total y en desacuerdo con que la calidad educativa sea medida por

pruebas estandarizadas como ENLACE Y PISA. A pesar de ello reconocen que esas pruebas permiten reconocer que México se encuentra mal favorecido en cuanto a la calidad del aprendizaje que se ofrece desde la escuela primaria.

Al considerar al aprendizaje como parte fundamental de la calidad, 5 docentes (13%) están totalmente de acuerdo, y a este porcentaje se suma el (38.9%) de 14 profesores que están de acuerdo, o sea (51)% considera que la enseñanza impartida en el aula deba ser coherente con la calidad educativa que aspira la SEP, mientras que el 27% (10 docentes) estén en desacuerdo.

Por los datos que ofrecen los docentes se puede decir que también existe un porcentaje de 38.9 % (14 profesores) que opinan que lo que entiende el docente por calidad educativa difiere de lo que pretende la SEP. Mientras que 16 (44.4%) está en desacuerdo con esta opinión. Por lo que se entiende existe incomprensión de la importancia de las implicaciones del concepto de calidad educativa, pero esto no quiere decir que no cuenten de manera personal con su propio concepto de calidad.

Esto se comprueba cuando 20 docentes (55.6%) están de acuerdo en considerar que la enseñanza que ofrecen frecuentemente es de calidad. Por lo tanto, están considerando su propia forma de conceptualizar la calidad con relación a lo que cada uno hace en el aula. A diferencia de 9 docentes (25%) que están en desacuerdo y el resto que omitieron responder, no están de acuerdo con PISA y ENLACE.

#### **6.4 Dimensión Práctica educativa**

A pesar de que 19 maestros (52%) considera que en los años de servicio como docente ante grupo su práctica docente se ha modificado, 15 maestros (41%) de maestros aseguran seguir trabajando igual, sin muchos cambios en su práctica pedagógica, 25 de los maestros (69.5%) afirman que aún prevalecen prácticas tradicionales. Por lo tanto, el aprendizaje se encuentra alejado de la calidad que desde la teoría se pretende lograr.

Con los datos presentados, se puede inferir que en la actualidad los maestros están un tanto conscientes de esta carencia, por ello 28 (77.8%) opinan que es

necesario que se autoevalúen y se evalúe la práctica del docente en el aula. Lo que indica que no hay un seguimiento del desempeño de la práctica docente por parte de las autoridades educativas, lo que representa una contradicción con lo dicho por los directivos entrevistados, y confirma lo que la supervisora menciona al afirmar que los directivos no presentan una tarea de acompañamiento a los profesores porque carecen del conocimiento de cómo hacerlo, además de justificarse con la carga de trabajo.

Estos datos muestran que la práctica docente es exclusiva del maestro, y la tarea directiva se limita a lo administrativo, lejos de lo pedagógico, lo cual obstaculiza la calidad educativa, y la mejora de ésta, porque no es una tarea complementaria sino aislada.

En cuanto a considerarse maestros reflexivos de su quehacer docente, 31 (86.1%) sí piensan que reflexionan su quehacer educativo, sin embargo, lo hacen desde la práctica, sólo en lo referente a las necesidades de su grupo de alumnos y alumnas, sus materiales didácticos, su planeación cotidiana, sus exámenes, las reuniones con padres de familia, pero no desde un objetivo común que tenga como horizonte elevar la calidad educativa.

Hay 31 maestros (86.1%) que piensan que la práctica docente, ante las nuevas demandas que exige la RIEB, debe actualizarse porque los docentes no fueron formados por competencias, y éste es el nuevo enfoque del plan y programas 2009, y el fundamento de la RIEB. Reconocer que su formación no es suficiente para hacer frente a esta demanda educativa es un dato muy importante pero no implica que los maestros reconozcan que su práctica educativa no sea comprometida y responsable. Ante lo descrito, 27 maestros (75%) están de acuerdo a diferencia del 11.1% que corresponde a 4 maestros que manifestaron estar en desacuerdo.

## **6.5 Concepción de la profesión del maestro:**

Por otro lado, a pesar de que 33 docentes (91.7%) consideran que la práctica educativa debe estar relacionada con lo que piden el Plan y Programas, y que por ello se debe considerar como un quehacer profesional, son 70% de maestros

quienes se consideran profesionales de la educación, esto porque consideran que existe vocación en el magisterio, pero no aluden a una práctica crítica y reflexiva en el conocimiento del enfoque y contenidos, y por ende, la mejora de su práctica. Cuatro maestros (11.1%) está en desacuerdo y una mínima parte de ellos, 2 maestros (5.6 %) dicen estar en total desacuerdo en considerarse profesionales de la educación.

Tal vez por esta razón es que un buen porcentaje de maestros (72.3%) lo que equivale a 26, opinan que siguen existiendo en las escuelas primarias los buenos maestros porque se refieren a que aún conservan vocación por el servicio, misma que en las entrevistas a directivos y a la supervisora, éstos afirman decir que ya no existe vocación en los maestros. Esto también lo contradicen 19 maestros (52.8%) quienes afirman que sí hay malos maestros en las escuelas, sin embargo, bajo su mirada, éstos no predominan en las escuelas primarias.

#### **6.6 Percepción pruebas ENLACE:**

El bajo rendimiento académico de la mayoría de sus alumnos y alumnas, reportados en las pruebas ENLACE, es una de las principales razones con lo que los maestros relacionan la calidad educativa: con los logros académicos, a pesar de no estar de acuerdo con la aplicación de estas pruebas.

A pesar de reconocer que los resultados que sus alumnos obtienen les sirven para mejorar su práctica pedagógica, y encontrar debilidades, los docentes afirman que sus autoridades no les entregan dichos resultados, tampoco se analizan y mucho menos se parte de estos resultados para buscar nuevas estrategias metodológicas.

Por esta razón, ante los bajos resultados manifiestan sentirse: temerosos 14 maestros (38.9%), afligidos, 29 (80.6%) y angustiados 30 (80.3%), pero aseguran que esos resultados no han logrado por sí solos que los docentes modifiquen su práctica. 26 maestros (72.2%), considera que los resultados de ENLACE no propician la reflexión y el análisis de su práctica docente en el aula, porque desconocen esos resultados en sus escuelas, esto contradice lo que los directores aseguran en las entrevistas, cuando presumieron trabajar en colectivo con sus

maestros, en el análisis de éstas pruebas. Por esta razón es que los docentes dicen, no ajustar las actividades ni mejorar sus formas de evaluación, porque no analizan las asignaturas de mayor dificultad, ni trabajan sobre ellas: tampoco analizan los errores que cometen los alumnos para desarrollar más habilidades o mejorarlas.

Además, manifiestan que la falta de interés por mejorar esos resultados, se da porque además de que sus autoridades no se los entregan a tiempo para poder analizar y reflexionar los resultados de esas pruebas, 21 maestros (58.4%) considera que el logro de aprendizajes de los estudiantes, que evalúa ENLACE, no es coherente con la práctica educativa del docente en el aula. Por lo anterior, los maestros piensan que la calidad educativa es mucho más que una simple prueba estandarizada, y que no es concordante con las condiciones sociales y culturales de las niñas y niños mexicanos.

## **6.7 Inducción de la RIEB**

En cuanto a la RIEB, los datos muestran que para 19 docentes (52.8%) la inducción de la RIEB mejorara la calidad de la educación primaria en contra de 10 docentes (27.8%) que opina lo contrario.

Así es como 21 maestros (59.4%) están de acuerdo en que la inducción de la RIEB, impacta en la noción que tienen de calidad educativa, en cuanto que exige una práctica docente con mayor incidencia en la enseñanza de los contenidos escolares. Sin embargo, 11 maestros (30.6%) manifiestan que en ellos la RIEB no impacta ni modifica su concepto de calidad educativa. Sin embargo, después de la inducción de la RIEB, son 20 maestros (55.3%) los que están de acuerdo en estar poco convencidos de que modificarán su concepto de calidad educativa, y por lo tanto, su práctica pedagógica, a diferencia del 30.6% (11 maestros) que manifiestan no cambiarán su concepto, a ellos se une un maestro más que está totalmente en desacuerdo, y cuatro casos en que prefirieron omitir responder.

La situación que se presenta para los docentes con la entrada de la RIEB a la educación primaria, no es fácil, reflejo de ello son los 30 maestros (83.3%) que manifiestan que para mejorar la calidad educativa no basta con implementar una

Reforma Educativa, y brindar a los maestros sólo información de cómo operarla, proporcionar un Plan y Programas y llevarla a cabo en el aula. A diferencia del 8.4%, 3 maestros, dicen lo contrario. Por lo que se infiere que a pesar de que los maestros, después de la RIEB, pueden modificar su concepto de calidad educativa, no se garantiza que puedan lograr mejores aprendizajes en los niños y niñas, ni cambios fundamentales en las concepciones, y menos, en la práctica educativa en las aulas.

Resulta interesante que 29 maestros (80.4%) están de acuerdo en que después de la implementación de la RIEB aprenderán algo nuevo, este porcentaje indica que es una opinión que predomina en los maestros, sobre todo los participantes de la RIEB, los 3 maestros que están en desacuerdo (8.4%) curiosamente pertenecen a las escuelas no participantes de la RIEB, lo mismo que aquellos cuatro maestros que omitieron responder. Así, puede anotarse que la capacitación-inducción que se da a los docentes, sí logra cambios de actitud, esto es, logra mayor apertura a la RIEB, pero no necesariamente una reconceptualización, o una construcción de la idea de calidad que se busca con la reforma.

Esto indica que los maestros que participan en esta prueba piloto, a través del trabajo que realizan por medio de talleres, asesorías, orientaciones y demás, sí reconocen que el trabajo áulico necesita ser diferente a las prácticas tradicionales, aunque no quiera decir que con este reconocimiento sus prácticas se modifiquen totalmente, muestras de ello es cuando, tanto directivos en las entrevistas, como los mismos maestros al responder un cuestionario, afirman que siguen prevaleciendo las prácticas tradicionales en las escuelas.

Aunado a esta situación, el 63.9% que corresponde a 23 maestros, también reconocen que los alumnos aprenderán mejores contenidos, esto lo confirman los directivos y la supervisora cuando manifiestan que los contenidos no son diferentes, pero que se aprenderán de una mejor manera porque desarrollaran competencias en los niños y niñas en las diversas asignaturas que integran el currículo. Sin embargo, existen 6 maestros que no están de acuerdo (22.2%) y 5 de ellos están en escuelas piloto, además de 5 maestros que no contestaron.



Esto quiere decir que a pesar de que existan asesorías, diplomados, y cursos, un buen porcentaje aún no está comprendiendo el objetivo de la RIEB, por lo que se asegura, son maestros que no cambiarán su práctica pedagógica ante la vieja frase “es lo mismo”, nada cambia, como bien lo afirma la supervisora escolar de la zona, al decir que en gran parte de los maestros esta frase aún resulta significativa.

A pesar de estos resultados, el hecho de pensar que exista alguna posibilidad de transformar la práctica docente, a partir de un cambio de enfoque de enseñanza constructivista, a partir de una enseñanza por competencias como lo pide la RIEB, es poco probable. Porque sólo 26 maestros (72.2%) está de acuerdo y éstos son los que están en la escuela piloto. Lo que quiere decir que si ésta no es la opinión que comparten en su mayoría maestros que no están en la escuela piloto, menores son las posibilidades de que cuando estos maestros operen el plan y programas 2009 en el aula, logren desarrollar competencias en los niños y niñas a través del aprendizaje. Los datos reflejan lo que los directivos dan a conocer de sus maestros, cuando mencionan que son pocos los que han intentado cambiar su práctica en el aula, y pocos los que conocen el enfoque del plan 93.

De esta manera no se puede asegurar que la mayoría de los maestros cuenten y conozcan el contenido y las sugerencias que contienen materiales como el plan y programas, guías articuladoras, libros de texto para los niños y niñas, en tanto recursos que apoyan la reforma 2009. Los datos al respecto dicen que sólo 7 maestros, de todos los participantes de la escuela piloto, o sea el 19.5% de la población del estudio, dice conocerlos, aunque no sea en su totalidad, mientras que 26 maestros que representa la mayoría con un 72.2%, manifiestan no tener conocimiento de ellos, más 3 maestros (8.3%) que prefirieron no opinar. Los datos muestran que existe un grave problema, porque al desconocer los fundamentos de la RIEB, así se tengan muchas ganas de mejorar la calidad educativa (y más por competencias), queda claro que las ganas no serán suficientes, sino que se requerirá conocimiento, capacitación y materiales pertinentes para mejorar la calidad educativa.

Los maestros de las escuelas piloto manifiestan ciertas inconformidades en cuanto a la manera en cómo se ha realizado la inducción, de ahí que 19 maestros (52.8%) afirmó que la manera en que se informa acerca de la RIEB es imprecisa y confusa. Además, lo que más sobresale en sus opiniones, es que sólo para 10 maestros (27.8%) la inducción es clara y precisa, mientras que para la mayoría 18 maestros (50.0%) no lo es.

## CONCLUSIONES

Teniendo como premisa que el concepto de calidad educativa es multidimensional, en términos de definiciones, conceptualizaciones y formas de mirarla, a partir de los resultados obtenidos en esta investigación se puede concluir que para los docentes el concepto de calidad educativa, en términos generales, se comprende desde las siguientes perspectivas:

### ***Acerca del concepto que tienen los docentes.***

Para los docentes, el concepto de la calidad, centra su interés en los resultados que obtienen los alumnos, y enfatizan que la calidad educativa se da cuando como docentes logran que el alumno se apropie de los conocimientos, habilidades, técnicas y hábitos en el estudio.

Para ellos, la reforma, no deja de ser una propuesta más en educación, que se encuentra mal inducida, carente de procesos de evaluación y seguimiento, confusa, que les deja dudas y pocas posibilidades de cambio y de mejora educativa, no logran comprender plenamente cómo se debe llevar a cabo en el trabajo pedagógico, porque eso no se les informa en los cursos, talleres ni en el diplomado que reciben. Entonces, les parece mejor trabajar con instrumentos y prácticas tradicionales, pues es ahí donde se sienten seguros y en su zona de confort.

En cambio para los directivos, la calidad educativa radica en la vocación, acompañada de la dedicación y una buena planeación para el proceso de enseñanza y aprendizaje, por parte de los docentes, lo cual se debe favorecer por medio de estrategias metodológicas, técnicas, procedimientos y el desarrollo de habilidades. Sin embargo, la idea de vocación, es ambigua, pareciera que se cree que se nace para ser profesor y no se consigue mediante la formación universitaria, la formación en ejercicio y la superación académica.

Los directivos priorizan la estrategia y habilidad de los docentes como medio que permitirá una mejora tanto en los contenidos, como en la calidad educativa en general. Para ellos, un mayor conocimiento de los materiales que reciben los docentes, les permitirá involucrar al alumno en el trabajo compartido, expositivo,

dinámico y participativo. Hay un énfasis en los materiales -libros de texto, pero no hay mención a los materiales de la biblioteca para el maestro, los cursos del Programa de Actualización docente, ni a los cursos que se promueven por los Centros de maestros.

Por su parte, la supervisora escolar opina de manera diferente y afirma que la calidad educativa debe ser un proceso de acciones responsables y comprometidas inacabadas y constantes, sin que defina, qué se entiende e implica en ambas actitudes. Ella ratifica que es un proceso constante donde se busca una meta en colectivo y una mejora educativa, pero reconoce que es un proceso que no predomina en la calidad educativa que se brinda en la educación primaria actualmente.

Acerca de la reforma, sostiene que como propuesta, tiene implicaciones positivas. El enfoque por competencias exige orientar la práctica pedagógica hacia otro tipo de formas de pensar, planear, desarrollar la enseñanza y evaluar el aprendizaje. Sin embargo, dichas implicaciones positivas a las que se refiere no son identificadas, claras ni precisas con relación a qué formas de pensar y planear la enseñanza se refiere, no tiene claro hacia dónde es necesario cambiar o dirigirse.

Para la supervisora, directivos y docentes, la calidad educativa, también se corresponde con la calidad del currículo, de los contenidos, de la didáctica, de los recursos y de la enseñanza, pero sólo para la supervisora a todo lo mencionado anteriormente, se deben involucrar procesos de reflexión, análisis, diálogo, y criticidad acerca de la propia práctica. Incluye también el conocimiento que se construye con base en ésta. Este es motivo suficiente por el que se considera necesario que los cursos, talleres y diplomados que se les ofrezcan a los docentes, brinden las herramientas suficientes que propicien un pensamiento crítico que subsane las deficiencias que, como se constató en esta investigación, se registran en un ejercicio de inducción de la reforma educativa, que al ser poco planeada, mal dirigida, genera duda, y poco interés en los docentes por llevarla a cabo.

Llama la atención que a pesar de que exista en los docentes poca claridad a través de la inducción de la RIEB y además, se manifieste, no se repare por los

organizadores y autoridades educativas en el impacto de dicha estrategia de capacitación docente para quienes están en servicio. No hay espacios para una reflexión crítica acerca de su impacto y eficiencia, y se da por sentado que la calidad de los cursos de capacitación magisterial son eficientes, suficientes y cumplen con la mejora de formación de docentes en la práctica, pero la realidad que viven los mismos docentes dan cuenta de que no se obtienen los resultados que se desean.

Entonces a partir de la información que se recabó en esta investigación por actores educativos como: la supervisora, los directivos y los docentes, se puede decir, que la idea de calidad educativa debe ser, una construcción social que necesita ser consensuada y articulada con los actores escolares, para que se involucren en la construcción de objetivos y metas comunes, amalgamando los esfuerzos de directivos, personal técnico, profesores, estudiantes e incluso padres de familia dentro de un proyecto consensuado, en las instituciones educativas. Es decir, el concepto de calidad que se maneja a lo largo de esta investigación, es relativo a los diferentes actores educativos, a los diferentes contextos, y a la reflexión e información que se les brinda. Por lo que es necesario que se re-conceptualice y re-signifique el concepto de calidad en colectivo y desde las instituciones escolares.

***Acerca de los resultados, el marco teórico, el método y el diseño de la investigación.***

A partir de los resultados obtenidos en esta investigación de corte cualitativo por medio de la información que brindaron las entrevistas y cuestionarios, se puede decir que re-conceptualizar y re-significar la calidad por los colectivos escolares es indispensable para organizar, planear y definir la trayectoria que han de realizar y conseguir objetivos y metas claras que, fehacientemente, incidan en la mejora educativa.

La calidad educativa no se conseguirá a menos que se piense de manera colectiva, integral y contextualizada, esto implica incluir lo pedagógico, lo didáctico, lo psicológico, lo social, lo económico y lo cultural, tanto a nivel micro, de aula,

como a nivel institucional de la escuela ó nivel meso, y a nivel macro que es a nivel de sistema educativo.

La calidad educativa necesita sujetarse a procesos de seguimiento, evaluación, y rendición de cuentas, para fomentar su constante mejora. Así, la calidad educativa implica tres procesos imbricados en la práctica: el micro el meso y el macro, donde los procesos de análisis y reflexión son indispensables para conseguir la calidad deseada por tomadores de decisiones, en las figuras de supervisores, directores y profesores.

La revisión de la literatura también llevó a comprender que la calidad se tiene que entender de manera diferente según el caso, contexto y propósitos; esto es, mirarla de manera particular y a la vez plural, entender lo que cada quien necesita para lograr objetivos personales y colectivos. La calidad, más que rendimiento académico, es aprender y saber enseñar el gusto por aprender y por enseñar, es desarrollo personal y autoestima, es construir conocimientos, habilidades y destrezas diarias, es desarrollar pensadores críticos, autónomos, confiados y en quienes se pueda confiar. Sin embargo, en las conceptualizaciones de los docentes lo que se mostró es la ausencia de estos elementos fundamentales para la calidad educativa, que ofrece la literatura incluida en este trabajo.

Llama la atención que ninguno de los profesores atribuye la calidad educativa a los enfoques y dimensiones teóricas que propone la investigación educativa como son: el enfoque empresarial propuesto por Cantú (2001), donde incluye dimensiones de tipo administrativo y organizacional, el enfoque sistémico por Muñoz Izquierdo, (1991) que señala la relevancia, la eficacia, la equidad, y la eficacia, dimensiones centradas en los insumos, procesos y productos desde la forma como opera el sistema educativo, y con Esteban y Montiel, (1990) desde un enfoque formativo, dimensiones centradas en los procesos de enseñar y aprender por citar algunos.

Esta investigación deja de manifiesto que las conceptualizaciones de los docentes, se centran en la práctica cotidiana, no se confronta ni con la teoría ni con las opiniones de sus pares. Entonces, la práctica del docente es un seguimiento al

trabajo que se da día a día en el aula, con los niños y niñas, y en su forma particular de percibir la calidad.

Es clara la ausencia de una práctica pedagógica del docente que se fundamente en la calidad y que, por lo tanto, busque ser una práctica informada, profesional, comprometida, y asesorada, con conocimiento de las necesidades de los niños y niñas, del contexto socio-cultural y de los contenidos y propósitos curriculares.

La calidad educativa necesita ser una experiencia integral y que dure toda la vida, a fin de incidir en el desarrollo y educación del ser humano, en su calidad de persona y de miembro de la sociedad, aquí se habla de una educación permanente, donde el docente ya no piense y trabaje de forma aislada, sino en grupos colegiados de la comunidad escolar como señala Wenger (2001).

La individualidad de los actores educativos, se refleja en la divergencia de criterios y visiones que poseen y que manifiestan la supervisora, directivos, y maestros, donde es marcada la diferencia en sus intereses, visiones y conceptos tanto de la calidad como de la práctica docente.

La tarea no es fácil. Hay procesos que se pueden hacer con base en políticas, planes y programas, pero es preciso que desde las instituciones educativas se trabaje por ello, con base en modelos escolares funcionales, relevantes y pertinentes que beneficien el aprendizaje de niños y niñas. Premisa de la calidad será siempre saberla como un proceso siempre perfectible, uno en el cual el docente pueda involucrarse activamente como lo plantea la RIEB.

Los maestros describen a la Reforma educativa como el Programa Integral para la Educación Básica, y afirman que se trata de una buena propuesta, misma que, como todos los modelos educativos, es viable. El problema es que no se entiende, desde un principio, hacia dónde se dirige, y por lo tanto no se opera de la manera correcta, y ante esta carencia, que se complejiza más debido a un deficiente proceso de inducción, se termina por, en sus palabras, hacer eso que siempre se ha hecho, es decir, prevalecen las prácticas tradicionalistas.

Los docentes manifiestan que saben que se tiene que cambiar la manera de enseñar y de aprender, pero no tienen claro, qué cambiar, ni cómo hacerlo. Tienen conocimiento, por medio de los cursos y talleres, que los contenidos que incluye la

reforma no son particularmente novedosos, pero sí reconocen que tienen mayor grado de complejidad y exigencia al tener que encauzarlos en un enfoque por competencias, más allá de lo conceptual e informativo esto es hacer la traducción para la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes en los tres niveles que implican la educación básica: preescolar, primaria y secundaria.

Dicho lo anterior, se torna de vital importancia considerar procesos de capacitación para los docentes, que favorezcan que ellos puedan incidir positivamente en la calidad educativa de su aula, de su escuela y de su comunidad.

Si el maestro sabe cuál es su objetivo, y qué esperan de él sus autoridades, su escuela, su comunidad, estará en condiciones de cumplir mejor su tarea. Si, además de conceptualizar la calidad, la dirige con base en objetivos claros y definidos, podrá contribuir más eficientemente a realizar su función y obtendrá los resultados que se desean. Un profesor profesional y reflexivo, es quien sabe hacia dónde debe dirigirse, con qué medios y de acuerdo a qué estrategia, así podrá tener un actuar inteligente y responsable, que responda a las necesidades e intereses de aprendizaje de los alumnos a la vez que responda a los planes y programas de estudio.

Tomando como base los resultados de esta investigación, puedo decir que en la búsqueda de la calidad educativa es necesario que el docente diseñe estrategias de manera colegiada para definir metas que sean plausibles y concordantes con los intereses de su plantel escolar, pero sobre todo que sean adecuadas para sus alumnos y alumnas.

Al interpretar la información recabada, luego del análisis de los datos que proporcionó la aplicación de entrevistas y cuestionarios a esta investigación, puedo afirmar que cuando no existe una inducción de reforma con la intención de informar, capacitar, orientar y encauzar la práctica docente con propósitos claros y concretos, las etapas de pilotaje para valorar el impacto de una reforma no son garantía de éxito.



Porque ante una inducción poco clara, no existen diferencias significativas entre la construcción y manejo de un concepto de calidad de los docentes que participan y quienes no participan en la prueba de piloto de la RIEB, de esta manera, y centrados sólo en el concepto de calidad, los docentes construyen su concepto con énfasis en la práctica cotidiana y el material bibliográfico proporcionado por la SEP, léase plan y programas.

La revisión de la literatura y los datos obtenidos, permiten comprender que la investigación es una invitación para que los docentes de educación básica se atrevan a explorar y actuar en la dinámica de la pedagogía crítica y de la investigación-acción (Elliot, 2005). Definir y redefinir los problemas, reflexionar en y sobre la práctica educativa, sólo es posible cuando los docentes se asumen como profesionales reflexivos (Shön,1998). Si se utilizan estos mecanismos, los maestros y directivos se desarrollarán de forma continua y aprenderán de sus propias experiencias, así interpretarán los diferentes conjuntos de valores, conocimientos, teoría y prácticas que ya han adquirido.

Las concepciones que los docentes construyen, surgen no sólo de la experiencia cotidiana escolar, sino también de las constantes interacciones sociales. El analizar y reflexionar pone en juego el conocimiento, lo nutre y lo fortalece, les permite re-significar sus conceptos y generar uno distinto que pueda serle de ayuda para mejorar la práctica pedagógica.

### ***Acerca de los procesos de capacitación de los profesores en servicio***

Los cursos de inducción no propician que los docentes en su trabajo cotidiano confronten sus conceptos de calidad y práctica docente con la teoría, ni con las opiniones de otros actores educativos, esto es indispensable para comprender pedagógicamente los fundamentos de una reforma educativa.

La preparación y actualización permanente en el ámbito pedagógico, resulta necesaria para mejorar la práctica docente, no es suficiente que los docentes sean "de vocación" o "natos". Aunque el profesor suele estar muy ocupado en las escuelas, es necesario que dedique tiempo necesario a reflexionar cómo está haciendo las cosas, y cómo puede mejorarlas. La actualización y capacitación

también requiere programas que sean de calidad, no sólo en cursos y talleres cortos que suelen darse con formadores improvisados.

La revisión de la literatura permite dar cuenta de que el trabajo docente individual no es suficiente para incrementar la calidad educativa, por ello se requiere de un esfuerzo colectivo que sirva para planear, programar y evaluar las acciones que permitirán cumplir el cometido de sus escuelas, es decir, elevar la calidad educativa basados en el trabajo colegiado y a través de la investigación educativa.

Bienvenidas las reformas, siempre que estas tengan como objetivo la mejora de la labor educativa, y sobre todo, cuando estas tengan como fundamento un trabajo serio de consulta y acuerdos con los distintos actores del proceso educativo.

Los docentes no requieren de una reforma para despertar al cambio, no es tampoco un nuevo modelo educativo lo que debe impulsarlos a mejorar, es su actuar comprometido y responsable ante el cual se debe reflexionar.

A lo largo de este trabajo de investigación se presentan diversos enfoques acerca de la conceptualización de la calidad de manera multidimensional, pero con visiones generalizadas, abiertas y difíciles de comprender cuando de educación se habla.

De ahí la importancia de esta investigación, al recomendar que se entienda a la calidad educativa como un proceso consensuado y articulado, en el cual los actores escolares se involucran en la construcción de objetivos y metas en la cual organizan, planean y definen la trayectoria que han de realizar para conseguirlos. Estos elementos dejan claro que la calidad educativa no se puede ver de manera desarticulada, sino integral, y que alude no sólo al trabajo personal, sino colectivo, que se inicia en la escuela y la trasciende. Se habla de una calidad que parta de una organización planeada, sujeta a procesos de evaluación, rendición de cuentas y en constante mejora. La relación de este enfoque de calidad educativa, demanda de una práctica pedagógica informada, profesional, comprometida, y asesorada, con conocimiento de las necesidades de los niños y niñas, del contexto socio-cultural y de los contenidos y propósitos curriculares.

Punto por demás importante, y que no puede dejar de mencionarse, es el hecho de que esta investigación, por cuestiones prácticas, dejó de lado un elemento sustancial del proceso educativo, léase claramente, los niños y las niñas, por lo que ya se tiene un tema de investigación y mucho trabajo por delante .

## **Bibliografía**

Aguerrondo, Inés. (1993). La calidad de la Educación: ejes para su definición y evaluación. En OEI Programas de calidad y equidad.

Andere Martínez Eduardo. (2003). La educación en México: Un fracaso monumental, ¿Está México en riesgo? En Revista mexicana de educación educativa, abril-junio, vol. 10, 025. COMIE.

Álvarez García Isaías. (2002). Desafíos de la calidad en la educación básica. Investigación Administrativa Julio - Diciembre 31 No. 91

Artículo 1 de la Declaración Mundial sobre Educación Para Todos. (1990). Satisfacción de las necesidades de Aprendizaje Básico. Jomtien, Tailandia.

Barrera Pedemonte, Fabián. (2009). Desarrollo del profesorado: el saber pedagógico y la tradición del profesor como profesional reflexivo. Acción Pedagógica. No.18/Enero – Diciembre.

Cano García Elena. (1998). Evaluación de la calidad educativa. Madrid 1998, Editorial, La Muralla: S A. págs. 61-63

Casassus, Juan. (1996). La Evaluación de la calidad Educativa. OEI, en Revista Iberoamericana de Educación No. 10. Enero-Abril.

Díaz Barriga Ángel e Inclán Espinosa Catalina. (2001). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. Número 25. Enero – Abril. En revista Iberoamericana.

Díaz Barriga Ángel. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? Perfiles educativos, v.28 n.111 México. *Versión impresa* ISSN 0185-2698.

De agüero Mercedes. (2010). El fracaso escolar en la educación básica en México. Foro Educativo del Movimiento Magisterial de Morelos. Cuernavaca Morelos, Casa de Encuentros, 17 de Abril.

De Agüero Mercedes. (2007). La relación entre investigación educativa, política y práctica escolar. ¿entelequia, construcción del conocimiento y/o solución de problemas? En prensa: Zorrilla y Barba (coord.), México, Siglo XXI.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.

Ducoing, Patricia et al. (1993). *Formación de docentes y profesionales de la educación*, Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa, Comité Organizador del Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa - Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, Cuaderno núm. 4, México pp. 25 - 35.

Elliot, John. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid. Morata (4ª edición).

Escudero Muñoz Juan M. (1999). *La Calidad de la Educación: Grandes dilemas y grandes interrogantes*. *Acción Pedagógica*, Vol. 8, No. 2 / 1999. Universidad de España.

Ezpeleta Justa. (1992). *El Trabajo docente y sus condiciones invisibles*. Nueva Antropología. *Revista de Ciencias Sociales*, ISSN 0185-0636, No. 42.

Flecha García José Ramón. (1997). *Los Profesores como intelectuales. Hacia una formación Integral de los maestros del siglo XXI* en *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*. No. 29.

Gajardo, Marcela. (1999). *Reformas Educativas en América latina. Balance de una década*. PREAL No. 15.

Gimeno Sacristán José. (1997) *Docencia y Cultura Escolar. Reformas y modelo educativo*. Editorial, Buenos Aires.

Giordan André, y Vecchi G. (1995). *Los orígenes del saber...* Ed. Diada. Sevilla.

Giroux Henry A. (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una Pedagogía Crítica del aprendizaje*. Barcelona, M.E.C / Paidos.

Gobierno del Estado de México. *Reforma Integral de la Educación Básica. Seguimiento a la aplicación del Nuevo currículo de Educación Primaria*. Junio

Gómez, Concepción; Matamala, Rosa; Alcocel, Teresa. (2002). *La convivencia escolar como factor de calidad*. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1), Instituto Valenciano de Evaluación y Calidad Educativa.

Guzmán V. Carolina. (2005). Reformas Educativas en América Latina: un análisis crítico. Universidad de Valparaíso, Chile. OEI, Revista Iberoamericana de Educación.

Jiménez Lozano María de la Luz. (2007). Aprendices de maestros. La construcción en sí. Ediciones Pomares, S.A

López, Josefina; Hernández Xiomara. (2007). Calidad en la educación: Una propuesta para su concepción y evaluación de la primer infancia. Centro de referencia latinoamericano para la educación preescolar.

Manen, Max van. (2004). El tono de la enseñanza. Paidós Educador, España.

Marqués, Ramiro. (2006). Saber educar: Un arte y una vocación. Educadores XXI. Narcea.

Martínez Rizo Felipe. (2001). Reformas educativas: mitos y realidades / Reformas educativas: mitos y realidades. Número 27. Septiembre – Diciembre.

Meneses Morales Ernesto. (1988). Tendencias Educativas Oficiales de México 1934-1964. México. UIA.

Mercado, Ruth. (2002). Los saberes docentes como construcción social. Educación y Pedagogía. FCE Ciudad de México.

Muñoz Izquierdo. (2007). Políticas para mejorar la calidad de la Educación Básica en México, en Cotler, P. (Ed.). Políticas públicas para un crecimiento económico incluyente. México: UIA, pp. 277-313.

Moreno, Elsa Amanda r. (s/f). Concepciones de Práctica Pedagógica en Grupo de Práctica Pedagógica del Departamento de Ciencias Sociales. UPN.

Pérez Gomar Guillermo. (s/f): Reforma e innovación educativa en: R-educación. (XVII). No. 183.

Popkewitz, Tomás. (1994). Sociología política de las reformas educativas. Madrid. Morata.

Piña, Juan Manuel, Furlan, Alfredo, Sañudo Lya. (s/f). Acciones, Actores y Prácticas Educativas. La Investigación Educativa en México.

Reforma Integral de la Educación Básica. Diplomado para maestros de primaria: 2º y 5º grados. Módulo 1: Fundamentos de la Reforma. 2010.

Rockwell, Elsie. (1985). Ser Maestro: estudios sobre el trabajo docente.

Rodríguez, Gómez, Gregorio, Gil, Flores, Javier. (s/f). Metodología de la Investigación Cualitativa. Ediciones Aljibe.

Seibold, J. R. (2000). La Calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. Revista Iberoamericana de Educación. OEI, Madrid-España, No. 23 mayo-agosto.

Schmelkes, Sylvia. (1996). La Evaluación de los centros escolares. CIVESTAV-IPN México.

Schmelkes, Sylvia. (1992) Hacia una mejora de la calidad en nuestras escuelas. México. OEA/SEP. Biblioteca para la actualización del maestro.

Schmelkes, Sylvia. (1991). Necesidades Básicas de Aprendizaje de los adultos en América latina. México, D.F.

SEP (2008) Alianza por la calidad de la Educación.

SEP (2008) Seguimiento de la Reforma.

SEP (2009) Competencias para la educación que queremos: en Reforma Integral de la Educación Básica 2009 del diplomado para maestros de Primaria. Módulo 1. SNTE Alianza por la Calidad de la Educación.

SEP Reforma Integral de Educación Básica (2009). Diplomado para maestros de primaria.

Séller Agnus. (1987). Sociología de la Vida Cotidiana. Ediciones Península. Historia, Ciencia y Sociedad. Barcelona.

Schön, D. (1998). El profesional reflexivo: como piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós.

Tentí Fantaní. Emilio. (2001). La escuela desde afuera. Sujeto, escuela y sociedad Editorial Angelito 1ra edición.

Tenti, Fanfani, Emilio. (2000) Saberes sociales y saberes escolares en Cero en Conducta Año 14 Núm. 48, abril, México. Educación y Cambio.

Velazco Gamboa, Emilio. (s/f). Al maestro con cariño o breve tratado sobre el concepto de profesor y la división existencial del hombre.

Zebadúa Emilio. (2009): Diálogos para la Reforma Educativa.

### **Fuentes electrónicas**

Dávila, S. (1999). El papel del docente en la calidad educativa. <http://www.nalejandria.com/akademeia/sdavila/docecal.html> consultado el 1 de mayo 2010

De la Orden, Arturo. (1991). El éxito escolar. Obtenido el 19 de noviembre 2010 desde:

<http://www.google.com.mx/search?hl=es&biw=1005&bih=670&q=arturo+de+la+orden+exito+escolar>.

Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, vigésima segunda edición. Definición de calidad. Extraído el 9 de Febrero de 2010 desde:

<http://buscon.rae.es/drae/html/cabecera.htm>.

Educación. (2009). Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública, "Antecedentes", en Educación Extraído el 2 de abril del 2010 desde. [archivos.diputados.gob.mx/.../2\\_educacion.htm](http://archivos.diputados.gob.mx/.../2_educacion.htm) – [Actualización: 05 de octubre de 2009], en:

[www.diputados.gob.mx/cesop/](http://www.diputados.gob.mx/cesop/).

Flores Sofía, Martín Maru. Henry Giroux. (2009). Pedagogía Crítica.

<http://henry-giroux.blogspot.com/2009/05/pedagogia-critica.html>. Consultado el 17 de mayo 2010



INEE. La Calidad de la Educación Básica en México. (2006) Informe Anual. [http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos\\_pdf/Publicaciones/Informe2006/4olibro\\_c\\_1.pdf](http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos_pdf/Publicaciones/Informe2006/4olibro_c_1.pdf). Consultado el 8 de mayo 2010.

Edgar Morin, Monografía. Extraído de:

<http://www.wikilearning.com/monografia/los7sabereshelapertinenciaenelconocimiento/5665-1>. Consultado el 25 de Junio 2011.

Olivera, Maricela. Evolución histórica de la Educación Básica. Obtenido el 2 de Abril del 2010 en:

[biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/.../sec\\_6.htm](http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/.../sec_6.htm)

<http://www.google.com.mx/search?client=safari&rls=es&q=evolución+histórica+de+educación+básica+Maricela+Olivera>

OCDE (2007) Panorama Educativo. Nota para México. Disponible en

<http://www.OECD.org/dataoecd/16/47/39337306.pdf>

Pérez, Memo, (2002, abril). La Calidad Total en Gestipolis. Administración y gerencia. Obtenido el 16 de febrero de 2010 desde:

<http://www.gestipolis.com/recursos2/documentos/fulldocs/ger/caltotalmemo.htm>.

PISA (2006) en México

[http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos\\_pdf/Publicaciones//PISA2006/pisa2006-w.pdf](http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos_pdf/Publicaciones//PISA2006/pisa2006-w.pdf). Consultado el 8 de mayo 2010.

Rizo, Martha. Pragmatismo, Sociología Fenomenológica, y Comunicología. Acción y Comunicación en William James y Alfred Schutz. Consultada el 21 de Noviembre del 2010 en:

<http://www.razonypalabra.org.mx/N/n64/actual/mrizo.html>

RUANO, C.R. (2002): «Reforma educativa en sistemas administrativos con características premodernas: el caso de Guatemala», en: Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4 (1):

<http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-ruano.html>

<http://www.tuobra.unam.mx/publicadas/040820232545.html>, consultado el 1 de mayo 2010.

<http://definicion.de/docente/> Consultado el 1 de mayo 2010

SEP Consejos Consultivos interinstitucionales. Publicación bimestral, año 1, número uno, octubre 2008.

[www.consejosconsultivos.sep.gob.mx](http://www.consejosconsultivos.sep.gob.mx). Consultado el 1 de mayo 2010.

# ANEXOS

## Anexo 1

### Guía de entrevista

Nombre del participante: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

Cargo: \_\_\_\_\_ Años de servicio: \_\_\_\_\_

Domicilio de su centro de trabajo: \_\_\_\_\_

Formación Profesional: \_\_\_\_\_

Hora de inicio: \_\_\_\_\_ Hora de terminación: \_\_\_\_\_

#### 1.1.1 Fecha:

#### I.-Concepción de calidad educativa.

- 1.- ¿Qué lo motivó a tomar la decisión de elegir la profesión de la docencia?
- 2.- ¿Cree que existe algo como la vocación, en los docentes de educación primaria?
- 3.- ¿Habrá relación entre la vocación del ser maestro y la calidad educativa? ¿En qué sentido?
- 4.- ¿En el ámbito educativo, a qué se refiere el término calidad educativa?
- 5.- ¿Cuál es el concepto que usted tiene de calidad educativa?
- 6.- ¿De qué manera ha construido este concepto?
- 7.- ¿Tiene conocimiento si en los materiales que se proporcionan a los docentes, como: planes, programas, libros de apoyo u otros, se define la calidad educativa?
- 8.- Para usted ¿Cuáles son los elementos o dimensiones que integran la calidad educativa?
- 9.- ¿Cómo se ha evaluado la calidad educativa de la educación en México? Y ¿qué opina ante esto?
- 10.- ¿Ante su experiencia, Cómo considera que se encuentra nuestro país en materia de calidad educativa? ¿Por qué?
- 11.- ¿Cuáles son las exigencias de hoy ante la enseñanza en términos de la calidad educativa?
- 12.- ¿Considera que como docentes es importante contar con el conocimiento del concepto de calidad educativa ante estas exigencias? O es innecesario.

13.- ¿Qué implica el concepto de calidad educativa?

## **II.- Concepción de la profesión de maestro**

14.- ¿Quién es un docente?

15.- ¿Considera que la docencia es un quehacer profesional?

16.- ¿Piensa que los docentes se consideran profesionales de la educación? ¿Por qué?

17 ¿Existen los buenos y los malos maestros? ¿Quiénes son? ¿Cómo los describiría?

18.- ¿Qué es para usted un maestro reflexivo?

19.- ¿Considera que los docentes de educación primaria son profesionales reflexivos? ¿Por qué?

20.- ¿Cuál es su papel como director de esta escuela?

22.- ¿De qué manera apoya el quehacer cotidiano de sus docentes?

23.- ¿Cuáles son las características laborales con las que usted describiría al colectivo docente con el cual trabaja?

24.- ¿Cuáles son los factores que dentro de una escuela, deberían incidir en la motivación para ser mejores maestros?

25.- ¿Cuáles son los principales factores que imposibilitan la motivación para ser mejores docentes?

## **III.- Percepción sobre la prueba ENLACE.**

26.- ¿Qué opina usted acerca de las pruebas de ENLACE aplicadas a alumnos y alumnas de educación primaria?

27.- ¿Cómo se evaluaba antes el logro de aprendizajes de los estudiantes que ahora se evalúa por ENLACE?

28.- ¿Cuál es su sentir como director, ante los bajos resultados que obtienen los alumnos en estas pruebas?

29.- ¿Cuál es el uso que usted y los docentes de esta escuela dan a los resultados de ENLACE?

30.-Según su experiencia, ¿los resultados de ENLACE propician reflexión y análisis de la práctica docente en el aula?

31.- ¿Cómo reaccionan los docentes en las escuelas? ¿Por qué?

#### **IV.- Práctica educativa**

32.- ¿Cómo define a la práctica docente?

33.- Según su experiencia ¿Cómo debe ser la práctica docente?

34.- En los años de servicio ¿piensa que su práctica docente se ha modificado?

35.- ¿Considera que siguen prevaleciendo prácticas docentes tradicionales en las escuelas?

36.- ¿A qué se debe?

37.- ¿Considera que la práctica educativa debe de actualizarse?

38.- ¿Es la práctica educativa de los docentes de primaria responsable y comprometida?

39.- ¿Conlleva este tipo de práctica docente a la calidad educativa?

40.- ¿Piensa que la práctica educativa debe estar relacionada con lo que se pide en Plan y Programas? ¿De qué manera?

#### **V.- Inducción a la PRIEB. (Programa de la Reforma Integral de Educación Básica)**

41.- ¿Qué significa RIEB?

42.- ¿Cree que la mayoría de los docentes conocen el significado de PRIEB?

43.- ¿Hay posibilidades de que con la inducción de la PRIEB mejorara la calidad de la educación primaria?

44.- ¿Considera que la PRIEB impacta en la noción de calidad educativa de los profesores?

45.- ¿Cómo define la PRIEB a la calidad educativa?

46.- ¿Piensa que después de la inducción a la PRIEB los maestros modificarán su concepto de calidad educativa?

47.- ¿Cree que, los docentes con la inducción a la PRIEB aprenderán algo nuevo?

48.- ¿Cómo qué?

49.- Con la inducción de la PRIEB, ¿Considera que los contenidos que aprenderán los alumnos serán diferentes o mejores?

50.- ¿Cambiará con la PRIEB, la práctica educativa en el aula, respecto a la noción de calidad educativa que tengan los profesores?

51.- ¿Según su experiencia, que puede decir del conocimiento que tienen los docentes de los contenidos de la Reforma 1993?

52.- ¿Cabe la posibilidad de una transformación de la práctica docente a partir de este cambio de enfoque de enseñanza constructivista a partir de una enseñanza por competencias como lo pide la PRIEB?

53.- ¿Considera que es importante que los maestros cuenten con un concepto de calidad educativa? ¿Por qué?

**Agradezco su tiempo, paciencia y apoyo**

## ANEXO 2

### CUESTIONARIO PARA DOCENTES DE PRIMARIA EN SERVICIO

**Estimado profesor(a):**

El objetivo de este cuestionario es indagar sobre la concepción que los docentes de primaria tienen acerca de la calidad educativa y de los elementos que se relacionan con ella en el campo educativo. Esta no es una evaluación sino que forma parte de una investigación. Le pido responda de manera sincera, la información que usted proporcione se utilizará con fines académicos y es de carácter estrictamente confidencial.

Por su fina colaboración le estoy muy agradecida.

Fecha de  
Aplicación

Día	Mes	Año

Edad \_\_\_\_ Sexo \_\_\_\_ turno \_\_\_\_\_

Formación académica:

Normal Elemental ( )	
Licenciatura ( )	En: _____
Especialización ( )	En: _____
Maestría ( )	En: _____
Doctorado ( )	En: _____



### I.-Concepción de calidad educativa.

Marca con una **X** en el cuadro que corresponda a tu respuesta.

**1.-** De los siguientes conceptos de calidad, marque con una (X) la definición con la que más se identifique. Seleccione sólo una opción.

Definición	(X)	
a. La calidad educativa asegura a todos los niños y niñas la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para la vida adulta.		1.a__
b. La calidad educativa es la que promueve el progreso de sus estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo. Un sistema escolar eficaz es el que maximiza la capacidad de las escuelas para alcanzar esos resultados.		1.b__
c. La calidad educativa se percibe en términos de priorizar los procesos escolares y evitar limitarlos en el logro académico.		1.c__
d. La calidad educativa es la obtención de lo que queremos a partir de lo que estamos en posibilidad o decisión de invertir en ello.		1.d__
e. La calidad educativa da lugar a un conjunto multidimensional que integra, la relevancia, la eficacia, la equidad, pertinencia y la eficiencia, pero puede ser abordada desde diferentes enfoques.		1.e__
f. La calidad educativa es el proceso de mejora de todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocido y medible.		1.f__

Instrucciones: De las siguientes opciones, marque con una (X) la elección con la que más se identifique. Seleccione sólo una, para contestar la pregunta número 2.

**2.-** ¿Cuál es la fuente principal de su definición de calidad educativa?

Fuente	(X)	
a) Mi experiencia		2.a__
b) Mi formación académica		2.b__
c) A los cursos o talleres de actualización docente		2.c__
d) Planes y programas de la SEP		2.d__

Instrucciones: En las siguientes cuestiones señale con una (X) la respuesta que piense es la correcta para usted, elija sólo una opción.

**3.-** ¿Considera que el concepto de calidad educativa ha cambiado desde que era estudiante?

	(X)		(X)	
a) totalmente		3 a__	d) poco	3 d__
b) bastante		3 b__	e) casi nada	3 e__
c) suficiente		3 c__	f) nada	3 f__

4.- ¿En qué?

---



---



---



---

5. ¿Considera que el concepto de calidad educativa ha cambiado a lo largo de su experiencia laboral?

	<b>(X)</b>			<b>(X)</b>	
a) totalmente		5 a _____	d) poco		5 d _____
b) bastante		5 b _____	e) casi nada		5 e _____
c) suficiente		5 c _____	f) nada		5 f _____

6.- ¿En qué?

---



---



---



---

Marca con una **X** en el cuadro que corresponda a tu caso.

7.- Considera que:	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	
a.- Cuenta con un concepto claro de lo que es la calidad educativa.					7 a _____
b.- Le cuesta trabajo definir el concepto de calidad educativa.					7 b _____
c.- La calidad educativa debe considerar la equidad, eficacia, pertinencia, relevancia.					7 c _____
d.- Necesito conocer las dimensiones que deba contener la calidad educativa.					7 d _____
e.- Cada escuela determina sus propias dimensiones de calidad educativa.					7 e _____
f.- Una escuela de calidad, se esmera en obtener buenos resultados en ENLACE.					7 f _____
Considera que:	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	
g.- Le falta conocer la forma en cómo se ha evaluado la calidad educativa en México.					7 g _____
h.- La evaluación educativa deba ser medida por pruebas estandarizadas como PISA y ENLACE					7 h _____
i.- México se encuentra realmente mal favorecido en materia de calidad educativa.					7 i _____
j.- En el aula, la enseñanza impartida es coherente con la calidad educativa que aspira la SEP.					7 j _____
k.- Lo que entiende el docente por calidad educativa difiere de lo que pretende la SEP.					7 k _____

I.- La enseñanza por los docentes frecuentemente es de calidad.					7  __
---	--	--	--	--	-------

## II.- Práctica educativa en el aula

8.- Considera que:	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	
a.- En los años de servicio como docente ante grupo, su práctica docente se ha modificado					8 a__
b.- Siguen prevaleciendo prácticas docentes tradicionalistas.					8 b__
c.- Es necesario que se autoevalúe la práctica del docente en el aula.					8 c__
d.- Es un profesional reflexivo de su quehacer docente.					8 d__
e.- La práctica educativa debe de actualizarse.					8 e__
f.- La práctica educativa de los docentes de primaria es responsable y comprometida.					8 f__
e.- La práctica educativa debe estar relacionada con lo que se pide en Plan y Programas .					8 e__

## III.- Concepción de la profesión de maestro

9.- Considera que:	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	
a.- La docencia es un quehacer profesional.					9 a__
b.- Los docentes se consideran profesionales de la educación.					9 b__
c.- Aún existe la vocación de maestro					9 c__
d.- Predominan los buenos maestros en las escuelas primarias					9 d__
e.- Predominan los malos maestros en las escuelas primarias.					9 e__

## III.- Percepción sobre la prueba ENLACE.

8.- ¿Cuál es su sentir por el bajo rendimiento académico de algunos de sus alumnos y alumnas reportados en las pruebas ENLACE, EXCALE **subraye máximo tres**, en las preguntas 8 y 9, colocando, según el grado de importancia, un número a cada opción, de la siguiente manera: 3 al de mayor importancia, 2 al de mediana importancia y 1 al de menor importancia.

Sentimiento	Nivel de importancia	
a) Motivado		8.a__
b) Contento		8.b__

c) Responsabilidad		8.c
d) Preocupado		8.d
e) Temeroso		8.e
f) Afligido		8.f
g) Angustiado		8.g
h) Enojado		8.h
i) Indiferente		8.i

9. ¿Cuál es su sentir, ante las pruebas ENLACE, con base en los informes difundidos por los diferentes medios de comunicación?

Sentimiento	Nivel de importancia	
a) Motivado		9.a
b) Contento		9.b
c) Responsabilidad		9.c
d) Preocupado		9.d
e) Temeroso		9.e
f) Afligido		9.f
g) Angustiado		9.g
h) Enojado		9.h
i) Indiferente		9.i

10.- ¿Los resultados de ENLACE le sirven para su práctica docente?

- a) Sí \_\_\_  
b) No \_\_\_

11. Si contestó afirmativamente la pregunta 9. ¿Cómo usa los resultados de ENLACE en su práctica docente? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

12. Si contestó negativamente ¿Por qué considera que no son útiles los resultados de ENLACE para su práctica docente? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

13.- Considera que:	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	
a.- El logro de aprendizajes de los estudiantes que evalúa ENLACE es coherente con la práctica educativa del docente.					13 a__
b.- Los resultados de ENLACE propician reflexión y análisis de la práctica docente en el aula.					13 b__
c.- Es necesaria la prueba de ENLACE para medir los logros académicos de los estudiantes.					13 c__
d.- Los resultados de ENLACE le sirven para mejorar su práctica docente.					13 d__

e.- Los resultados de ENLACE de ayudan a ser mejor maestro.					13 e__
f.- ENLACE es conveniente porque permite reflexionar acerca de los conocimientos que se tienen que fortalecer. Y mejorar la enseñanza.					14 f__

#### IV.- Inducción de la PRIEB. (Programa de la Reforma Integral de Educación Básica)

14.- Considera que:	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	
a.- La mayoría de los docentes conocen el significado de PRIEB					14 a__
b.-La inducción de la PRIEB mejorara la calidad de la educación primaria.					14 b__
c.- La PRIEB impacta en la noción de calidad educativa de los profesores.					14 c__
d.- Después de la inducción a la PRIEB los maestros modificarán su concepto de calidad educativa.					14 d__
e.-Para implementar una Reforma Educativa es suficiente solo información, Plan y Programas. Para mejorar la educación básica.					14 e__
f.- Los docentes en la inducción a la PRIEB aprenderán algo nuevo.					14 f__
g.- Con la inducción de la PRIEB Los contenidos que aprenderán los alumnos serán diferentes o mejores.					14 g__
h.- ¿Cambiará con la PRIEB, la práctica educativa en el aula, respecto a la noción de calidad educativa que tengan los profesores?					14 h__
i.- Cabe la posibilidad de una transformación de la práctica docente a partir de este cambio de enfoque de enseñanza constructivista, a partir de una enseñanza por competencias como lo pide la PRIEB					14 i__
j.- La mayoría de los maestros de primaria conocen los nuevos materiales, plan y programas, libros de apoyo de la Reforma 2009.					14 j__
k.- Los Planes, Programas, libros de texto, guías para el maestro, de la Reforma 2009, tendrán ventajas respecto a los de 1993.					14 k__
l.- Con la PRIEB, estaremos educando a mejores personas.					14 l__

m.- El proceso de Certificación al cual se pretende involucrar a los docentes, como estrategia, conseguirá formar mejores maestros.					14 m__
n.- La manera en cómo se ha dado la inducción de la PRIEB a maestros de primaria es clara y precisa.					14 n__
ñ.- La manera en cómo se ha informado a los maestros de primaria acerca de la PRIEB es imprecisa, confusa.					14 ñ__

Agradezco cordialmente la participación y su valioso tiempo.

### Anexo 3

#### Ejemplo de Matriz para concepciones de calidad educativa de (libros, artículos de investigación, información)

Autor	concepto	Afirmación	Argumento	Inferencia	Supuestos	razones	Obs.
<b>Pablo Latapí EDUCADOR</b>  Conferencia magistral 22.02.2007	<u>La educación de la calidad</u>  será la que nos estimule a ser mejores, pero también nos haga comprender que todos estamos necesitados de los demás.  CALIDAD: es la interacción personal y cotidiana del maestro con el alumno y en la actitud que éste desarrolle ante el aprendizaje	Nadie cuenta con una definición de calidad plenamente convincente.  Se han identificado factores que influyen en el logro de una mejor educación.	Algunos identifican ésta con los resultados que obtienen los estudiantes en los exámenes.	Seguramente la baja calidad educativa tiene que ver con una multiplicidad de factores y estoy de acuerdo en que, para efectos de macro planeación se la defina como suele hacerse, de los cuatro criterios tradicionales del desarrollo de un sistema educativo: eficacia, eficiencia, relevancia, y equidad	¿Qué fue lo que hubo en mi educación que considero, la hice al menos en ciertos momentos buena o muy buena?  ¿Qué hicieron mis educadores, padres, maestros, hermanos y compañeros de clase, para que esa educación fuera buena?	Me preocupa que se confunda la calidad con el aprendizaje de conocimientos. Lo que simplifica el problema falsamente porque la educación no es sólo conocimiento.	

# **Anexo 4**

## **MATRIZ DE CATEGORIAS ANALITICAS**



Categorías analíticas	CALIDAD EDUCATIVA
CONCEPCIONES	<p>JAVDHP1: Corresponde más que nada a la enseñanza del contenido de los aprendizajes a la fijación de los mismos a todos los aspectos metodológicos que en ellos intervengan en beneficio de los educandos, para una mejor preparación a futuro en su proyecto de vida, y vamos que no tengamos deficiencias en los alumnos en cuanto al bajo aprendizaje o un alto índice de reprobación. Proceso de aplicación tanto de estrategias metodológicas, como técnicas, procedimientos, procesos, de enseñanza y aprendizaje, dominio de contenidos para su aplicación en el aula.</p>
	<p>JBDMP1: Orientación hacia los conocimientos y aprendizajes desarrollo de habilidades. Es un panorama amplio no muy amplio, implica que el niño exprese sus conocimientos para que a partir de ahí nosotros podamos fortalecer y pueda enriquecer y crecer aún más. Atender todos, mis desde niños con todas sus necesidades y con todas sus inquietudes y llevarlos a todos sobre el mismo caminito  Importancia: creo que si necesitamos un concepto claro, porque lo que para mí puede ser calidad, para usted no, lo que para mí puede ser que estoy dando lo mejor tal vez para otros no. Y por eso sí debe haber un concepto concreto que nos diga debe ser esto.  Si para mi calidad educativa es cumplir con un horario y vaciar los contenidos programa, eee resolver los libros, así me voy a conducir y voy a pasar por encima de necesidades, de situaciones que afectan al alumno. Es cumplir entre comillas...</p>
	<p>ECDHNP2: Debe ser en base a los resultados que se obtiene con los niños en base a su preparación a su formación de hábitos, al perfil de egreso, la calidad pude que sea que tenga ciertos dominios, que se comporte de cierta manera que tenga ciertas actitudes, porque es lo que conviene en estos momentos en la sociedad. Cuando el alumno se apropia de los conocimientos y de hábitos y mejora su condición de ser humano, consciente de su entorno, consciente de su sociedad, consiente de todo lo que le rodea y sea útil.  Importancia: Yo creo que cuando conocemos las cosas, las podeos armar desarmar, acomodar de cierta forma, si es necesario que nosotros conozcamos que nos preparemos que nos actualicemos, para que entendamos. Es necesario que como docentes conozcamos hacia dónde vamos y desde donde estamos partiendo. Debemos de creamos nuestros conceptos y dirigimos hacia ellos, con lo que nos están proponiendo y retomar las bases de eso.</p>
	<p>RLDNPH2: Brindarle a los muchachos a la comunidad escolar todas las herramientas y elementos que él pueda hacer suyos para salir adelante con sus problemas que va viviendo y se pueda desenvolver en su entorno. Yo como parte de la docencia, estoy dando lo mejor de mí y cumpliendo con planes y programas, y aparte de eso tiene que ver mi formación que traigo con mi actualización, a la medida que yo me voy actualizando pues voy dando una mejor calidad de mi trabajo.  Importancia: tener presente más que nada qué es el concepto calidad y hacia dónde debemos avanzar. Implica, Implicaría un todo, el individuo desde su formación personal, hasta su formación de conocimientos, que debe de tener para poderlos proyectar a futuro en otras dimensiones.  Porque cuando tú realmente valoras a un alumno, te das cuenta que pudo haber acabado el programa el maestro pero el alumno jamás se enteró.</p>
	<p>JMDSMP: Va a mirar cómo se está trabajando en las aulas, va a apuntar hacia esa gestión, va a orientarse a fortalecer esa gestión, maestros se sensibilicen y vean que tanto les hace falta para poder avanzar en la mejora del trabajo, equidad cuando realmente en un aula no se vive, cuando a veces un maestro no está dispuesto a trabajar más con los que más lo necesitan. Hablamos de la característica que debe significar unos procesos educativos, trabajar con equidad. Ese grado de compromiso que yo tengo para con mi grupo, para con mi escuela, para con mis actividades. Compromiso lo voy a reflejar precisamente en la actualización en que mi práctica. Buscan un curso acá, ponen en práctica todo lo que aprendieron en su aula.  Importancia: que les permita partir de un mismo punto a los docentes, Claro que sí. El maestro de alguna manera interpreta su propio concepto es así que desafortunadamente hay tanta diversidad de prácticas de las cuales muy pocas se acercan a la calidad educativa.</p>

<p><b>CARACTERISTICAS</b> Dimensiones</p>	<p>JAVDP1: La dimensión técnico-pedagógica, vinculación padres de familia y participación social, la organización interna de la institución la participación y el compromiso laboral de cada uno de nosotros considerando la profesionalización</p> <p>J DPM1: Conocimientos de las característica individuales de maestros y niños, conocimiento de la sociedad y el entorno donde se encuentra mi escuela, buenas asesorías como herramientas para los docentes, personas con maestrías, doctorados, que realmente tengan el pleno conocimientos de lo que comparten en educación, La escuela debe estar bien equipada, no tenemos biblioteca, enciclopedia falla, los libros para los niños no están de todas las materias. Nos permite saber dónde estamos fallando si estamos fallando en español o matemáticas, pues identificar los contenidos y darle mayor énfasis. Por eso se analizan a nivel escolar y luego por grupos de grado.</p> <p>ECDNPH2: Sociabilidad, de compañerismo, de amor de apoyo mutuo.</p> <p>RLDNPH2: La preparación del docente, material que brinda la SEP, Planes y Programas, libros de apoyo, nivel socioeconómico que tiene el alumno.</p> <p>JMDSPM: La gestión escolar, cómo conciba el director el quehacer, acciones va planear, trabajo y los aprendizajes en el aula,</p>
<p><b>FUNCIONES</b></p>	<p>JAVDP1: Parámetros que van en función de la evaluación, los exámenes que tenemos actualmente como son: ENLACE, PISA. Desafortunadamente a veces no hay más referente para un maestro para que constate que no hacemos las cosas bien</p> <p>Considero que estamos muy por abajo de nivel académico de nuestros estudiantes.</p> <p>PRUEBAS ENLACE: El maestro no está preparado para preparar valga la redundancia a su grupo para trabajar con una evaluación de ENLACE el maestro trabaja la lectura sí pero desgraciada o afortunadamente ENLACE hace un examen donde pone al cien por ciento la lectura de reflexión, entonces el maestro como que no está preparado para elaborar reactivos tipo ENLACE.</p> <p>J DPM1: El desarrollo de habilidades y competencias para comunicarse, para socializarse. Antes de ENLACE estaban las pruebas que eran de manera semestral, pero elaboradas por el docente para evaluar aprendizajes, siento que era más funcional porque se elaboraban en base a las necesidades y características del grupo y del avance que ellos iban teniendo en el aula. Era un examen más sencillo o un examen que les permitía dar seguimiento a lo que se veía por el maestro en clase. Con estos exámenes ENLACE, PISA como se estandarizan como si todos fueran iguales y tuvieran las mismas oportunidades pues los niños salen más bajos de acuerdo a su condición económica. En esta escuela los resultados no han sido muy favorables, han sido bajos.</p> <p>ECDNPH2: La exigencia más importante es que el maestro realmente se conciente de su papel. Responsabilidad que tenemos ante los niños. Tratamos que quedar bien ante nuestras autoridades.</p> <p>PRUEBAS ENLACE: Como medida de análisis sí vale la pena, pero ese análisis debería ser más enfocado al quehacer del profesor, no sé qué tanto haya servido de base como para generar cambios. La evaluación que se ha llevado, a través de exámenes, en un momento dado fueron estandarizados, volvíamos a caer en lo mismo una situación estandarizada, propuesta de que elaboráramos nuestros propios exámenes, en función de las necesidades y avances del trabajo áulico y planeación y logros establecidos dentro del grupo. Se aplicaban a los alumnos se obtenían los resultados y se emitían a través de los informes a la supervisión escolar, quien era la que emitía esos resultados a las diferentes instancias correspondientes, pero no sabíamos en qué estaba mal cada alumno a diferencia de los resultados que da ENLACE, aunque los resultados que obtengan nuestros alumnos sean demasiado bajos. Al momento en que hacemos el análisis he como que si les cae el veinte, pero como que siento que es muy difícil vencer las viejas prácticas</p>

	<p>RLDNPH2: Desarrollen competencias, competencias como el saber convivir el saber trabajar, el saber ser, y bueno eso es más que nada política.</p> <p>ENLACE: Vulgarmente hablando puedo decirle que los resultados de ENLACE al maestro le mueven el tapete sobre qué estás haciendo. Es importante que los maestros cuenten con un concepto de calidad educativa.</p> <p>RL: Sí porque a partir del concepto que ya se formaron después de que leyeron esto, aquello y lo otro, ellos tienen un concepto que hicieron suyo y bueno van a tratar de cumplirlo a como dé lugar, ya no es lo que dijo la SEP de lo debe ser la calidad educativa, bueno la SEP lo dijo a nivel macro, pero a nivel micro aquí en mi grupo con mis niños, mis papás, ¿qué quiero de esa calidad, qué de todo lo que me dijiste es lo que yo voy a retomar para ser lo mío y justamente mío empezar a hacerlo?</p> <p>JMDSPM: El proceso real en el aula, si el maestro está planeando con base a las necesidades de su grupo, e... basándose también en el programa, me iría a observar cómo es su habilidad que tuvo, o que refleja su planeación para poder engarzar contenidos diversos, que las actividades vayan orientadas a que el alumno. Guiar al alumno éste va construyendo. Trabajo cotidiano, y entonces ahí yo ya podría decir a través de un juicio de valor si el desempeño del maestro tiene esa tendencia de mejorar paulatinamente su desempeño.</p> <p>PRUEBAS ENLACE: los departamentos de cada nivel educativo mandaban el examen y con base en ellos se aplicaban y se registraban los datos, la evaluación era muy estrecha porque era simplemente medir lo que sabías todo el proceso que el alumno vivió, el grado de esfuerzo que involucró en su aprendizaje quedaba a un lado, después, a nivel zona nos pedían que se elaboraban. Por ahí de los años 80's y este, éramos elementos de unidad de apoyo, había uno de cada nivel educativo y nosotros teníamos como una de las tareas elaborar los exámenes para que se aplicaran a los alumnos, los hacíamos por bimestre, también realizábamos instrumentos para un muestreo en los grupos, pero todo con esa tendencia. Posteriormente vinieron exámenes del programa de carrera magisterial pero sólo para maestros adscritos a este programa era a su grupo al que se les aplicaba, tercero a sexto. Después de estos exámenes viene ENLACE a medir también. Recupera situación cognitivas que el alumno debe traer consigo pero más se inclina a la parte de las habilidades. Éstos son los que alrededor de 30 años más o menos de trayecto. El estar en niveles insuficientes te espantan y el ánimo se viene abajo cuando tú has trabajado mucho en pro de la mejora educativa. Ver sus resultados y saber que no había sido envano muchas de las cuestiones que de manera reiterada se habían estado trabajando como el conocimiento de plan y programas que planeaban de acuerdo a enfoques, que la metodología, que la asignatura decía, que cambiáramos nuestro concepto de evaluación. Si nosotros los maestros nos pusieramos ya las pilas desde revisar que tanto nos hace falta a nosotros aprender, buscar, leer. Si los contenidos nos rebasan, estamos supeditados a un simple libro de texto a veces no somos capaces de profundizar mientras que los niños sí. Mientras yo siga pensando que los embobo, que mi forma de trabajo es la más viable, olvídate, no voy a poder realmente avanzar y mejorar mi práctica, y si no mejoro mi práctica ¿dónde está una calidad educativa viable para crear ciudadanos competentes? Es indispensable, y que hay que fortalecerlo, para que nuestro quehacer en el aula sea diferente, sea algo que al alumno le atraiga todos los días, correr el riesgo con ellos de esa aventura que todos los días debemos de emprender.</p>
<p>CREENCIAS</p>	<p>JAVDP1: ENLACE: los medios de comunicación pues esa forma de decirle al alumno no lo hagas de todas formas ya tienes tu evaluación. Eso hace que el alumno conteste sin ton ni es un examen tan cuantioso y valioso para medir los resultados a nivel nacional del aprendizaje de nuestros educandos. Por eso es desalentador porque no le dan los medios de comunicación y los alumnos y lo vemos en la escuela, vemos como contestan los alumnos a pesar de las instrucciones que se les da a los alumnos la concientización que se hace con cada uno de ellos, la relevancia e importancia de lo que es este examen, ehh hay alumnos que llenan solo por llenar y no le dan esa importancia.</p> <p>J DPM1: más que evaluar este el sistema educativo deberían preocuparse por darle una estructura diferente. , porque a nosotros nos solicitan que revisemos planes, que corrijan pero nos traen así a la carrera. Se ven las ganas por romper esas prácticas tradicionales donde el alumno permanecía callado.</p>

	<p>ECDNPH2: tratamos que quedar bien ante nuestras autoridades. No nos debemos al sistema, nos debemos a los niños. No nos debemos al sistema, nos debemos a los niños.</p> <p>PRUEBAS ENLACE: considero que cuando nos daban los exámenes semestrales el maestro se preocupaba un poquito más, ahorita dicen no es para evaluar los conocimientos del niño, es para evaluar este mm como se llama, sus habilidades, es como que también el maestro dice ahí pues no me afecta tanto. Siento que no está siendo muy objetivo, como que está sirviendo para otras situaciones pero no realmente para mejorar la calidad. Creo que es una clara muestra que no estamos haciendo las cosas a cómo deben ser y si es un identificador claro de que tenemos carencias, de que nos falta más trabajo, mas compromiso.</p>
	<p>RLDNPH2:</p>
<p>CONTRADICCIONES</p>	<p>JMDSPM: yo creo que ahí también hay situaciones tan tan diversas que caemos en ambigüedades o sea medimos en lugar de evaluar y la calidad no puede medirse, la calidad se evalúa. Generalmente somos catalogados por resultados estamos aprobados o no, no es determinante un resultado de un examen para poder decirte que efectivamente estamos en la calle o efectivamente merecemos la Gloria.</p> <p>Pruebas ENLACE: Escuelas de organización social estaban en lugares con mayores situaciones de pobreza pero de todo a todo, como y que estos niños le hayan dado la vuelta a una escuela de allá abajo que tienen todo y que estos no tienen nada más que las ganas de sus maestros el motivo del menor y el apoyo de los padres le hayan dado la vuelta. Encontrar debilidades y convertirlas en fortalezas, ahí se vio el trabajo que tanto apoya a sus maestros porque las plantas de docentes de esas escuelas todos los años son distintas rara vez se que a uno o dos maestros, los cambian porque a veces no les conviene a las organizaciones. Yo creo que justificaría más hacer un trabajo que realmente más profundo y de manera más directa que de medir el logro de los resultados sino medir procesos. Yo no entiendo porque a la función del supervisor escolar se le dice que una de sus actividades es el acompañamiento y no se nos exigía a nosotros, o sea, se nos dice por lineamiento que lo tengo que hacer pero a la hora de la hora cuando atí te mandan a traer por alguna situación tus autoridades superiores y les dices que estas realizando una visita, te dicen nooo urge su presencia aquí, [molesta chisquee los dedos]</p> <p>JAVDP1: Hay variabilidad en ese sentido porque tenemos situaciones de que vamos... a nivel nacional se sacan estadísticas, graficas, parámetros que van en función de la evaluación, los exámenes que tenemos actualmente como son: ENLACE, PISA. Como instrumentos de evaluación son muy buenos pero echo pero en términos generales no son apropiados porque no nada más en el entorno urbano sino en el rural carecen de algunos elementos y como las pruebas son estandarizadas a nivel nacional piden resultados que no se pueden dar por la carencia de muchas situaciones más que nada en la situación rural y repercuten también en la situación urbana. Son muy buenos como instrumentos de medición y evaluación de conocimientos pero, necesitamos más apoyo por parte del gobierno y compromiso a lo que prometen para contar con los elementos necesarios e indispensables y poder llevar un proceso de aprendizaje encauzado a la aplicación de exámenes de ENLACE.</p> <p>J DPM1: Por exámenes, de ENLACE, PISA que si son buenos, volvemos a lo mismo, las necesidades y características de nuestros niños son otras, el trabajo es otro.</p> <p>PRUEBAS ENLACE: son buenas pero solo para X regiones, para esta zona y para nuestros niños con tantas carencias quien tiene ganas de aprender y cuando no tienen un complemento alimenticio adecuado pues van aprender aquellos que vean en la escuela y con la orientación de su maestro, pero es muy difícil, porque nos faltan muchas herramientas. Se analiza cómo estamos de manera grupal y a nivel escolar, a los maestros no se le entregan o no se le han entregado de manera personal.</p>

	<p>ECDNPH2: pruebas de ENLACE, pero Yo creo que estos instrumentos de evaluación son tendenciosos, van enfocados a otra situación que no es realmente el avance educativo comparando con otros países que tiene una cultura y características diferentes, y que se genera un estándar, como que no se está pensando realmente si nuestra educación es Buena, nos solicitan que revisemos planes, que corrijan pero nos traen así a la carrera. No se le da un espacio y entrégame esto, y entrégame el otro y llena esto y llena lo otro y entrégame este requisito. Entonces como que nos distraen de lo que realmente deberíamos de hacer, y eso pues da el traste con la educación y aunque nos evalúen con instrumentos bien diseñados los resultados pues a veces son engañosos.</p>
	<p>RLDNPH2: PRUEBAS ENLACE: No estoy de acuerdo, son pruebas estandarizadas porque son para todos sin considerar a lo mejor factores de carácter antropológico condición social, económica, medio marginal infraestructura de las escuelas, condiciones de la comunidad donde se va aplicar el examen. Todo esto no lo tiene, o sea aviento el examen porque esto es lo que deben manejar los alumnos y punto. Se llenan de gusto y de orgullo cuando el niño que gana, pero es uno de cuantos, hablando del Estado de Morelos cuantos alumnos hay en vida escolar, hablemos de 70 000 alumnos, es uno, o sea que porcentaje representa ese de uno del Estado. Entonces el hecho que 1 niño salga sobresaliente en un examen o curso no nos está diciendo que vamos bien.</p>
	<p>JMDSPM: Hasta el momento no se ha generado ni logrado un compromiso laboral como debe de ser, esto se logrará cuando todos entablemos un compromiso laboral. Pero si hay la inquietud por cada uno de ellos de llevarlo a efecto. Sólo parte de ellos se percatan y piden a los padres de familia los resultados de internet o ellos mismos los bajan y observan la deficiencia que puede haber en cada una de las asignaturas y ven como pueden entrarle para erradicar esa deficiencia que hay y poder mejorar su planeación que es la más importante dentro del trabajo áulico, estrategias técnicas procedimientos que sea creativo innovador. Porque no me dejan continuar con mi trabajo porque me atraen con algo que a la mejor me pueden decir por teléfono, o me puedes decir más tarde. Si ve la incoherencia, entonces Yo creo que más que medir resultados por enlace, es realizar un seguimiento de nuestra función como supervisores del director como tal, y exigir resultados desde ahí.</p> <p>ENLACE, PISA que miden diferentes situaciones. Entonces hablamos de cantidad y que no se radique y son dos cosas distintas. Diferentes en el sentido de que yo no puedo elaborar un juicio con números no le puedo dar un valor a un desempeño a través de un número tengo que observarlo tengo que ver todas esas herramientas que está utilizando por ejemplo un maestro. La calidad educativa la han medido por este algunos exámenes aplicados a algunos maestros a los propios alumnos y creo entonces simplemente sería un referente, solo un referente pero jamás un determinante. Exámenes de ENLACE: Uso, Revisión, análisis, reflexión, funciona cuando existe y si claro que si siempre y cuando sean revisados de manera analítica crítica en el sentido de construir no de destruir, aja y reflexiva, y siempre y siempre y cuando tengan al frente a un director que propicie ese proceso de reflexión porque si el director no se sienta a analizar los resultados con cada maestro porque vienen los resultados por cada maestro y le hace ver o en momentos previos que el esfuerzo de él no ha sido lo necesario o si lo ha sido dependiendo los resultados y si está demostrando con evidencias de una evaluación externa como ésta viéndose su grupo y aparte destaca el seguimiento que lleve, es un momento para que se reflexione y proceda a lo que se tiene que hacer. pero si yo tengo a la cabeza de esa escuela a una persona que nada más vio los números y no propició en cada maestro esa situación de analizarse y autocriticarse y de decir a ver mi plan de mejora cual va a ser para este año. Planes de mejora, pero partiendo también de que el maestro y director lo hagan en su escuela, porque para que me sirva planear proyectos a nivel zona si a nivel escuela no se dan. Siempre buscamos pretextos para encubrir los resultados, o bien busco factores externos, es que los padres no les ayudan, no le suponen atención ósea siempre buscan al rededor pero jamás buscan en ellos. Porque en los resultados de ENLACE o de PISA reflejan también mi quehacer, aja.</p>

<p>TENSIONES</p>	<p>JAVDP1: la aplicación de nuevas Reformas Educativas no favorece a nuestro país por las características de los países de donde se toman a las características de nuestro país. Los resultados de ENLACE y PISA son verdaderamente desalentadores y preocupante porque de alguna manera también ya lo comentaba Yo con anterioridad se necesita hacer un compromiso colectivo, uno solo no puede hacer o mover todo, hay que organizar muchas situaciones pero con relación a los resultados emitidos por los alumnos es lamentable. Tendríamos que empezar por enseñarle al maestro a hacer exámenes tipo ENLACE y que lo vaya trabajando y mas que el examen ENLACE. Muchas veces pareciera que al alumno solo se le está preparando para llenar bolitas.</p>
	<p>J DPM1: el gobierno solo quisiera atacar al maestro y al maestro si pero de alguna manera ellos no quieren ver o dares cuenta o no les importa de las necesidades que hay, si hay muchísimos factores que están haciendo que México este en esos lugares en educación, y que nos impidan llegar a donde ellos quieren.</p>
	<p>ECDNPH2: todavía estamos trabajando conductismo. Los bajos resultados por los alumnos Yo creen que es una situación de angustia y de impotencia porque, aquí como director Yo le he batallado mucho, trato de que los padres, los maestros, los padres de familia se comprometan, pero es muy frustrante. No hay respuesta, miren señores los espero aquí a las dos de la tarde y no llegan, y luego aquí la presión. El tiempo me come a mí porque en lo que hago una cosa descuido la otra, entonces ya no me da tiempo suficiente para dedicarme de lleno a estar en los salones el tiempo se me va muy rápido, las pocas veces que he pasado hago observaciones pero nada más, creo que debería ser mas continuo en la medida de poder modificar actitudes, pero aquí los limitantes son los tiempos. Creo que si es importante que haya una directriz, de hecho pues ya había lo de los propósitos y perfiles de egreso a lo mejor porque nos formamos en un plan conductista y yo no digo que sea malo, pero si como que nos acostumbramos a que nos dieran puntos de ... y bueno si vas a generar este cambio que sea visible, y yo creo que muchos ahí nos quedamos y al darnos la libertad ya no supimos hacia donde encaminarnos y nos faltó esa dirección esto y esto y esto bien especificado..</p>
	<p>RLDNPH2: Tratamos de interpretar esos resultados para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje, igual y también por diferentes factores: las cargas administrativas, aplicación de programas mucho en exceso que los gobiernos de cada una de las Entidades a nivel nacional vacía hacia las instituciones no nos permite llevar a cabo el análisis adecuado y las aplicaciones de las posibles estrategias a seguir. RESULTADOS ENLACE: al momento se enojan y después revisan y analizan, de aquí la desventaja es que el maestro para todo quiere tiempos extras. Eh denos un tiempo para poder analizar el examen, o que salgan los alumnos antes o que no vengan,</p>

JMDSPM: La situación emocional en la que a veces envolvemos a los niños y van a tener examen, y cuidadito porque a mí me van a calificar. No comprendemos lo que leemos, factor que nos lleva a no dar la respuesta que me están pidiendo o a no esté ubicar el proceso que tengo que seguir. Estoy cansado, es pesado, y otras cosas mas no la vamos a hacer, desafortunadamente y si a eso le aumentas algunas concepciones que imperan en directivos, en supervisores, en autoridades, de altos mandos cuestiones hasta de carácter sindical que tienen otra idea de lo que es la educación y de que tu no vas a cambiar el mundo y por más que tú hagas las cosas van a estar igual, ese tipo de personas son las que obstaculizan. esa área de confort en la que mucho tiempo se ha vivido y ahora ante un panorama diferente todo lo que ha provocado pero si este remolino ha provocado que se revisen y estén conscientes de que les falta y de que trabajen en eso que les falta. ENLACE: Pues para la política que el país está pidiendo pues sí, porque tú sabes que es algo que no salió de aquí y por eso ellos tienen que justificar que están trabajando en.

Dije: les voy a evaluar carrera maestros saquen su instructivo, que dice qué. Me vas traer tu plan de trabajo escolar, cuales son las modificaciones que le hiciste, me vas a traer tu libreta de consejo técnico, ahí deben estar asentadas las actividades de trabajo, las aportaciones de tus maestros, las tuyas propias me vas a traer el seguimiento de tal organismo, tal organismo, me vas traer las visitas a tus aulas. Cuantos crees que quisieron enrolarse? diagnostico grupal, estrategias de trabajo que usted va a aplicar a lo largo del curso y de acuerdo a lo que usted encontró, es que nunca nos evaluaban así, me hacían enojar y les decía entonces yo no sé para qué quieren los instrumentos de evaluación si se los van a pasar por el arco del triunfo., testimoniales es con resultados en donde tú te des cuenta realmente vale la pena que el maestro este en el nivel C D ó E, es ahí, que pasaba cuando se le aplicaba el examen a los niños, cuando llegaba el aplicador, no deja que yo escoja a los niños, ¿qué es eso?

Yo creo que es un momento coyuntural es necesario que en este momento y en todas las escuelas se empiece a replantear que es calidad educativa, que implica la calidad educativa, porque la Reforma se orienta hacia allá, que me exige a mí como maestro, que me exige a mí como ser humano.

Categorías analíticas	PRACTICA DOCENTE
CONCEPCIONES	<p>JAVDHP1: Es la persona que tiene la convicción de transmitir un conocimiento, llámese niño, llámese adulto. Para ser docente, se necesita tener vocación o formarse a través del tiempo y adquirir esa formación. Algunos estamos dentro del trabajo educativo, dentro del magisterio por necesidad y otros muy pocos por vocación. Como un trabajo con compromiso hacia un fin. Debe ser comprometida de parte de la dirección hasta el padre de familia.</p>
	<p>JBDMP1: Si lo es porque se pone el ser como persona, para dirigir para orientar para ser de los demás. Un guía, un orientador, un amigo, una persona que convive con los niños, y aprende socializando. que el docente de un seguimiento al trabajo que se da día a día, en el aula y con los niños, al buscar de alguna manera ehh que están aprendiendo sus alumnos y fortalecerlos, al hecho de atender las necesidades de los que no pueden y buscar estrategias para solventar esa necesidad, al hecho de hacer un diagnóstico y ver con que problemitas se enfrentan, tener conocimiento de a quien se le debe dar un trato especial, todo ese seguimiento que incluye el trabajo del docente, dentro y fuera de su aula o escuela. Se vale soñar Jajaja [sonríe con gesto de preocupación] es que debería ser en la que todos los aquí docentes trabajaran a la par, con eso me conformaría. Que los maestros todos se preocuparan por sus niños diariamente, y sellaran su compromiso para que a pesar de las carencias de esta escuela y sus alumnos su meta fuera enseñar y que por ello se aprendiera.</p>
	<p>ECDHNP2: docente es aquel que esta frente al grupo y que tiene la responsabilidad de transmitir los conocimientos, sus experiencias, de coordinar los trabajos de los alumnos. Es la que incide directamente en el pensamiento de los muchachos.</p>
	<p>RLDHNP2: es la persona, sujeto que está al frente de un grupo para brindarle educación, para orientarlo en la instrucción primaria secundaria y demás... Todo lo que el maestro ya hace en su grupo y que contribuye al proceso enseñanza-aprendizaje, todo, su práctica es lo que a mí me sirve. Sería algo como: el ingenio, la destreza que tiene el maestro para el tema que se le presente.</p>



	<p>JMDSMSP: vista como todo ese conjunto de acciones que el maestro diseña pero desde el producto de su reflexión. Análisis con la reflexión me va a dar una acción, si yo no conjunto esos tres elementos la reflexión sobre mi acción y la llevo a la programación no estoy realizando una verdadera praxis que me ha de transformar, simplemente para ir ejecutando mis hechos rutinario. Entonces aquí es la reflexión con la acción pero con miras a una transformación, así que la práctica docente es eso reflexionar sobre este quehacer, analizar lo que te pide plan y programas, la realidad de tu grupo, lo que tu pretendes formar en los individuos, la acción que la vas a plasmar desde tu planeación, la vas a ejecutar en tu aula, aunado a un proceso de evaluación permanente, que te va a dar resultados, entonces mi práctica no se encajona a lo que solo hay dentro del salón ni es estática, es una práctica social, como proceso producto de esa reflexión que nos da pie a una acción, pero una acción con conocimiento de causa, y una acción que no se encierra en cuatro paredes.</p> <p>Depende de los contextos geográficos. hay gente que no tiene la formación normalista, ni del sistema de educación primarias, sino que provienen de carreras universitarias porque son maestros que los ponen las organizaciones sociales al frente de las escuelas, hace falta todo les entraba el aire por un lado y les salía por el otro, allá un maestro a veces, encontraba Yo más compromiso, si no daba un buen servicio a la comunidad, a la menor queja lo sacaban, no tenía que pasar por un supervisor escolar para una sanción ni por un director no no, no porque ahí ellos meten a la gente a la hora que quieren y la sacan a la hora que quieren.</p> <p>Personal actual: Existen un gran número de maestros que solamente tienen la normal elemental, tengo pocos maestros que tienen una licenciatura, muy contados los que tiene una maestría, esto es en cuanto al perfil, el grado de compromiso, muy pocos tienen compromiso y el resto nomás no se les asoma por ningún lado, otra, el hecho de que un gran número de maestros doble turno, eso implica el cansancio, prisas para desplazarse, deterioro físico, donde ya no rinden ya no conectan están fuera de la realidad, otra característica es que los maestros no conocen la normatividad laboral ni operativa, hay gran reconocimiento a la mejor a lo largo de estos meses habremos para poder discrepar en opiniones con uno, o defender sus derechos a lo mejor se han dado a la tarea de leer, desconoce también la normatividad de los diferentes organismos de apoyo a la escuela y de ahí de ese gran desconocimiento es que se suscitan problemas con los padres de familia que están dentro de éstos organismos o bien con los directores escolares que ahora como ya no hay quienes digan si mira perdónales la falta, pues hay choques.. Todo quiero no quiero venir a trabajar y no que me quites mi día económico.</p>
<p>CARACTERISTICAS</p>	<p>JAVDP1: hacemos docentes buenos, docentes regulares, docentes malos, tienen la vocación que tienen la profesionalización, el compromiso. Mi personal: en términos generales con mucha responsabilidad y ética profesional. Tiene que actualizarse constantemente más ahorita que estamos en unos procesos de cambio y si nosotros estamos estáticos el mundo no se movería, y sería rutinario. Si el cambio se da en el cambio educativo y hay modificaciones y constantemente están dando con los avances tecnológicos y otros factores tienen que darse en el campo educativo cambios modificaciones</p>

J DPM1: es la persona, sujeto que está al frente de un grupo para brindarle educación, para orientarlo en la instrucción primaria secundaria y demás. Debería ser así, en su mayoría, para todos. Su autoestima profesional a veces la tienen muy por debajo independientemente de que dan todo por salir adelante con los chamacos. Nada más al ahí se va y vengo a trabajar y a ver qué sucede. Falta el sentido de responsabilidad como personas, que tanto tengo la vocación de serlo, para que exista una profesionalización, no solo debe haber vocación. Que tanto tengo la vocación de serlo, para que exista una profesionalización, no solo debe haber vocación. Un profesional es el que hace lo que hace con responsabilidad, amor y orgullo. Da la oportunidad de ser abierto a los cambios. Mi personal: el trabajo de ellos es eficiente probablemente al principio les haya costado trabajo integrarse pero ahora ya se les ve un personal que se une, y trabaja muy bonito. Tenemos maestros muy jóvenes en su mayoría y los pocos que hay de edad mayor también están ya trabajando con un compromiso hacia el trabajo, la Reforma, pocos son funcionales, otros tantos son responsables. Propiciar la lectura, que se informen, buscar, que se documenten. A pesar de que no haya materiales para hacerlo. Porque si hace un año sin materiales lo hicieron ahora los materiales no tienen que ser un obstáculo. Como maestros, tenemos que estar a la vanguardia. Prepáranos, superarnos, informarnos, leer, buscar, documentarte. Si porque de alguna manera cambian las generaciones, no son las generaciones de ahorita como las generaciones de antes. Si, entonces las necesidades e intereses de los niños también van cambiando. Bueno ni siquiera el trabajo de hoy debe ser igual al de mañana, mucho menos el trabajo de año con año y con esto uno mismo cambia, porque uno se educó bajo una forma tradicional y a veces venimos y queremos transpolar esa misma forma de trabajar con los maestros y los niños. Las mismas circunstancias te obligan a cambiar, así que claro que mi práctica se ha modificado. Y más los que queremos cambiar, los que no se mantienen tradicionalistas de hueso colorado. En una minoría, con esto no quiero decir que no trabajen, sí lo hacen, pero de manera comprometida y responsable sólo algunos de ellos, hay maestros muy creativos motivadores que les gusta estar aquí, les importa realmente el aprendizaje de sus alumnos. El maestro es que nunca se da a la tarea de escribir su propia práctica, su propio quehacer cotidiano, no es dado a escribir.

ECDNPH2: debe de tener ciertas características, cierta preparación, un título, no es un documento que diga usted está capacitado para desempeñar esta labor. Debe ser comprometido con su trabajo, consciente de su trabajo. Maestro que tiene esas características de decir bueno que vea las necesidades de sus muchachos. Yo diría que si son responsables pero les falta un poco de compromiso. Siii trabajan, dentro de la responsabilidad no me faltan, no me buscan pretextos para decir llegue tarde, llegan dentro del tiempo razonable, eh no tengo ausentismo.

Mi personal: les falta hacer algo, vaya ya no porque se los pido sino porque es su obligación como algo personal, propio. Les falta más amor al equipo. Pues no en la mayoría de los compañeros maestros su práctica no es responsable ni comprometida.

RLDNPH2: toda profesión requiere de una formación profesional, que malamente le han dado el calificativo que los docentes no somos profesionales porque tal vez en nuestro proceso de formación no llevamos la misma currícula de un universitario, tal vez nosotros adolecemos de materias como son de investigación y más lectura pero a nosotros nos dan más lo pedagógico y lo didáctico que ellos no tienen. El quehacer docente o el trabajo del maestro son profesionales porque igual nos exigen una formación una titulación pero claro todo dentro del campo donde nos estamos formando. Cada quien sabe cómo mata a sus pulgas. otros se sienten orgullosos de la carrera que tienen, Muchos si se sienten profesionales, pero otros solitos denigran su propia formación, dicen (mi *ridiculum*) o sea si para ellos es eso es que no llevaron su formación como debió de ser y si fueron a hacer el ridículo en lugar de prepararse y estudiaron pues a la mejor porque no había otra cosa

Su autoestima profesional a veces la tienen muy por debajo independientemente de que dan todo por salir adelante con los chicos.

Mi personal: preparación de los maestros les falta demasiada lectura, pocos son los que leen, aunque su formación sea par profesor le faltan elementos teórico-metodológicos para tratar un problema con esos niños o sea como enseñarle a niños que están con esas limitaciones. Discapacidad intelectual, sordera, discapacidad visual. Negligencia del padre de familia. Todo lo que el maestro ya hace en su grupo y que contribuye al proceso enseñanza-aprendizaje, todo, su práctica es lo que a mí me sirve. Sería algo como: el ingenio, la destreza que tiene el maestro para el tema que se le presente. Los profesores se han rezagado en esa formación en ese no querer buscar más allá que hay más allá, en eso en esa yo le diría conciencia concluida, A mí me pagan y punto, no aprenden no es mi problema. Algunos hay que son muy negligentes, pero hay otros que dicen sale tengo este y este y este pero tengo que sacarlos adelante quien sabe cómo le haga pero el chico aprende porque aprende. Afortunadamente los hay todavía. El maestro es que nunca se da a la tarea de escribir su propia práctica, su propio quehacer cotidiano, no es dado a escribir

JMDSPM: Un tipo de docente comprometido con su trabajo pero por producto de una presión por mantener su trabajo, su salario y para volver a ser contratado. Pero también había otros que con perfil distinto. Tenemos una gran gama de maestros: los comprometidos, los no comprometidos, los tablacheros, los simuladores este... aquellos que simplemente ven pasar el ciclo escolar se dedican a cantidad, cantidad, cantidad de vaciar contenidos, muchas tareas para que el padre vea que qué está trabajando arduamente. Pero el maestro debiera ser aquel que, un sujeto plenamente sensible y consiente del impacto que tiene su labor no solamente en este momento sino que esa imagen que se va a llevar el niño de ahí lo va a compañía durante años.

Desgraciadamente aquellos que se consideran profesionales no lo son [ríe irónicamente] y aquellos que no han caído en la cuenta de que lo son no se jactan de ello. El maestro forzosamente tiene que tener una capacidad de análisis y reflexión para que pueda transformar su práctica en una verdadera acción transformadora. La práctica se modifica, Por supuesto se ha fortalecido, se ha comprometido, se ha nutrido. Día a día debe ser mejor, por los niños, por los maestros que están dormidos que necesitan despertar, por ellos yo estoy comprometida a no. pues un factor podría ser que el maestro no tiene otra manera de enseñar o sea no sabe más, porque no se ha preocupado en buscar otras alternativas, y vaya que tenemos materiales curriculares que lo apoyan: ficheros, libros para el maestro, bueno olvídate. O sea eso es en lo de lo impreso, pero hay otras tantas cosas a las cuales el pueda darle uso, pero no, es ahí donde el compromiso no se da, no quiere innovar su práctica, sigue haciendo lo mismo, porque le ha dado resultado tantos años, y porque el padre de familia es producto de esa práctica y como al padre de familia le enseñaron el dictado, las cuentas, las tablas, así quiere que su hijo aprenda, o sea quiere ver los mismos esquemas. No en muchos casos, desafortunadamente es comprometida y responsable.

**FUNCIONES**

JAVDP1: su trabajo laboral procuran estar en un proceso de actualización estudios de superación profesional, dan su clase igual sino están atentos dan su clase o desarrollan sus actividades y no se preocupan si el niño anota, registra, como que les falta esa parte de responsabilidad. no se comprometen con su trabajo, por lo tanto están mal ubicados en el desarrollo de su profesión,  
Darle alternativas de solución, a cada una de las situaciones que se le presenten en su vida cotidiana con relación al trabajo docente.  
Papel directivo: El trato personal hacia cada uno de ellos para generarles una confianza de comunicación de acercamiento de disponibilidad de capacitación colectiva, esto va a repercutir para que ellos desempeñen su labor satisfactoriamente y con ganas de llegar a su trabajo y con el trato para sus alumnos. Una sonrisa para que se sienta halagado bienvenido para que él se sienta con la confianza plena de entrar en su espacio de trabajo y rendir al cien por ciento en su desempeño laboral. Hay maestros que de verdad tomamos nuestro trabajo con toda esa responsabilidad como tal en función de vamos de la humanidad, pocos son los que nos preocupamos por estas situaciones. . Debe de haber una correlación entre la práctica educativa y los planes y programas con responsabilidad y profesionalismo. Se espera que hagan eso, que entiendan lo que es la calidad que no se está dando, modifiquen toda esa visión que tienen hacia la calidad educativa, hacia su trabajo áulico, que sepan quién soy que quiero y a donde voy.

J DPM1: Aquel que está al tanto de la vanguardia y por ella se prepara y se supera. Sin esperar que lo inviten, lo fuercen. El busca y encuentra. el conocimiento de los planes y programas

ECDNPH2: Si nosotros hacemos nuestro trabajo con profesionalismo los resultados no van a reflejarse no de aquí a dos tres años sino hasta quince, o hasta veinte cuando lo que yo tuve en las manos y que forme ya va a tener la oportunidad de servirle a la sociedad. Un maestro reflexivo, es aquel que antes de tomar cualquier actitud, de tomar cualquier decisión va con miras a obtener los mejores resultados, siempre va a estar sopesando las situaciones para ver cuál es la más conveniente que es lo que a él más le conviene, que le conviene a sus muchachos, alguien que tiene la visión y prevé los resultados, usa pensamiento y razonamiento. Su práctica debe ser más apegada a la realidad. Ante grupo, mi compromiso cambio se intensifico no solo con los alumnos sino con los padres de familia, tuve que modificar mi participación a raíz de ahí di todo lo que podía dar para mis grupos y la fortuna de estar posteriormente en la función administrativa directiva y no es la misma visión que se tiene como docente, tuve que seguir modificando todos los aspectos. La práctica, en el sentido de que los perfiles de egreso y el desarrollo de las competencias, si debe de estar de acuerdo a planes y programas.

RLDNPH2: se preocupa por su grupo a pesar de que tal vez su formación no es tan excelente porque no tienen una licenciatura, una maestría un doctorado, solamente su normal elemental, busca aquí allá la manera en que sus alumnos puedan aprender, El que a partir de sus errores empieza a aprender y aparte de que enmendar su error es propositivo.  
Papel directivo: disminuir la carga administrativa, todo el papeleo y demás, yo siento que con el registro de inscripción, su lista y un pequeño expediente del muchacho es suficiente, pero a veces son demasiados documentos y eso es lo que nos lleva al traste. Otro el que de verdad nos doten de los materiales que deben de ser y uno más ya no tacha al maestro de que somos lo peor si algo funciona mal el maestro es quien tiene la culpa, si por cuestiones dice política dan alguna situación y no funciona el maestro tienen la culpa. Sería bueno que a cierto periodo de tiempo se le pudiera hacer un examen y ver que tanto sabe de los planes y programas, el manejo de tus libros de apoyo y del alumno, hacer así como una labor titánica, de llegar de improviso y maestro venimos a ver como da usted su clase. Debe de haber una correlación entre la práctica educativa y los planes y programas con responsabilidad y profesionalismo. En algunos maestros si hay esa coherencia en otros consideran que el plan es excesivo con lo que puedo hacer.

	<p>JMDSM: El buen maestro es aquel que realmente conoce su grupo, sabe lo que necesita, trabaja en el aula para conseguir satisfacer las necesidades de su grupo, hablo de la parte académica, sino también la parte afectiva, la parte social de convivencia con ellos, planea para ese grupo, combate las necesidades de ese grupo, y establece una relación de empatía, de cordialidad de apoyo, el alumno trabaja con dictado, con operaciones con situaciones en donde el alumno no encuentra el significado para su vida cotidiana, de que hay buenos maestros en la zona si los hay, pero que necesitan fortalecer su práctica con la cuestión teórica eso es indiscutible porque si no existe esa relación biunívoca, práctica teórica, nomás no la armamos. Un maestro reflexivo también se da cuenta de que todas las grandes reformas toda una política educativa podría estar muy bien planteada tener muy buenos objetivos o propósitos a alcanzar en este caso ahorita el desarrollo de las competencias para la vida, pero si él al pasar por ese filtro que todos los sujetos tenemos pero no todos usamos que es precisamente analizar y reflexionar para que, como, cuando, donde para qué, si él no hace esa reflexión el simplemente se va a compartir en reproductor de un módulo X, pero de un modelo inanimado, si el analiza y reflexiona sobre lo que la política quiere sobre lo que el proyecto o modelo educativo le está pidiendo.</p> <p>Papel directivo: Vamos a sentarnos todos a planear como queremos vivir en esta escuela, como queremos trabajar en las aulas pero sin perder de vista el núcleo detonador que son los aprendizajes, poder hacer que esos alumnos confíen en mí, cuando alguien confía en esa persona así sea una aventura descabellada nos aventamos a ella y la hacemos y nos da gusto lo que hicimos, cargar la pila porque ellos no tienen la culpa de que yo venga de otro turno donde le eche todos los kilos porque ellos también necesitan todos los kilos.</p>
<p>CREENCIAS</p>	<p>JAVDP1: tienen la vocación que tienen la profesionalización, el compromiso considero que ellos deberían estar dentro del trabajo docente, en cuanto a su preparación porque pueden saber mucho, pero si en cuanto a deficiencias de aplicación, de técnicas metodológicas para transmitir el conocimiento para aplicar ese conocimiento, para preocuparse por el alumno,</p> <p>Hace que se dé un distanciamiento. La falta de comunicación, el estado de ánimo del directivo.</p> <hr/> <p>J DPM1: En esta escuela hay gente con pocos años de trabajo entre 8 y 12 años de servicio, es gente comprometida, que arriesga, que trabaja y está dispuesta</p> <hr/> <p>ECDNPH2: Yo creo que ahorita no se le considera profesional porque al igual si nos hace falta dar ese brinquito donde demos que si somos profesionales, que somos profesionales porque en nuestras manos está todo lo que venga en el futuro. Creo que a veces les asusta el término de considerarse profesionales, sabemos que somos buenos pero no queremos ser mejores, o excelentes o sea como que nos conformamos con ser lo que somos, o lo que hemos sido. Creo que nos hace falta ponernos metas como profesores. Considero que los maestros que tienen la visión de que su trabajo consiste en estar al servicio de los alumnos. Creo que es la actividad más importante y más relevante de una institución educativa. A la mejor yo me fui con la idea de ser maestro porque en un momento un maestro me despertó el interés y vivir las cosas bajo los ojos o perspectiva de ese maestro pues como que hacían ver al mundo diferente. Yo creo que el trabajo del docente debe incidir en la zona donde se está desarrollando, sería conveniente que el maestro les enseñara a vivir en su mundo real. Mi práctica ha cambiado ha cambiado mucho. Cuando yo inicié como docente, tenía ahora si la idea que iba a transformar mi entorno. Posteriormente a través del paso del tiempo igual empecé a trabajar y me empecé a preocupar no solo por un turno sino por los dos turnos y empecé a perderme en la inmensidad, cambie mucho, ya me desesperaba el ver los resultados y le buscaba la manera y como que veía que todo lo que hacía se perdía. Si cambio mucho mi perspectiva. Queremos actualizarnos, siento que no hay ese ánimo de estar al día de ponerse a leer, como que piensan que lo que aprendieron es lo único que cuenta y vale.</p>

	<p>RLDNPH2: el buen maestro es el que se demuestra en el campo de trabajo y el resultado que al final tienen con sus alumnos. El mal maestro pues es al que le da aguasal si aprende o no el alumno le da lo mismo, el viene trabaja cumple porque debe de cumplir pero hasta ahí, de todos modos a él le pagan. El maestro es que nunca se da a la tarea de escribir su propia práctica, su propio quehacer cotidiano, no es dado a escribir.</p> <p>JMDSPM: debiera ser un quehacer profesional pero desafortunadamente a veces lo convertimos en un quehacer de producto pero no profesional, desafortunadamente aquellos que se consideran profesionales no lo son [ríe irónicamente] y aquellos que no han caído en la cuenta de que lo son no se jactan de ello. Si realmente el maestro se pone las pilas y se pone a trabajar arduamente no solamente vamos a hacer alumnos competentes en primaria, también en secundaria, y así sucesivamente. Analizar y reflexionar lo llevan a planear adecuadamente, pero si él no reflexiona ni analiza lo que se le pide que tenga y como le puede hacer entonces el maestro no va a tener una buena práctica.</p> <p>Creo que sería muy estimulante que mi director me dejara como cambiar por su saber, por su ejecución por su don de saber escuchar por su don de saberme acompañar por su don en un momento dado de respaldar mí en la práctica docente cuando hay una queja en contra nuestra injustificada. Así como hay padres de familia que se quejan con fundamento hay quienes se quejan sin fundamento. Que tuviera ese ánimo de influir en la vida escolar, es decir hasta este momento hemos vivido de esta manera pero podemos vivir de otra.</p> <p>Creo que la motivación ya la traes tu, es algo interno uno de los factores que pudiera encontrar obstáculo para ese motivo siga latente en mí es que no hable el mismo idioma con el director, el manejo de los conceptos que él tenga y los míos estén totalmente divorciados y los he encontrado en la práctica. La práctica tradicionalista creo se debe a la forma en que nos educamos a las características de los maestros, de los grupos que tienen, del número de alumnos más en los matutinos, a la presión de los padres de familia, o la misma comodidad o costumbre de los maestros que han creado un estado de confort. O a que a la mayoría de los maestros les sigue funcionando la misma forma conductista de trabajo.</p>
<p>CONTRADICCIONES</p>	<p>JAVDP1: yo pienso que si las hay todavía porque algunos de nosotros como docentes aún nos resistimos al cambio a la modificación a la preparación. La práctica es tradicional, hacemos maestros que nos quedamos estancados con un promedio de 30 años de servicio 32 , 33 y no nos preocupamos por nuestra preparación personal para poder enfrentar estos cambios, entonces en función a esta situación si yo no tengo conocimiento de lo que está pasando a mi alrededor como docente en las innovaciones educativas de los cambios que hay pues entonces quiere decir que sigo con mi trabajo tradicional que sigo evaluando igual, que mi trato es igual para todo y entonces no hay avance en mí obviamente, no hay avance en mis alumnos, no hay creatividad, quedan los alumnos con el mismo proceso de enseñanza de hace 15, 20 años, si no estoy actualizado no hay avance para el logro de metas permanentes. Temor a quizás a la edad, que no tengo ya el hábito de estudiar. Si no hay un compromiso como el que mencionaba Yo jamás se va a dar la calidad educativa.</p> <p>J DPM1: a la mejor son pocos aquí en la asuela los que no puedan dominar la planeación el dominio de un tema, pero trabajan y lo intentan. Aquel que tiene dedicación, responsabilidad, ganas, y está dispuesto a seguirse preparando y para trabajar por la gente que lo rodea, dispuesto a los cambios, dispuesto a enfrentar metas y retos, porque es interesante cuando tenemos X años de trabajo y decimos hay que esto ya no lo voy a aprender y nos negamos. Regresar al trabajo colegiado aunque esto signifique obligar al que no quiera jajajaja. [ríe con sarcasmo]</p>

	<p>ECDNPH2: Se confunden y vienen a buscar como un espacio para relajarse tantito, mjm o buscan la manera para quejarse, hijoles es que esto yo ya lo hice en la mañana y otra vez lo tengo que hacer, otro el cansancio, otra la resistencia al cambio, es decir aquí ya todos tienen licenciatura excepto de dos, y dicen es que eso yo ya me lo sé, y bueno si pero no lo aplicas. Entonces es muy difícil quitar ciertos, prejuicios. El decir, si yo ya tengo una licenciatura tú que me puedes decir, si yo ya hice diplomados tú que me puedes enseñar, no pues si yo ya lo tengo, esas cosas nos frenan, otra cosa que afecta en la tarde es la falta de apoyo de los padres de familia. Es cierto que los programas están bien estructurados y pretenden muchas cosas pero es a manera general para todos los mexicanos, no hay un programa para los de meza, para los de Oaxaca, y se pierden las particularidades.</p> <p>RLDNPH2: El sector gobierno si le invierte a la educación pero debería invertirle más, que si voy a dar curso sobre problema X o tema X, pues que realmente mande a gente que maneje esa situación, por ejemplo en los CBC de este ciclo escolar que inicio nos pidieron una persona por escuela, turno para que fuera a tomar ese curso y que fue lo que paso que hubo demasiada deserción de los ponentes que dijo que no. nos exigían que deberíamos de tener un cañón para poder dar el trabajo, a duras penas muchos tienen la lap top, la renta del cañón estaba entre los 3 o 4 mil pesos, entonces de donde, no puedo. Por lo menos si me van a mandar a dar un curso pues por lo menos que me den los materiales necesarios e indispensables para ello. Y si no el gobierno creo que tiene demasiada gente como para mandar a dar todos esos cursos. Estamos en un proceso de arbitrariedades por parte de muchos directivos que a la mejor siendo ellos pésimos exigen maestros súper excelentes</p> <p>JMDSPM: aquí hay un factor de peso muy grande ese... el saber que los maestros votan, en este el personal directivo sus saberes como a los que calidad educativa implica, a una nueva gestión escolar desafortunadamente si bien es cierto que tenemos una carga administrativas mega, gravísima. Los malos directivos se escudan simplemente en la carga administrativa y eso les sirve para no visitar los cursos para no hacer un trabajo de acompañamiento al Maestro y ahí viene otro el saber. Le falta saber lo que realmente es una gestión, cual es realmente mi trabajo para elevar la calidad educativa y entonces hacerme pedacitos para poder sacar lo administrativo pero darle el mayor peso a la cuestión académica.</p> <p>Hay directores que aunque estén en desacuerdo contigo ven logros, avances, y te dan toda su confianza, te dan privilegios que otros no, pero hay otros que si no manejan los mismo conceptos que tú, no te dejan son personas represivas, y aquí se hacen las cosas así, y no te dejan hacerte para ningún lado ni un centímetro, eso coarta la motivación.</p> <p>Hay otros docentes que ante esta falta de motivación eso es aliciente, y van más arriba y les vale, tú me dijiste esto, pues ahora te voy a demostrar que si se puede y dejan callados a sus autoridades, entonces ese obstáculo o te debilita o te fortalece. Defienden lo que creas y trabajan para sus ideales. Ahí no necia he jajaja, sino perseverante. Pero yo no me quede con los brazos cruzados y lo intente, uno porque tengo un compromiso. Hay gente que tiene más méritos que yo, bienvenido, pero si hay alguien que tenga menos méritos pues eso significa lucha.</p>
<p>TENSIONES</p>	<p>JAVDPM1: los niños no tienen la culpa de las negligencias que él tenga y de los complejos de inferioridad y de lo obtuso que ellos pudieran ser para sacar adelante su trabajo</p> <p>J DPM1: Malos maestros. Aquellos que vienen a trabajar pero sin preocuparse si los niños aprenden o no, si los niños hacen suyos conocimientos que le van a ayudar en una vida futura o no, o preocupados por terminar el programa, preocupados por acceder a carrera magisterial. Huy no hay muchas carencias, realmente hay gente con ganas que se mete al trabajo que enfrentan el desafío, mm pero pocos son aquellos que yo veo con gente con ganas de superarse de leer para conocer, analizar y opinar. Esos pocos jalan a otros pero no es una constante, aquí si ocurre pero no todos jalan a ese ritmo apresurado y comprometido que los pocos lo hacen.</p> <p>Había maestras muy buenas que fueron capacitadas para la reforma y eran muy duchas cuando se inició el trabajo de pilotaje en esta escuela ellas se encargaron de transmitir la información y guiar al resto del personal, se hizo !WOW! un trabajo increíble de trabajo colectivo, hasta a los que les costaba mucho trabajo entender el Nuevo enfoque le entraron y se veían las ganas, daba gusto verlos trabajar sin mi presencia, ni un orden. Encontré el trabajo ya realizado y no lo entorpecí, lejos de eso me uní al grupo y ahora yo aprendo de ellas. Pero desafortunadamente varias de esas persona hicieron su cambio y se fueron al iniciar este ciclo escolar, por lo tanto el personal que llegó bueno es un tanto mayor y nuevamente hay que empezar con esas personas porque no tienen ni la mas mínima idea de cómo trabajar bajo el Nuevo enfoque de la Reforma. un problema hay que incorporarlos porque tengo que reconocer que si están desfasados nos está</p>

costando mucho trabajo integrarlos., ahora veo que empiezan a hacerse grupitos incluso de aquellos que no quieren trabajar al 100%, hay falta de ganas para meterse al cajón y comprometerse totalmente, ahorita esos son mis problemitas, y lo que veo es que uno de los elementos principales es que no traen los conocimientos que los que estaban ya aquí, ya tenían desde el principio, no tienen bases, pero además creo les falta compromiso, es más Yo siento que también a mí me hace falta conocer, hay maestros que de verdad me enseñan eh!, entonces bueno hay que ser conscientes de que las personas que estaban aquí si tenían amplio conocimiento y práctica del plan de esta nueva Reforma y los que llegamos no tenemos de otra más que encajar, incluyéndome, esto que ahorita está pasando si va a bajar el rendimiento de la escuela., y espero las guerreras no se desilusionen. Hacer es volver a hacer de esta escuela un equipo de trabajo, el cómo aun no lo sé, pero sé que si no lo hago pronto todo ese trabajo que estaba de pie se puede venir para abajo. la infraestructura en la escuela, una aula de cómputo, nos están pidiendo una lengua adicional falta gente preparada, aquí se paga a un profesor para ese punto, ahora la educación artística necesita de una persona con mayor conocimiento para desarrollar en las artes competencias, no digo que un docente no sea capaz pero todos??? No no lo creo. Un solo docente haga toodo eso. No hablo de sustituir a los docentes sino de apoyarlos en su tarea. No definitivamente no se da la calidad con esto.

ECDNPH2: equivocados en su profesión no. pues como que... o sea un profesor al que no le va a interesar que sus alumnos. Afecta mucho son los dobles turnos, de hecho los que trabajamos aquí trabajamos dobles turnos. Los tiempos es lo que nos altera y nos afecta, porque en la mañana pues ya cubrieron un turno y de alguna manera, pues ya no vienen con la misma disposición, ya vienen con cierta carga de trabajo, ya traen cierto estrés. Queremos actualizarnos, siento que no hay ese ánimo de estar al día de ponerse a leer, como que piensan que lo que aprendieron es lo único que cuenta y vale.

RLDNPH2: entre la plática, de la convivencia como que ciento que si nos falta un poquito de ese profesionalismo de ser reflexivo, yo creo que en un caso extremo en un 60% que si nos falta profesionalismo, yo no digo que no los hay eh. Si los hay y muy comprometidos, pero es la minoría. En cuanto a tiempos para una capacitación para una formación contribuir en algo a la formación del maestro pues tenemos pocos tiempos, porque tampoco podemos estar suspendiendo 2 horas cada 8 días una hora para un curso, de preparación. La mayoría trabaja doble turno. La mayoría de las veces las guías para los cursos CBC no llegan a tiempo o llegan incompletas, como me preparo por ejemplo recuerdo una ocasión que ya se acabó el curso y hasta ese día llegaron la guía orientadora para el curso CBC. En cuanto a los cursos que nos llegan a dar pues casi siempre se echa mano del propio maestro para sacar adelante el trabajo. O sea A mí me invitan a dar un curso, pero pues un curso que A mí me dan en tres días lo tengo que ir a dar en tres días cuando a la mejor yo no estoy capacitado para dar ese curso, me faltan elementos para ser un conductor a cursos al nivel de los maestros entonces los compañeros maestros se desmotivan porque dicen otra vez lo mismo, ¿quién lo va a dar? Compañeros de la zona, ahí entonces no voy. Cuando el obrero empieza a hacer sus cosas feas que ya no salen bien, el patrón enseguida me lo corre porque no está sacando bien la producción, le dan las gracias y le dicen que pase a que lo liquiden. Acá con los maestros sería muy difícil el que al director le dieran la facultad de decirle al maestro de sacarlo de la jugada cuando así sea necesario, tantas carencias de manera general en el sistema educativo en general no llevan a la calidad.

JMDSPM: El mal maestro es aquel que de todo se queja, que sin conocer las cosas las retracta, que no es capaz de planear, para el ya hay planeaciones elaboradas por otros, entonces para que me voy a cansar, si mejor la compro y ahí voy palomeando lo que voy a hacer, es aquel maestro que en su libro actividades didácticas no está promoviendo ese análisis, esa reflexión, esa aplicación, esa utilidad del saber, el cubrir simplemente una plaza, trabajando, está cobrando ritualmente cada quincena, y eso si defiende sus derechos de que se tiene que ir a cobrar temprano, pensar en estos momentos que tendría yo un 100% de malos maestros, pero con el paso del tiempo me voy percatando de que no es ese 100% de que si hay gente valiosa de que solamente falta darse cuenta del gran potencial que tienen pero lo tienen dormido porque no le han exigido, porque no está consciente de lo que necesita, porque estaba acostumbrado ya a cierta mecánica de trabajo.

Muchos aspiran a puestos directivos porque piensan que se van a retirar de lo académico y que nada más se van a dedicar a hacer oficios a hacer trámites de evaluación etc.etc.etc. por eso quien piensa de esta manera pues lógicamente no tiene elementos para dar un acompañamiento a los maestros, otra precisamente tienen tantos años en la función pero no se han dado la oportunidad de comprender planes, programas



materiales para apoyar a sus maestros, entonces ¿cómo me paro en un aula sino tengo conque decirle al maestro que está bien o que está mal, y que puede entrarle por este lado o por el otro, como lo hago sino tengo los elementos , pero lo peor del caso es que yo sigo obstinado en decir que no hay cambios. No, y no he podido ubicar en el centro de mi quehacer que mi trabajo es lo académico y va a seguir siendo lo académico independientemente de lo administrativo.

Se observa poco empeño en el trabajo desde la planeación se ve cómo es posible que no me preocupe en planear lo que voy a trabajar, la planeación dista como un proceso anticipatorio de toma de decisiones de diseño de actividades que voy a hacer porque lo voy a hacer de esta manera conque materiales me voy a reforzar o apoyar. O que voy a improvisar. Si aún aquí digamos cotidianamente te programas un día antes voy a hacer esto o aquello, voy a ir aquí voy a ir allá. Vienes y no solamente aquí a hablar de programar el día previo también hablas de todo un trabajo de zona a través de un plan de transformación de zona y aquí la zona tampoco estaba acostumbrada a trabajar así. Raro es el que está trabajando con la propuesta regional de lecto –escritura PRONALES. La mayoría está con el método ECLÉTICO, de aquí de allá, de por allá, hasta el silabario de San Miguel todavía se usa. Puedes ver en los grados superiores a la hora en que las actividades didácticas no son con el fin de que el alumno analice, reflexione aplique sino simplemente son actividades mecánicas, como las numeraciones, los famosos resúmenes, la vil copia, de un párrafo que les hayas dejado solo entresacan mini párrafos y ese no es un resumen. Entonces sigue habiendo prácticas tradicionales. Seguimos con el simple hecho de tener a los maestros callados sin dejarlos participar o por los tiempos o por las premuras de las acciones y estos a los alumnos en el aula, estamos con esas prácticas todavía. No, no, imagínate, se supone que hablamos de transformar y de mejorar cada día y Yo sigo trabajando con esquemas que no corresponden a la realidad que no corresponden a mi grupo y a sus necesidades, pues como voy a mejorar la calidad educativa.

ASUNTOS NO RESUELTOS

Categorías analíticas	<b>PRIEB (Programa de la Reforma Integral de Educación Básica))</b>
CONCEPCIONES	JAVDP1: Es la Reforma Integral de Educación Básica
	J DPM1: Reforma Integral de Educación Básica. Cuando en colectivo analizas el nuevo plan y hay una persona que está informada que está en el medio educativo y que sabe lo que implica operarlo en el aula, no pues entonces te das cuenta que para hablar de calidad dependiendo de la operacionalización de esta Reforma no es nada fácil, primero analizarla, reflexionarla, comprenderla y operarla imagínate
	ECDNPH2: La Reforma Educativa en educación Básica
	RLDNPH2: un proceso que se lleva ahorita la Reforma Integral de la educación básica. La calidad educativa la reforma la define como algo... como aquella donde el alumno debe tener todas sus capacidades, habilidades y destrezas para desenvolverse en cualquier ámbito.
	JMDSPM: Es una buena propuesta, con un modelo educativo con sustentos tanto teóricos como metodológicos viables y congruentes con esta propuesta. Yo creo que todos las Reformas con sus proyectos y sus modelos son buenas y, desafortunadamente a la hora de operarla es donde le damos "cran" porque si el maestro que concreta cualquier propuesta educativa en su aula no le entendió, pues como la va a bajar, como la va aplicar, como va a obtener buenos resultados y como va a mejorar la calidad educativa. O sea todas las Reformas son buenas, todas las propuestas son buenas, todos los modelos son viables, el problema es que no los entendemos desde un principio bien hacia donde se dirigen y por lo tanto no los operamos de la manera correcta.
CARACTERISTICAS	JAVDP1: Es la Reforma Integral de Educación Básica. Sus contenidos posiblemente teóricamente si los define. Pero no son claros como conceptos. Tenemos los materiales para tener los elementos. Con la reforma la práctica tiene que cambiar obviamente por necesidad, por lo que sea el alumno ahora se convierte en el centro del trabajo para sí mismo, el maestro va a ser el coordinador, ya no será el trasmisor del conocimiento, ahora tiene que coordinar las actividades de cada uno de ellos, entonces definitivamente su trabajo de planeación para lograr esos resultados.
	J DPM1: con los contenidos en la reforma Pienso que tanto como Nuevo no pero si lo aprenderás de manera diferente. Para el país yo siento que esta reforma es nueva si, para otros pues no, aunque retoma muchos contenidos temáticos digamos iguales, o sea la curricular, cambiaron enfoques, cambiaron metodologías, pues muchas situaciones, pero el contenido temático pues viene siendo el mismo
	ECDNPH2: MM. Veo muy grande el reto y no creo que esto suceda pronto tal vez poco a poco sí, pero ahorita no lo veo tan posible, lo siento muy rápido. Esta Reforma Integral puede cambiar la práctica docente de los maestros, pero muy lentamente, la debe de cambiar, siento que la debe de cambiar. Y de alguna manera si la va a cambiar pero no ahora.
	RLDNPH2: mejorar los contenidos va a depender de la habilidad que tenga el docente para descargarlos en los alumnos. Meter al alumno al trabajo en equipos al trabajo compartido, la exposición del alumno de varios temas, o sea cuando empezamos a hacer al alumno dinámico en el trabajo participativo entonces empieza a cambiar y entonces se empieza a dar lo que Ausubel decía en sus principios de constructivismo que cuando se trabaja un verdadero constructivismo, el alumno trabaja con y a pesar del maestro. El maestro deberá estar bien diestro en el manejo de la información por lo menos de su programa o de su asignatura ahí si la reforma va a obligar al maestro a que se prepara o se prepara. Si hay la posibilidad de cambio y dependerá de la habilidad que tenga el docente para entrelazar lo viejo con lo nuevo, porque si bien es cierto que la Reforma nos pide competencias correctas, constructivismo nos pedía otra situación pero todo va amarrado.

	<p>JMDSPM: tienen la tendencia hacia la mejora educativa. Enfoques, propósitos, campos formativos, las sugerencias didácticas. Quiere decir que el preámbulo a esta Reforma que es Plan 93, al no tener los elementos pues no tienen la base. La reforma podrá ser muy Buena, traer una muy Buena propuesta porque la trae, el enfoque por competencias, digamos que te está hablando de orientar tu práctica hacia otro tipo de forma de planear, desarrollar y evaluar. Pero te repito pero si no tengo lo mínimo, definitivamente estaré dando palos de ciego</p>
<p>FUNCIONES</p>	<p>JAVDP1: Pues de acuerdo a esta reforma educativa se pretende que los contenidos sean mejores, así se plantea, Ya no necesita la participación del maestro como eje a través del que el alumno tenía que aprender, memorizar, mecanizar conocimientos. No ahora se pretende que el mismo alumno despierte su interés a través de sus intereses y logre lo que él quiere tener en función del desarrollo de sus actividades e intereses apoyado de su maestro, es decir el maestro se va convertir en un coordinador del trabajo áulico.</p> <p>J DPM1: su pensamiento es más analítico, tienen la iniciativa de investigar. Los niños son más comunicativos, niños que empiezan a cambiar su expectativa de vida, Bueno ahorita la calidad sería el conocimiento de la misma Reforma, hablo del plan, programas, el mismo profesor debe conocer los materiales y demás, no hablamos de la escuela ni del entorno sino de nosotros los maestros.</p> <p>ECDNPH2: Todas las actividades van perfiladas a un propósito, a un perfil de egreso buscan ciertas condiciones y características de los muchachos. Se habla de mejorar educativamente. Todas las actividades van perfiladas a un propósito, a un perfil de egreso buscan ciertas condiciones y características de los muchachos.</p> <p>RLDNPH2:</p> <p>JMDSPM: Es simplemente darle seguimiento, si antes hablábamos de construir conocimientos y desarrollar habilidades, y actitudes, ahora es en un conjunto como competencia. ahora voy a ir a que seas competente en la resolución de problemas, competente en la situación comunicativa, y es que es así, porque desagregarlo, pero si yo no trabaje para construir ambientes favorecedores del aprendizaje y que el alumno construyera en lo individual y en el grupo saberes, si yo no trabaje para desarrollar habilidades</p>
<p>CREENCIAS</p>	<p>JAVDP1: El concepto de RIEB, de alguna manera tener el conocimiento de este significado, pero no lo puedo asegurar, porque algunos conceptos debemos tenerlos presentes, el maestro como parte de escuela piloto lo debe de saber. creo que si se aprende con la RIEB, aún cuando no se lleve a cabo al 100% si se aprende, yo en particular estoy viendo ya con otra óptica, las acciones que debo de implementar trato de ajustar, trato de ver que voy hacer y buscar la manera decir aplicando eso que en una medida nos va a ayudar mucho. Yo creo y veo que si han aprendido, de alguna manera han entrado al razonamiento de que hay que prepararse porque ahora que tenemos el material de plan, programas, hay que entenderlo, aplicarlo, ajustarlo, identificar las necesidades las nuevas formas del proceso enseñanza aprendizaje, para plasmarlas en los alumnos que antes no habían, entonces esto está en las innovaciones y aceptarla y para ellos siento y creo que si les está funcionando los cursos y talleres les están sirviendo le están despertando la inquietud y el interés de ver por donde entrarle para lograr mejoras en el trabajo educativo y a la vez en la calidad educativa. No lo creo, los planes y programas del 93 pues mmm se ejecutaron en las escuelas y los maestros realizaban sus planeaciones de su trabajo cotidiano por semana, por quincena, por bimestre, y otros hasta por año pero no creo que sepan realmente lo que ahí se pedía.</p>

	<p>J DPM1: Como sigla no pero por su significado aquí en esta escuela sí. Creo que sólo con las personas que realmente están comprometidas con la Reforma, que han cambiado su práctica, que sus alumnos están dando frutos, yo veo avance, en cuatro grupos, mejora la expresión oral, en comunicación los niños son más comunicativos, niños que empiezan a cambiar su expectativa de vida. Creo que impacta lo que es la calidad educativa, sí, y mira en mi misma impacta y mucho. Porque desde el momento en que se oyó hablar de la reforma para la calidad educativa y empecé a leer, informarme a investigar y el hecho de que como directora tengas que apoyar a tus maestros bueno te vas dando cuenta de que la calidad no es cosa fácil. Cuando como maestros la habíamos ya dado por hecho, ahora resulta que esta reforma por competencias te dice que ni siquiera has estado cerca de alcanzarla porque cuando la analizas compruebas que ni el plan del 93 operó como se debía. Creo que no se si mi concepto cambie porque ni siquiera sé si tenía uno antes de esto, pero lo que si se es que si hay cambios y muchos. Creo que no se si mi concepto cambie porque ni siquiera sé si tenía uno antes de esto, pero lo que si se es que si hay cambios y muchos. Creo que los maestros conocen de manera superficial el plan del 93.</p>
	<p>ECDNPH2: Lo que es la RIEB Aquí en la escuela si lo saben, yo me he encargado de platicarles. Para que sepan que quiere decir. También con los cursos en la supervisión escolar les ha ayudado a entenderlo. Debe de haber mejora porque ya checando los materiales, los veo interesantes por lo menos con concordancia. Realmente si se dieran los procesos de la Reforma como están estructurados si se lograría, desgraciadamente yo siento que al momento en que se da en un lapso de mitad de sexenio, es muy difícil aventurarse a decir que si lo vamos a lograr. Se pretende generar ese cambio en la educación, desgraciadamente sigue siendo una secretaria de Estado, al momento que en una secretaria de estado, las Reformas vienen por intereses comerciales, políticos y económicos no tanto por intereses educativos. Darle seguimiento y así a como está proyectada a 15 o 20 años que se le diera esa continuidad, a lo mejor si lo logramos, porque entonces nos vamos a ver inmersos en la misma cadena, y una vez iniciada vamos a terminarla. Desafortunadamente no se concretan las Reformas y hacíamos una cronología y se veía que realmente no ha habido una Reforma como tal, ha habido esbozos de cambio pero no se han concretado. Porque todo cae a los intereses sindicato o del mismo poder. Bueno yo creo que poco a poco se va definiendo, en el plan 93 no quedaba claro, o no se definía, más que decir va a ser un alumno de calidad. Yo creo que primero la actitud, una actitud más consiente, más activo porque ya cuando dan grado ahí esta papita me dieron sexto otra vez, y ya tienen su receta de cocina y esto obliga a dar un giro, porque esa receta de cocina ya no les va a servir.</p>
	<p>RLDNP2: Pero bien a bien no, no saben. De donde, de cómo llegó la RIEB y tienen el concepto nada más lo que se les ha dado vía cursos, talleres, diplomados. Y saben que hay un cambio de planes y que ahora se trabaja por proyectos, pero para entrar de veras a ese análisis de la RIEB, pues yo siento que tendría que ser primero manejar por lo menos en lectura el antecedente de desde donde viene la RIEB, y a qué obedece esa RIEB. Cuando a la mejor preescolar eso si lo tienen pero bien porque ellos si trabajan por proyectos, primaria pues no eso es nuevo y si a eso le sumamos que el maestro no se da tiempo para la lectura le da flojera buscar antecedentes históricos del problema, pues más. Debe de mejorar la calidad porque toda Reforma va encaminada para un cambio.</p>

	<p>JMDSPM: yo creo que ni las mismas autoridades que están en lugares claves algunas no podrán dar un concepto porque otros sí. No. Los elementos de donde vienen actualmente, porqué formar por competencias mmm. a nuestros compañeros de primero y sexto fueron sujetos del diplomado, lo que se llevaron en la cabeza es que me están pidiendo trabajar de diferente manera, me están exigiendo una evaluación que no estaba dentro de mis proyectos, o sea esa es la inquietud que ahorita se llevan, a quienes les gustan los retos, los desafíos y más o menos manejo del plan 93, no le va a costar trabajo porque tiene una plataforma, pero para quien ni siquiera identificó los enfoques y los propósitos de la anterior Reforma va a estar totalmente perdidos, va a pasar por diferentes etapas, ahorita se siente presionado, va a entrar a la depresión si no puede, aja, si va a tomar una decisión, o bien se actualiza, se informa, investiga, fortalece su práctica o bien va a seguir una situación de simulación y seguir con su misma práctica desgraciadamente y es ahí donde van a entrar los directores, si realmente les cae el veinte. Ah! te apoyo en ese proceso de búsqueda par que seas mejor y tu práctica se enriquezca, o finjo demencia y dejo que sigas simulando. La RIEB mejorara la calidad educativa, pues solamente en los casos en que la gente realmente no sólo se comprometa sino también busque todo aquello que le haga falta. Creo que sí. Si retomamos los fundamentos de la RIEB y del Plan 93, se aprende algo cuando ya tienes o puedes establecer un vínculo con lo que tú ya sabes, si los maestros no tienen los saberes previos o ese cimiento pues difícilmente podrá construir algo nuevo. Podrán tratar de desarrollar un proyecto porque ya vienen desglosados y diseñados, podrán que te diré, aplicar la autoevaluación porque también ya viene diseñada. Pero realmente aprender, entendido como una situación de carácter permanente que te va a servir para ir evolucionando y construyendo de manera más compleja, pues la veo difícil sino hay una base, aunque no dudo que por ahí haya maestros que si lo hagan pero son muy escasos. En cuanto al plan 93 antecedente de la reforma. No, no, no, no, yo creo que lo que el maestro más maneja son los contenidos o sea sabe que contenidos se tuvieron que haber manejado en los grados pero de ahí a que realmente los haya abordado con los enfoques de cada asignatura, con la metodología sugerida, con las formas de evaluación también ahí presentes, mmm muy difícilmente. Creo que la posibilidad de transformación de la práctica por la RIEB va a estar determinado por lo que se, por lo que sé hacer, por mi actitud y por mi compromiso, no es la RIEB es el maestro.</p>
<p>CONTRADICCIONES</p>	<p>JAVDP1: hash vaya si me dijeran a donde voy si claro que si, sería más fácil ponerse metas y concluiras, porque sabríamos hacia dónde ir, no que así cada quien trabaja como quiere y puede y para muchos esa es la calidad, pero para esta Reforma creo que hacer un trabajo para lograr competencias no es nada fácil.</p> <p>J DPM1: Con esta nueva Reforma se necesitan muchos materiales que por sus problemas económicos ni pueden comprar a veces hasta ni un papel bond, o tal vez una plastilina, situaciones que de verdad son extremas que nos impiden trabajar pero que a pesar de ellas trabajamos para ver mejores resultados. Las escuelas que fueron sujetas al pilotaje, y desde mi punto de vista un pilotaje muy a la deriva, los dejaron a la deriva, no hubo un buen seguimiento, no no. Ese es el problema de una Reforma, sea cual sea y se llame como se llame mientras no exista una buena introducción y no se siga partiendo del supuesto, que se piense que el maestro la maneja, la conocen y lo peor del caso que la dominan, la anterior Reforma no va haber resultados. Porque un director no le pone observaciones a las planeaciones de sus maestros, pues porque no sabe. Que le pone si no tiene elementos para revisar, no tienen elementos para opinar. Entonces pues mas fácil firmarle y ya. Porque algunos ni siquiera leen.</p> <p>ECDNPH2: no lo leen y eso hace falta, porque siguen trabajando igual sin incorporar nada, y cuando se les solicita como que le dan una ligera leída y adaptan lo que vienen a lo que ellos trabajan.</p> <p>A donde voy pero aquí en la reforma no me dice. Entonces hago lo que yo creo que es, pero no sé si eso es lo que esperan. En cuanto tuviéramos la situación de estarnos actualizando y estar al día no sería necesario.</p>

	<p>RLDNPH2: Porque tenemos que estar si no al nivel de los otros pues por lo menos ir corriendo atrasito de ellos. Y si por otros lados ha funcionado pues aquí también y adelante. Bueno aquí es como un arma de dos filos el alumno va empezara a soltarse a soltarse va a hablar investigar y a hacerse investigador. Yo diría un autodidactismo Jr. y si el maestro no está al día con muchas situaciones se lo van a comer. Y a que va a llegar pues mejor que busque su jubilación porque no va a poder con los alumnos</p>
	<p>JMDSPM: en una pregunta que se les hacía ¿Cuáles son las habilidades y actitudes que la educadora que trabajó con la Reforma del 2004 debe tener o debía haber tenido para trabajar con este programa. Nadie puso habilidades, fue y copio fundamentos, cuando empezamos a dialogar las respuestas cayeron en la cuenta que lo que habían puesto no eran habilidades ni actitudes. Entonces como pretendo desarrollar habilidades en mis alumnos si yo no identifico lo que es una habilidad.</p>
<p>TENSIONES</p>	<p>JAVDP1: Los que lo dejan al margen no les interesa y van por cumplir un tiempo porque así se los están estipulando en cuanto a una reanudación de labores porque así está estipulado en las normas y lineamientos que ellos cumplen firman y se retiran. Si aprendieron bien, si les interesó, que bueno, sino les da igual, y sin embargo, ese tipo de personas que hacen estas cosas son de las gentes que no ayudan pero como destruyen, porque critican más no establecen compromisos de participación o de apoyo, y más bien a veces obstaculizan o destruyen en determinado momento la participación del ponente que en ese momento se preparó. Me atrevo a asegurar que no teníamos, bueno porque me incluyo, el conocimiento suficiente del plan 93, porque de ser así cuando la maestra Juana Martha nos cito en supervisión escolar a todos los directivos y a un maestro de cada escuela para sondear quienes sabíamos esas bases se las que usted me habla, pues me da pena pero la verdad nadie le contesto bien. Entonces ella se dio a la tarea de empezar a llamarnos por fechas para analizarlos y darnos cuenta que los estábamos llevando mal. Pero bueno algunos de los maestros si aportaban participaciones pero la mayoría no cuando se preguntaba por ejemplo cual es el enfoque de Historia, no pues quien sabe, como se sugiere evaluar en matemáticas, no pues igual. Fue hasta entonces que nos dimos cuenta de que el plan no lo habíamos entendido bien, y pienso que no hubo asesorías ni talleres ni diplomados como para entenderla como ahora la nueva Reforma. Entonces la calidad que se espera no se si se logre, lo veo muy difícil, mas por lo que ya habíamos dicho antes, creo que estamos ante un grande desafío y aunque estamos ya metidos en el trabajo, la planeación, la evaluación, los materiales, y que estamos constantemente con asesorías, cursos, que contamos con el apoyo de la supervisión escolar, me temo que aun no la hemos entendido correctamente</p>
	<p>J DPM1: me fue muy difícil asignar grupos, fíjate hay compañeritos que no estuvieron en la Reforma y ahorita tal vez tendrían que estar Hm por decir tal es el caso de primer año, compañeros que no estuvieron pues dentro de la Reforma y están en primero, los que ahorita entran en Segundo año y que estuvieron el año pasado en el pilotaje pues ahorita va lo Nuevo no, hay que volverse a regresar porque llegan los materiales y no están acorde a... Segundo que estuvo en el pilotaje nos llegaron libros del 93 y me preguntan dónde está el cambio maestra y Yo a veces no sé ni que decir, en sexto grado no hubo un desfase tan grande porque los que estuvieron en quinto ahora están en sexto y no sintieron desfase porque la Reforma se llevará a cabo en primer y sexto grado únicamente, Y aunque en este ciclo se pretende abarcar más grados no hay nada claro aún. Se dice que serán asesorados Segundo y quinto y luego tercero y cuarto, pero bueno. Y es que mira surge una Reforma Nueva pero al maestro se le pide y se le pide bueno ahora se le exige que de más de lo que siempre ha dado pero no lo dotan de nada extraordinario, mas pero con lo mismo.</p>

	<p>ECDNPH2: ¿RIEB verdad? Una de esas cosas es que no sabemos trabajar en equipo, en segundo como que tomaron ese espacio para verter sus quejas, y es que ¿por qué esto? O sea, cómo es posible que se suponga que somos los que vamos a propiciar el cambio, y si no estamos aceptándolo, si no lo queremos, no lo podemos promover y es una resistencia terrible. Cada quien lo va interpretando a su manera y a sus experiencias, yo siento que para comprender la Reforma se debió de haber tenido durante un año. Creo que así funcionaría un poco mejor. Porque así, los maestros al igual que yo se sienten angustiados y por más que se le lea, nos falta mucho. Simple y sencillamente autores. Mire yo siento que ahorita antes de modificar su concepto de calidad están luchando con sus propios principios y sus propios conceptos. Porque si no tienen bien definido su actuar anterior y que es lo que van a hacer ahora por eso es que se enfrentan a un conflicto, que es lo que yo veo ahora, si yo toda la vida he hecho esto, y esto es lo que me ha funcionado, para mí, esto es lo correcto, ahora tengo que hacer esto y siento que me va a faltar, entonces yo creo que aquí, si es importante experimentar la Reforma vivirla con todas nuestras carencias y ver resultados</p> <p>Sin temor alguno, esto no es que en un año vamos a cambiar y temen el que les van a decir los padres si en los de primero en diciembre yo ya los tenía leyendo, temen la presión social, y eso obstaculiza esta Reforma.</p> <p>Yo creo que no nos hemos apropiado realmente del plan 93, porque repito todo lo que es nuevo o nos dicen: van a hacer esto, implica una resistencia</p>
	<p>RLDNPH2: pero el maestro ve eso y dice no, no, no pues a mí de que me sirve saber cómo viven en Ecuador como hicieron la RIEB en Holanda como la hicieron en E.U. no son detalles, bueno lejos de que todo tiene una razón de ser de dónde vienes y para dónde vas. Sin embargo se está trabajando ya, pero el maestro tiene muchas lagunas, sobre todo en las competencias, en el trabajo por proyectos. Habrá que quitarle al maestro la conceptualización de que pues México es el país de los experimentos no, que México es el país donde entra un secretario de educación y quita lo que hay se va y lo mismo, o sea México no es el país de los experimentos ni de los proyectos inconclusos. La RIEB pone la práctica docente, bueno aquí es como un arma de dos filos el alumno va empezara a soltarse a soltarse va a hablar investigar y a hacerse investigador. Yo diría un autodidactismo Jr. y si el maestro no está al día con muchas situaciones se lo van a comer. Y a que va a llegar pues mejor que busque su jubilación porque no va a poder con los alumnos. Pues como para conocer los contenidos del 93, sólo el de su grado, y cuando se les cambia de grado muy poquito conocen, digamos que el maestro conoce los temas, pero muchas veces desconoce los propósitos de cada asignatura, los enfoques, el maestro llega se avoca a que el tema es éste y vámonos, él busca la manera de sacarlo adelante pero deja un poquito de lado todo el contexto del plan.</p>
	<p>JMDSPM: Ese es el problema de una Reforma, sea cual sea y se llame como se llame, mientras no exista una buena introducción y no se siga partiendo del supuesto que se piense que el maestro la maneja, la conocen y lo peor del caso que la dominan, la anterior Reforma no va dar resultados, los maestros que trabajaron en el pilotaje, pocos saben lo que las siglas quieren decir, Programa de la Reforma Integral de la Educación Básica, pocos saben, ahora hablemos de la Reforma Integral, pocos saben porque integral. Los maestros que trabajaron en el pilotaje, pocos saben lo que las siglas quieren decir, Programa de la Reforma Integral de la Educación Básica, pocos saben, ahora hablemos de la Reforma Integral, pocos saben porque integral.</p> <p>Mira mi papel ente esta situación de la reforma yo creo que ya lo habíamos deslumbrado y todos de alguna manera lo intuyen, algunos les da miedo expresarlo, pero tenemos que trabajar muchísimo, muchísimo a pesar de que los profesores de 1ro y 6to, ya no este, van a trabajar con plan 93, pero si siendo este el antecedente para la RIEB, necesitamos trabajar en esos saberes que el maestro no conoce y no maneja.</p>

## Tablas de Frecuencia y porcentajes

Nombre de la escuela		
	Frecuencia	%
Cuauhtémoc	10	27,8
Manuel H	10	27,8
Emiliano Zapata	7	19,4
Ricardo Flores Magón	9	25,0
<b>Total</b>	<b>36</b>	<b>100,0</b>

RIEB		
	Frecuencia	%
Con RIEB	20	55,6
Sin RIEB	16	44,4
<b>Total</b>	<b>36</b>	<b>100,0</b>

Edad del profesor			
		Frecuencia	%
Edad	23	1	2,8
	27	1	2,8
	28	1	2,8
	30	2	5,6
	31	2	5,6
	35	2	5,6
	36	1	2,8
	40	1	2,8
	41	1	2,8
	44	2	5,6
	45	3	8,3
	46	3	8,3
	47	8	22,2
	48	1	2,8
	49	3	8,3
	50	1	2,8
	51	2	5,6
	<b>Total</b>	<b>35</b>	<b>97,2</b>
	<b>Perdidos</b>	<b>99</b>	<b>1</b>
<b>Total</b>		<b>36</b>	<b>100,0</b>



<b>Sexo del profesor</b>			
		<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
	<b>Femenino</b>	28	77,8
	<b>Masculino</b>	7	19,4
	<b>Total</b>	35	97,2
<b>Perdidos</b>	<b>99</b>	1	2,8
<b>Total</b>		36	100,0

<b>Turno</b>			
		<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
	<b>Matutino</b>	22	61,1
	<b>Vespertino</b>	10	27,8
	<b>Ambos</b>	2	5,6
	<b>Total</b>	34	94,4
<b>Perdidos</b>	<b>99</b>	2	5,6
<b>Total</b>		36	100,0

<b>Formación académica</b>			
		<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
	<b>Normal elemental</b>	15	41,7
	<b>Licenciatura</b>	17	47,2
	<b>Maestría</b>	2	5,6
	<b>Total</b>	34	94,4
<b>Perdidos</b>	<b>99</b>	2	5,6
<b>Total</b>		36	100,0

<b>Disciplina o carrera</b>		
	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
<b>Ciencias Naturales</b>	1	2,8
<b>Ciencias sociales</b>	2	5,6
<b>Educación Primaria</b>	6	16,7
<b>Entrenamiento deportivo</b>	1	2,8
<b>Normal</b>	16	44,4
<b>Odontología</b>	1	2,8

<b>Pedagogía</b>	1	2,8
<b>Planeación educativa</b>	1	2,8
<b>Sociología de la educación</b>	1	2,8
<b>Valores perdidos</b>	6	16,7
<b>Total</b>	36	100,0

<b>Concepto de calidad con la que más se identifica</b>		
	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
<b>Adquisición de habilidades necesarias para la vida</b>	16	44,4
<b>Promueve el progreso de sus estudiantes</b>	9	25,0
<b>Se percibe en términos de priorizar los procesos escolares</b>	1	2,8
<b>Es la obtención de lo que queremos a partir de nuestras posibilidades o decisión de invertir en ello</b>	1	2,8
<b>Da lugar a un conjunto multidimensional que integra, la relevancia, la eficacia, la equidad pertinencia y la eficiencia, pero puede ser abordada desde diferentes enfoques</b>	5	13,9
<b>Es el proceso de mejora de todos los aspectos cualitativos</b>	4	11,1
<b>Total</b>	36	100,0

<b>¿Cuál es la fuente principal de su definición de calidad educativa?</b>		
	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
<b>Mi experiencia</b>	5	13,9
<b>Mi formación académica</b>	7	19,4
<b>A los cursos o talleres de actualización docente</b>	8	22,2
<b>Planes y programas de la SEP</b>	16	44,4
<b>Total</b>	36	100,0

<b>¿Considera que el concepto de calidad educativa ha cambiado desde que era estudiante?</b>		
	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
<b>Totalmente</b>	9	25,0
<b>Bastante</b>	11	30,6
<b>Suficiente</b>	7	19,4
<b>Poco</b>	5	13,9
<b>Casi nada</b>	2	5,6
<b>Nada</b>	2	5,6

Total	36	100,0
-------	----	-------

<b>¿En que?</b>		
	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
<b>Valores omitidos</b>	6	16,7
<b>A lo largo de los años de servicio he recibido programas y planes que han llevado un cambio total en la concepción de educación y la forma de individuos</b>	1	2,8
<b>Antes la calidad educativa era cuantitativa y ahora es cualitativa</b>	1	2,8
<b>Basaba mi concepto sólo en el aprendizaje</b>	1	2,8
<b>Considera nuevos elementos para su entorno</b>	1	2,8
<b>Desde que fui estudiante hasta la fecha lo mas significativo es que el perfil de egreso del alumno ha venido cambiando de acuerdo a los propósitos educativos</b>	1	2,8
<b>El objetivo principal cuando yo estudie la normal era que el alumno aplicara sus conocimientos en la vida diaria</b>	1	2,8
<b>en el desarrollo y conocimiento de competencias así como la necesidad de preparación y actualización del docente</b>	1	2,8
<b>En el proceso E-A</b>	1	2,8
<b>En el punto de vista de los nuevos planes y la forma de trabajar con los alumnos</b>	1	2,8
<b>En formar para la vida</b>	1	2,8
<b>En la forma de concebirla, dimensionarla, percibirla</b>	1	2,8
<b>En la forma de enseñar, ya que los contenidos han variado poco. si porque no había antes tanto interés en calidad únicamente que el alumno aprendiera como pudiera</b>	1	2,8
<b>En la implementación de las nuevas tecnologías. Ha cambiado el enfoque, hay más tecnología, tenemos más materias.</b>	1	2,8
<b>En los enfoques de los planes y programas</b>	1	2,8
<b>En los materiales, planes y propósitos</b>	1	2,8
<b>En los métodos de enseñanza y en los avances tecnológicos</b>	2	5,6
<b>En los programas y la nueva reforma</b>	1	2,8
<b>En que se hace más eficiente y práctica</b>	1	2,8
<b>En su propósito</b>	1	2,8
<b>Enfoque, propósito y estrategias</b>	1	2,8
<b>Enfoques y propósitos</b>	1	2,8
<b>Forma de enseñar los elementos con los que se cuenta etc.</b>	1	2,8
<b>La forma de conducir la educación actualmente hay muchos métodos de aprendizaje que permiten una mejor educación</b>	1	2,8
<b>Los alcances de la calidad siguen con las mismas pretensiones 6</b>	1	2,8

Los alumnos desarrollan más sus habilidades que no memoricen	1	2,8
Mientras uno va teniendo tiempo en el quehacer docente también adquiere experiencia por añadidura. Además como ser dialéctico uno va enriqueciendo, fortaleciendo formación didáctica, filosófico, político, pedagógico, psicológico.	1	2,8
No únicamente se debe trabajar sino incluso prepararlo para la vida futura	1	2,8
Para llegar a la calidad, hay elementos que la obstaculizan. en hacer del conocimiento más fundamental para la vida y la sociedad	1	2,8
Programas y planeación, reforma educativa	1	2,8
<b>Total</b>	<b>36</b>	<b>100,0</b>

<b>¿Considera que el concepto de calidad educativa ha cambiado a lo largo de su experiencia laboral?</b>		
	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
<b>Totalmente</b>	6	16,7
<b>Bastante</b>	14	38,9
<b>Suficiente</b>	9	25,0
<b>Poco</b>	4	11,1
<b>Casi nada</b>	1	2,8
<b>Nada</b>	2	5,6
<b>Total</b>	<b>36</b>	<b>100,0</b>

<b>¿En que?</b>		
	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
<b>Valores perdidos</b>	9	25,0
<b>A través los constantes talleres de actualización y principal en este cambio en el que no debemos trabajar por trabajar sino que preparar al alumno para que tenga un mejor futuro</b>	1	2,8
<b>Aplicación y nuevos conceptos</b>	1	2,8
<b>Conforme se estudia se concretiza sus dimensiones y elementos</b>	1	2,8
<b>De cuantitativa a cualitativa</b>	1	2,8
<b>El propósito de la calidad se percibe dentro del entorno laboral, en la escuela; que no se pueda cumplir en su totalidad, es otro aspecto</b>	1	2,8
<b>Empezando con los ámbitos y su definición</b>	1	2,8
<b>En el concepto de calidad: desde los ámbitos (temas) en que se aplica y como se define en educación</b>	1	2,8
<b>En la planeación y práctica educativa</b>	1	2,8

En las exigencias de la nueva sociedad	1	2,8
En los métodos de enseñanza	1	2,8
En que desde siempre la educación ha perseguido la formación de los alumnos sea integral, ahora se incorporan conceptos como: equidad, eficiencia y eficacia	1	2,8
En que veo que el gobierno se ha interesado estas reformas. Con la nueva reforma y fines políticos más que nada	1	2,8
En su propósito y finalidad	1	2,8
Enfoque, propósito y estrategias	1	2,8
Implementación de Enciclomedia faltan los demás grados	1	2,8
La forma que todos vamos actualizándonos	1	2,8
La planeación innovadora, los nuevos retos a los que nos enfrentamos con las TIC	1	2,8
Las instalaciones cambian, Enciclomedia	1	2,8
Lo mismo que la anterior	1	2,8
Los cambios han sido lentos porque evaluar los cambios es un proceso largo	1	2,8
Los logros de los alumnos y las formas de evaluarlos	1	2,8
Por los avances tecnológicos	1	2,8
Se han ido presentando cambio y reforma educativos	1	2,8
Se han ido presentando cambios y reformas educativas	1	2,8
Si, ya que en ocasiones el interés tanto del alumno y del padre de familia va mejorando	1	2,8
Solo cambian conceptos agregan o disminuyen en términos; en términos, ideologías y la forma en que se piensa utilizar	1	2,8
Vas conociendo más literatura al respecto, entonces tienes que tener una visión distinta, ensanchada y profunda en tu profesión y aquí entra la calidad educativa, no es un concepto acabado mientras siga trabajando y con vida se ira modificando	1	2,8
<b>Total</b>	<b>36</b>	<b>100,0</b>

Considera que cuenta con un concepto claro de lo que es la calidad educativa

	Frecuencia	%
--	------------	---

	<b>Totalmente de acuerdo</b>	8	22,2
	<b>De acuerdo</b>	20	55,6
	<b>En desacuerdo</b>	2	5,6
	<b>Total</b>	30	83,3
<b>Perdidos</b>	<b>99</b>	6	16,7
<b>Total</b>		36	100,0

<b>Considera que le cuesta trabajo definir el concepto de calidad educativa</b>			
		<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
	<b>Totalmente de acuerdo</b>	2	5,6
	<b>De acuerdo</b>	8	22,2
	<b>En desacuerdo</b>	11	30,6
	<b>Totalmente en desacuerdo</b>	6	16,7
	<b>Total</b>	27	75,0
<b>Perdidos</b>	<b>99</b>	9	25,0
<b>Total</b>		36	100,0

<b>Considera que la calidad educativa debe considerar la equidad, eficacia, pertinencia, relevancia</b>			
		<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
	<b>Totalmente de acuerdo</b>	22	61,1
	<b>De acuerdo</b>	9	25,0
	<b>En desacuerdo</b>	1	2,8
	<b>Total</b>	32	88,9
<b>Perdidos</b>	<b>99</b>	4	11,1
<b>Total</b>		36	100,0

<b>Considera que necesita conocer las dimensiones que deba contener la calidad educativa</b>		
	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>

	<b>Totalmente de acuerdo</b>	14	38,9
	<b>De acuerdo</b>	12	33,3
	<b>En desacuerdo</b>	1	2,8
	<b>Totalmente en desacuerdo</b>	1	2,8
	<b>Total</b>	28	77,8
<b>Perdidos</b>	<b>99</b>	8	22,2
<b>Total</b>		36	100,0

<b>Considera que cada escuela determina sus propias dimensiones de calidad educativa</b>			
		<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
	<b>Totalmente de acuerdo</b>	5	13,9
	<b>De acuerdo</b>	5	13,9
	<b>En desacuerdo</b>	12	33,3
	<b>Totalmente en desacuerdo</b>	5	13,9
	<b>Total</b>	27	75,0
<b>Perdidos</b>	<b>99</b>	9	25,0
<b>Total</b>		36	100,0

<b>Considera que una escuela de calidad, se esmera en obtener buenos resultados en ENLACE</b>			
		<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
	<b>Totalmente de acuerdo</b>	6	16,7
	<b>De acuerdo</b>	6	16,7
	<b>En desacuerdo</b>	8	22,2
	<b>Totalmente en desacuerdo</b>	7	19,4
	<b>Total</b>	27	75,0
<b>Perdidos</b>	<b>99</b>	9	25,0
<b>Total</b>		36	100,0

<b>Considera que le falta conocer la forma en como se ha evaluado la calidad educativa en México</b>			
		<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>

	<b>Totalmente de acuerdo</b>	6	16,7
	<b>De acuerdo</b>	12	33,3
	<b>En desacuerdo</b>	6	16,7
	<b>Totalmente en desacuerdo</b>	4	11,1
	<b>Total</b>	28	77,8
<b>Perdidos</b>	<b>99</b>	8	22,2
<b>Total</b>		36	100,0

<b>Considera que la Evaluación educativa deba ser medida por pruebas estandarizadas como PISA y ENLACE</b>			
		<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
	<b>Totalmente de acuerdo</b>	4	11,1
	<b>De acuerdo</b>	4	11,1
	<b>En desacuerdo</b>	14	38,9
	<b>Totalmente en desacuerdo</b>	8	22,2
	<b>Total</b>	30	83,3
<b>Perdidos</b>	<b>99</b>	6	16,7
<b>Total</b>		36	100,0

<b>Considera que México se encuentra realmente mal favorecido en materia de calidad educativa</b>			
		<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
	<b>Totalmente de acuerdo</b>	10	27,8
	<b>De acuerdo</b>	14	38,9
	<b>En desacuerdo</b>	9	25,0
	<b>Total</b>	33	91,7
<b>Perdidos</b>	<b>99</b>	3	8,3
<b>Total</b>		36	100,0

<b>Considera que en el aula, la enseñanza impartida es coherente con la calidad educativa que aspira la SEP</b>			
		<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
	<b>Totalmente de acuerdo</b>	5	13,9



	<b>De acuerdo</b>	14	38,9
	<b>En desacuerdo</b>	10	27,8
	<b>Total</b>	29	80,6
<b>Perdidos</b>	<b>99</b>	7	19,4
<b>Total</b>		36	100,0

**Considera que lo que entiende el docente por calidad educativa difiere de lo que pretende la SEP**

		<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
	<b>Totalmente de acuerdo</b>	8	22,2
	<b>De acuerdo</b>	6	16,7
	<b>En desacuerdo</b>	16	44,4
	<b>Totalmente en desacuerdo</b>	1	2,8
	<b>Total</b>	31	86,1
<b>Perdidos</b>	<b>99</b>	5	13,9
<b>Total</b>		36	100,0

**Considera que la enseñanza por los docentes frecuentemente es de calidad**

		<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
	<b>Totalmente de acuerdo</b>	6	16,7
	<b>De acuerdo</b>	14	38,9
	<b>En desacuerdo</b>	7	19,4
	<b>Totalmente en desacuerdo</b>	2	5,6
	<b>Total</b>	29	80,6
<b>Perdidos</b>	<b>99</b>	7	19,4
<b>Total</b>		36	100,0

**Considera que en los años de servicio como docente ante grupo, su práctica docente se ha modificado**

		<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
	<b>Totalmente de acuerdo</b>	19	52,8

	<b>De acuerdo</b>	15	41,7
	<b>Total</b>	34	94,4
<b>Perdidos</b>	<b>99</b>	2	5,6
<b>Total</b>		36	100,0

<b>Considera que siguen prevaleciendo prácticas docentes tradicionalistas</b>			
		<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
	<b>Totalmente de acuerdo</b>	6	16,7
	<b>De acuerdo</b>	19	52,8
	<b>En desacuerdo</b>	6	16,7
	<b>Totalmente en desacuerdo</b>	1	2,8
	<b>Total</b>	32	88,9
<b>Perdidos</b>	<b>99</b>	4	11,1
<b>Total</b>		36	100,0

<b>Considera que es necesario que se autoevalúe la práctica del docente en el aula</b>			
		<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
	<b>Totalmente de acuerdo</b>	10	27,8
	<b>De acuerdo</b>	18	50,0
	<b>En desacuerdo</b>	3	8,3
	<b>Total</b>	31	86,1
<b>Perdidos</b>	<b>99</b>	5	13,9
<b>Total</b>		36	100,0

<b>Considera que es un profesional reflexivo de su quehacer docente</b>			
		<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
	<b>Totalmente de acuerdo</b>	13	36,1
	<b>De acuerdo</b>	18	50,0
	<b>Totalmente en desacuerdo</b>	1	2,8

	<b>Total</b>	32	88,9
<b>Perdidos</b>	<b>99</b>	4	11,1
<b>Total</b>		36	100,0

<b>Considera que la práctica educativa debe de actualizarse</b>			
		<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
	<b>Totalmente de acuerdo</b>	19	52,8
	<b>De acuerdo</b>	12	33,3
	<b>En desacuerdo</b>	1	2,8
	<b>Total</b>	32	88,9
<b>Perdidos</b>	<b>99</b>	4	11,1
<b>Total</b>		36	100,0

<b>Considera que la práctica educativa de los docentes de primaria es responsable y comprometida</b>			
		<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
	<b>Totalmente de acuerdo</b>	10	27,8
	<b>De acuerdo</b>	17	47,2
	<b>En desacuerdo</b>	4	11,1
	<b>Total</b>	31	86,1
<b>Perdidos</b>	<b>99</b>	5	13,9
<b>Total</b>		36	100,0

<b>Considera que la práctica educativa debe estar relacionada con lo que se pide en Plan y Programas</b>			
		<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
	<b>Totalmente de acuerdo</b>	13	36,1
	<b>De acuerdo</b>	20	55,6
	<b>Total</b>	33	91,7
<b>Perdidos</b>	<b>99</b>	3	8,3
<b>Total</b>		36	100,0

<b>Considera que la docencia es un quehacer profesional</b>			
		<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
	<b>Totalmente de acuerdo</b>	26	72,2
	<b>De acuerdo</b>	7	19,4
	<b>En desacuerdo</b>	1	2,8
	<b>Total</b>	34	94,4
<b>Perdidos</b>	<b>99</b>	2	5,6
<b>Total</b>		36	100,0

<b>Considera que los docentes se consideran profesionales de la educación</b>			
		<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
	<b>Totalmente de acuerdo</b>	16	44,4
	<b>De acuerdo</b>	11	30,6
	<b>En desacuerdo</b>	4	11,1
	<b>Totalmente en desacuerdo</b>	2	5,6
	<b>Total</b>	33	91,7
<b>Perdidos</b>	<b>99</b>	3	8,3
<b>Total</b>		36	100,0

<b>Considera que aún existe la vocación de maestro</b>			
		<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
	<b>Totalmente de acuerdo</b>	17	47,2
	<b>De acuerdo</b>	14	38,9
	<b>En desacuerdo</b>	1	2,8

	<b>Total</b>	32	88,9
<b>Perdidos</b>	<b>99</b>	4	11,1
<b>Total</b>		36	100,0

<b>Considera que predominan los buenos maestros en las escuelas primarias</b>			
		<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
	<b>Totalmente de acuerdo</b>	15	41,7
	<b>De acuerdo</b>	11	30,6
	<b>En desacuerdo</b>	5	13,9
	<b>Totalmente en desacuerdo</b>	1	2,8
	<b>Total</b>	32	88,9
<b>Perdidos</b>	<b>99</b>	4	11,1
<b>Total</b>		36	100,0

<b>Considera que predominan los malos maestros en las escuela primarias</b>			
		<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
	<b>Totalmente de acuerdo</b>	6	16,7
	<b>De acuerdo</b>	7	19,4
	<b>En desacuerdo</b>	18	50,0
	<b>Totalmente en desacuerdo</b>	1	2,8
	<b>Total</b>	32	88,9
<b>Perdidos</b>	<b>99</b>	4	11,1
<b>Total</b>		36	100,0

<b>Motivado</b>			
		<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
	<b>No importante</b>	14	38,9
	<b>1</b>	10	27,8
	<b>2</b>	6	16,7

	<b>3</b>	4	11,1
	<b>Total</b>	34	94,4
<b>Perdidos</b>	<b>99</b>	2	5,6
<b>Total</b>		36	100,0

<b>Contenido</b>			
		<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
	<b>No importante</b>	31	86,1
	<b>1</b>	1	2,8
	<b>2</b>	1	2,8
	<b>3</b>	1	2,8
	<b>Total</b>	34	94,4
<b>Perdidos</b>	<b>99</b>	2	5,6
<b>Total</b>		36	100,0

<b>Responsabilidad</b>			
		<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
	<b>No importante</b>	9	25,0
	<b>1</b>	6	16,7
	<b>2</b>	11	30,6
	<b>3</b>	8	22,2
	<b>Total</b>	34	94,4
<b>Perdidos</b>	<b>99</b>	2	5,6
<b>Total</b>		36	100,0

<b>Preocupado</b>			
		<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
	<b>No importante</b>	10	27,8
	<b>1</b>	9	25,0
	<b>2</b>	6	16,7
	<b>3</b>	9	25,0

	<b>Total</b>	34	94,4
<b>Perdidos</b>	<b>99</b>	2	5,6
<b>Total</b>		36	100,0

<b>Temeroso</b>			
		<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
	<b>No importante</b>	26	72,2
	<b>1</b>	3	8,3
	<b>2</b>	2	5,6
	<b>3</b>	3	8,3
	<b>Total</b>	34	94,4
<b>Perdidos</b>	<b>99</b>	2	5,6
<b>Total</b>		36	100,0

<b>Afligido</b>			
		<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
	<b>No importante</b>	29	80,6
	<b>2</b>	5	13,9
	<b>Total</b>	34	94,4
<b>Perdidos</b>	<b>99</b>	2	5,6
<b>Total</b>		36	100,0

<b>Angustiado</b>			
		<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
	<b>No importante</b>	30	83,3
	<b>1</b>	2	5,6
	<b>3</b>	2	5,6
	<b>Total</b>	34	94,4

<b>Perdidos</b>	<b>99</b>	2	5,6
<b>Total</b>		36	100,0

<b>Enojado</b>			
		<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
	<b>No importante</b>	26	72,2
	<b>1</b>	4	11,1
	<b>2</b>	2	5,6
	<b>3</b>	2	5,6
	<b>Total</b>	34	94,4
<b>Perdidos</b>	<b>99</b>	2	5,6
<b>Total</b>		36	100,0

<b>Indiferente</b>			
		<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
	<b>No importante</b>	30	83,3
	<b>3</b>	4	11,1
	<b>Total</b>	34	94,4
<b>Perdidos</b>	<b>99</b>	2	5,6
<b>Total</b>		36	100,0

<b>Motivado</b>			
		<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
	<b>No importante</b>	22	61,1
	<b>1</b>	4	11,1
	<b>2</b>	4	11,1



	<b>3</b>	3	8,3
	<b>Total</b>	33	91,7
<b>Perdidos</b>	<b>99</b>	3	8,3
<b>Total</b>		36	100,0

<b>Contenido</b>			
		<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
	<b>No importante</b>	30	83,3
	<b>1</b>	1	2,8
	<b>2</b>	1	2,8
	<b>3</b>	1	2,8
	<b>Total</b>	33	91,7
<b>Perdidos</b>	<b>99</b>	3	8,3
<b>Total</b>		36	100,0

<b>Responsabilidad</b>			
		<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
	<b>No importante</b>	11	30,6
	<b>1</b>	6	16,7
	<b>2</b>	5	13,9
	<b>3</b>	11	30,6
	<b>Total</b>	33	91,7
<b>Perdidos</b>	<b>99</b>	3	8,3
<b>Total</b>		36	100,0

<b>Preocupado</b>			
		<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
	<b>No importante</b>	9	25,0
	<b>1</b>	6	16,7

	<b>2</b>	12	33,3
	<b>3</b>	6	16,7
	<b>Total</b>	33	91,7
<b>Perdidos</b>	<b>99</b>	3	8,3
<b>Total</b>		36	100,0

<b>Temeroso</b>			
		<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
	<b>No importante</b>	29	80,6
	<b>1</b>	1	2,8
	<b>2</b>	3	8,3
	<b>Total</b>	33	91,7
<b>Perdidos</b>	<b>99</b>	3	8,3
<b>Total</b>		36	100,0

<b>Afligido</b>			
		<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
	<b>No importante</b>	29	80,6
	<b>1</b>	1	2,8
	<b>2</b>	3	8,3
	<b>Total</b>	33	91,7
<b>Perdidos</b>	<b>99</b>	3	8,3
<b>Total</b>		36	100,0

<b>Angustiado</b>			
		<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
	<b>No importante</b>	26	72,2
	<b>1</b>	5	13,9
	<b>2</b>	1	2,8
	<b>3</b>	1	2,8

	<b>Total</b>	33	91,7
<b>Perdidos</b>	<b>99</b>	3	8,3
<b>Total</b>		36	100,0

<b>Enojado</b>			
		<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
	<b>No importante</b>	20	55,6
	<b>1</b>	4	11,1
	<b>2</b>	2	5,6
	<b>3</b>	7	19,4
	<b>Total</b>	33	91,7
<b>Perdidos</b>	<b>99</b>	3	8,3
<b>Total</b>		36	100,0

<b>Indiferente</b>			
		<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
	<b>No importante</b>	27	75,0
	<b>1</b>	3	8,3
	<b>2</b>	1	2,8
	<b>3</b>	2	5,6
	<b>Total</b>	33	91,7
<b>Perdidos</b>	<b>99</b>	3	8,3
<b>Total</b>		36	100,0

<b>¿Los resultados de ENLACE le sirven para su práctica docente?</b>			
		<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
	<b>Si</b>	23	63,9
	<b>No</b>	9	25,0

	<b>Total</b>	32	88,9
<b>Perdidos</b>	<b>99</b>	4	11,1
<b>Total</b>		36	100,0

<b>Si contestó afirmativamente la pregunta 9 ¿Cómo usa los resultados de ENLACE en su práctica docente?</b>		
	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
<b>99</b>	5	13,9
<b>Ajustando actividades y formas de evaluación para obtener mejores resultados</b>	1	2,8
<b>Analizando las asignaturas de mayor dificultades y trabajando sobre ella</b>	1	2,8
<b>Analizando resultados y buscando nuevas mejoras estratégicas para erradicar lo malo, buscar ejercicios similares para aplicarlos, ver en que se falló más, medianamente y también en lo que salio bien el grupo</b>	1	2,8
<b>Analizar los errores para desarrollar mas esas habilidades</b>	1	2,8
<b>Como un aspecto de la lectura de comprensión</b>	1	2,8
<b>Como un diagnóstico de lo que debe de trabajar en el año en curso sin descuidar demás aspectos</b>	1	2,8
<b>Como un indicador más de la evolución del docente</b>	1	2,8
<b>Como un referente a cerca de los contenidos que son necesarios que, como docentes se retomen de acuerdo al nivel actualizado por los alumnos, retroalimentar, reforzad y analizar</b>	1	2,8
<b>Como una base al que hay que mejorar</b>	1	2,8
<b>Contenidos a reforzar en la práctica</b>	1	2,8
<b>Contesto negativamente</b>	7	19,4
<b>Cuando los prestan mejorar en lo que va mal</b>	1	2,8
<b>En una retroalimentación</b>	1	2,8
<b>Es una percepción o acercamiento a lo que los alumnos saben</b>	1	2,8
<b>Le pongo más interés para que durante las clases y exámenes sean con preguntas parecidas a ENLACE</b>	1	2,8
<b>Me ayuda a modificar mi práctica</b>	1	2,8
<b>Motivación, guía para cambiar la práctica docente</b>	1	2,8
<b>No he trabajado con grupos superiores solo 1o y 2o grado. Trato de retomar los temas y la forma de aplicar los exámenes para que los alumnos se familiaricen con ella</b>	1	2,8
<b>Parto de ellos como un diagnóstico, ya que me permite ver las</b>	1	2,8

fortalezas y debilidades en mis alumnos		
Porque me ayuda a autoevaluarme respecto a mi trabajo docente. Pero el contexto sociocultural y político del examen es lo que me enoja, igual que a muchos compañeros	1	2,8
Reforzando los temas en los que los niños salieron mal	1	2,8
Reorientación de contenidos, retroalimentación de conocimientos y planeación de futuras actividades	1	2,8
Retomando los temas en los que se obtuvo bajo índice de aprovechamiento en el siguiente ciclo escolar	1	2,8
Tomando alternativas de trabajo en base a los resultados reformando las actividades que necesitan	1	2,8
Una responsabilidad para mejorar en su desarrollo educativo	1	2,8
<b>Total</b>	<b>36</b>	<b>100,0</b>

<b>Si contesto negativamente ¿Por qué considera que no son útiles los resultados de ENLACE para su práctica docente?</b>		
	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
<b>99</b>	4	11,1
<b>Contesto afirmativamente</b>	23	63,9
<b>No se dan a conocer a tiempo y no son fieles</b>	1	2,8
<b>Pienso que los exámenes de ENLACE no están hechos con la realidad que viven los alumnos. Además los medios de comunicación dan a entender a los alumnos que no importa la prueba de enlace y después hablan mal de los maestros</b>	1	2,8
<b>Porque hasta ahorita a mí no me dan estos exámenes ni se analizan</b>	1	2,8
<b>Porque los logros o avances de mis alumnos los veo a diario, yo los evalúo de manera cualitativa y cuantitativa. Para mí ENLACE es una prueba rígida y sistemática que a mí no me es útil</b>	1	2,8
<b>Porque los resultados son cuantitativos y lo que manejamos ahora es calidad y como enfrentar la sociedad</b>	1	2,8
<b>Porque llegan demasiado tarde para trabajarlos con el mismo grupo al que se le aplica</b>	1	2,8
<b>Porque no coincide en gran parte con lo establecido en el programa y crea conflicto y confusión los términos empleados en la batería así como la presión del tiempo con la que se aplica</b>	1	2,8
<b>Porque no se evidencia de alguna manera su experiencia cotidiana, su esfuerzo y el examen a veces ni siquiera se entiende, se supone que los exámenes son solo complementarios y si eso se recomienda en los programas entonces por que evaluar con un examen que conflictúa al alumno</b>	1	2,8
<b>Son subjetivos, la calidad educativa abarca otros aspectos</b>	1	2,8
<b>Total</b>	<b>36</b>	<b>100,0</b>

<b>Considera que el logro de aprendizajes de los estudiantes que evalúa ENLACE es coherente con la práctica educativa del docente</b>		
	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
<b>Totalmente de acuerdo</b>	2	5,6
<b>De acuerdo</b>	7	19,4
<b>En desacuerdo</b>	15	41,7
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	6	16,7
<b>99</b>	6	16,7
<b>Total</b>	36	100,0

<b>Considera que los resultados de ENLACE propician reflexión y análisis de la práctica docente en el aula</b>		
	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
<b>Totalmente de acuerdo</b>	8	22,2
<b>De acuerdo</b>	18	50,0
<b>En desacuerdo</b>	3	8,3
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	4	11,1
<b>99</b>	3	8,3
<b>Total</b>	36	100,0

<b>Considera que es necesaria la prueba de ENLACE para medir los logros académicos de los estudiantes.</b>		
	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
<b>Totalmente de acuerdo</b>	1	2,8
<b>De acuerdo</b>	12	33,3
<b>En desacuerdo</b>	13	36,1
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	6	16,7
<b>99</b>	4	11,1
<b>Total</b>	36	100,0

<b>Considera que los resultados de ENLACE le sirven para mejorar su práctica docente</b>		
	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
<b>Totalmente de acuerdo</b>	4	11,1
<b>De acuerdo</b>	18	50,0
<b>En desacuerdo</b>	6	16,7
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	4	11,1
<b>99</b>	4	11,1
<b>Total</b>	36	100,0

<b>Considera que los resultados de ENLACE de ayudan a ser mejor maestro</b>		
	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
<b>Totalmente de acuerdo</b>	3	8,3
<b>De acuerdo</b>	11	30,6
<b>En desacuerdo</b>	14	38,9
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	3	8,3
<b>99</b>	5	13,9
<b>Total</b>	36	100,0

<b>Considera que ENLACE es conveniente porque permite reflexionar acerca de los conocimientos que se tienen que fortalecer. Y mejorar la enseñanza</b>		
	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
<b>Totalmente de acuerdo</b>	4	11,1
<b>De acuerdo</b>	19	52,8
<b>En desacuerdo</b>	5	13,9
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	4	11,1
<b>99</b>	4	11,1
<b>Total</b>	36	100,0

<b>La mayoría de los docentes conocen el significado de PRIEB</b>		
	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
<b>Totalmente de acuerdo</b>	2	5,6
<b>De acuerdo</b>	6	16,7
<b>En desacuerdo</b>	20	55,6
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	5	13,9
<b>99</b>	3	8,3
<b>Total</b>	36	100,0

<b>La inducción de la PRIEB mejorara la calidad de la educación primaria</b>		
	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
<b>Totalmente de acuerdo</b>	2	5,6
<b>De acuerdo</b>	17	47,2
<b>En desacuerdo</b>	10	27,8
<b>99</b>	7	19,4
<b>Total</b>	36	100,0

<b>La PRIEB impacta en la noción de calidad educativa de los profesores</b>		
	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
<b>Totalmente de acuerdo</b>	6	16,7
<b>De acuerdo</b>	15	41,7
<b>En desacuerdo</b>	11	30,6
<b>99</b>	4	11,1
<b>Total</b>	36	100,0

<b>Después de la inducción a la PRIEB los maestros modificarán su concepto de calidad educativa</b>		
	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
<b>Totalmente de acuerdo</b>	3	8,3



<b>De acuerdo</b>	17	47,2
<b>En desacuerdo</b>	11	30,6
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	1	2,8
<b>99</b>	4	11,1
<b>Total</b>	36	100,0

<b>Para implementar una Reforma Educativa es suficiente solo información, Plan y Programas. para mejorar la educación básica</b>		
	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
<b>Totalmente de acuerdo</b>	2	5,6
<b>De acuerdo</b>	1	2,8
<b>En desacuerdo</b>	21	58,3
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	9	25,0
<b>99</b>	3	8,3
<b>Total</b>	36	100,0

<b>Los docentes en la inducción a la PRIEB aprenderán algo nuevo</b>		
	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
<b>Totalmente de acuerdo</b>	6	16,7
<b>De acuerdo</b>	23	63,9
<b>En desacuerdo</b>	1	2,8
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	2	5,6
<b>99</b>	4	11,1
<b>Total</b>	36	100,0

<b>Con la inducción de la PRIEB Los contenidos que aprenderán los alumnos serán diferentes o mejores</b>		
	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
<b>Totalmente de acuerdo</b>	6	16,7
<b>De acuerdo</b>	17	47,2
<b>En desacuerdo</b>	7	19,4
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	1	2,8
<b>99</b>	5	13,9
<b>Total</b>	36	100,0

**Cambiará con la PRIEB, la práctica educativa en el aula, respecto a la noción de calidad educativa que tengan los profesores**

	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
<b>Totalmente de acuerdo</b>	5	13,9
<b>De acuerdo</b>	16	44,4
<b>En desacuerdo</b>	9	25,0
<b>99</b>	6	16,7
<b>Total</b>	36	100,0

**Cabe la posibilidad de una transformación de la práctica docente a partir de este cambio de enfoque de enseñanza constructivista a partir de una enseñanza por competencias como lo pide la PRIEB**

	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
<b>Totalmente de acuerdo</b>	4	11,1
<b>De acuerdo</b>	22	61,1
<b>En desacuerdo</b>	3	8,3
<b>99</b>	7	19,4
<b>Total</b>	36	100,0

**La mayoría de los maestros de primaria conocen los nuevos materiales, plan y programas, libros de apoyo de la Reforma 2009**

	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
<b>Totalmente de acuerdo</b>	2	5,6
<b>De acuerdo</b>	5	13,9
<b>En desacuerdo</b>	18	50,0
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	8	22,2
<b>99</b>	3	8,3
<b>Total</b>	36	100,0

**Los Planes, Programas, libros de texto, guías para el maestro, de la Reforma 2009, tendrán ventajas respecto a los de 1993**

	Frecuencia	%
<b>Totalmente de acuerdo</b>	2	5,6
<b>De acuerdo</b>	18	50,0
<b>En desacuerdo</b>	9	25,0
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	2	5,6
<b>99</b>	5	13,9
<b>Total</b>	36	100,0

**Con la PRIEB, estaremos educando a mejores personas**

	Frecuencia	%
<b>Totalmente de acuerdo</b>	2	5,6
<b>De acuerdo</b>	17	47,2
<b>En desacuerdo</b>	8	22,2
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	3	8,3
<b>99</b>	6	16,7
<b>Total</b>	36	100,0

**El proceso de Certificación al cual se pretende involucrar a los docentes, como estrategia, conseguirá formar mejores maestros**

	Frecuencia	%
<b>Totalmente de acuerdo</b>	1	2,8
<b>De acuerdo</b>	18	50,0
<b>En desacuerdo</b>	7	19,4
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	6	16,7
<b>99</b>	4	11,1
<b>Total</b>	36	100,0

**La manera como se ha dado la inducción de la PRIEB**

<b>a maestros de primaria es clara y precisa</b>		
	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
<b>Totalmente de acuerdo</b>	4	11,1
<b>De acuerdo</b>	6	16,7
<b>En desacuerdo</b>	12	33,3
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	9	25,0
<b>5</b>	1	2,8
<b>99</b>	4	11,1
<b>Total</b>	36	100,0

<b>La manera como se ha informado a los maestros de primaria acerca de la PRIEB es imprecisa, confusa</b>		
	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
<b>Totalmente de acuerdo</b>	8	22,2
<b>De acuerdo</b>	11	30,6
<b>En desacuerdo</b>	7	19,4
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	6	16,7
<b>99</b>	4	11,1
<b>Total</b>	36	100,0

## **DATOS GENERALES**

### **CONCEPTO DE CALIDAD EDUCATIVA**

Concepto de calidad con la que más se identifica

N	Validos	36
	Perdidos	0
	Mode	<b>1</b>

¿Cuál es la fuente principal de su definición de calidad educativa?

N	Validos	36
	Perdidos	0
	Mode	<b>4</b>

¿Considera que el concepto de calidad educativa ha cambiado desde que era estudiante?

N	Validos	36
	Perdidos	0
	Mode	<b>2</b>

¿Considera que el concepto de calidad educativa ha cambiado a lo largo de su experiencia laboral?

N	Validos	36
	Perdidos	0
	Mode	<b>2</b>

¿Considera que el concepto de calidad educativa ha cambiado a lo largo de su experiencia laboral?

		Considera que cuenta con un concepto claro de lo que es la calidad educativa	Considera que le cuesta trabajo definir el concepto de calidad educativa	Considera que la calidad educativa debe considerar la equidad, eficacia, pertinencia, relevancia	Considera que la calidad educativa necesita conocer las dimensiones que debe contener la calidad educativa	Considera que cada escuela determina sus propias dimensiones de calidad educativa	Considera que una escuela de calidad, se esmera en obtener buenos resultados en ENLACE
N	Validos	30	27	32	28	27	27
	Perdidos	6	9	4	8	9	9
	Mode	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>3</b>

Considera que le falta conocer la forma como se ha evaluado

Considera que la Evaluación educativa debe ser medida por

Considera que México se encuentra realmente mal favorecido

Considera que en el aula, la enseñanza impartida es coherente

Considera que lo que el docente entiende por calidad educativa difiere de

Considera que la enseñanza por los docentes frecuentemente es de calidad

		la calidad educativa en México	pruebas estandarizadas como PISA y ENLACE	en materia de calidad educativa	con la calidad educativa que aspira la SEP	lo que pretende la SEP	
N	Validos	28	30	33	29	31	29
	Perdidos	8	6	3	7	5	7
	Mode	2	3	2	2	3	2

## PRACTICA EDUCATIVA EN EL AULA

Considera que:

		Considera que en los años de servicio docente ante grupo, su práctica docente se ha modificado o	Considera que siguen prevaleciendo prácticas docentes tradicionales	Considera que es necesario que se autoevalúe la práctica del docente en el aula	Considera que es un profesional reflexivo de su quehacer docente	Considera que la práctica educativa debe de actualizarse	Considera que la práctica educativa de los docentes de primaria es responsable y comprometida y Programas	Considera que la práctica educativa de los docentes de primaria es responsable y comprometida y Programas
N	Validos	34	32	31	32	32	31	33
	Perdidos	2	4	5	4	4	5	3
	Mode	1	2	2	2	1	2	2

## CONCEPCION DE LA PROFESION DE MAESTRO

Considera que:

		Considera que la docencia es un quehacer profesional	Considera que los docentes se consideran profesionales de la educación	Considera que aún existe la vocación de maestro	Considera que predominan los buenos maestros en las escuelas primarias	Considera que predominan los malos maestros en las escuela primarias
N	Validos	34	33	32	32	32
	Perdidos	2	3	4	4	4
	Mode	1	1	1	1	3

## PERCEPCION SOBRE LA PRUEBA ENLACE

8.- ¿Cuál es su sentir por el bajo rendimiento académico de algunos de sus alumnos y alumnas reportados en las pruebas ENLACE, EXCALE **subraye máximo tres**, en las preguntas 8 y 9, colocando, según el grado de importancia, un número a cada opción, de la siguiente manera: 3 al de mayor importancia, 2 al de mediana importancia y 1 al de menor importancia.

		Motivado	Contento	Responsabilidad	Preocupa	Temeroso
N	Valid	34	34	34	34	34
	Missing	2	2	2	2	2
	Mode	0	0	2	0	0

		Afligido	Angustiado	Enojad	Indiferente
N	Valid	34	34	34	34
	Missing	2	2	2	2
	Mode	0	0	0	0

9. ¿Cuál es su sentir, ante las pruebas ENLACE, con base en los informes difundidos por los diferentes medios de comunicación?

		Motivado	Contento	Responsabilidad	Preocupado	Temeroso
N	Valid	33	33	33	33	33
	Missing	3	3	3	3	3
	Mode	0	0	0(a)	2	0

		Afligido	Angustiado	Enojado	Indiferente
N	Valid	33	33	33	33
	Missing	3	3	3	3
	Mode	0	0	0	0

a Hay varias modas en esta variable

¿Los resultados de ENLACE le sirven para su práctica docente?

N	Valid	32
	Missing	4
Mode		1

Considera que

		Considera que el logro de aprendizajes de los estudiantes que evalúa ENLACE es coherente con la practica educativa del docente	Considera que los resultados de ENLACE propician reflexión y análisis de la práctica docente en el aula	Considera que es necesaria la prueba de ENLACE para medir los logros académicos de los estudiantes.	Considera que los resultados de ENLACE le sirven para mejorar su práctica docente	Considera que los resultados de ENLACE ayudan a ser mejor maestro	Considera que ENLACE es conveniente porque permite reflexionar acerca de los conocimientos que se tienen que fortalecer. Y mejorar la enseñanza
N	Valid	36	36	36	36	36	36
	Missing	0	0	0	0	0	0
Mode		3	2	3	2	3	2

### INDUCCIÓN A LA PRIEB. (PROGRAMA DE LA REFORMA INTEGRAL DE EDUCACIÓN BÁSICA)

Considera que:

		La mayoría de los docentes conocen el significado de PRIEB	La inducción de la PRIEB mejorara la calidad de la educación primaria	La PRIEB impacta en la noción de calidad educativa de los profesores	Después de la inducción a la PRIEB los maestros modificarán su concepto de calidad educativa	Para implementar una Reforma Educativa es suficiente solo información, Plan y Programas. para mejorar la educación básica
N	Valid	36	36	36	36	36
	Missing	0	0	0	0	0
Mode		3	2	2	2	3



		Los docentes en la inducción a la PRIEB aprenderán algo nuevo	Con la inducción de la PRIEB Los contenidos que aprenderán los alumnos serán diferentes o mejores	Cambiará con la PRIEB, la práctica educativa en el aula, respecto a la noción de calidad educativa que tengan los profesores	Cabe la posibilidad de una transformación de la práctica docente a partir de este cambio de enfoque de enseñanza constructivista a partir de una enseñanza por competencias como lo pide la PRIEB	La mayoría de los maestros de primaria conocen los nuevos materiales, plan y programas, libros de apoyo de la Reforma 2009
N	Valid	36	36	36	36	36
	Missing	0	0	0	0	0
Mode		<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>3</b>

#### Statistics

		Los Planes, Programas, libros de texto, guías para el maestro, de la Reforma 2009, tendrán ventajas respecto a los de 1993	Con la PRIEB, estaremos educando a mejores personas	El proceso de Certificación al cual se pretende involucrar a los docentes, como estrategia, conseguirá formar mejores maestros	La manera en como se ha dando la inducción de la PRIEB a maestros de primaria es clara y precisa	La manera en como se ha informado a los maestros de primaria acerca de la PRIEB es imprecisa, confusa
N	Valid	36	36	36	36	36
	Missing	0	0	0	0	0
Mode		<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>2</b>

