

UNIDAD DE NORMATIVIDAD Y POLÍTICA EDUCATIVA
DIRECCIÓN GENERAL DE DIRECTRICES PARA LA MEJORA DE LA EDUCACIÓN

LA MIRADA DE LOS DOCENTES SOBRE LOS FACTORES QUE CONDICIONAN SU DESEMPEÑO

Informe del análisis de la información obtenida en
grupos focales con docentes y con informantes
clave (directores, supervisores y asesores técnico
pedagógicos)

CIUDAD DE MÉXICO, FEBRERO DE 2015

El presente documento se realizó bajo la coordinación de la Dirección General de Directrices para la Mejora de la Educación de la Unidad de Normatividad y Política Educativa del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

Índice

Introducción	1
1. Estrategia metodológica	3
1.1 Objetivos, selección de los grupos y estrategia general	3
1.2 Herramientas y perspectiva analítica	4
1.3 Datos recopilados y estrategia de análisis	5
2. Algunos referentes de la investigación y discusión en torno al desempeño docente	8
3. Desempeño y oficio docente	12
3.1 Vocación y ética profesional	12
3.2 Lectura del contexto y competencias profesionales	15
3.3 El estudiante y oportunidades de aprendizaje	21
4. Factores que condicionan el desempeño docente	28
4.1 Factores del sistema educativo nacional	29
a. El maestro y su desempeño	29
b. Organización y funcionamiento escolar	31
c. Organización y funcionamiento del aula	38
d. Características de los estudiantes	40
e. Infraestructura	43
f. Gestión institucional	46
4.2 Contexto socioeconómico y cultural	54
a. Padres de familia	55
b. Comunidad	58
5. Retos de la formación inicial y del desarrollo profesional docente	68
5.1 Formación Inicial	68
5.2 Desarrollo Profesional	72
6. Propuestas para la mejora del desempeño docente	79
6.1 Mejora de la formación inicial y del desarrollo profesional	79
6.2 Otras propuestas para atender factores del SEN que afectan el desempeño docente	85
6.3 Propuestas para mejorar el entorno familiar y sociocultural de los estudiantes	89
6.4 Evaluación	89
7. Consideraciones finales	91
Bibliografía	94
Anexo 1. Guión de entrevista grupal	97
Anexo 2. Desempeño docente: Propuestas hechas por los docentes y su vínculo con la legislación educativa	102

Índice de diagramas

Diagrama 1. Desempeño docente: Condiciones y perspectivas	11
Diagrama 2. Desempeño docente	26

Índice de tablas

Tabla 1. Factores que condicionan el desempeño docente	65
--	----

Introducción

La Reforma Educativa de 2013 identifica al desempeño docente y a la evaluación como dos de sus ejes articuladores. De esta manera se establece que la idoneidad de docentes y directivos, así como la evaluación de los distintos componentes y procesos del Sistema Educativo Nacional (SEN), constituyen elementos clave para garantizar la calidad de la educación obligatoria, expresada en el máximo logro de aprendizaje de los estudiantes.

En este contexto, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), como parte de sus atribuciones, impulsa acciones estratégicas para contribuir a que la evaluación del desempeño docente sea más pertinente y eficaz. Sin duda, la evaluación constituye una herramienta para la mejor comprensión de las prácticas docentes y los factores que condicionan su desempeño.

Entre las acciones que en su primer año de autonomía se realizaron en este sentido están la emisión de lineamientos para el ingreso al Servicio Profesional Docente (SPD) y promoción a cargos de dirección en educación básica (EB) y educación media superior (EMS); la implementación del Programa de Formación Inicial de Evaluadores del Desempeño Docente; la formulación de la Política Nacional de Evaluación Educativa donde la evaluación del desempeño docente es central en la agenda y; la construcción de una estrategia para la evaluación más integral del desempeño docente en 2016 y años siguientes, con base en los perfiles, parámetros e indicadores que se establezcan como referentes y que constituyan el Marco General de una Educación de Calidad (DOF, 2013).

El INEE ha recuperado la opinión de los docentes de EB y EMS sobre los parámetros, instrumentos y tareas evaluativas, así como factores del contexto, a través de un cuestionario al que se tiene acceso en la página web del Instituto. Tomando como punto de partida este primer ejercicio de recopilación de información a través de la aplicación de cuestionarios, se realizaron una serie de grupos focales, principalmente con profesores, pero también con directores de educación básica y media superior, supervisores y personal de apoyo técnico pedagógico de EB. El propósito de éstos fue profundizar en la comprensión de los significados y perspectivas que estos actores educativos le otorgan a los procesos de evaluación docente, así como los factores que impactan su desempeño profesional.

Esta estrategia implicó un trabajo coordinado entre la Dirección General de Directrices para la Mejora de la Educación, de la Unidad de Normatividad y Política Educativa, y la Dirección

General de Evaluación de Docentes y Directivos, de la Unidad de Evaluación del Sistema Educativo Nacional. En algunas entidades se contó con observadores, tanto de la Dirección General de Formación, Capacitación y Certificación, como del Consejo Pedagógico de Evaluación Educativa (CONPEE).

La información recabada en los grupos servirá como un insumo para la discusión y construcción de un sistema de evaluación del desempeño docente que considere las opiniones de los profesores y tome en cuenta las diferencias contextuales en las que desempeñan su labor educativa. Además, servirán como un referente importante para la emisión de directrices que, en el ámbito del desempeño docente, sean relevantes para contribuir a las decisiones tendientes a mejorar la calidad de la educación y su equidad, como factor esencial en la búsqueda de la igualdad social.

En este documento se analizan la información, opiniones y perspectivas de los docentes que participaron en los grupos focales moderados por la Dirección General de Directrices, en los que el énfasis de indagación fueron los factores que en diversos ámbitos y desde su mirada afectan o impactan en su práctica docente. En los grupos focales también se preguntó, desde su perspectiva, qué es un buen docente y una buena enseñanza, sus procesos de formación inicial y continua, las problemáticas que enfrentan en su quehacer cotidiano y las rutas que identifican para fortalecer y mejorar el desempeño docente.

El documento se estructura en seis apartados. En el primero se describe la estrategia metodológica que se siguió en el estudio; objetivos, selección de los grupos, herramientas y perspectiva analítica, datos recopilados y estrategia de análisis. En el segundo se revisan algunos referentes conceptuales en torno al desempeño docente que se desprenden de la investigación y la discusión actual en torno al tema. En el tercer apartado se presentan los resultados del proceso de codificación y análisis de la información recuperada de los grupos focales, principalmente la que se desprende de la sistematización de las perspectivas de los profesionales de la educación en torno al buen docente y la buena enseñanza. El análisis de los factores que condicionan el desempeño docente, que fue el tema central de las entrevistas grupales, está contenido en el apartado cuatro. El apartado quinto centra su atención en uno de los aspectos que, desde la perspectiva de los maestros, es relevante en la configuración del desempeño docente: la formación inicial y el desarrollo profesional. Finalmente, el apartado sexto recupera las propuestas planteadas por los maestros para la mejora del desempeño docente.

1. Estrategia metodológica

1.1 Objetivos, selección de los grupos y estrategia general

El objetivo general que se planteó para la estrategia en su conjunto fue conocer a profundidad la opinión de docentes de educación básica y media superior acerca del sentido y alcances de los procesos de evaluación del desempeño docente, así como de los factores que condicionan su labor educativa; esto con el fin de considerar sus perspectivas, tanto en la integración de un marco conceptual y metodológico para la evaluación del desempeño docente, como en los procesos de emisión de directrices en este ámbito.

La Dirección General de Directrices para la Mejora de la Educación (DGDME) centró su atención en la exploración de las perspectivas de los maestros, y de otros actores educativos, acerca de la profesión docente, los factores que condicionan su desempeño y las acciones para su mejora. Así, se plantearon preguntas en torno a los significados que los maestros construyen sobre su labor, los factores que la condicionan y las alternativas que identifican para mejorar el desempeño docente.

Los objetivos específicos de los grupos fueron:

1. Conocer el significado que tiene para los profesores la definición de buen docente y buena enseñanza.
2. Identificar los principales factores que condicionan la labor docente y los resultados de su desempeño.
3. Definir las problemáticas más relevantes que enfrentan los profesores para lograr un buen desempeño docente.
4. Establecer el grado de pertinencia de las acciones de formación, inicial y continua, recibida por los docentes con respecto a sus necesidades formativas para un mejor desempeño docente.
5. Conocer la perspectiva de los docentes con respecto a la contribución de los profesores en la mejora de la calidad educativa.
6. Identificar las estrategias que definen los profesores como aquellas que podrían generar importantes mejoras en el desempeño docente.

Se seleccionaron nueve entidades federativas de la República Mexicana, con diferencias en sus indicadores educativos y económicos, de las distintas regiones según la clasificación

propuesta por el INEE para agrupar a las entidades participantes en la Conferencia: *Grupo 1* - Nayarit; *Grupo 2* - Durango, Sinaloa y Yucatán; *Grupo 3* - Baja California; y *Grupo 4* - Chiapas, Jalisco, Nuevo León y Puebla.

A cada lugar viajó, entre septiembre y octubre de 2014, un equipo del INEE integrado por cuatro personas; dos de la Dirección General de Evaluación de Docentes y Directivos y dos de la Dirección General de Directrices para la Mejora de la Educación (DGDME). En algunas entidades se contó con observadores, tanto de la Dirección General de Formación, Capacitación y Certificación, como miembros del Consejo Pedagógico de Evaluación Educativa (CONPEE).

En cada uno de los estados mencionados se organizaron, con el apoyo de las autoridades educativas estatales, ocho grupos focales: dos con profesores de educación preescolar; dos con profesores de educación primaria; dos con profesores de educación secundaria; dos con profesores de educación media superior. Se solicitó que los grupos estuvieran integrados por diez profesores y que se conformaran de manera heterógena en cuanto al sexo de los participantes, años de experiencia, modalidades educativas y tipo de contextos en que se ubican sus escuelas de adscripción. Cuatro de los grupos focales fueron coordinados por la DGDME y cuatro por la DGEDYD. En este documento se sistematiza la información obtenida en los grupos que fueron moderados por la DGDME.

De manera complementaria se organizaron en la Ciudad de México (el 18 de octubre de 2014) grupos focales con profesores de educación preescolar indígena (2), educación primaria indígena (2), directores de educación básica (2), directores de educación media superior (2), supervisores de educación básica (2) y personal de apoyo técnico pedagógico (2), de distintas entidades federativas. Al igual que los grupos organizados en los estados, la mitad de los que se realizaron en la Ciudad de México fueron coordinados por el equipo de la DGDME para los objetivos atrás enunciados.

1.2 Herramientas y perspectiva analítica

El grupo de enfoque o grupo focal se identificó como una herramienta pertinente para acercarse a las perspectivas y significados que los profesores de educación básica y media superior construyen en torno a las condiciones que influyen en su desempeño; a sus experiencias y al sentido de sus acciones dentro de los espacios escolares y sociales en los que interactúan. Siguiendo a Vaoghn, Shcumm y Sinagub (1996), el grupo focal es una asamblea o discusión informal de personas seleccionadas cuyo objetivo es recuperar

puntos de vista diversos sobre un tópico considerado relevante. En estos, el moderador, valiéndose de algunas preguntas, induce la participación y promueve que los integrantes den respuesta a los cuestionamientos planteados.

En general, el grupo de enfoque, cuyos fundamentos se encuentran en la metodología de investigación cualitativa, proporciona una lectura de lo social a través de la reconstrucción del lenguaje, en el cual los entrevistados expresan los pensamientos, los deseos y el mismo inconsciente; por lo tanto, es una técnica invaluable para el conocimiento de los hechos sociales, para el análisis de los procesos de integración cultural y para el estudio de los sucesos presentes en la formación de identidades (Vela, 2004); para obtener información de cómo los sujetos actúan y reconstruyen el sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales (Alonso, 1995); informaciones y descripciones que el investigador puede utilizar con ventaja para comprender las razones ocultas y las reglas del juego social que intenta identificar (Bertaux, 2005).

La guía de entrevista que se utilizó para moderar el desarrollo de los grupos focales se estructuró en los siguientes temas, que de manera específica articularon cada uno de los bloques de preguntas: *Buen docente y buena enseñanza; Factores que inciden en el desempeño docente; Dificultades y retos de la práctica docente; Acciones, programas y políticas para la mejora del desempeño docente; El desempeño docente y la mejora educativa* (ver anexo 1).

La recopilación de información a través de este proceso se enmarca en una propuesta analítica que pretende comprender las maneras cómo los profesores perciben su labor docente, los procesos de enseñanza y aprendizaje en los que participan, los contextos educativos, sociales y culturales en los que actúan; cómo construyen relaciones, estrategias, experiencias y significaciones a través de las cuales se construyen ellos mismos.

1.3 Datos recopilados y estrategia de análisis

En los 42 grupos focales organizados por la DGDME se tienen registrados 436 docentes de educación obligatoria, de los cuales 362 se ubican en las nueve entidades federativas visitadas, y 74 asistieron a los grupos realizados en la Ciudad de México. Aunque el promedio de participantes por grupo es cercano a los diez solicitados para su integración, en los grupos focales organizados en Chiapas y Sinaloa para la EMS, el número de participantes fue de siete, en tanto en Nuevo León el número de participantes para

educación secundaria fue de 17 y el número de participantes para el grupo de ATP organizado en la Ciudad de México fue de 19.

En cuanto a la conformación de los grupos focales, que se realizaron en la Ciudad de México, con docentes que laboran en contextos indígenas, se registraron diez entidades federativas de procedencia de los maestros: provenían del Estado de México, Chiapas y Oaxaca 23%, 18% y 14% respectivamente, el resto correspondían a Veracruz, Baja California, Distrito Federal, Guerrero, Morelos, Chihuahua y Querétaro.

El trabajo de análisis de los datos recuperados, a partir del trabajo de campo, se realizó a través de un estudio comprensivo con la intención de explicitar las informaciones y significados pertinentes que en ellas se contengan (Bertaux, 2005), desagregando los datos en sus componentes constituyentes para revelar sus temas y patrones característicos, ordenando y clasificando la información, buscando analogías, construyendo conceptos o categorías y comparando, con la intención de construir un cuerpo interpretativo o explicativo que represente una respuesta pertinente al objetivo que el estudio se planteó y, que supere el marco particular de las observaciones.

La revisión de los reportes de campo elaborados por los equipos que participaron en la conducción de los grupos focales sirvió como base para proponer algunos ejes analíticos, dimensiones y categorías para sistematizar la información disponible. Con estos referentes como guía, se realizó la codificación, sistematización y análisis de las transcripciones realizadas de los relatos recuperados en audio. Se recurrió al apoyo del programa informático para el análisis cualitativo de datos Atlas.ti, para este proceso. Hay que recordar que los fenómenos, desde la perspectiva aquí empleada, son ideas analíticas que emergen de los datos, que describen los problemas, asuntos, ocupaciones o temas pertinentes que están siendo estudiados (Strauss y Corbin, 2002).

Finalmente, resulta importante mencionar que, el presente informe integra los resultados del análisis realizado. Conclusiones que sintetizan las perspectivas de los docentes sobre su desempeño y los factores que lo condicionan. El empleo de fragmentos de los relatos transcritos en él, tienen el propósito de respaldar y ejemplificar lo argumentado. Para la identificación de referencias directas de los grupos focales se utilizó la siguiente estructura: GF, para definir que los extractos de entrevistas provienen de un grupo focal; la abreviatura del estado en el que se realizó el grupo focal (Nay, Dgo, Yuc, Jal, Chis, Pue, BC, Sin, NL, DF); el nivel educativo al que pertenecían los participantes (Prees, Prim, Sec, EMS) o, en el

caso de los grupos de la DF la figura o modalidad convocada; además del tipo educativo (Prim. Indíg; Dir. EB, Dir. EMS; Sup. EB; ATP. EB) y la fecha de la realización del grupo (03/10/2014). De esta manera cada referencia quedó, por ejemplo, de la siguiente forma: [GF, BC, Prees, 03/10/14] o [GF, DF, Prees. Indíg, 18/10/2014].

2. Algunos referentes de la investigación y discusión en torno al desempeño docente

Durante las últimas décadas, la profesión docente ha experimentado cambios importantes derivados de las transformaciones socioculturales y económicas, las cuales han implicado una reconceptualización tanto de lo que significa ser maestro como de los conocimientos, habilidades y actitudes; aspectos englobados hoy en las denominadas competencias, que son necesarios para desempeñar de forma eficaz, eficiente y pertinente la profesión docente. Como un reflejo de lo anterior, en las políticas educativas cada vez se considera, con mayor fuerza, la cuestión docente como un aspecto relevante en las acciones cuyo propósito es la mejora educativa, al ser identificado como un factor muy importante en la explicación de las diferencias en los resultados de los aprendizajes.

En este contexto, la noción de desempeño docente ha cobrado también relevancia en las discusiones en torno al tema de los maestros. Éste se entiende como las tareas que corresponden a los maestros realizar en el desarrollo de los procesos de enseñanza. Es un proceso que moviliza las capacidades profesionales complejas de los docentes, que combinan habilidades, principios y conciencia del sentido y las consecuencias de su práctica; donde la disposición personal y la responsabilidad social son importantes para articular relaciones significativas entre los componentes que permiten promover en los estudiantes aprendizajes, el desarrollo de competencias y habilidades para la vida (Robalino, Valdés, Cuenca, Rizo y Astorga, 2005; Barba, 2007).

Al realizar una revisión de la discusión en torno al desempeño docente, se observa una coincidencia en el planteamiento de la necesidad de combinar aptitudes y destrezas para que los maestros puedan cumplir con las múltiples tareas que hoy tienen encomendadas, sin determinar cuáles son las más importantes y cómo éstas impactan en el aprendizaje de los estudiantes.

Hay maneras diversas de nombrar los factores que contribuyen a configurar el desempeño docente, así como las dimensiones en que éstos se pueden organizar para su estudio y para conformar perfiles o modelos específicos de “buen docente”, que se construyen considerando, entre otras cosas, las funciones que desempeñan los docentes –facilitador, planificador, investigador y orientador– (Ramos, 1999; Graterol, 2001; Estrada, 2002; Izarra, López y Prince, 2003); los tipos de prácticas que realizan –práctica laboral, práctica enseñante, práctica social, práctica institucional– (Lombardi, citado por Cuenca, *et al.*,

2011); y, los perfiles que se interrelacionan –perfil ocupacional, de especialidad y prospectivo– (Izarra, López y Prince, 2003).

La mayoría de estos modelos consideran una serie diversa, y combinada, de habilidades, actitudes y/o competencias. Por ejemplo, dentro del Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes, tanto para el ingreso a educación básica como para la educación media superior, se plantean las características, cualidades y aptitudes deseables que requieren los docentes para un desempeño profesional eficaz, organizados en cinco dimensiones.

Para educación básica: 1) Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender; 2) Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente; 3) Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje; 4) Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos; 5) Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad (SEP, 2014a).

Para educación media superior: 1) Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo; 2) Planifica los procesos de enseñanza y aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios; 3) Evalúa los procesos de enseñanza y aprendizaje con un enfoque formativo; 4) Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional; 5) Lleva a la práctica procesos de enseñanza y aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional (SEP, 2014b).

De acuerdo con la literatura, existe una gran variedad de factores que condicionan explican, inciden y afectan el desempeño cotidiano de los docentes. Éstos se encuentran tanto en los contextos escolares y dentro del propio sistema educativo, como en los contextos familiares, comunitarios; socioeconómicos y culturales en general. De acuerdo con Schmelkes (2013), entre más se conozcan las variables que influyan en el desempeño de los profesores, mayores oportunidades se tendrán de mejorarlo, investigarlo y evaluarlo.

Al considerar los múltiples factores que condicionan la labor docente y su desempeño, en contextos heterogéneos y en transformación continua, algunos autores hablan del oficio docente (Dubet, 2006; Tenti, 2009) como la respuesta que construyen los profesores, a través de la experiencia cotidiana, a las exigencias del mundo escolar y educativo. Estas lógicas que se combinan en la experiencia educativa corresponden a los elementos del sistema escolar que se impone a los sujetos como pruebas que ellos no eligen; éstos le dan coherencia y sentido a este trabajo, al tiempo que construyen una identidad. Así, la definición de profesor no puede ser reducida a una función ni a un estatus que las

instituciones establecen. Ser profesor es un oficio, un trabajo a través del cual los actores manejan sus experiencias escolares sucesivas, combinando y articulando las distintas lógicas de acción que integran el mundo escolar (Dubet y Martuccelli, 1998).

Menciona Poggi (2006) en el prólogo de *El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, que pocas veces en la historia de esta labor, ha enfrentado tantos cambios como los acontecidos en las últimas décadas; algunos sociales y culturales, y por lo tanto externos a los propios sistemas educativos; otros, más específicos. Entre éstos se encuentran: los requerimientos, económicos y políticos, de la sociedad en relación con una formación cada vez más extensa; la transformación de las estructuras familiares; la diversidad cultural y su reconocimiento. Desde los propios sistemas educativos: grupos de alumnos cada vez más heterogéneos y diversificados; las múltiples influencias de otras agencias socializadoras; la incorporación de nuevas generaciones de docentes al tiempo que se expanden los sistemas; y, entre otras, el desarrollo de nuevos modos de regulación de los sistemas escolares.

En este contexto de transformaciones y cambios, el trabajo docente representa una actividad compleja y de alto nivel que no siempre es socialmente reconocida y que se ha reconfigurado en las últimas décadas, sin que se tenga aún en claro todas las variables que intervienen en ese proceso y su grado de influencia (Poggi, 2006).

Los ejes analíticos que se proponen en este informe para analizar los significados y perspectivas de los docentes en torno a su labor, los factores que lo condicionan y las rutas de mejora que identifican, son el resultado de la codificación y sistematización de la información que se recopiló a partir de los grupos focales:

- Desempeño y oficio docente;
- Factores que condicionan el desempeño docente;
- Propuestas para el fortalecimiento del desempeño docente;
- Formación inicial y desarrollo profesional.

Diagrama 1. Desempeño docente: Condiciones y perspectivas



Fuente: elaboración propia.

Este último es planteado como un eje transversal, porque desde la información recuperada, lo mismo influye en las perspectivas que se tienen sobre la labor docente y la educación en general, así como en las formas cómo se construye el oficio docente. Pero también es un aspecto relevante dentro de los factores que condicionan el desempeño docente y se identifica, también, como importante para su fortalecimiento, por lo que debe ser un ámbito para considerar en las estrategias a desarrollarse con ese propósito.

Con base en estos ejes analíticos se estructuran los siguientes apartados. Para cada uno de estos ejes, se presentan los aspectos generales, así como algunas de las particularidades que caracterizan a cada uno de los niveles a los que pertenecen los docentes que participaron en los grupos focales: preescolar, primaria, secundaria y educación media superior o las modalidades educativas establecidas para la atención de los niños y jóvenes.

3. Desempeño y oficio docente

Con base en lo expresado por los docentes en los grupos focales, y los otros actores educativos que se integraron a éstos, se identifica la complejidad del trabajo docente, las múltiples complicaciones y tensiones que experimentan los docentes en cada uno de los contextos particulares en los que se desarrolla su práctica; caracterizados generalmente por carencias de recursos y apoyos. Esto se encuentra enmarcado por procesos de reconfiguración socioculturales y económicos, así como por reformas educativas y laborales, que han derivado, entre otras cosas, en mayores demandas a la labor que realizan y también en cuestionamientos a su eficacia.

A partir de las preguntas sobre qué significa ser “un(a) buen(a) docente” y la definición de una “buena enseñanza”, los participantes expresaron, por un lado, las características que debe reunir el docente para hacer frente hoy a los retos educativos que se tienen en las escuelas. Por otro lado, mencionaron algunos de los rasgos que deberían caracterizar las prácticas educativas que los docentes desarrollan al interactuar con los estudiantes en los distintos niveles de la educación obligatoria.

Parece pertinente agregar que, dentro de los argumentos expuestos por cada uno de los participantes, se subrayan algunos o algunas de las características y se significan de manera distinta, incluso parecen ser en ocasiones contradictorias las formas como son vistas. En ese sentido, Tedesco y Tenti (2004) mencionan que en una lista de lo que se consideran “características deseables” del “nuevo docente”, a partir de una revisión de la literatura contemporánea, seguramente se encontraría una serie de elementos muy variados y hasta contradictorios. La lista sería interminable y casi imposible que un profesor reuniera todas estas características.

3.1 Vocación y ética profesional

De manera reiterada los participantes en los grupos focales expresan, al momento de caracterizar a un “buen docente”, una serie de rasgos que se relacionan con aspectos actitudinales. Entre éstos se incluyen el compromiso, la honestidad y la responsabilidad que deben mostrar los maestros al coordinar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas; los cuales se reflejan en aspectos como la motivación, la asistencia al trabajo con puntualidad, el cumplimiento de las actividades encomendadas y no alejarse de los propósitos educativos de su labor: la formación de los estudiantes.

Se incluyen, también, aspectos como la actitud positiva que se debe poseer, la motivación, la disposición a aprender y a compartir, la actitud de servicio, la entrega y el amor por el trabajo, *poniendo un extra* en lo que se hace, que incluso puede llegar al *sacrificio*; *hacer lo extraordinario*, diría uno de los participantes; otro lo plantearía como: *un buen docente, en lo personal, es tener primeramente amor por lo que estamos haciendo; vocación y convicción* [GF, Nay, Prees, 25/09/2014]. Algunos directores, supervisores y personal de apoyo técnico pedagógico agregan rasgos que tienen relación con la disciplina y el cumplimiento de la normatividad. Al respecto, en el Distrito Federal se señaló lo siguiente: “para mí la disciplina es importante como docentes. Ya lo mencionaba la maestra, la vocación, la disciplina para llevar a cabo nuestro trabajo con una mayor responsabilidad...” [GF, DF, Dir. EB, 18/10/2014].

Dentro de este ámbito actitudinal, un término que se menciona de manera reiterada en todos los niveles educativos de la educación obligatoria y entre todos los actores escolares que participaron en los grupos focales parece, en los argumentos que presentan los maestros, condensar parte de esos rasgos enumerados: la vocación.

Mire, para empezar, para ser un buen docente y poder impartir una buena enseñanza, desde mi punto de vista, lo primero que necesitamos es vocación; podré saber mucho, podré tener mucho conocimiento, si no tengo vocación eso no me va a servir de nada... [GF, Sin, EMS, 03/10/2014].

El significado que se le atribuye a la vocación no siempre es el mismo, ni tampoco la identificación de sus orígenes. Algunas veces se relaciona con una cuestión de amor y pasión por la labor que se realiza o lo que dentro de ella es considerado como fundamental. En otros momentos, la vocación se identifica más como el profesionalismo con el que se cumplen las tareas y responsabilidades que los maestros tienen encomendadas. Aunque también ambos significados se pueden encontrar combinados en los argumentos que ofrecen los maestros o en ocasiones se hace referencia a una ética profesional, como un aspecto que agrupa estos rasgos actitudinales, en lugar de la vocación, o interrelacionándola con ésta.

Al respecto, Dubet (2006) menciona que la vocación adquiere hoy una fisonomía menos heroica y se presenta menos como una adhesión y como un sacrificio a valores superiores bajo la forma de una realización del sujeto en su actividad profesional, donde son importantes la reflexividad y la disposición que le permita cumplir con un trabajo irreductible a una técnica. Aunque resulta interesante como lo expresó uno de los participantes quien dijo que, entre los docentes mexicanos, sigue escuchándose el eco de esa docencia

heroica, que constituye, o debe constituir *un apostolado*, la cual debe caracterizarse por una *mística*...

En cuanto al origen de la vocación, los argumentos de los docentes, por un lado, lo ubican como una cualidad innata que guio los pasos de la persona a tomar la decisión de elegir la carrera docente como profesión, en ocasiones producto de un ambiente familiar donde otros miembros son, o fueron, también maestros. En este sentido, la vocación se significa como parte de una herencia o tradición que se continúa. También suele referirse a la vocación como un producto de la experiencia de los jóvenes normalistas en las escuelas formadoras de maestros, donde la vocación “nace”: *Soy maestro porque... me encantó, me gustó, me nació esa vocación*... [GF, Jal, Prim, 25/09/2014]

... [en] la propia licenciatura se ha perdido la mística del docente, lo que nos acaba de hablar el maestro es mística, “quiero estar aquí” ... Y eso fue desde el primer día que nos presentamos a clases en la Normal; entonces crearon esa mística en todos, ese deseo de servir, pese a todo y en contra de todo, seguir, no claudicar, hacer, continuar... [GF, Jal, Sec, 26/09/2014].

Por otro lado, la vocación es identificada como algo que se descubre en algún momento de la vida de los sujetos; a veces como producto de la propia práctica docente. De esta manera se escuchan relatos de la incorporación a la docencia como algo no planeado o considerado momentáneo mientras se encontraba un trabajo relacionado con la profesión que se estudió; por la invitación para cubrir “algunas horas”, o como una alternativa ante el desempleo. No obstante, estas formas de ingreso, en ciertos momentos de la experiencia docente, algunos profesores se dan cuenta que ésa es su vocación. Dentro de los grupos focales de EMS es donde se significa en mayor medida la vocación como algo que emerge como producto de la experiencia cotidiana en las escuelas.

...conocí gente del ayuntamiento del municipio al que pertenezco y supe que iban a abrir dos bachilleratos: uno que iba a ser el oficial y otro municipal... Y bueno, estaba el Bachillerato donde pertenezco que iba a ser municipal y nada más me dieron esa opción. Ganando nada, pero con la posibilidad de que algún día ibas a tener tú tu clase. Y pues me arriesgué, me arriesgué esos cinco años, pero también –como muchos de nosotros– teniendo otro trabajo en las tardes, ¿para qué?, para solventar los gastos de la casa... Y así fue como entré a la docencia, por necesidad... Déjeme decirle que me encanta la docencia, me encanta mi trabajo. El amor llegó yo creo que después ¿sí? [Risas] Pero así fue. Y yo creo que a varios de nosotros... [GF, Pue, EMS, 10/10/2014].

La vocación y la ética profesional son aspectos que se interrelacionan como parte del perfil del que podría considerarse un “buen maestro”, que se complementa con la calidad humana y ética que deben poseer las personas que desempeñan esta labor, la cual se manifiesta, entre otros aspectos, en un buen trato a los estudiantes, la empatía hacia ellos y la

sensibilidad hacia los problemas que éstos enfrentan; así como un sentido de justicia; en la integridad que poseen como personas, la estabilidad emocional y el equilibrio psicológico que deben tener, los valores que guían su actuar y la relación con los otros, así como en la congruencia entre lo que se dice y hace:

El maestro debe ser un modelo para sus alumnos, de tal manera que vean en él la figura que ellos quisieran ser; el buen maestro es un ejemplo, que es consciente de que está formando a personas.

Si una persona (egresado de la Normal o con cualquier otra licenciatura) no es buen ser humano, no va a ser buen maestro. Podrá hacer todos los cursos, maestrías, doctorados... Pero si no tiene una buena calidad humana, no podrá ser un buen maestro. Se nos olvida que estamos trabajando, estamos formando (esa es otra palabra que se nos olvida), estamos formando a jóvenes del México del futuro. Entonces, si yo no tengo valores claros y firmes para transmitirlos a mis alumnos, entonces, ¿qué clase de ciudadanos estoy formando? Todo eso se nos olvida [GF, Dgo, Sec, 10/10/2014].

3.2 Lectura del contexto y competencias profesionales

La vocación y la ética profesional parecen presentarse como un telón de fondo sobre el cual se despliegan una serie de competencias, las cuales permiten a los maestros hacer frente a los múltiples retos en su labor educativa al pretender que los estudiantes, con los que interactúan de manera cotidiana, logren ciertos aprendizajes relevantes.

El punto de partida para que las diversas competencias para la enseñanza (Perrenoud, 2004b) se desarrollen y se concreten en la construcción de estrategias diversas, que pretenden ser eficaces y pertinentes, parece ser la consideración de los contextos particulares, donde se desarrolla la labor de los maestros en estos procesos. Esto se expresó de formas distintas en los grupos focales, pero puede quedar resumido en la manera como lo mencionó una profesora que participó en uno de los grupos focales realizado en el estado de Chiapas, al definir el perfil de un buen docente:

Principalmente tiene que saber leer el contexto... Considero que algo muy importante que acompaña a la vocación son las competencias. El tener el conocimiento desde el contexto donde voy a trabajar implica: comunidad, escuela, compañeros, alumnos; así como tener la habilidad de "ya tengo este diagnóstico del contexto", ahora tener la capacidad de planificar y diversificar esas actividades... [GF, BC, Prees, 02/10/2014].

La lectura pertinente de los contextos particulares donde se desarrollan las prácticas educativas, de las realidades no sólo educativas sino sociales que las condicionan y configuran, implica, entre otros aspectos, desarrollar la capacidad de observar e identificar, por un lado, los rasgos económicos, sociales y culturales que poseen las comunidades donde se encuentran las escuelas y, por otro lado, los saberes comunitarios y los problemas

específicos que éstas enfrentan. Implica también observar las familias de donde provienen los estudiantes, sus características socioculturales y psicológicas, sus perspectivas, los procesos de desarrollo por las que atraviesan, sus antecedentes académicos, sus trayectorias educativas y los aprendizajes que poseen.

También resulta relevante entender las instituciones escolares en las que los maestros se encuentran adscritos; el nivel y modalidad educativa a las que pertenecen; su organización, funcionamiento, normas, recursos, apoyos, relaciones y culturas; así como las políticas y programas educativos que cobran vida ahí. Se requiere entonces una comprensión amplia de lo educativo y social como condición indispensable para la búsqueda de alternativas, para la toma de decisiones y la intervención, donde la capacidad para la investigación también es importante.

La lectura apropiada de los contextos, la comprensión de sus rasgos y dinámicas, así como lograr un análisis amplio de las problemáticas particulares; *ver más allá de la cáscara de los problemas*, abre la posibilidad de elaborar diagnósticos más integrales y con base en éstos, construir respuestas y estrategias más eficaces y pertinentes, y, a su vez, buscar alternativas ante las complicaciones que se presentan para alcanzar los propósitos educativos, contribuir a la construcción de oportunidades de aprendizaje para los estudiantes, detener e intentar revertir los rezagos educativos que éstos presentan y ampliar sus horizontes. Esto constituye, como consecuencia, un aspecto importante que contribuye a la mejora continua del desempeño docente.

En este sentido, los participantes de los grupos focales añaden a los rasgos que debe poseer un buen docente, la capacidad para solucionar problemas, a veces en situaciones que resultan inesperadas en el desarrollo de las prácticas educativas en las que es importante la imaginación, la creatividad y la habilidad para innovar, incluso improvisar, mediante el uso de los recursos con los que se cuentan, o se pueden conseguir, en ambientes educativos y sociales caracterizados por las carencias. Es importante el empleo pertinente de los referentes que se poseen (conocimientos, capital cultural, competencias, recursos, etcétera), entre ellos los elementos teóricos como verdaderas herramientas metodológicas en estos procesos de comprensión de los contextos particulares y en la construcción de estrategias educativas acordes a ellos.

Bueno, yo creo que es muy importante llevar a cabo la práctica y la teoría; en este caso, la praxis, como dijo Freire, "la práctica sin la teoría es ciega y la teoría sin práctica es vana". Entonces, yo creo que es muy importante llevar ambas de la mano, ¿por qué?, porque nos

hace mejores personas, vemos la perspectiva desde otro punto de vista, desde lo teórico, qué es lo que vamos a enseñar, desde los cimientos; la práctica es el desarrollo, cómo lo vamos a llevar a cabo y más que nada si no llevamos a cabo la praxis, entonces estamos trabajando a medias [GF, Dgo, Prim, 09/10/2014].

Resulta también importante, en este sentido, el liderazgo como una cualidad, que permite a los docentes, además de dirigir los procesos educativos en interacción con los estudiantes, coordinar estos y otros procesos, además de gestionar apoyos; pero también apoyar a los otros que lo requieren, entre ellos a sus propios compañeros de trabajo, construir redes con docentes más allá de los propios espacios escolares, integrarse al trabajo colaborativo para dialogar y establecer acuerdos que permitan hacer frente a los problemas comunes e intervenir de mejor manera en las realidades complejas que se experimentan, constituyéndose, de esta manera, en un agente de cambio social.

En este contexto, la interacción con los otros actores escolares es fundamental en las respuestas que se construyen a las múltiples demandas educativas y sociales que los maestros tienen que atender. La *habilidad comunicativa*, que permite a los maestros comunicar claramente sus ideas, fundamentarlas, motivar y escuchar las de los otros como parte de los diálogos que se desarrollan continuamente, o deben desarrollarse, con estudiantes, otros docentes, directivos y padres de familia; donde la asertividad, la tolerancia y la negociación resultan importantes. Agregan algunos, que también es necesario desarrollar la habilidad para manejar conflictos y resolverlos de forma no violenta, lo cual contribuye a una convivencia escolar más armónica, la cual es fundamental en la configuración de ambientes propicios para el aprendizaje.

También un trabajo en equipo, no nada más estar la maestra sola sino también el director, directora, las maestras, todo el que esté dentro del plantel tener una buena comunicación, un buen ambiente de trabajo porque creo que, si hay un buen ambiente de trabajo, también se refleja mucho en el maestro, es el gusto de ir a impartir las clases, también el crearle un ambiente favorable al niño [GF, NL, Prees, 09/10/2014].

Son los maestros que laboran en los contextos rurales, y de manera particular en las escuelas multigrado e indígenas, los que expresan las mayores complicaciones para encontrar respuestas apropiadas a los grandes problemas que enfrentan, donde los saberes que poseen y los esfuerzos que realizan, como parte de un oficio docente que encuentra mayores exigencias, parecen ser siempre insuficientes.

Estas complicaciones se agravan cuando los maestros de reciente ingreso al sistema educativo son enviados, sin práctica previa en estos contextos y a veces sin conocer el

idioma de los grupos indígenas que van a atender,¹ a hacerse cargo de grupos multigrados, donde además tienen que encargarse de las tareas administrativas y de la dirección del plantel educativo, actividades que tampoco conocen. Un ejemplo de estas complicaciones se presenta en el siguiente fragmento de relato:

Trabajar en una comunidad, en una región indígena, es muy difícil, ya que hay comunidades en las que no se cuenta ni siquiera con un aula para trabajar. Trabajamos a veces en *jacalitos*. Para lograr los niveles de aprendizaje en estas regiones, en estos lugares, se tiene que considerar el contexto, con qué contamos, porque a veces ni siquiera con material... El maestro tiene que sacar ideas de no sé dónde para poder desarrollar ambientes de aprendizaje, usar todo lo que los niños conocen, porque son niños hablantes de otras lenguas... Lo principal, creo yo, es considerar su contexto [GF, Dgo, Prees, 09/10/2014].

Es también en estos contextos rurales donde se identifica, con mayor fuerza, la necesidad de una capacidad de adaptación para hacer frente a las exigencias que se presentan. Aunque ésta, en realidad, se menciona como un rasgo que deben poseer los maestros en todos los niveles educativos de la educación obligatoria; adaptación que incluye la que debe realizarse a las transformaciones educativas, sociales y culturales, las cuales, por ejemplo, encuentran una expresión en niños y jóvenes incorporándose a la escuela en sus distintos niveles educativos.

Debemos contar con la capacidad de adaptarnos a las necesidades del contexto. Hoy puedo estar en una escuela que está cerca de la ciudad, pero tal vez los azares del destino me lleven lejos; tengo que tener la capacidad para desempeñarme lo mejor que pueda de acuerdo con las necesidades del contexto; no seguir con mi misma técnica de enseñanza, utilizando las mismas estrategias; también, actuar de acuerdo al lugar donde estoy, al momento y al tipo de personas con las que estoy. Además, como docente no puedo dejar de lado la capacidad de innovar y ser creativa, ¿por qué?, porque en ocasiones, como decían los compañeros, puedo tener algo preparado para planear, pero si las circunstancias no se me dan, cuál es la capacidad en ese momento de improvisar, pero improvisar de manera adecuada; ser creativa, pero orientarlo al objetivo que quiero lograr [GF, Sin, EMS, 03/10/2014].

En el oficio docente, que se reconstruye a través de la experiencia escolar cotidiana y se dan respuestas a las exigencias educativas y sociales, los procesos de reflexión y autorreflexión, también identificados en los grupos focales como rasgos de un buen docente, resultan de gran relevancia; se encuentran en la base de esta comprensión de los contextos particulares, la adaptación a éstos, la búsqueda de respuestas y alternativas a los problemas que se enfrentan, así como de la construcción de estrategias pertinentes y eficientes, la autoevaluación de la práctica.

¹ Algunos profesores de educación indígena mencionan incluso complicaciones que derivan de las variantes regionales que adquieren algunas lenguas indígenas. Hablan a veces también de comunidades que son consideradas indígenas, pero en las que ya no hay hablantes de la lengua indígena, lo que a veces hace contradictorio asignar un profesor bilingüe en esos contextos.

Algunos autores como Schön (1998) y Perrenoud (2004a) han analizado la importancia que la reflexión sobre las propias prácticas docentes tiene no sólo para tomar conciencia de la experiencia sino para orientar, a partir de un diálogo con las situaciones a las que se enfrentan, los referentes científicos y técnicos que se poseen, la intervención en busca de lograr objetivos específicos.

La capacidad para aprender y ser autodidacta, aspectos identificados en los grupos focales, parecen completar este perfil del docente que desarrolla su labor en situaciones complejas, diversas y cambiantes; el de un *profesionista de la educación*. El aprender a aprender, como una competencia que forma parte de las actuales propuestas curriculares, se identifica también importante para quienes coordinan su implementación en las aulas. Ésta, entre otros aspectos, implica la capacidad para proseguir y persistir en el aprendizaje; obtener, procesar y asimilar nuevos conocimientos y habilidades; organizar el propio aprendizaje a partir de la identificación de las necesidades, sus aprendizajes previos, las experiencias vitales y los propios procesos que se desarrollan para que el aprendizaje sea posible, así como de las oportunidades disponibles. Un buen docente, mencionan los maestros, es quien se preocupa por su actualización constante y, en general, por su fortalecimiento profesional.

Sin embargo, surge en lo expresado por los docentes, y principalmente entre quienes realizan funciones de dirección, supervisión y asesoría técnica pedagógica, el señalamiento de la resistencia al cambio y la innovación entre los maestros y la persistencia de prácticas docentes tradicionales poco pertinentes con los propósitos y exigencias educativas actuales. También los señalamientos son para algunos maestros que no desempeñan adecuadamente su labor.

...el docente aún practica ciertas actividades que ya son obsoletas, que ya al alumno no le da ningún aprendizaje, por ejemplo, copias; sí eso ya está supuestamente desfasado. Pero me ha tocado, todavía, platicar con docentes que continúan ciertas prácticas tradicionales [GF, DF, Dir. EB, 18/10/2014].

Hay gente que no quiere cambiar los hábitos de trabajo; gente que se niega a trabajar [GF, DF, Dir. EB, 18/10/2014].

Es importante, en la configuración del perfil docente para los contextos educativos y sociales actuales, el conocimiento de los elementos disciplinarios. Los participantes de los grupos focales refieren, de distintas formas, como rasgos de un buen docente, al dominio de las asignaturas que se imparten, que se sustenta, por un lado, en la formación, la preparación, el estudio, el conocimiento de aspectos disciplinares y pedagógicos, como los

enfoques educativos actuales (enfoque por competencias), así como de estrategias didácticas haciendo uso de recursos diversos, entre éstos los tecnológicos. Por otro lado, en el conocimiento y comprensión de los planes y programas de estudio. En general, lo ya tratado, sobre la capacidad para relacionar teoría y práctica; para encontrar un uso práctico a los referentes teóricos que se poseen. Al respecto, se señaló lo siguiente: “el dominio del programa es muy importante porque es la base del trabajo que emprendemos cada día, tenemos que dominar todos los contenidos para lograr la mejora del aprendizaje y la calidad educativa” [GF, Sin, Prees, 02/10/2014].

Entre los saberes que los docentes deben poseer, desde la visión de los mismos maestros, hay uno que adquiere relevancia en los contextos indígenas y que es mencionado de manera reiterada por los profesores que laboran en éstos: el conocimiento de la lengua indígena. Incluso, algunos plantean la necesidad del dominio de ésta para interactuar de forma pertinente con los estudiantes y, con base en ello, lograr los propósitos educativos. Otros más, agregan la identificación, por parte de los docentes, como parte de una cultura indígena.

No obstante, es posible continuar apreciando las complicaciones que tiene el trabajo docente en estas comunidades, donde “el conocimiento de la lengua” no es suficiente. Por ejemplo, cuando los estudiantes que asisten a las escuelas hablan distintas lenguas indígenas o variantes de una de ellas; lo cual, lo mismo se aprecia en estados caracterizados por su diversidad lingüística como Chiapas y Oaxaca que en entidades federativas caracterizadas por fuertes procesos de inmigración como Baja California.

¿Qué significa o quién puede ser un buen docente indígena? Que hable la lengua indígena de la comunidad y que conozca y recupere la cultura en la práctica docente [GF, DF, Prees. Indíg, 18/10/2014].

En la zona donde laboro se habla náhuatl. A los niños que nos llegan con otras lenguas no nos es posible enseñarles esas otras lenguas porque no las conocemos. Por ejemplo, el mixteco. Nos han llegado zapotecos, y nos han llegado huaves. Obviamente, sobre todo del estado de Oaxaca. Nos enfrentamos con esa situación, con ese problema. Nosotros somos hablantes de la lengua náhuatl [GF, DF, Prim. Indíg, 18/10/2014].

El conjunto de competencias que los docentes despliegan al momento de enseñar parece corresponder, en parte, a lo que Perrenoud (2004b) plantea como conocer, a través de una disciplina determinada los contenidos que hay que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje, como parte de la competencia de organizar y animar situaciones de aprendizaje, la cual se integraría a las competencias para la enseñanza en los contextos actuales.

Finalmente, aunque no identificado como asunto menor en algunos de los grupos focales, aparece el control de grupo como un rasgo que se incluye en los perfiles docentes. Ésta como una cualidad necesaria para garantizar el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del aula. La inclusión de este aspecto dentro de las características de lo que podría ser un buen docente, se presenta en mayor medida en las narrativas de los maestros de educación secundaria y de EMS.

Las características para mí de un buen docente es el principal punto: que tenga dominio del grupo. Dominio del grupo, pero sin caer en el miedo de los alumnos hacia el maestro. Tener, sus horas de clase, dominando el grupo con actividades que le gusten al alumno; que sepa manejar diferentes tipos de aprendizaje [GF, Nay, Sec, 26/09/2014].

Sin embargo, en algunos casos la mención del control del grupo, como un rasgo del perfil de un buen docente, provocó una discusión por la excesiva importancia que a veces puede atribuírsele o por las perspectivas distintas que se tienen al respecto. Por ejemplo, desde la visión de algunos profesores hay dinámicas producidas en clase que involucran la participación de los estudiantes, donde se permite que se expresen, que se muevan en el aula y fuera de ella, lo cual no necesariamente significa que no exista control y disciplina.

3.3 El estudiante y oportunidades de aprendizaje

La comprensión de los contextos educativos y sociales, por parte de los maestros, así como el despliegue, desarrollo y fortalecimiento de sus competencias profesionales al momento de diseñar e implementar estrategias diversas para el logro de ciertos propósitos educativos tiene su concreción, o pretende tenerla según la visión de los docentes, en la construcción de ambientes propicios para el aprendizaje que permitan a los estudiantes obtener conocimientos, desarrollar competencias, fortalecer valores, con lo cual no sólo den respuesta a las exigencias escolares sino a otras que les plantean los diversos contextos sociales, actuales y futuros, en los que participan. En síntesis, *el desarrollo de competencias para la vida*.

De este modo, los rasgos que se relacionan con “un buen docente” se entrelazan con los que, desde la perspectiva de los maestros, caracterizan a la “buena enseñanza”. Un buen docente es aquel que desarrolla una buena enseñanza. Ésta se construye, como se ha mencionado, en la interacción con otros, principalmente con los estudiantes, pero también con otros maestros. En casos contados, los padres de familia, los directivos y los apoyos técnicos pedagógicos son vistos como relevantes en esta construcción.

El estudiante se menciona como el punto de partida, como la guía de los procesos de enseñanza y su fin, configurado en el perfil de egreso de la EB. A partir del conocimiento de los estudiantes y de los aprendizajes que ha logrado en los otros niveles o grados educativos; de las creencias, conocimientos y competencias que en general posee; de los procesos de desarrollo psicosocial que ha alcanzado; de las maneras como construyen sus aprendizajes; de sus rasgos socioculturales, así como de las familias, comunidades y espacios en los que actúan; de los intereses, perspectivas, valores, necesidades y problemas que tiene, es que cobran relevancia y pertinencia las estrategias educativas que se implementan. De la misma manera, lo anterior, es fundamental para lograr su eficacia.

Para que la relación que se entabla con los estudiantes sea más cordial y productiva, y permita que los procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrollen de mejor manera, los maestros en los grupos focales señalan que es importante, entre otros aspectos, la empatía, la sensibilidad ante las realidades de niños y adolescentes, el respeto que debe guardar el trato, las altas expectativas que deben tenerse sobre ellos, así como la promoción de la autoestima, la generación de confianza y motivación.

Yo creo ese amor, esas ganas a querer transmitir, compartir con los muchachos, la materia... Esa empatía que comentaba también la profesora, que nos permite adecuarnos y ajustarnos a las condiciones únicas y particulares de cada grupo y que también nos permite reconocer que nosotros necesitamos también estar exactamente a la expectativa de las condiciones de los grupos y... Reconocer cuándo necesitamos nosotros cambiar, ajustarnos a las condiciones que se nos presentan. Identificar, reconocer qué es un proceso de enseñanza y aprendizaje continuo y que nosotros estamos en ese papel de manera constante [GF, BC, Sec, 03/10/2014].

En esta interacción es importante la claridad para comunicar, por un lado y, por otro, la disposición a escucharlos; además del diálogo que se establezca con los estudiantes, los espacios de expresión y participación que puedan abrirse, así como la disposición para aprender de ellos; porque, como lo menciona una maestra en uno de los grupos focales, *cada niño también nos enseña*. En lo anterior, la dimensión afectiva y emotiva también es mencionada como algo que adquiere importancia; aspecto que se menciona de manera más frecuente entre las profesoras de educación preescolar.

Porque realmente somos el nivel que le ponemos mucho más interés en cómo ayudar al niño a aprender; cuando ya pasan a otro nivel se pierde el afecto. Porque el afecto es algo muy importante también, para que sean un buen maestro no nada más vas a llegar a aplicar tus conocimientos y a buscar nuevas estrategias o las mejores estrategias, también debe existir ese contacto con el niño; que el niño sienta ese afecto... [GF, Chis, Prees, 29/09/2014].

En la configuración de una buena enseñanza, también es importante la construcción de espacios de intercambio, colaboración con otros maestros, con los que se busca

alternativas para enfrentar problemas comunes, los cuales van más allá del aula y la escuela. En esto resulta relevante la relación con directores y otros actores educativos, por lo que son importantes también las habilidades de gestión y de coordinación de aspectos administrativos. Añaden algunos que, también implica construir relaciones de corresponsabilidad con los padres de familia para que éstos participen de forma más activa en la educación de sus hijos apoyando la labor docente. Y como se mencionaba en el punto anterior, negociar y solucionar conflictos.

En el marco de estos procesos de interacción, la enseñanza se pone en práctica. Su concreción de manera pertinente y eficaz requiere, por un lado, de una planeación basada en diagnósticos integrales que tengan como eje central a los estudiantes y la comprensión de éstos. Por otro lado, la construcción de estrategias diversificadas, fundamentadas en el conocimiento de los planes y programas de estudio, en la claridad de los propósitos educativos que se desean lograr, en el conocimiento de la normatividad, en referentes teóricos y didácticos sólidos, requiere que no pierdan de vista los contextos y realidades particulares.² Al respecto, los profesores manifiestan las tensiones y complicaciones que surgen al momento de adecuar las propuestas curriculares a las necesidades específicas que se enfrentan; *al tratar de contextualizar el aprendizaje.*

Las estrategias con las que se pretenden construir ambientes que multipliquen las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes deben promover la reflexión de éstos, su capacidad de aprendizaje, el desarrollo de sus competencias y *potencialidades* que les permitan dar respuesta a las exigencias académicas, pero que también tengan una utilidad más allá de los espacios escolares en la solución de problemas y situaciones de la vida cotidiana; sin perder de vista las necesidades sociales en su conjunto que la sociedad demanda en su momento.

El desarrollo de valores, actitudes; el fortalecimiento de la confianza y la ampliación de los horizontes de los estudiantes también se incluyen como aspectos que debe promover la enseñanza. Hay que agregar que, en el desarrollo de los procesos de enseñanza, y en general en la interacción con los niños y jóvenes, se identifica la importancia de la equidad

² Las profesoras de educación preescolar además de enfatizar el aspecto afectivo en la construcción de estrategias y en las relaciones con los estudiantes, identifican la importancia del juego en estos procesos. En el otro extremo de la educación obligatoria, en la educación media superior, se plantea la relevancia del conocimiento más amplio de las realidades y culturas juveniles para el desarrollo curricular que se experimenta en las escuelas.

como un principio que permite garantizar el derecho a la educación y en particular apoyar a los estudiantes que más lo necesitan.

...creo que eso se manifiesta (la buena enseñanza) cuando el alumno puede resolver sus problemas, el alumno es capaz de desenvolverse en cualquier contexto; creo que ahí estamos brindando las herramientas, ya no tanto información. La información existe ya sabemos dónde, pero hay que saber analizarla, procesarla, y tomar decisiones. Cuando el alumno se comprometa a tomar decisiones y, sobre todo, también sea capaz de si tomó la mala decisión, aceptar sus errores y corregir... Cuando el alumno sea autónomo, creo que estaremos siendo capaces de resolver, de integrar al alumno [GF, Pue, Sec, 10/10/2014].

De manera complementaria, la evaluación continua y formativa, realizada con diversos instrumentos, se identifica como un aspecto importante en la configuración de una buena enseñanza. Ésta le permite al maestro tener evidencias sobre lo efectivo de las estrategias para que el estudiante aprenda, de las complicaciones que se presentan; a partir de la información obtenida hacer ajustes, modificaciones o buscar alternativas. La evaluación debe partir de la claridad sobre los objetivos que se persiguen con la acción educativa y sobre los aprendizajes esperados que se quieren lograr.

... durante ese proceso (enseñanza-aprendizaje), nosotros podemos medir de alguna manera los conocimientos de nuestros alumnos y que esa medición no sea basada simplemente en una evaluación escrita cada dos meses; además que este proceso se lleve como lo conocemos, desde un principio, desde un diagnóstico; desde un desarrollo hasta un final. Sabemos que los momentos de evaluación son muy importantes en este trabajo docente y para conocer el nivel de eficiencia de nuestros alumnos. Es por esto que debemos darnos a la tarea de tener un sistema de evaluación y en la actualidad ya tenemos demasiadas herramientas como la observación, la bitácora, los exámenes escritos... Y de los resultados cómo los vamos a manejar, porque si nada más evaluamos por evaluar, no sería lo correcto; pero, para dar seguimiento viendo las necesidades de nuestros alumnos y enfocarnos a trabajar en esas dificultades... [GF, Nay, Prim, 25/09/2014].

En general hay un discurso, entre los docentes (en mayor medida entre los de EB) de una enseñanza que promueve el desarrollo de competencias en los estudiantes, el cual se plantea en los actuales planes y programas de estudio. Incluso, se mencionan como estrategias que corresponden a una buena enseñanza, las que implican la participación de los estudiantes en el desarrollo de las actividades educativas, llevándolos a responsabilizarse de sus aprendizajes. Sin embargo, resulta interesante, y un tanto contradictorio, escuchar en gran parte de los maestros, que cuando se habla de la enseñanza, ésta se vincula de manera reiterada con un proceso de “transmisión” o de “dar”, más cercano a los discursos tradicionales de la enseñanza, donde el estudiante es visto como un ser pasivo que recibe lo que el maestro le ofrece, y pocas veces con procesos de construcción, que se relacionan con las perspectivas de los enfoques educativos actuales.

Finalmente, los docentes señalaron que la buena enseñanza motiva y despierta el deseo de aprender de los estudiantes y de ser mejores. Señalaron que la buena enseñanza debe notarse, tener impacto en los aprendizajes de los estudiantes, lo cuales tienen que ser significativos y relevantes para su vida y con ello ampliar sus oportunidades sociales. En la EMS, mencionan los maestros que, la relevancia de la educación está relacionada, también, con su utilidad para la incorporación de los estudiantes a la educación superior o para integrarse, de manera pertinente, al mundo laboral.

“¿Cómo vamos a ver que hay una buena enseñanza?”, cuando los mismos jóvenes van cambiando su forma de percibir la vida que les rodea y su entorno social; cuando ellos mismos tienen ya otras ideas, podemos decir que hubo una buena enseñanza. Cuando sus aspiraciones se ven, porque, por ejemplo, en secundaria, generalmente todos los niños quieren estudiar el nivel medio superior... [GF, Chis, Sec, 30/09/2014].

Es difícil observar parte de los aprendizajes que se construyen como producto de los procesos educativos que se desarrollan en los espacios escolares, y mucho más complicado medirlos. Mientras hay otros como los valores, las actitudes, el cambio de hábitos, incluso de perspectivas, la construcción de proyectos de vida que no se consideran adecuadamente en los procesos de evaluación.

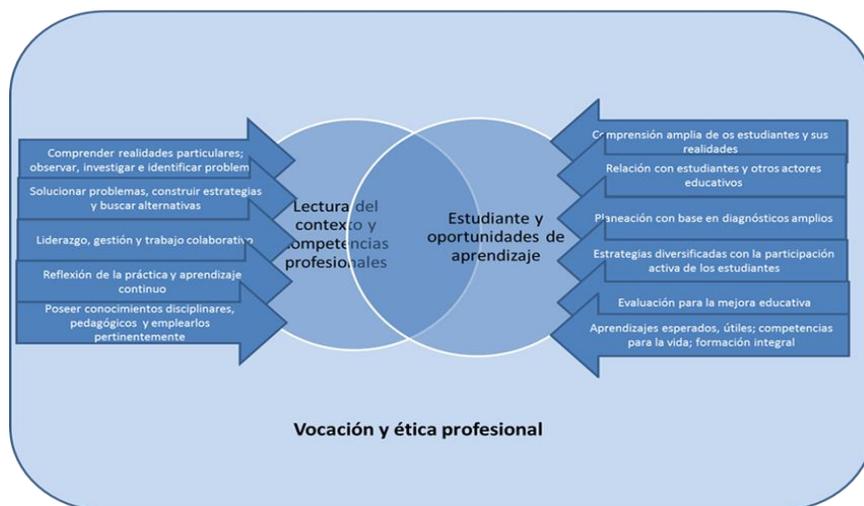
Desde la visión de directores, supervisores y personal de ATP se enfatiza, además, la enseñanza enmarcada en el cumplimiento de la normatividad. Si bien el tema de la *normalidad mínima* se presenta entre los maestros de EB como un eco de una de las líneas de política educativa trazadas e implementadas por la Subsecretaría de Educación Básica en la administración federal, es en las figuras directivas y de apoyo donde se le atribuye una mayor importancia. Esto encuentra relación con lo mencionado en el tema de los aspectos actitudinales que deben integrar el perfil de un buen docente: la disciplina como un elemento de la responsabilidad que se debe poseer.³ Un asesor técnico pedagógico lo menciona de la siguiente manera: “Y la primera característica que encontramos después de decir que la práctica cumple con una normativa mínima es: saber qué se quiere con la enseñanza”. [GF, DF, ATP. EB, 18/10/2014].

³ La normalidad mínima escolar se define como las condiciones básicas indispensables de primer orden que deben cumplirse en cada escuela para el buen desempeño de la tarea docente y el logro de aprendizajes del alumnado, que una vez garantizadas permitirán el desarrollo de acciones de segundo orden que enriquezcan el proceso educativo. La caracterizan los siguientes rasgos: todas las escuelas brindan el servicio educativo los días establecidos en el calendario escolar; todos los grupos disponen de personal docente la totalidad de los días del ciclo escolar; todo el personal docente inicia puntualmente sus actividades; todo el alumnado asiste puntualmente a todas las clases; todos los materiales para el estudio están a disposición de cada uno de los alumnos/as y se usan sistemáticamente; todo el tiempo escolar se ocupa fundamentalmente en actividades de aprendizaje; las actividades que propone el docente logran que todo el alumnado participen en el trabajo de la clase; todo el alumnado consolida, acorde a su ritmo de aprendizaje, su dominio de la lectura, la escritura y el razonamiento lógico matemático de acuerdo con su grado educativo (SEP, 2013A).

A pesar de las particularidades que el desempeño docente adquiere en cada contexto (configurado entre otros aspectos por el tipo, nivel y modalidad educativa; la comunidad con sus características socio económicas y culturales; la región del país o de la entidad federativa en donde la labor docente se desarrolla; la estructura, composición y funcionamiento del plantel educativo), los participantes de los grupos focales identifican rasgos generales que integrarían el perfil de un docente pertinente con las demandas y retos educativos del México actual; con un desempeño que se concrete en una enseñanza eficaz, relevante y equitativa.

En él es importante la vocación y la ética profesional, que son visualizadas como un soporte para que las competencias docentes logren construir estrategias educativas que posibiliten y amplíen las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. Lo anterior como respuesta a los contextos, realidades y problemas particulares que se experimentan, donde resulta esencial la capacidad para su comprensión y la reflexión continua de la práctica docente como base para el fortalecimiento del desempeño docente.

Diagrama 2. Desempeño docente



Fuente: elaboración propia.

Las dimensiones para un desempeño profesional eficaz que se proponen en los perfiles, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes de educación básica y media superior, que la Secretaría de Educación Pública emitió (SEP, 2014a; 2014b) en el marco de la implementación de la reciente Reforma Educativa, parecen retomar parte de los rasgos señalados por los docentes que participaron en los grupos focales, aun considerando las diferencias que presentan las propuestas para cada tipo educativo (EB y

EMS). Otros rasgos como los señalados en el párrafo anterior parecen no ser aún considerados como relevantes. Sin embargo, desde la perspectiva de los maestros, son necesarios para que la enseñanza encuentre pertinencia y eficacia.

La integración de un perfil con estos rasgos si bien muestra lo exigente de la labor que realizan los maestros todos los días, plantea un ideal difícil de lograr en la realidad, así como lo complicado que puede resultar el diseño de estrategias e instrumentos apropiados para su valoración, identifica algunas rutas que podrían seguirse en la búsqueda del fortalecimiento y mejora del desempeño docente.

4. Factores que condicionan el desempeño docente

Vergara (2005) plantea que la práctica docente es algo más que el simple hacer de las personas, por lo que para poder comprenderla es necesario considerar que en todo proceso educativo existe una conexión de contextos: organizativos e institucionales, interpretaciones de los docentes, condiciones ambientales. Las circunstancias en las que los docentes toman decisiones día a día son muy variables, y se configuran y condicionan por múltiples factores, muchos de los cuales, como se mencionó, escapan de su control y es difícil cambiarlos, tanto institucionales como aquéllos que desbordan los espacios escolares y del propio sistema educativo; por los contextos y realidades particulares de los que forman parte.

Los escenarios en los que se explica la situación del profesorado presentan aspectos complejos y difíciles de abordar, en donde actúan elementos que confluyen en las escuelas y aulas, otros desde el sistema educativo, y otros más desde los contextos familiares y sociales. Aspectos como las actitudes de los docentes, el ambiente y la organización de las escuelas, el trabajo entre el colectivo docente, el funcionamiento de los grupos, las características de los estudiantes, las condiciones de infraestructura de los centros educativos, las propias políticas educativas, la remuneración de la profesión y la formación profesional, forman parte de factores escolares y extraescolares. Además, cuestiones como la falta de apoyo de los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos, la composición de las familias, las condiciones de pobreza, migración y trabajo infantil, y problemas del entorno social como la inseguridad; son elementos que integran el contexto sociocultural.

A través de la sistematización de la información, con respecto a los factores que condicionan el desempeño docente, se establecieron dos grandes dimensiones de análisis: 1) Sistema Educativo Nacional (SEN) y 2) Contexto socioeconómico y cultural. La primera agrupa las siguientes categorías: i) Factores escolares y ii) Gestión institucional. Por su parte, la segunda incluye los entornos familiares y socioculturales

Es importante mencionar que el análisis de la información recabada en los grupos focales se presenta de manera general, para cada dimensión, categorías y subcategorías. No obstante, en aquellos casos en los que la información lo permita, se presentarán particularidades que caractericen a cada nivel educativo (preescolar, primaria, secundaria

y educación media superior), contexto (indígena, urbano, rural) y modalidad (multigrado, bidocente, general, técnica, telesecundaria o telebachillerato, etcétera).

4.1 Factores del sistema educativo nacional

En este apartado se analizan los factores que, desde el SEN, condicionan el desempeño docente a partir de la propia perspectiva de los maestros. Los factores se dividen en dos categorías: a) Factores escolares, y b) Factores extraescolares. En la primera categoría se muestran aquellos que condicionan el desempeño docente, divididos en cinco subcategorías: 1) El maestro y su desempeño, 2) Organización y funcionamiento escolar, 3) Organización y funcionamiento del aula, 4) Características de los estudiantes y 5) Infraestructura. La segunda agrupa aquellos factores condicionantes, desde la subcategoría Gestión institucional.

Con base en la revisión de la literatura sobre desempeño docente se sabe que, al interior de las escuelas, existe una gran diversidad de factores que condicionan, inciden, explican y afectan el quehacer educativo de las y los docentes. Estos factores son trastocados por las rutas que se marcan desde las estructuras institucionales encargadas de coordinar y dirigir la educación en nuestro país. Al respecto, los propios docentes afirmaron que existen factores intrínsecos a los centros escolares que condicionan su desempeño.

a. El maestro y su desempeño

Desde los espacios escolares, los docentes dijeron participar en tareas diversas para contrarrestar el impacto de determinados factores que condicionan los resultados de la acción educativa. Es en este contexto que, a partir de la información proporcionada por los docentes participantes, se identifica al propio docente como uno de los factores que influyen en su desempeño y en los resultados educativos de éste. En lo anterior se interrelacionan los rasgos del perfil y las estrategias que se ponen en marcha para implementar planes y programas de estudio, donde adquiere relevancia la actitud personal al realizar la labor docente, los saberes que se poseen, la comprensión de los contextos y los estudiantes, así como la reflexión sobre la práctica, al momento de construir de coordinar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Yo creo que todo es actitud y también compromiso que tú tienes como docente. Desde el momento en que nosotros aceptamos ser docentes indígenas, sabemos que vamos a estar en contextos a veces poco favorables para nosotros, con base al apoyo que nosotros vamos a tener [GF, DF, Prees. Indíg, 18/10/2014].

Los docentes afirmaron que existen casos en donde las y los maestros no cuentan con el compromiso ni con las capacidades necesarias para el correcto ejercicio de su labor. Esto provoca que no se logre una correspondencia entre los planteamientos de política establecidos en los planes y programas y el diseño de estrategias para el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo.

Hoy hay maestros que están donde no existe ni una responsabilidad ni un compromiso. Están ahí porque no alcanzaron más donde estudiar, están ahí porque los papás son maestros o porque los papás decidieron que fueran maestros. Y es una tristeza que esas personas realmente estén frente a un grupo... Ser responsable de un grupo de niños no es cosa fácil y más si no se tiene la vocación, que es lo principal que tenemos que tener, las ganas... [GF, Sin, Prim, 02/10/2014].

Por otro lado, los maestros mostraron su malestar respecto a la mala imagen que la prensa y los medios les han creado; aunque algunos de ellos reconocen que, en algunos casos, hay razones para esa percepción. Al mismo tiempo, los maestros consideran que su trabajo no está siendo reconocido adecuadamente, pues afirmaron que sus salarios son bajos. En Durango, un docente de preescolar afirmó: “Está muy devaluado nuestro quehacer (...), antes el sacerdote, el médico y el docente tenían un papel muy importante en la sociedad; ahora depende de nosotros volver a levantar esa labor tan importante que hacemos” [GF, Dgo, Prees, 09/10/2014].

En este sentido, aparecieron fuertes elementos identitarios entre el magisterio, al defender su profesión de dichas campañas de desprestigio que aluden a toda una serie de factores que afectan negativamente su desempeño; los cuales son desestimados al hacer juicios de valor en su contra. Como menciona Gutmann (2008), los grupos se identifican por lo que son, no por lo que quieren, así que a pesar de haber diferencias entre los propios docentes (al señalar a algunos que consideran “malos” maestros), las reacciones de defensa del gremio y la propia profesión, son inmediatas al recibir críticas, por parte de quienes no conocen las condiciones en las que desarrollan su labor.

Así, la mayoría de los participantes afirmó que, actualmente, la profesión docente no es bien valorada y se han incrementado sus responsabilidades; esto provoca en ellos preocupaciones, estrés, desconfianza, desmotivación y malestar. Estas condiciones son distractores del proceso de enseñanza del que están a cargo, y generan un impacto contrario al que se espera de un buen docente.

b. Organización y funcionamiento escolar

Grupos multigrado

Los docentes que participaron en estos grupos mencionaron, como parte de los factores organizativos y del funcionamiento escolar, las complicaciones que se presentan en las escuelas multigrado; en las que, por lo general, hay un ambiente de trabajo adverso; la existencia de duplicidad de funciones en los casos de docentes que también desarrollan actividades directivas, así como los problemas propios de las escuelas donde el liderazgo de los directores no es el adecuado.

Como un factor condicionante de su labor, las y los docentes mencionaron de manera reiterada la heterogeneidad de los grupos en el caso de las escuelas multigrado. Esto deriva en exigencias más rigurosas sobre su planeación, y en excesivas actividades administrativas que deben desarrollar, lo cual se convierte en una carga que afecta, de manera importante, el desempeño de su profesión al alejarlos de su tarea principal: la enseñanza.

Puedes planear bien. Puedes llevar tus actividades bien, pero si tienes más de 60 alumnos de primero a sexto. La mayoría de escuelas en Chiapas son multigrado, entonces es muy difícil, o sea, si un maestro en una escuela unitaria le cuesta trabajo, imagínense a un maestro multigrado, el triple de trabajo [GF, Chis, Prim, 29/09/2014].

Al mismo tiempo, algunos docentes que comentaron las dificultades que se viven en los centros educativos multigrado refirieron que el problema se agrava cuando los estudiantes presentan algún nivel de rezago educativo, ya que esas condiciones generan planeaciones específicas para alumnos específicos. Por ejemplo, existen casos donde los alumnos que ingresan a la educación primaria no cuentan con educación preescolar, o alumnos de algún grado de primaria que no cursaron el grado anterior:

Otra dificultad que se me presentó fue un grupo mixto, una ocasión tuve tercero y segundo; de segundo había niños que venían de casita o sea que haga de cuenta que es primero, entonces sí me costó trabajo desde el diagnóstico, o sea donde voy a trabajar [GF, Yuc, Prees, 23/09/2014].

En voz de los propios docentes se reconoce que en las comunidades rurales existen problemas importantes de rezago educativo en escuelas multigrado, donde una gran cantidad de alumnos de educación primaria no sabe leer ni escribir. Sin embargo, trabajar con grupos multigrado no solamente afecta la enseñanza y obliga al profesor a modificar sus técnicas pedagógicas, sino que supone una carga de trabajo mayor, al tener que encargarse de varios grupos a la vez y, por supuesto, de labores administrativas y

directivas: “Tiene uno que hacer lo que decía el maestro, eres el director, eres el intendente, eres el psicólogo, eres todo” [GF, Nay, Prim, 25/09/2014].

Esta situación todavía se agrava más en comunidades serranas a las que son enviados profesores y profesoras sin experiencia docente.

Ambiente laboral

Un buen ambiente de trabajo propicia mejores condiciones para efectuar cualquier actividad. Por ello, los docentes identificaron los ambientes laborales como un factor que llega a influir en su labor. Algunos mencionaron que, en ocasiones, existe divisionismo y tensiones entre profesores, lo que provoca distracciones y desgaste en el ejercicio de su profesión. De manera importante se expuso que la escuela y las comunidades escolares son una familia, donde la empatía coadyuva a que el trabajo se dé en condiciones favorables para los alumnos y para los propios docentes.

No debe haber división. Yo concibo a la escuela y al personal como una familia, en una ocasión decía “bueno ¿de qué lado estás tú, maestra?, tú debes estar del lado del director no de los padres de familia...”. Entonces no es dividir al personal, es unirnos todos... se supone que ahora es bueno un cambio de actitud con la reforma de cómo debe ser el maestro. El director debe acompañar, ayudar, asesorar no imponer “quiero así o así”; no, aceptar que bueno, “sigue así, maestra; yo te puedo apoyar, sigue”, no cerrarle el paso ni cortarles esa libertad, sino todo lo contrario [GF, Yuc, Prees, 23/09/2014].

El ambiente laboral, igualmente, es fundamental para aligerar cargas administrativas cuando se presentan, tanto la duplicidad de funciones, como problemas extraescolares que deben atender. Este ambiente de cordialidad, cooperación y diálogo es determinante en el buen ejercicio de la profesión, aunque muchas veces sea una vía para subsanar la falta de personal. En la misma línea, algunos docentes afirmaron que, en sus centros escolares han desarrollado dinámicas para compartir experiencias entre pares, esto sin que necesariamente formen parte del trabajo colegiado. Es decir, existen prácticas al interior de las escuelas que intentan crear ambientes de trabajo favorables para el ejercicio de la labor docente, mediante las cuales se producen momentos de colaboración entre colegas para compartir modos y estilos de trabajo, experiencias exitosas para romper con las barreras que limitan la sana convivencia.

Duplicidad de funciones

Como se ha visto, un elemento a destacar y que complica el desempeño docente se presenta cuando los maestros, además de efectuar sus tareas referentes al proceso de

enseñanza al interior del aula, también realizan actividades directivas, pues algunos tienen asignadas ambas responsabilidades en un centro escolar. Los propios docentes afirmaron que la responsabilidad de Dirección implica una carga administrativa extra, además de las propias de la labor docente; sobre todo en centros escolares bidocentes o multigrado, donde existe poco personal. Este factor se presenta con más frecuencia en los niveles de primaria y secundaria, y en algunos casos en preescolar.

Y ahora, con la famosa “Normalidad Mínima”, tú como director encargado tienes que hacer las gestiones que hace un director técnico. Que si no hay luz, que si no hay agua, que si hay que pintar la escuela, que si esto... Entonces, al cumplir doble función, a veces se descuida la escuela y el salón de clases... [GF, Chis, Prim, 29/09/2014].

Así, los docentes que también son encargados de Dirección se enfrentan a una carga administrativa fuerte, que les hace más pesada su jornada de trabajo; ya que, además de realizar sus funciones frente a grupo, deben de cumplir con la supervisión y hacer los mismos trabajos que los directores con ese nombramiento. Igualmente, la duplicidad de funciones no representa compensación o remuneración extra al docente, que invierte tiempo en dichas tareas.

Por lo tanto, en muchos centros educativos, sobre todo en zonas rurales, no es difícil encontrar casos en los que un solo docente realiza actividades de dirección, docencia, intendencia, secretariales y de asesoría educativa, pues no cuentan con el personal para esas funciones. La sobrecarga de trabajo termina por convertirse en uno de los principales factores que influyen sobre el desempeño docente: el exceso de actividades los distrae de sus funciones pedagógicas y dificulta la realización de su planeación para trabajar en aula, pues, de acuerdo con los propios docentes, los planteles educativos tienen que realizar las mismas cosas sin importar la modalidad y condiciones de los centros escolares. Por ejemplo, se señaló: “Lo administrativo te absorbe y no cumple uno al 100% en lo pedagógico” [GF, Nay, Prees, 25/09/2014].

Esta característica se complica aún más cuando ambas funciones son asignadas a docentes que recién se incorporan a la labor en centros educativos. Un número considerable de maestras y maestros que participaron en los grupos focales afirmaron que ellos mismos tuvieron la experiencia de enfrentarse a labores docentes y de dirección cuando iniciaron su trabajo, siendo asignados a escuelas multigrado y en zonas de rurales o semiurbanas: “Yo cuando inicié tenía de primero a sexto. Cuando traje mi orden a la supervisora, le pregunté: “¿Cuántos somos?” ... Me respondió: “usted es todo, es el intendente, es el director...”. Y me quedé así de... ¿Qué?” [GF, Chis, Prim, 29/09/2014].

Así, en voz de los propios maestros, desarrollar diversas funciones al interior de las escuelas, ya sea de docencia, dirección, administrativas, de intendencia, etcétera, es un factor que condiciona de manera inequívoca el desempeño de su labor pedagógica al interior de las aulas.

Liderazgo y profesionalización de directores

De manera complementaria las y los docentes identifican como un factor importante el apoyo y liderazgo de los directores escolares que gestionan y pueden contribuir, o no, a la construcción de espacios de colaboración para buscar respuestas a los problemas particulares de las escuelas. Esta dificultad se presenta con mayor énfasis en la educación básica, principalmente en el nivel primaria. No obstante, en preescolar y secundaria también se mencionaron experiencias donde el liderazgo y profesionalismo directivo es deficiente.

Algunos docentes compartieron las experiencias que viven al interior de sus centros, en los que se han enfrentado a condiciones adversas derivadas del poco apoyo que tienen de sus autoridades educativas. En algunas escuelas existen dificultades de infraestructura y materiales que los docentes piden se resuelvan, pero los directivos no ofrecen respuestas satisfactorias a sus necesidades.

En el lugar en donde estoy ahora, mi salón es una cueva. Le digo a mi directora: “yo trabajo en una cueva porque está oscuro y no sirven las lámparas”; ya lleva mucho tiempo así, tres semanas, cuatro semanas y no puede mandar oficios; no sé qué más se pueda hacer, pero yo quiero luz en mi salón... [Y mi directora me dice:] “es que no funciona así, tienes que esperar, hay que llamar, y hay otras prioridades...” [GF. Yuc, Prees, 23/09/2014].

También, algunos docentes se enfrentan a dificultades de trabajo derivadas de la falta de aprobación de sus directores para diseñar su planeación, pues existen casos donde las autoridades escolares imponen su línea de trabajo, sin que se respete la independencia de los docentes para desarrollar su labor en el aula. La dificultad de no contar con el apoyo del personal directivo también se extiende cuando los profesores se enfrentan con alguna complicación con los padres de familia. Con base en los comentarios de los docentes participantes se sabe que, en ocasiones los directores escolares ofrecen el apoyo a los padres de familia cuando existe alguna diferencia entre estos y los docentes, sin que necesariamente se conozca a fondo la situación. Los docentes consideraron que, con las modificaciones a las normas educativas, y el incremento en las consideraciones hacia la defensa de los derechos humanos, las autoridades escolares tienden a otorgar más concesiones a los padres de familia para evitar conflictos con ellos.

Si tú no conoces la normatividad, los papás te van a presionar y, perdón que lo diga, pero es una situación que, en las escuelas, si no estamos bien preparados en normatividad, meten sus denuncias en diferentes instancias y nosotros no somos abogados. Cuando me refiero a normatividad, no me refiero únicamente a sus derechos laborales, me refiero a los derechos de los niños, a los derechos de los padres de familia, a todo lo que tenemos y que no está impactando [GF, DF, Dir. EB, 18/10/2014].

Por otro lado, las experiencias sobre el liderazgo directivo deficiente también tienen eco en casos donde las personas que ocupan esos cargos no cuentan con la experiencia necesaria para un correcto desempeño de esas funciones. Algunos docentes compartieron casos donde sus directivos son docentes recién egresados de las escuelas normales, y no cuentan con las capacidades, experiencia y conocimientos necesarios para hacer frente a las condiciones de la labor directiva. Esa característica impide que el personal directivo pueda responder de la mejor manera frente a las dificultades y contratiempos que se viven al interior de los centros escolares.

Por otro lado, encuentran constantemente la intervención del sindicato en sus labores: la recomendación de docentes sin formación o conocimientos necesarios para el desempeño se vuelve problema al no poder hacer nada por remover a quienes consideran, “malos maestros”. Esa labor de reportar a profesores faltistas o que no desempeñen bien su labor se ve trastocada por intereses de corte político, en los que el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) se ve inmiscuido, por lo que se teme caer en simulación y complicidad del mal desempeño docente.

Otro de los aspectos que se presenta en las escuelas es que hay un grupo de poder muy fuerte de familiares. Primero estaban de conserjes y secretarios, y luego buscaron un certificado para entrar a dar clases. Ese es un problema. Hay un acuerdo entre el sindicato y la dirección donde aquí van a entrar puros familiares de maestros a trabajar. Ese es uno de los problemas [GF, DF, Dir. EB, 18/10/2014].

Estas situaciones afectan negativamente, no sólo a la calidad de la educación, sino al propio ambiente escolar en el que se desarrollan tensiones; lo cual, por supuesto, deviene en complicaciones en la labor del directivo al no ser imparcial con su colectivo docente.

Consejos Técnicos y Reuniones de Academia

Otro elemento que se observó en los grupos focales fue la falta de trabajo entre el colectivo docente al interior de los centros educativos. En el caso de EB, los docentes participantes expusieron que, a pesar de que las reuniones de Consejos Técnicos se encuentran reguladas por la legislación educativa, no necesariamente se llevan a cabo.

Dentro de la escuela no hay esa organización o no hay el respeto a los Consejos Técnicos y cuando uno va a la autoridad local y le dice: “¿Sabes qué? No está funcionando el Consejo”, y la autoridad hace caso omiso, pues el maestro es el más desprotegido, queda a expensas de dos autoridades: 1) El director de la escuela y 2) La Secretaría; y [se añade] el juicio de la sociedad que dice que el maestro no sirve [GF, Nay, Sec, 26/09/2014].

Sin embargo, no todas las experiencias son negativas. En algunos casos, según lo que comentaron los docentes, los Consejos Técnicos generan entusiasmo entre el colectivo docente, pues comparten técnicas didácticas que enriquecen su trabajo en el aula y lograr objetivos de aprendizaje tanto individual como colectivo. Estos espacios, igualmente, sirven para comentar problemas y buscar soluciones en grupo, lo cual fortalece, no sólo la práctica docente, sino la cordialidad y convivencia entre el colectivo. Sobre lo anterior, en Nayarit se comentó: “El poder tratar todos los pequeños o grandes problemas que pueda haber en nuestra escuela, tratar de resolverlos todos y apoyarnos todos” [GF, Nay, Sec, 25/09/2014].

A pesar de lo diverso de las experiencias, expectativas y resultados que han dado los consejos técnicos escolares, los maestros aceptan la necesidad de este trabajo colegiado como importante para mejorar la calidad de la educación y el ambiente laboral.

En EMS, por otro lado, no existe una legislación común para los centros escolares. Los docentes que laboran en ellos comentaron que existen Reuniones de Academia donde se discuten las programaciones de trabajo, las estrategias de aprovechamiento y aprendizaje, así como los criterios de evaluación y las necesidades materiales de los planteles. Estas academias, por lo tanto, dependen del cuerpo docente para trabajar, articularse y tener continuidad.

Nosotros hicimos un intento con el Consejo Técnico por áreas; funcionó a medias, nada más se salió aquel que lo encabezó y ahí quedó. Yo pienso que si nos llenamos de experiencias de los demás vamos a ser un buen nivel medio superior [GF, Nay, EMS, 26/09/2014].

Usualmente, nosotros tenemos academia semana tras semana y siempre llevamos una secuencia de las evaluaciones; de hecho, el sistema que se utiliza en la escuela, donde cargamos las calificaciones, nos avisa. Como decían, tiene que ser una integración institucional [GF, Dgo, EMS, 10/10/2014].

Además de la necesidad de contar con una legislación sobre reuniones en colegiado entre docente para el caso de bachilleratos, la heterogeneidad propia de los perfiles en cada plantel hace todavía más necesario el trabajo colegiado, en pos de tener un mejor desempeño docente. Este acompañamiento se vuelve crucial sobre todo en el subsistema de telebachillerato, pues usualmente se encuentran en comunidades alejadas en las que se carece hasta de apoyo de la supervisión.

Turnos escolares

Los turnos escolares se presentan también como un factor importante que determina el ejercicio y desarrollo del desempeño docente. La manera en que los maestros planean sus actividades pedagógicas, y las formas en que enfrentan los problemas que se presentan al interior de sus escuelas llega a variar significativamente de acuerdo con el turno del que se trate. Según algunos docentes que participaron en los grupos focales, la diferencia entre turnos llega a ser tajante:

En la misma escuela el turno de la mañana y el turno de la tarde se conducen de manera diferente. Hagan de cuenta que son dos escuelas completamente diferentes. Se hacen dos consejos técnicos porque los problemas que a los que se enfrentan los de la mañana son diferentes a los de la tarde [GF, Nay, Sec, 26/09/2014].

En cuanto a la organización de los grupos, además del número de estudiantes que los integran (en muchos casos, excesivo), los profesores también cuestionan la forma de integrar los turnos escolares. En muchas de las ocasiones, los estudiantes con mayores necesidades y con problemas de rezago educativo son colocados en el turno vespertino. Aunque las opiniones de los docentes se orientaron en mayor medida a resaltar las dificultades que las diferencias entre turnos escolares generan, coincidieron en que los turnos vespertinos son los más olvidados, pues es frecuente que se privilegie a los servicios educativos que se ofrecen en los turnos matutinos.

Nosotros hemos pedido a gritos el apoyo psicológico en las escuelas. Nosotros no contamos con él. Nada más está en el turno matutino. Todo lo bueno al turno matutino [GF, Chis, Sec, 30/09/2014].

Estuve cubriendo interinato en el turno vespertino y puedo decir que el turno matutino habla más de qué tanto participan los papás con nosotros (...). Yo decía "caray, ¿por qué siempre el turno matutino?" y no sé si sea en todos lados; [el turno matutino] siempre responde más, no sé por qué (...). Y en el turno vespertino, los mismos papás se rezagan y poco te ayudan [GF, Jal, Prees, 25/09/2014].

Aunado a esto, las condiciones laborales de los propios docentes condicionan mucho su rendimiento en los planteles escolares cuando laboran en el turno vespertino. La contratación por horas en secundarias, por ejemplo, provoca que los profesores tengan sus horas en distintos centros escolares, en algunas ocasiones muy alejados uno del otro, lo cual provoca desgaste físico y menor rendimiento en el turno vespertino, mismo al que son asignadas una menor cantidad de horas.

Le podríamos exigir al maestro más, pero también debemos brindarle las oportunidades y las facilidades para que se identifique con las escuelas, con el sistema educativo y que deje esa mentalidad de ser *chambista* y de tener que andar de escuela en escuela para lograr el

sustento. Yo tengo el problema en el turno vespertino con un maestro que en otra escuela tiene veinte horas y conmigo nada más tienen cinco; entonces su prioridad es la escuela de veinte y la de cinco es un complemento. Por lo tanto, no se involucra al 100%, ni en conocer los problemas de los alumnos, ni conocer el entorno escolar y cumple lo que debe de cumplir y hasta ahí. No le puedo exigir más [GF, Jal, Sec, 26/09/2014].

Además, las y los docentes de turnos vespertinos afirmaron que es más difícil que ellos puedan acceder a los cursos de formación continua y capacitación, debido a que, por lo general, estos cursos se ofertan por las tardes, lo que dificulta que puedan inscribirse. Aunque ésta es una queja recurrente del magisterio, pues si no son en el turno vespertino, son ofertados los fines de semana, lo cual va en detrimento del tiempo dedicado a su familia y a cuestiones personales.

c. Organización y funcionamiento del aula

Un elemento importante encontrado en los grupos focales, referido en reiteradas ocasiones por los docentes, es la organización y funcionamiento del aula. En concreto, los docentes mencionaron como factores negativos para el desempeño docente el tamaño de los grupos y los horarios de clase para cumplir con la calidad en el servicio educativo. Estos atenuantes, de los que culpan directamente a la SEP, impactan negativamente en la imagen sobre su profesión y limitan su desarrollo profesional.

Tamaño del grupo

De manera recurrente y con un importante énfasis en la opinión de las y los maestros, de todos los niveles, sobresalió la solicitud de considerar la reducción del número de estudiantes que integran los grupos. Los docentes consideraron que la saturación de los grupos resulta antipedagógica, pues en la mayoría de los casos los salones son pequeños, no cuentan con ventilación adecuada y los estudiantes terminan trabajando en condiciones muy adversas. En EMS se habla de grupos de hasta sesenta estudiantes.

Yo tengo sesenta alumnos en un aula construida para treinta. Las condiciones materiales no precisamente son las más adecuadas, y olvidémonos de la tecnología; o sea, lo vamos a hacer, pero también hay que tomar en cuenta los problemas materiales que tienen las escuelas; por ejemplo, en temporada de lluvias tenemos que tener sombrillas también en el salón, porque llueve más adentro que afuera [GF, Puebla, Sec, 10/10/2014].

En todos los casos, los docentes afirmaron que la saturación de los grupos influye en su desempeño profesional debido a que en grupos muy numerosos se presenta una falta de tiempo para atender a los estudiantes, para revisar tareas o para revisar trabajos. Es decir, no se cuenta con las condiciones para ofrecer atención particular a los alumnos en caso de

que así se requiera: “A veces en los salones hay hasta 60 niños y creo que, con tantos alumnos, no los enseñamos, sólo los cuidamos” [GF, NL, Prim, 09/10/2014].

Además, la sobrecarga de trabajo los obliga a destinar tiempo de su fin de semana o de descanso para cubrir con las revisiones necesarias de ejercicios, trabajos y exámenes de clase. Por ello, con insistencia los docentes pidieron que el número de alumnos por grupo sea menor, si es que de verdad se quiere elevar la calidad de la enseñanza.

Tiempo de clase

El tiempo escolar también se identifica como un factor que influye en el desempeño docente. Por un lado, se refiere a éste como insuficiente para el desarrollo de los procesos educativos y para garantizar su eficiencia, así como el cumplimiento de los objetivos educativos. Lo anterior, tanto para el espacio que se destina a las asignaturas en educación secundaria y media superior, como al destinado a las jornadas escolares completas como en el caso de la educación preescolar, donde además se argumenta una incompatibilidad de horarios con las necesidades actuales de las familias y la sociedad. Por ejemplo, las madres de familia que trabajan no pueden llevar a sus hijos a la escuela y recogerlos a determinada hora, hecho que, de manera significativa, produce un incremento en las cifras sobre deserción escolar.

Las doce del día es la hora de salida, es completamente incompatible con todos los vecinos que tenemos, inclusive con nuestra vida diaria ¿qué mamá trabaja de nueve a doce de la mañana?, ¿qué factor se nos está presentando?: ¡la deserción escolar! Estamos compitiendo con guarderías aun cuando nosotros tenemos un trabajo de calidad (...). Propusimos en la ruta de mejora hacer las gestiones para brindar a la población un horario que sea compatible con la vida moderna (...) nos estamos entregando para que esa población no se nos vaya porque no tenemos un horario extendido, no tenemos ese horario que quisiéramos tener de tiempo completo [GF, Nay, Prees, 25/09/2014].

A pesar de ser recurrente la queja de que los padres de familia ven al nivel preescolar como una “guardería”, dado su poco involucramiento en el proceso de enseñanza, el que los horarios no concuerden con las actividades laborales de los padres genera problemas como los señalados en el testimonio anterior. Sin embargo, el contar con horarios ampliados o escuela de tiempo completo, no solamente es requerido por el tiempo que pudieran estar los niños en las aulas, sino por cumplir con el mandato constitucional de ofrecer un servicio de calidad en los centros escolares. La educación de calidad, a decir de algunos mentores, incluye actividades complementarias, tales como educación física, expresión y apreciación artística, lengua extranjera, entre otras. Para realizar estas actividades educativas complementarias, no sólo se requiere de personal especializado e

infraestructura adecuada, sino de mayor tiempo para complementar la enseñanza que ellos imparten.

d. Características de los estudiantes

Los propios estudiantes son identificados como un factor que condiciona el desempeño docente y los resultados educativos. En este sentido se hace referencia a las actitudes de los alumnos hacia el trabajo en el aula, los problemas económicos y sociales que experimentan y que impactan en sus comportamientos, hasta los que tienen que ver con las carencias alimentarias, físicas y psicológicas. De igual forma, las necesidades educativas especiales, los problemas de extra-edad, así como condiciones de adicciones y violencia, estuvieron presentes en las discusiones. También se hizo referencia a sus valores y la formación previa, sus características lingüísticas en el caso de las comunidades indígenas, así como las propias perspectivas e interés que los estudiantes tienen sobre la educación, como condicionantes de su trabajo en el aula.

Actitudes hacia el docente y el trabajo en aula

En los niveles de preescolar y primaria, este factor no refleja un nivel alto de condicionamiento sobre el desempeño docente. Fueron pocos los maestros de estos niveles educativos que mencionaron las actitudes y comportamientos de los alumnos en el aula como un componente importante para el buen ejercicio de la profesión. Sin embargo, en la educación secundaria y media superior las actitudes de los alumnos adquieren mayor importancia. De acuerdo con los docentes de estos niveles educativos, es más frecuente que los estudiantes tengan comportamientos que requieren mayor atención por parte de ellos. Se hace referencia, por ejemplo, a la adolescencia, sus rasgos y procesos de desarrollo, como un aspecto que influye en los procesos educativos y, en particular, en la enseñanza que los docentes ejercen al interior de las aulas.

Una parte que tenemos que reconocer e identificar los docentes en secundaria es precisamente la adolescencia. En secundaria tenemos jóvenes adolescentes que pasan por un cambio bastante significativo, donde son niños, o jóvenes, y hacen mucho las cosas a su conveniencia [GF, BC, Sec, 03/10/2014].

[Los estudiantes de EMS] son muy diferentes, no les interesa; el problema de las hormonas adolescentes, tienen otros intereses, son antisociales, algunos sociales de más, son muy violentos hasta con uno. Nos parten la maceta a veces enfrente de uno... [GF, Chis, EMS, 30/09/2014].

Del mismo modo, las reacciones que llegan a tener algunos estudiantes frente al docente provocan condiciones de estrés sobre los maestros, pues estos últimos mencionaron que

actualmente existen experiencias donde los alumnos lanzan amenazas en su contra para evitar reprobación alguna materia, o como reacción a alguna reprimenda o llamada de atención. En este sentido, el apoyo que requieren los docentes para revertir estas situaciones, usualmente no se encuentran en apoyo psicológico u otras modalidades, debido a la falta de personal e infraestructura en los centros escolares. Igualmente, algunas legislaciones en EB, que impiden al docente reprobación al estudiante, ya sea por ausencias o bajo rendimiento, abonan a las actitudes negativas de parte de los niños que limitan el desempeño docente.

Motivaciones personales

Las propias motivaciones de las y los estudiantes determinan, en gran medida, el ritmo en que los maestros pueden desempeñar su función. En muchas de las ocasiones, el bajo desempeño es atribuido a la actitud y expectativas de los estudiantes sobre el estudio cultivado, positiva o negativamente, en el seno familiar o en el ambiente comunitario en el que se desenvuelven. Las pocas expectativas que tienen sobre mejorar su calidad de vida, sus entornos de violencia o desintegración familiar, fueron elementos recurrentes en los distintos grupos focales en torno a la actitud de los estudiantes y su interés en estudiar.

Si tiene el interés el alumno, podemos sacar adelante; pero si a duras penas saca uno de calificación en las materias y no entrega los trabajos en tiempo y forma [...] y no hay interés o alguna motivación, un distintivo para salir adelante, ahí está el problema [GF, BC, Sec, 03/10/2014].

El esfuerzo de los docentes, por lo tanto, se vuelve estéril; y sin el acompañamiento del padre es difícil abonar al aprovechamiento escolar. En secundaria y EMS, dada la etapa de adolescencia en la que entran los estudiantes, es aún más complicado si no se tiene el apoyo adecuado para tratar estos casos: “Se tiene que tener mucho tacto con los jóvenes, porque podemos hacer el efecto contrario” [GF, Puebla, EMS, 10/10/14].

Y es que, por más que los docentes busquen estrategias de inclusión, estén en constante contacto con los estudiantes, ya sea por medio de tutorías u otras formas de involucrarse en el plano personal, lo cierto es que muchas veces se ven rebasados por los problemas que presentan en la escuela.

Adicciones y violencia

La existencia de problemas sociales, como drogadicción y violencia (que escapan totalmente a la labor docente, pero que impactan al interior de las escuelas) son señalados

en reiteradas ocasiones como condicionantes del desempeño profesional. El aumento en los índices de violencia y drogadicción en el país durante la última década ha impactado negativamente en el desempeño docente. Este problema llega a niveles alarmantes al penetrar en edades más tempranas. La penetración de la “narcocultura” en zonas urbanas es por demás latente gracias a expresiones como esta, en las que la violencia llega a normalizarse y el intento de emular conductas agresivas, tiene estas consecuencias en senos escolares. Incluso, la pertenencia a grupos delincuenciales, el consumo y venta de drogas, alcohol y otras sustancias nocivas para la salud también fueron recurrentemente señalados en secundaria y EMS.

A pesar de que los propios maestros buscan predicar con el ejemplo para evitar que los niños emulen el consumo de alcohol, drogas y sustancias nocivas, lo cierto es que los contextos, tanto en zonas urbanas como rurales, rebasan absolutamente al docente. Sin embargo, de acuerdo con las opiniones de los docentes, también hay acciones que se pueden tomar ya sea para prevenir drogadicción y violencia, o detectar casos y tomar cartas en el asunto. Los docentes mencionaron que los programas de tutorías son eficientes para lograr revertir esas situaciones.

Considero que estas tutorías tienen gran impacto en los alumnos porque ayudan a prevenir muchos de los problemas que se puedan presentar en ellos y también nos ayuda a detectar qué alumnos tienen conflictos, digamos, alcoholismo, drogadicción o informarlos también sobre lo que puede venir detrás de decisiones que ellos toman. Actualmente tenemos un alumno que tiene problemas serios de drogadicción. Ya se detectó y nos ha favorecido mucho porque ese alumno, como ya se detectó, se está canalizando y ha cambiado mucho su actitud dentro del salón de clases [GF, Dgo, EMS, 10/10/2014].

Así, las condiciones de adicciones y violencia que viven los estudiantes en sus entornos tienen un impacto negativo al interior de los centros escolares. Eso repercute en el ejercicio de la profesión docente en las aulas, pues terminan modificando las dinámicas pedagógicas que los propios maestros han diseñado para cumplir con sus tareas de enseñanza.

Alumnos con capacidades diferentes

Desde la perspectiva de los docentes, a ellos se les ha responsabilizado de brindar una atención pertinente a los estudiantes con necesidades educativas especiales sin los apoyos que se requieren, ni la capacitación necesaria para ello. Esto representa un problema mayúsculo, pues las nuevas reformas en las que se prohíbe tratar de manera diferente a estudiantes con características especiales, no propician sino dificultades al docente para avanzar en su labor cotidiana. Incluso, existen figuras encargadas de brindar apoyo

educativo y que, en teoría, deberían estar conformados por un grupo de especialistas. Un caso particular, es el de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), que muchas veces no cumplen ni con su propia normatividad.

Ahora con la educación inclusiva nos pide insertar a todos estos niños que tienen alguna dificultad o alguna [dis]capacidad dentro del programa regular de educación. Y lo digo abiertamente en una [escuela] urbana que pertenece a la zona, todo el turno vespertino pareciera escuela de educación especial, porque todos los niños ahí llegan porque hay USAER. El USAER es una maestra para atender 150 niños con necesidades educativas especiales, nos exige que hagamos la rampa, nos exigen que hagamos esto y aquello, pero sin recursos, y el padre de familia te exige también aquí como docente "oiga maestro, es que mi niña necesita", "sí, señora, yo lo hago", nos ha tocado a veces cargar al niño o meterlo con su silla, es lo que más podemos hacer [GF, Jal, Prim, 25/09/2014].

Entonces, los problemas que aquejan diariamente a los docentes tienen distintas aristas que hace más compleja la solución de esos inconvenientes. A pesar del empeño que se ponga en la solución de dichas dificultades, no es una solución óptima para dar atención debida a este tipo de niños. Bajo esta perspectiva, en lo que se refiere a los alumnos con capacidades diferentes, los docentes expresaron como un factor negativo para su desempeño que ellos no tienen la preparación para atender adecuadamente a estos alumnos y tampoco cuentan con el apoyo de las autoridades educativas para dar soluciones o para capacitarse en la materia.

Hay otro factor que hemos dejado de lado: el de los niños con necesidades educativas especiales, a los que también hay que atender. Además de la preparación que requerimos para poder atenderlos. Muchas veces ni mis compañeros docentes ni yo, no tenemos el conocimiento para poder atender a niños con esas necesidades educativas, y no tenemos el apoyo, por ejemplo, hablo también de mi escuela, de USAER, que era uno de los apoyos que se tuvo en algún momento, pero que, al parecer, han desaparecido. El docente no tiene esas herramientas, esos conocimientos, esas habilidades para atender a esa otra población que tenemos en nuestra aula [GF, DF, Prim. Indíg, 18/10/2014].

Por lo tanto, de acuerdo con lo dicho por los docentes, las propias características de los estudiantes son un factor que condiciona significativamente su desempeño. La profesión docente se sustenta en la relación que día a día se tiene entre maestros y alumnos, y mientras existan condiciones y características que interfieran en el desarrollo pleno de dicha relación, el ejercicio profesional de los docentes se trastoca, y pueden presentarse complejidades al interior de las aulas escolares.

e. Infraestructura

Durante los grupos focales se mencionó, en repetidas ocasiones y en distintos grupos, la deficiente infraestructura en las escuelas y aulas. También los docentes mencionaron la falta de mobiliario y materiales didácticos para los alumnos y de apoyo para los docentes.

Del mismo modo, se mencionó como un factor importante que condiciona la labor docente la carencia de tecnologías, conectividad y medios electrónicos necesarios para el desarrollo de las actividades educativas. A pesar de que siempre aceptan su responsabilidad para improvisar y adecuar sus actividades a los recursos con los que cuentan, las exigencias de educación de calidad y la desvalorización de su trabajo los lleva a referir constantemente las condiciones en las que laboran.

Instalaciones

El factor de la infraestructura en las escuelas es un elemento importante y muy mencionado por los docentes. Al respecto, fueron reiteradas las referencias a las condiciones en las que se encuentran las instalaciones escolares ya que, en algunos casos, se dijo que las aulas en las que se imparte clase son inadecuadas e insuficientes para las necesidades que requiere el servicio. Y en otros casos, también muy referidos, simplemente no hay infraestructura alguna.

Otro de los factores que afecta ahí, son las condiciones en las que se encuentra la escuela y la localidad. Por ejemplo, cuando llegué ahí a trabajar, no había aula, tuve que trabajar debajo de un pino, para que no nos diera el sol. Entonces, en el lugar donde trabajo hay muchos factores que impiden la educación... [GF, Dgo, Prim, 09/10/2014].

En el mismo sentido sobresalen las experiencias compartidas por los docentes de escuelas rurales, e indígenas, y que atienden a población migrante, quienes aseguraron que las escuelas que atienden a esta población no están adecuadas para brindar educación de calidad. Asimismo, es importante mencionar lo que algunos docentes señalaron, en torno a la obligatoriedad de la educación preescolar, ya que, si bien está plasmada en la Constitución, la realidad es que en un contexto indígena no se cuenta con las instalaciones escolares, materiales y personal suficiente para cumplirlo.

A pesar de que la educación preescolar se ha hecho obligatoria, en la práctica no sucede. No hay suficientes maestros, no hay suficientes aulas, ni materiales. Además, se siguen recibiendo a los niños en la primaria aún sin que lo hayan cursado, porque la obligatoriedad no va en torno al niño si no al Estado de ofrecer ese servicio. Entonces, si en una comunidad lejana no hay preescolar, se le va a limitar al niño [GF, DF, Prees. Indíg, 18/10/2014].

A pesar de que las necesidades más visibles de infraestructura se presentan en zonas vulnerables o alejadas, las zonas urbanas no son ajenas a este problema. Incluso, el Programa de Escuelas de Calidad o de Tiempo Completo, no tienen los requerimientos necesarios que están marcados en la ley. Al respecto, un docente de primaria señaló lo

siguiente: “El gobierno quiere lograr un cambio sin invertir nada, quiere que sigas trabajando en las mismas aulas donde no tienes ni siquiera lo indispensable” [GF, Jal, Prim, 25/09/2014].

Mobiliario completo y materiales

Sobre las condiciones de los materiales y mobiliario en las aulas, las opiniones se concentraron en la falta de materiales de apoyo para los alumnos y docentes, por ejemplo, de libros de texto y la inadecuada distribución de éstos. Los maestros señalaron que son entregados de manera desfasada al ciclo escolar y, en muchas ocasiones, se encuentran incompletos. Además, resaltan las dificultades que se presentan al interior de los centros escolares de la entidad debido a la falta de materiales y a la mala infraestructura.

Nuestro gran problema dentro de la institución es que, en primer año, dos grupos no tienen libros. No hay pupitres, no tenemos computadoras en un aula de medios, los pizarrones están deteriorados, no hay material didáctico para trabajar. El laboratorio está inservible. Trabajamos ahí porque tenemos que trabajar. Por ejemplo, de cuatro microscopios o cinco, sólo sirve uno o sirven dos. Y puedo mencionarles todas necesidades que tiene en mi escuela. Aparte, unas aulas no tienen luz, los aires acondicionados son insuficientes, no hay abanicos, etcétera [GF, Sin, Sec, 03/10/2014].

Esta situación fue comentada en todos los grupos focales, pues las exigencias de una educación de calidad y las críticas vertidas contra el gremio, no se ven respaldadas por los recursos necesarios para el desempeño de su labor. Esto, desde luego, provoca reacciones defensivas y críticas airadas entre el magisterio contra las autoridades educativas, estatales y federales. Nuevamente, distintos elementos influyen en el descredito a su labor, ya que se les responsabiliza por la mala calidad educativa, sin tener en consideración factores contextuales, laborales y de infraestructura de los que se tienen carencias significativas.

Tecnologías y conectividad

Otro factor recurrente es la falta de herramientas tecnológicas para aplicarlas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que las escuelas no cuentan con los insumos necesarios para ello, como computadoras o conexión a internet. En lo que se refiere a EB, de manera particular en las telesecundarias, fue recurrente encontrar que las escuelas carecían de señal de televisión y, en el peor de los casos, no contaban con televisores. En una situación similar se encuentra el sistema de telebachilleratos, pues tampoco cuentan con los recursos mínimos para el desempeño de su labor: “En el caso de telebachilleratos, ese pastel no está bien preparado. Si hablamos de infraestructura, si hablamos de la tecnología, no existe

en telebachillerato. Si hablamos de una estructura completa en este nivel, no está” [GF, Chis, EMS, 30/09/2014].

También para la educación indígena el asunto del acceso y la conectividad a las tecnologías a resultado en un factor negativo para el desempeño docente. Este factor limita el uso de herramientas tecnológicas y con ello el acceso a otro tipo de conocimientos. En este contexto, en muchas ocasiones, no sólo no se tiene conectividad a la red, sino que ni siquiera se cuenta con computadoras y, en el peor escenario, ni con energía eléctrica.

Esos han sido algunos de los factores negativos de nuestro contexto, aparte del material, que no tenemos suficiente y el acceso a la tecnología. No tenemos. Nos mandaron cañón y computadora, pero no hay luz; o si hay luz, la energía es muy baja; Entonces esos aparatos no funcionan ahí. Cuando llueve, y con el aire, se va la electricidad tres o cuatro días a la semana. Esa es otro de los factores negativos que podríamos destacar dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje en la comunidad [GF, DF, Prees. Indíg, 18/10/2014].

Por estas situaciones, los docentes expresan, con mucho malestar, reiteradas quejas contra la campaña publicitaria sobre la prohibición del pago obligatorio de cuotas escolares. Las cuotas no obligatorias, recalcan los docentes, sirven para el mantenimiento de las escuelas, con las que se subsanan las carencias ya mencionadas.

La información recabada en los grupos focales referente a los problemas de infraestructura en los centros escolares es abundante. El problema se observa en todos los niveles y modalidades educativas, y las coincidencias en las opiniones de los docentes son importantes. De este modo, se puede afirmar que las dificultades que se presentan al interior de los centros escolares derivadas de las carencias sobre infraestructura son un factor que condiciona, en gran medida, el desempeño profesional de los docentes.

f. Gestión institucional

Existe un conjunto de factores que condicionan la labor docente, pero que no necesariamente se presentan o dependen de la escuela y del aula. Estos factores son parte del entorno institucional que se despliega desde las autoridades educativas, ya sean estatales o federales, y en su implementación se trastoca el ejercicio de la labor docente.

La gestión institucional, a través de las instancias educativas, regula los diversos procesos que se relacionan con el desempeño docente; con ella se busca organizar dichos procesos orientados al funcionamiento del SEN. En este sentido, la gestión institucional comprende las acciones y decisiones de carácter político y administrativo en la que se involucra la

implementación de acciones con respeto a la articulación de recursos materiales, humanos y financieros.

Los principales factores identificados en los grupos de enfoque son los siguientes: carga administrativa, formación inicial y desarrollo profesional, déficit de personal, cambios en planes y programas, vinculación entre niveles educativos, recursos financieros, y Supervisores, ATP y Jefes de materia. A continuación, se describe de manera puntual cada uno de ellos.

Carga administrativa

La gran mayoría de los docentes que participaron en los grupos focales mencionaron como un factor que impacta negativamente en el desempeño de su profesión la excesiva carga administrativa que tienen que realizar como parte de sus actividades. De manera reiterada, las y los maestros resaltaron la fuerte demanda de tiempo y esfuerzo que requiere realizar esas actividades, la cual los aleja de su actividad principal: la enseñanza. En este sentido, la carga administrativa representa más trabajo para los docentes, sin que necesariamente reciban algún estímulo extra.

Otro de los factores muy fuertes que a nosotros nos hace difícil cumplir con nuestra labor docente es la actividad administrativa. Específicamente en telesecundaria, en donde en nuestra zona sólo hay un maestro, un director con clave... Tenemos que elaborar toda la carga administrativa y aparte atender el grupo. Al inicio de clases, inscripciones y todo: capturar, organizar los Comités de la Sucesión de Padres de Familia, organizar oficios, informes, encuestas, actividades de secretaria como las constancias, llenado de formatos, los formatos de Oportunidades, becas, becas del Ayuntamiento, becas del Estado, becas de Dependencias Privadas, todo. Llenar kardex, llenar todo... [GF, Sin, Sec, 03/10/2014].

La sobrecarga administrativa aparece como un aspecto constante; sin embargo, algunos maestros señalaron que, dentro de los planteamientos de las líneas de política educativa surgidos de la Reforma de 2013, para el caso de la EB, se incluye la descarga administrativa como uno de los objetivos principales. Este trabajo, como se revisó en los factores escolares, también se ve incrementado en los profesores de las escuelas rurales (preescolares y primarias multigrado, así como telesecundarias) que además cumplen con funciones directivas.

Que no nos pidan tantos papeles. Que no nos pidan tanta burocracia administrativa. Tanta burocracia papelera; que la verdad, hay veces que nos quitan tiempo y nos distrae de lo elemental y la parte medular del proceso educativo [GF, Nay, Sec, 26/09/2014].

Los docentes también refieren como factores que incrementan la carga de trabajo el hecho de que tienen que enfrentar la falta de apoyos para desarrollar actividades complementarias

como educación física, artística, tecnológica, la enseñanza de idiomas y otras actividades, incluso de intendencia. Además, refieren constantemente la falta de docentes, aun cuando el tamaño de la población estudiantil lo requiere. La participación en distintos programas federales, campañas y proyectos destinados al mejoramiento de escuelas, el espacio para su implementación, difusión y búsqueda de apoyos, son identificados como otros factores que contribuyen al incremento de la carga administrativa.

Déficit de personal (docente y administrativo)

Ligado a lo anterior, los docentes externaron que hace falta personal docente y administrativo en los planteles escolares. Faltan docentes para atender asignaturas como inglés, educación artística, educación física, entre otros; así como personal que se encargue de cuestiones administrativas y apoyo a la dirección, hasta falta de personal de intendencia. Ante esta carencia de recursos humanos necesarios para el proceso de enseñanza-aprendizaje y para la gestión escolar correspondiente, el dicho proceso de se ve afectado negativamente.

Mi escuela es la Escuela Secundaria Técnica número... El factor que impide que los alumnos aprendan es la falta de material humano. La SEP no envía a tiempo a esos maestros. Hay un grupo de una maestra incapacitada por gravidez y los niños, hasta ahora, no han tenido Ciencias. El director constantemente –como que es un trampolín–, va y viene. Mientras estamos agarrando la manera o la metodología que él viene a traer o su trabajo o manera de trabajar, pues se va y llega otro. Es muy difícil para nosotros cambiar de director y no contamos con mucho personal en mano [GF, Sin, Sec, 03/10/2014].

Además, el déficit de personal se refleja en la falta de psicólogos, orientadores y médicos, en las escuelas, los cuales cumplen una función primordial y complementaria a la formación educativa de los alumnos, sobre todo en los niveles de secundaria y EMS. Ante esta carencia, los docentes se ven en la necesidad de suplir, en la medida de sus posibilidades, estas funciones, lo cual les resta tiempo para ejercer su actividad docente frente a grupo desatendiendo al resto.

Otro problema que tenemos es que somos seis o siete maestros; todos somos profesionistas, pero no tenemos ahí el área de orientación educativa, tutorías o un psicólogo. Tenemos muchos problemas de alcoholismo, de drogadicción, de desintegración familiar; entonces, si tuviéramos personal, podríamos canalizar esos problemas en el grupo [GF, Chis, EMS, 30/09/2014].

En el caso de educación indígena, las opiniones de los docentes, sobre todo en educación preescolar, resultaron coincidentes entre sí. Reiteradamente se señaló el factor del déficit de personal afecta aún más que a las escuelas generales, dado su contexto de marginación y exclusión. En este sentido, la mayoría de las escuelas indígenas son rurales y multigrado.

Yo sí pediría para educación indígena también apoyo; por ejemplo, las niñeras, que no existen con nosotros niñeras, apenas conserjes y en algunas escuelas con maestros de educación física de contrato nada más. Niñeras, maestros de educación artística, de música, educación especial; todos esos apoyos que necesitamos porque son niños también de escasos recursos que se les dificulta trasladarse a un lado para recibir atención adecuada. Todo eso es con lo que nosotros no contamos para nada y que, en el otro sistema, cuando menos tiene algo de ese apoyo. Nosotros para nada [GF, Yuc, Prees, 23/09/2014].

Supervisores, ATP y Jefes de materia

También las instancias de asesoría y ATP son un factor que puede influir en el desempeño docente. Para algunos, su apoyo ha sido importante para enfrentar los retos pedagógicos y administrativos, para muchos otros, la experiencia es de alejamiento y de apoyos poco pertinentes, porque a quienes desempeñan esta función se les encomienda tareas administrativas, son insuficientes o no cuentan con la preparación adecuada para atender las demandas de la escuela y los docentes. El supervisor es cuestionado, por algunos docentes, por ser una figura ausente y poco sensible a las situaciones que viven los maestros.

En nuestro caso, telesecundaria, específicamente en la zona en la que nosotros estamos, carecemos de asesoría técnica pedagógica; no tenemos servicio técnico pedagógico. Éste es un factor enorme que a nosotros nos dificulta nuestra labor como docente. ¿Quién nos va a orientar? ¿Cómo nos vamos ahorita? ¿Qué vamos a hacer? ¿Cómo lo vamos a hacer? Pues como podemos... [GF, Sin, Sec, 03/10/14].

Sobre este factor incidente en el desempeño docente, reiteradamente los docentes dijeron que los ATP y supervisores, en muchas ocasiones, se concentran en realizar funciones administrativas, dejando a un lado el apoyo a los profesores que en lo principal a su juicio es lo pedagógico y lo relacionado con los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, las opiniones concuerdan en que las funciones de estas figuras se han desvirtuado y, por lo tanto, se han burocratizado al punto de ser, en la mayoría de los casos, figuras sin relevancia en lo educativo más no en lo político; es decir, dichas figuras han sido utilizadas por los sindicatos como actores que controlan y fiscalizan a los docentes. En otras ocasiones, dichas figuras no están capacitadas o actualizadas e incluso desconocen las dinámicas cotidianas de las escuelas y el trabajo docente.

El asesor técnico, ahí nada más se enfocó a cumplir asuntos administrativos. Al director "hágame este documento", "vaya para allá, vaya para acá", y yo recuerdo que, en el ciclo anterior, nada más una vez entró a cada uno de los grupos que tenemos. Les tomó lectura a los niños, les hizo un dictado y fue todo; fue todo el trabajo que realizó. Continúa todavía ahí. Terminó el ciclo escolar como comisionada de directora porque el director se tuvo que ir. Se enfocó a la dirección y en este ciclo escolar no le he visto el trabajo que debe hacer, que le corresponde [GF, Sin, Prim, 02/10/2014].

Con esto me refiero a que el supervisor, el jefe de sector, el ATP, el directivo y el docente deben tener bien claro el objetivo al que tienen que llegar, en el aspecto de EB. Esto lo digo, y a lo mejor yo soy uno de los supervisores nuevos en mi región... Pero tenemos supervisores que jamás pisaron un aula. Tenemos jefes de sector que tampoco. El ATP, pues, no tiene todos los elementos (con todo respeto) de formación como tal [GF, DF, Prim. Indíg, 18/10/2014].

Finalmente, de manera complementaria es importante mencionar que, en contraste con las opiniones de las y los maestros, los ATP participantes en los grupos de enfoque dijeron que los docentes los visualizan como entes fiscalizadores; es decir, no entienden que su función radica en el apoyo y supervisión para el cumplimiento de estándares mínimos requeridos por el propio sistema. Por el contrario, su tarea no es bien vista por los docentes; también comentaron que el papel de éstos no sólo es de observar y supervisar sino de apoyar en el aula e intervenir.

Así mismo, consideraron que la carga administrativa que ellos realizan es demasiada, por lo tanto, sugirieron que sería positivo separar las funciones burocráticas de la parte pedagógica, retomando la importancia y reconocimiento que la figura del ATP debe tener dentro del SEN. También mencionaron que era necesario contar con una capacitación y actualización continua de contenidos académicos para poder desempeñar mejor su servicio, e hicieron hincapié en que, para la selección de ATP, deben ser tomados en cuenta los perfiles más aptos y mejor capacitados para dicha tarea ya que, en ocasiones, hay personas que no deberían realizar esa función porque carecen de las características mencionadas.

Cambios en planes y programas

Otro factor que incide en el desempeño docente, mencionado frecuentemente, se da a partir de los constantes cambios en planes y programas de estudio. En este sentido, los profesores identificaron en los propios planteamientos de política educativa las condicionantes para su labor, las cuales a veces carecen de continuidad o pertinencia. Como ejemplo de lo primero, mencionaron la desaparición del Programa Nacional de Lectura que era importante para el fomento de las competencias lectoras y la desaparición de Enciclomedia que implicaba el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Como ejemplo de lo segundo podría estar el Programa Escuela de Tiempo Completo (PETC), que no incluye los alimentos para todas las escuelas que lo requieren, o los apoyos complementarios para implementarlo adecuadamente.

El problema que tiene nuestro sistema de educación es la falta de continuidad; ha habido buenos programas, pero se cortan; que haya continuidad a través de una verdadera

evaluación, con su retroalimentación, que haya derecho de réplica a los docentes. Por ejemplo, el programa de Lectura, Expresión Oral y Escrita no trabaja gramática, cómo vas a entender que un niño aprenda a escribir sin gramática, “porque ya lo vieron en primaria y en secundaria”, pero es una realidad que el niño no sabe escribir y mucho menos usar las mayúsculas, algo sencillo [GF, Chis, EMS, 30/09/2014].

Otro problema planteado por los docentes fue la amplitud de los contenidos de los planes de estudios y la falta de tiempo para poder abarcar dichos contenidos. Al respecto, mencionaron que por un lado se les pide una atención más personalizada con los alumnos y una educación de mayor calidad. Sin embargo, con lo acotado del tiempo para cubrir todo lo planteado por el plan de estudios, esto resulta muy complicado.

Nos pide una reforma en donde trabajen más “acuerpados” los alumnos, que haya más trabajo supervisado, más atención, y también nos reducen el número de horas en los programas de estudio. Tienes que abarcar un sinnúmero de temas, al menos en la materia de Álgebra, que son cuatro horas a la semana y el plan de estudios es amplísimo. Nos reducen el número de horas frente a clases, pero nos dicen “abarca más temas” [GF, Chis, EMS, 30/09/2014].

Resulta importante destacar que los docentes de todos los niveles educativos coincidieron en que las últimas reformas educativas que implícitamente contienen cambios a los planes y programas de estudio son, por la mayoría de ellos, desconocidas. A decir de los docentes, las autoridades realizan reformas sin campañas informativas, ello dificulta a los docentes adecuarse rápidamente a los nuevos cambios.

En un momento sólo dijeron: “híjole, se cambia el plan de estudios, ahora empezamos con otro”. Con ese cambio no sabes cómo continuar. Al menos a mí todavía me faltaban muchas herramientas mentales para saber incorporar lo anterior con lo nuevo. A mí me sucedió así. Mi práctica docente era insuficiente [GF, Dgo, Prees, 09/10/2014].

En el caso de preescolar indígena los docentes dijeron que los cambios a los planes y programas educativos no contemplan el contexto. Los planes se modifican de manera homogénea sin tomar en cuenta la diversidad cultural y la perspectiva en torno a la vida y la educación de los pueblos indígenas.

Primero debemos tomar en cuenta el contexto, lo que sucede es que muchas veces queremos homogeneizar a los alumnos. Los planes y programas nacionales están diseñados sin ver que, en algunas comunidades, aprenden de maneras diferentes, porque la cultura y sus condiciones son diferentes. Creo que lo primero es que debe ser contextualizada, teniendo en cuenta sus culturas y su cosmovisión. Y que el contenido sea adecuado. Regularmente, los planes y programas se componen por contenidos que no son adecuados a los alumnos, o que no se toman en cuenta las habilidades que desarrollan conforme a los años de los niños. Y se les enseñan temas que no están adecuados a su edad [GF, DF, Prees. Indíg, 18/10/2014].

Los docentes cuestionan las decisiones que se toman de manera central, donde se deciden prioridades y contenidos, sin considerar las necesidades particulares que se tienen en las escuelas; lo cual repercute en las formas en las cuales se concretan la gestión de las

escuelas y los procesos de planeación. Es interesante observar que lo anterior se experimenta aun con la implementación de líneas de política que tienen en la construcción de “planes de mejora” desde las propias necesidades específicas de las comunidades educativas.

Entonces tienes que desarrollar acciones para atender este rasgo y dices, “bueno, vamos a desarrollarlo y los cambias”. Luego, después de otro tiempo, te dicen que hay que volver a modificar el plan de mejora porque hay que atender todos los rasgos de la normalidad mínima escolar y tienen que sacar acciones para todos los rasgos... Pero, entonces, tienen que justificarlo porque “no sé qué tienen que hacer así, así o así”; y ahí nos quedamos todos los días de la semana, una hora saliendo doce y media, una de la tarde para recomponer o reestructurar el plan de mejora según lo que están solicitando [GF, Yuc, Prees, 23/09/2014].

Vinculación entre niveles educativos

En este factor, los docentes de los grupos de enfoque consideraron que la falta de articulación entre los niveles educativos es negativa, debido a que no existe una vinculación entre los niveles de EB, ya sea de preescolar a primaria, o de primaria a secundaria, y por consiguiente con la EMS. En el nivel básico ha habido intentos por vincular, pues es fundamental tener diagnósticos de la etapa previa y dar seguimiento a estudiantes, sobre todo, a aquellos con necesidades especiales, problemas familiares u otro tipo de condicionantes que afecten negativamente su desempeño escolar, y la práctica docente. Sin embargo, los intentos de tener vinculación y cierto seguimiento entre niveles han sido muy poco fructíferos.

Otra de las cuestiones, que nos obstaculizan y desencantan, es la falta de vinculación entre los niveles de educación básica; o sea, yo puedo de verdad hacer todo de mi parte por tener el seguimiento de mis alumnos, su expediente... Entonces le dices a la mamá muy esperanzada “por favor entreguen este expediente a la maestra de primer año de su niña...”, y llega muy cuidadosamente el primer día de clases a la primaria con su expediente y lo quiere entregar, y la maestra le dice: “¿qué es esto?”, “es el expediente, es que dijo la maestra que...”, “ah, eso no lo voy a necesitar...” [GF, Yuc, Prees, 23/09/2014].

Por otro lado, algunos docentes de EMS dijeron que en algunos casos los estudiantes llegan al bachillerato sin saber cuestiones básicas de ortografía o matemáticas, lo cual impacta directamente en el desempeño docente porque retrasa el ritmo de trabajo: “Entonces, cuando el muchacho llega conmigo, por ejemplo, en primer semestre, no tiene ni siquiera las habilidades básicas necesarias de las operaciones, “¿qué te enseñaron en tercero de secundaria?”, a sumar y restar, ni eso tiene bien desarrollado” [GF, N.L. EMS, 10/10/14].

De esta manera, los docentes afirmaron que es importante desarrollar estrategias que fortalezcan la vinculación entre niveles educativos, pues las carencias con las que llegan

los alumnos de un nivel educativo a otro dificultan la planeación pedagógica y, por ende, modifican la manera en que han de desarrollar su práctica profesional en las aulas.

Recursos financieros

Como ya se mencionó, un factor importante, de acuerdo con los docentes, es la escasa infraestructura y materiales educativos para desempeñar su labor. Con todo, en esta categoría se hace referencia a la falta de recursos financieros, dado que ésta es una mención constante de muchos de los docentes que participaron en los grupos focales. Los docentes señalaron que, en muchas ocasiones, deben cubrir las necesidades de las escuelas con sus propios recursos económicos.

Sí, además la Secretaría no proporciona los recursos didácticos; ni los mínimos de infraestructura y ni los mínimos en materiales; “¿de dónde los sacas?” como dice la maestra, los terminas poniendo de tu bolsa porque no hay en la escuela. Cada vez son menos los padres de familia que aportan a la escuela entonces es difícil que pueda hacerse de manera autogestiva y trate de solventar las necesidades que tiene. Hay una supervisión espantosa en cuanto a las actividades que la escuela para dar respuesta a las necesidades de los docentes. Si vas a hacer con los padres de familia y la sociedad de padres de familia una rifa, tienes que entregar cuentas hasta el último centavo; y te dicen que eso no está mal es parte de la transparencia y la rendición de cuentas, pero que no lo puedes gastar en esto o no lo puedo hacer en esto otro, aunque sea lo que necesites... [GF, Yuc, Prees, 23/09/2014].

A pesar de la falta de recursos, los docentes aseguran que se las ingenian para contrarrestar las carencias. Sin embargo, éstas resultan mayores y las autoridades educativas les exigen resultados sin considerar las dificultades que enfrentan. En esta situación es complicado tener una educación de calidad, ya que los aspectos negativos tienen mayor peso en la enseñanza. Los docentes coincidieron en que, dentro de un contexto de precariedad económica, son de gran ayuda las cuotas escolares que se piden de manera voluntaria a los padres de familia; ello con la finalidad de orientar los recursos obtenidos a mejorar la infraestructura escolar o a la compra de materiales didácticos. Sin embargo, dijeron que las autoridades educativas o algunos personajes en campañas políticas influyen para que los padres no hagan dichas aportaciones y esto incide negativamente debido a que es un recurso que se deja de percibir y ello se da en detrimento de la educación de los alumnos.

Y además de eso, viene algo más grave todavía: las campañas políticas, funcionarios de la Secretaría o del sindicato nacional haciendo proselitismo y dicen “voy a luchar porque se eliminen las cuotas escolares”; y desgraciadamente son maestros, maestros que conocen el problema de nuestro centro de trabajo; saben que la escuela vive de las cuotas de los padres de familia. Y yo sería el primero y el más convencido de que se quiten porque eso daña la economía de las familias, sobre todo en los medios como en el que yo trabajo, en el medio

rural; pero aunado a la propuesta electoral, o electorera, de quitar las cuotas escolares, no hacen propuestas para suplir esa necesidad económica [GF, Sin, Prim, 02/10/2014].

Formación inicial y desarrollo profesional

La mayoría de los docentes participantes en los grupos también coincidieron en que la formación inicial y continua es determinante e incide directamente en su desempeño profesional. En primer lugar, los docentes concuerdan en señalar que la formación recibida en las escuelas normales está muy alejada de las realidades en las que van a intervenir y, en segundo lugar, que los cursos de actualización y formación que ofrece la Secretaría de Educación son de muy mala calidad.

Lo que nos faltó en la Normal, fue enseñarnos y darnos a conocer el programa de educación preescolar porque llegué a la práctica y escuchaba experiencias de las maestras que el programa, que esto, que aquello... Y yo me quedaba “¿qué es eso?, yo no lo conozco” [GF, Nay, Prees, 25/09/2014].

Y te presentas a los cursos de actualización, y ¡oh decepción!, sólo crítica a la organización a nivel sector, a nivel supervisión. Sabemos que los compañeros ATP, tienen múltiples funciones, menos a lo que se deben dedicar. Bueno es información que se baja y se baja, y se baja, y ya cuando se baja, ya nada más te dan el punto y la coma de la teoría. Son cursos de 40 horas que te los dan en tres; la organización es muy mala (...). Verdaderamente los cursos han sido una desagradable simulación, y es mi forma personal de verlo [GF, Dgo, Prim, 09/10/2014].

La demanda por profesionalización y actualización del magisterio en una constante en las entrevistas, además de los apoyos y estímulos para hacerlo. De cualquier forma, los docentes refieren hacer esfuerzos en lo económico y en detrimento del tiempo dedicado a su familia para continuar estudiando. Muchos refirieron hacer maestrías en línea o semipresenciales, cursos o diplomados que ellos pagaron íntegramente, incluso, con ayuda familiar, sin tener mayores estímulos e incentivos para continuar su preparación. Por la relevancia que se le atribuye a este factor, por la cantidad de datos recuperados al constituir un bloque específico de preguntas en la guía de entrevista y por ser identificado como un eje temático transversal en la propuesta de análisis realizada para este estudio, esta subcategoría analítica será desarrollada de forma separada en el siguiente capítulo.

4.2 Contexto socioeconómico y cultural

Una de las dimensiones planteadas para el análisis derivada de la información recaba en los grupos de enfoque es la de “Contexto Socioeconómico y Cultural”, la cual agrupa las subcategorías de Padres de familia y Comunidad, respectivamente. En este punto se encontraron factores externos que inciden en el desempeño de los maestros, los cuales se

describen a continuación. En la voz de los docentes, la contextualización en la que se encuentra cada centro escolar determina el ejercicio de su profesión:

Los problemas de cada día a los que cotidianamente nos enfrentamos dentro del contexto escolar, pues son problemas externos, como mencionaban los maestros: la desintegración familiar, el alcoholismo, la drogadicción, etcétera. Como docentes, no está en nuestras manos dar las soluciones porque puede ser un problema social [GF, Pue, Prim, 09/10/2014].

a. Padres de familia

Las familias, las configuraciones que adquieren en la actualidad y sus dinámicas, influyen en la atención que se da a los estudiantes, tanto de EB como de EMS, al interior de los centros escolares. Al respecto, las opiniones vertidas en los grupos focales hacen referencia al poco apoyo que encuentran los docentes en los padres de familia, y las perspectivas que éstos tienen sobre la escuela y en general sobre la educación. Por ejemplo, la educación preescolar no se identifica como importante para la formación de los niños: “Desgraciadamente, a Preescolar lo ven como las guarderías porque dicen “ay, cómo que no va a haber clases, maestra y qué voy a hacer con el niño”” [GF, Jal, Prees., 25/09/2014].

En los otros niveles, ante las necesidades económicas de las familias, la escuela puede resultar poco relevante y se opta por prescindir de ella para incorporar a los niños y adolescentes a actividades laborales que ayuden a obtener recursos económicos adicionales para la sobrevivencia. Aunque parece ser un tanto contradictorio, es en la educación preescolar, y en algunas zonas rurales, donde el apoyo de los padres de familia parece presentarse en mayor medida, siendo identificado por algunos profesores como un factor que influye positivamente en el rendimiento de los estudiantes: “Somos una triada, somos docentes, padres de familia y somos niños; entonces, si los tres no estamos de acuerdo también es una dificultad para los aprendizajes” [GF, Nay, Prees, 25/09/2014].

En este sentido, los principales factores encontrados que inciden en el desempeño docente son: la participación de los padres de familia en la educación de sus hijos, las expectativas de los padres en relación con la educación, la desintegración familiar y el nivel de escolaridad de los padres de familia.

Participación de los padres de familia en la educación de sus hijos

Con la información obtenida de los grupos focales, se reconoce como uno de los factores más mencionados la falta de participación y apoyo de los padres de familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. En la mayoría de los casos, se da un bajo involucramiento de los padres en las actividades escolares; muchos de ellos visualizan a la escuela como una guardería en donde dejar a sus hijos mientras ellos acuden a trabajar, restando importancia a la formación de los alumnos. Los docentes aseguran que la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje se debe dar a través de una corresponsabilidad entre profesores, alumnos y padres de familia.

En este contexto, los docentes también señalaron que la participación de los padres de familia es un factor dual; es decir, en ocasiones se da de forma positiva y en otras de forma negativa. Al respecto, un docente de Sinaloa afirmó lo siguiente:

Es dependiendo de cómo se acerque el padre de familia a la escuela. Muchas veces se acerca de manera positiva y hace que nuestro trabajo, junto con el de él, sea para el beneficio del niño, y trae consigo el aprendizaje positivo, el crecimiento personal y familiar del alumno, pero muchas veces lo hace de manera negativa. Incluso llega agrediendo al profesor, transgrediendo la autoridad del director, va directamente con el profesor y eso demerita y crea un ambiente turbio entre el alumno y el maestro [GF, Sin, Prim, 02/10/2014].

Asimismo, el desinterés de los padres de familia en la educación de sus hijos se convierte en una constante que afecta al despeño docente, en tanto que estos no muestran la mínima preocupación en la formación educativa de los alumnos, dejando toda la responsabilidad a los docentes. El poco interés de los padres en la educación de sus hijos, referido constantemente en los grupos focales, se agudiza más en bachillerato, pues la edad de los estudiantes al pasar de la adolescencia a la juventud vuelve difícil el acercamiento con los padres.

Cuando los papás no están al pendiente de los hijos, no nos dan mucha ayuda [...]. Entonces, para mí sería fundamental que, independientemente del contexto, si logramos que los papás verdaderamente se acerquen y vayamos de la mano cada quien haciendo lo que nos corresponde, eso será de mucha ayuda [GF, NL, EMS, 10/10/14].

Expectativas y nivel de escolaridad de los padres de familia

Los docentes también hicieron alusión a las expectativas que los padres de familia tienen sobre la educación de sus hijos; en relación con ello comentaron que los padres no confían en las capacidades de sus hijos, la comunicación entre ellos sobre todo en los padres de estudiantes de EMS es muy limitada, los padres se encuentran concentrados en su trabajo y en otras actividades. Esto refleja que, para los padres de familia, la educación de sus hijos es algo secundario.

El alumno trae muchos, muchos problemas de casa. Creo que uno de los conflictos más fuertes que tenemos, no sé si es a nivel general, es precisamente la poca comunicación que tienen nuestros alumnos con sus padres; la poca confianza de los padres hacia los hijos, y siento que es ahí un punto medular, ¿no?, para que luego no funcionemos o no nos entendamos [GF, Chis, EMS, 30/09/2014].

Otro factor vinculado con las expectativas es el nivel de escolaridad de los padres; al respecto, los docentes comentaron que este factor incide de manera negativa en su desempeño ya que si los padres no saben leer ni escribir no pueden apoyar a sus hijos en las tareas escolares, lo que propicia un retraso de estos estudiantes. En algunas ocasiones, lo docentes deben ayudar a los estudiantes para que no rezaguen al resto del grupo.

Si bien es cierto que la escuela ayuda y apoya; también en casa debe de estar la figura del padre de familia para apoyar; y nosotros apoyar también a los padres de familia. En el caso de la comunidad donde trabajo, la mayoría no tiene estudios y esa es una limitación [GF, Chis, EMS, 30/09/2014].

Bajo esta perspectiva, en algunas comunidades con educación indígena, los docentes comentaron que los padres de familia no le ven ningún beneficio a que sus hijos estudien; por el contrario, los obligan a dejar la escuela para ponerlos a trabajar. Esto, sin duda, es un factor negativo que influye en el ánimo de los alumnos. En el mismo sentido, en algunos casos los aspectos culturales, pues los padres creen que sus hijos deben seguir su mismo camino, trabajar en campo, casarse y forma una familia; en este caso, la escuela, según su enfoque, no les dará de comer ni opciones para encontrar otro empleo.

Lo que muchos mencionan. Los padres de familia se los llevan al campo, y si les digo: "mándalos a la escuela". Ellos responden: "pero, ¿qué les enseñan? Lo que ustedes le enseñan no le sirve para vivir. ¿De qué le va a servir?". Como decían los maestros hace rato... Y ya. ¿Para qué invertimos en su educación, si sólo se van a quedar con la educación básica, y de todos modos van a ir al campo a trabajar? De ahí, de todos modos, se van a casar, van a tener hijos, para ser amas de casas. Entonces, mejor se ahorran ese tiempo, ese dinero que se invierte en la escuela [GF, DF, Prees. Indíg, 18/10/2014].

Desintegración familiar

Otro factor que frecuentemente se presenta derivado de la información obtenida de los grupos de enfoque es la desintegración familiar. Los docentes coincidieron en que dicho factor incide negativamente en su desempeño docente debido a que los alumnos llegan a la escuela con diversos conflictos psicológicos derivados de los problemas familiares, esto afecta las dinámicas del grupo ya que en algunos casos los estudiantes presentan depresión, están desmotivados, tienen conductas violentas con los profesores y con sus compañeros.

Conllevar los problemas sociales que existen entre los niños, hablamos de desintegración familiar muy fuerte que, como queramos ver, obstaculiza nuestro trabajo frente al grupo. El alumno que no se encuentra emocionalmente bien es muy difícil que obtenga buenos resultados [GF, Yuc, Prim, 23/09/2014].

Al respecto de la desintegración familiar, los docentes dijeron también que, en la mayoría de los casos, en los planteles escolares no se cuenta con personal especializado para dar atención a los alumnos que provienen de contextos familiares disfuncionales. En este sentido, los maestros mencionaron también que la desintegración familiar acarrea consigo otros problemas sociales que afectan a los estudiantes.

Y también otro problema que tenemos es que somos seis o siete maestros, todos somos profesionistas, pero no tenemos el área de orientación educativa, tutorías ni un psicólogo. Tenemos muchos problemas de alcoholismo, de drogadicción, de desintegración familiar; entonces, si tuviéramos personal, podríamos canalizar esos problemas [GF, Chis, EMS, 30/09/2014].

Por otro lado, los docentes comentaron que es muy importante conocer el contexto familiar de los alumnos ya que, de esta manera, el profesor se puede dar cuenta de los comportamientos de los estudiantes. Dijeron que no sólo basta con enseñarles los contenidos educativos, sino que es indispensable el involucramiento humano y en caso de que estos tengan problemas buscar alternativas para poder ayudarlos.

b. Comunidad

El entorno de una comunidad se encuentra determinado por su contexto social y económico. Derivado de dicho contexto se desprenden una diversidad de problemáticas que influyen directamente en los procesos educativos; en este caso, en el desempeño docente. De esta manera, el entorno cultural de la comunidad refleja la construcción de ciertas perspectivas y enfoques hacia la escuela y la educación, en donde la identidad cultural es un elemento de contexto que incide en la práctica docente. Bajo esta perspectiva, la comunidad es vista como un espacio de interacción social en donde conviven todos los actores que forman parte de ella, a través de diversas representaciones culturales reflejadas en este caso en el ámbito educativo.

En este sentido, los principales factores que inciden en la labor docente encontrados a partir de la información de los grupos de enfoque y agrupados en la categoría denominada “comunidad” son los siguientes: aspectos culturales, pobreza, migración y trabajo infantil, y narcotráfico e inseguridad.

Aspectos culturales

A partir de los aspectos culturales se construyen ciertas perspectivas hacia la escuela, algunas de las cuales producen tensión y conflicto. Incluso los factores geográficos, como la distancia que tienen que recorrer los estudiantes para llegar a la escuela, entran en juego en algunas comunidades. En este contexto, dichos aspectos son factores que inciden en el desempeño docente caracterizados por la diversidad cultural de los alumnos en cuanto a sus diferencias o similitudes. Cabe mencionar que estos aspectos se presentan principalmente en contextos rurales e indígenas.

En la zona rural tú tienes que ir a traer a los alumnos; si camina, vienen de lejos, tienes que considerar todos esos aspectos para tener a tus alumnos; planificas con base en todo esto, a qué horas llegan, a veces no es el horario que nos tienen y que está normado; te tienes que adecuar a las características de la comunidad, es que nosotros nos vamos a trabajar de 6:00 a 22:00, regresamos a las 22:00, bueno, entonces los niños van a las 10:00 am y van a salir a las 13:00 o a las 14:00 horas, porque esa es la característica de la comunidad [GF, BC, Prees, 02/10/2014].

El problema derivado de la lejanía de los centros escolares de las comunidades indígenas apartadas y de difícil acceso agrava aún más la situación de las y los alumnos de nivel preescolar, ya que por su corta edad les resulta más complicado trasladarse de su comunidad a la escuela por lo que ello implica en tiempo, distancias y condiciones geográficas del medio.

Otro tema de vital importancia en el desarrollo de los ciclos escolares es el referente a las tradiciones y costumbres de los pueblos, particularmente en las fiestas patronales. Durante estas festividades, los niños no asisten a clases con la complacencia de sus padres. La importancia de ciertas festividades locales, no marcadas como feriadas, entorpece el cumplimiento de los doscientos días laborales marcados en el calendario escolar.

Hay cuestiones de usos y costumbres. Es el día de San Bartolo, y entonces los niños no van, porque es el santo patrono de no sé qué cosa. Se suspenden las actividades, y ahí está la maestra, pero no hay niños. O bien el Comisario de ejidal dice tal cosa o cual cosa, o es el aniversario del pueblo... mil cosas que obstaculizan mucho el trabajo [GF, Dgo, Prees, 09/10/2014].

De igual forma, los docentes externaron que la enseñanza se dificulta cuando tienen alumnos de diferentes culturas ya que los contenidos en los programas de estudios están diseñados de manera homogénea y algo que para muchos parece adecuado para otros tantos es desconocido o contradictorio debido a cuestiones propias de su cultura.

Los conflictos entre las diferentes culturas; puedo mencionar, por ejemplo, un triqui con un mixteco, con un zapoteco, no se pueden ver. Para algunos de Oaxaca mencionar que Benito

Juárez en sus culturas era una gente buena, para ellos no era, porque es de otra costumbre entre zapotecos ¿sí me entienden? Y eso viene en los libros de texto, y cuando enseñamos eso, los otros no están de acuerdo. La enseñanza en sí o el darle la alimentación que le queremos dar que sea una alimentación, ahora con los nuevos programas de alimentos, ellos no, su alimentación es otra y que son diferentes. No la aceptan [GF, BC., Prees 02/10/2014].

Igualmente, los conflictos interculturales entre diferentes grupos étnicos que conviven en una misma comunidad afectan de manera directa al desempeño docente ya que algunas veces, derivado de estos conflictos, los distintos miembros de la comunidad en pugna impiden que se instalen o que se lleven a cabo los servicios educativos.

Una situación comunitaria que actualmente vivo son los conflictos que tienen entre comunidades. En la comunidad en la que laboro no he entrado por quince días a trabajar porque no permiten el acceso a los maestros, porque piensan que queremos perjudicar a la comunidad. Son situaciones que uno no tiene como resolver. A nosotros nos indican que no entremos a trabajar, por cuidar nuestra integridad y demás. Y estamos perdiendo muchos días [GF, DF, Prim. Indíg, 18/10/2014].

De manera significativa, los docentes que trabajan en zonas rurales e indígenas mencionaron que un problema que cotidianamente se presenta como un factor que incide negativamente en el desempeño docente es la lengua ya que algunos estudiantes tienen como lengua materna una distinta al español y esto genera en choque cultural.

En lo que respecta a mí, en la zona que trabajo, incide mucho el lenguaje; para nosotros es como si nos mandaran a una guerra sin fusil. Nos enfrentamos prácticamente a otra cultura, a otra lengua. Sí incide, al menos en mi desempeño o en el desempeño de los muchachos, sin previa capacitación... Si a veces no se atiende las cuestiones académicas, las cuestiones o las herramientas que nos pueden servir en algunas zonas del estado, mucho menos. Por ejemplo, una capacitación en lenguaje de los muchachos para poderles explicar algunas cosas en su idioma [GF, Chis, EMS, 30/09/2014].

En este sentido, la diversidad cultural es muy amplia y la gama de lenguas habladas e incluso las variantes de una misma pueden generar un verdadero crisol cultural dentro de un mismo salón de clases que en mucho enriquece la educación y la interacción entre el grupo y el docente, pero que concretamente en este caso se convierte en un factor negativo para el desempeño docente, ya que dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En general, el problema radica en que los cursos están diseñados tomando como lengua base el español y no se encuentran contextualizados al medio indígena; por lo tanto, en las escuelas indígenas en donde existen niños hablantes de diferentes lenguas esto se convierte en un factor que afecta el desempeño docente. Al respecto, en el mejor de los casos, algunos profesores son bilingües, pero resulta prácticamente imposible que los docentes lleguen a considerarse monolingües. Los profesores dijeron que una alternativa para que la lengua no sea una barrera en el proceso de enseñanza-aprendizaje sería que

ellos recibieran una capacitación en lenguas para poder desempeñarse satisfactoriamente y ayudar a sus alumnos.

Otro de los aspectos culturales que cobra relevancia como factor negativo que incide en el desempeño docente, el cual fue mencionado por los profesores (sobre todo en la enseñanza indígena), fue la discriminación de las niñas por cuestión de género, ya que en algunas de las comunidades prevalece aún la discriminación hacia las mujeres manifestado en un machismo arraigado culturalmente, lo cual se traduce en la prohibición para continuar estudiando.

Aquí hay elementos culturales que pueden incidir. Hablo de algunas comunidades específicamente en las que, en el caso de las mujeres, no se les permite concluir; incluso hasta quinto año de primaria es el límite. Porque tú ya tienes 12, 13 años, no puedes seguir estudiando, ya son personas que deben ayudar en las actividades de la casa. Por su sexo, ya deben prepararse para el matrimonio [GF, DF, Prim. Indíg, 18/10/2014].

De este modo, en voz de los propios docentes, los aspectos culturales son un factor determinante a la hora de desarrollar sus labores docentes al interior del aula, pues son condicionantes que influyen de manera significativa en su planeación pedagógica, así como en el trato directo con los niños y jóvenes estudiantes. Este elemento fue reconocido por maestras y maestros tanto de EB, como de EMS; no obstante, se puede notar que la complejidad de los aspectos culturales es más evidente en escuelas del nivel básico.

Pobreza

La pobreza es un factor determinante que contribuye negativamente en detrimento de la educación; concretamente es un factor que incide en el contexto del desempeño docente. En este sentido, los docentes de las diversas entidades que participaron en los grupos de enfoque coincidieron en que este factor es condicionante para realizar su labor, ya que en la mayor parte de los casos los alumnos no cuentan con los recursos económicos para comprar materiales elementales propios de las dinámicas de clase y del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a las cuestiones familiares, existen muchísimas condiciones que hacen que la docencia sea más difícil, son obstáculos, la condición familiar, la economía familiar, la impuntualidad de los padres de familia, la carencia de recursos para X o Y actividad, son factores que se van sumando y que, desde el hogar, muchas veces no permiten que lo que se planifica en el aula se ejecute como uno lo tiene planeado y que indirectamente se sale del problema las herramientas que uno como profesor tiene [GF, Sin, Prim, 02/10/2014].

Como se ha señalado previamente, los docentes opinaron que, en algunos casos, ante las carencias y pobreza de los alumnos, ellos ponen de su dinero para comprar libros y material

didáctico. En esta lógica, la pobreza como factor afecta negativamente al desempeño docente. De igual forma los niños, por la falta de recursos económicos, llegan a la escuela mal alimentados y su desempeño no es óptimo. En general, este problema fue mencionado por la mayoría de los docentes participantes, sin importar el estado de la República al que pertenecieran. Las comunidades más vulnerables y marginadas donde prevalece la pobreza son las indígenas; en esta perspectiva, la pobreza es un factor que incide negativamente en el desempeño docente ya que, derivado de ella, los centros escolares carecen de las condiciones mínimas para la enseñanza. La falta de materiales de apoyo didáctico es una cotidianidad con la que día a día los docentes deben batallar.

Una de las cuestiones que, desde mi experiencia, ha obstaculizado mucho la labor de enseñanza es que en las comunidades indígenas se vive una pobreza extrema y a veces no puedes comprar los materiales que se requieren, o no nos podemos acoplar; si yo quiero darles a los niños algo para que colorean, el primer problema que encuentro es que no tengo colores... Básicamente esas restricciones son las que hacen que la educación esté como está actualmente en el contexto indígena. Y muy tristemente lo digo porque me acuerdo de mis alumnos y me da mucha tristeza que no tengan lo suficiente para tener un adecuado aprendizaje [GF, DF, Prees. Indíg, 18/10/2014].

Sin embargo, la pobreza y falta de oportunidades, sobre todo en comunidades alejadas, no es el único factor que incide negativamente en el desempeño y aprovechamiento escolar. En algunos casos, la presencia de programas sociales, particularmente “Oportunidades”, es el único aliciente de muchos padres de familia para enviar a sus hijos a la escuela. Sin embargo, el condicionante del programa y la laxitud de su operación en dichas zonas, representa un problema mayor, pues si el maestro no evalúa al niño con los mínimos necesarios para conservar el apoyo, deviene un conflicto con el padre de familia. Este conflicto incluso involucra a los operadores del programa quienes no retiran el apoyo a los beneficiarios aún si no cumplen con el rubro calificado por el padre de familia.

Migración y trabajo infantil

Ambos factores, migración y trabajo infantil, se encuentran intrínsecamente relacionados con la pobreza. En este contexto, las y los docentes dijeron que dichos factores impactaban su desempeño en tanto que su planeación se veía afectada por la constante movilidad de los niños migrantes y por la falta de atención que estos tienen en la escuela dada su condición; es decir, la mayoría de estos alumnos se ven obligados a trabajar, ello impacta en su retención y rendimiento escolar. Bajo esta perspectiva, los docentes tienen que poner atención especial y mayor detenimiento en estos alumnos, lo cual retrasa el avance del grupo. Específicamente en las entidades en donde la población es migrante e indígena la

situación es más complicada ya que el desempeño docente se ve mermado porque los elementos culturales diversos de los alumnos dificultan la enseñanza:

En el caso de Baja California, tenemos regiones con unas características muy particulares, puedo referirme a San Quintín que tiene agro industria y hay muchos campamentos agrícolas en donde una buena parte del año tenemos una migración considerable de indígenas provenientes de Oaxaca y algunos de Guerrero, donde están trabajando de cinco a siete meses, tienen acceso a algunas comunidades a escuela porque tienen ahí los campos, hay maestros en educación básica en secundaria y los que llegan a la prepa, y las condiciones de aprendizaje de estos muchachos implican que el docente sea un súper docente porque hay una barrera de lenguaje, hay una barrera de cultura, hay una barrera de valores, y sobre todo hay un sincretismo muy particular en lo que respecta a su visión del entorno, de los padres y de los hijos que están acudiendo de forma temporal a esas escuelas [GF, BC, EMS, 03/10/2014].

En este contexto, algunos participantes de los grupos de enfoque dijeron que la migración de los padres, junto con sus hijos, interrumpe la trayectoria escolar de los alumnos ya que a inicio o mitad del ciclo escolar estos abandonan la escuela para migrar y trabajar junto con sus padres; entonces aquí los docentes deben trabajar extra y poner de su tiempo para que al regreso de los niños migrantes estos puedan nivelarse con sus demás compañeros.

El aspecto comunitario aquí es un problema... No sé cómo llamarle, socioeconómico. Al menos en el municipio donde yo trabajo, la mayoría de la gente es migrante... Esta fluctuación de la vida escolar tiene su impacto. Aquí sí reconozco el trabajo de mis compañeros, porque a pesar de eso, ellos hacen algunos esfuerzos extraordinarios, y cuando digo extraordinarios me refiero a que esa parte no es visible... Llegan los alumnos y dan una hora más... "Es que tenemos que nivelarte" [GF, DF, Prim. Indíg, 18/10/2014].

En el caso de preescolar indígena, la migración de los padres afecta directamente la educación de sus hijos y, por lo tanto, el proceso de enseñanza-aprendizaje; en la mayoría de las ocasiones las y los hijos de padres migrantes se quedan al cuidado de algún familiar o en el mejor de los casos de la madre; este fenómeno conlleva a la desatención y desinterés en el proceso educativo de los niños, lo que se refleja en su bajo rendimiento escolar y, por consiguiente, en el desempeño docente.

Narcotráfico e inseguridad

Aunque este factor fue reconocido en la mayoría de los grupos focales realizados, con base en la revisión de la información recabada se puede afirmar que este problema de inseguridad es identificado con mayor énfasis entre los ejercicios realizados en los estados del norte del país. El narcotráfico trae consigo múltiples consecuencias como la violencia y la inseguridad; sin embargo, para algunos estudiantes esta actividad ilícita representa un medio para ganar dinero con facilidad, lo cual se convierte en un factor de abandono de la escuela y, por lo tanto, en un factor que impacta negativamente en el desempeño docente.

En ciertos casos, los docentes comentaron que algunos padres de familia se encuentran involucrados de manera directa en el narcotráfico; esto genera fricciones entre los profesores y padres de familia ya que el clima de violencia y amenazas contra ellos se convierte en una cotidianidad que tiene un impacto negativo en su labor docente.

La primera plaza que me la dieron fue en Cuautitlán. Para poder llegar ahí, no podía enseñar a los niños a contar más de 100. ¿Sabe usted por qué? Porque eso era lo que pagaban como máximo. Ahí no sabían que había más de 100, y si tú como maestro enseñas más de 100, es mejor que te vayas. Yo mejor me fui porque yo no quería arriesgar mi vida. Esto sucedió hace doce años, es muy difícil. [Me dijeron] “Mire, maestríto, aquí todos aprenden hasta el 100, ¿sí me entendió verdad?”, “no, no le entiendo”, “aquí nadie aprende más del 100, si no quiere tener problemas, hasta el 100, ¿le queda claro?”. Yo no entendía, tal vez por mi inexperiencia, por qué me lo estaba diciendo. Hasta que una persona me dijo: “maestro, es que aquí todos trabajan cultivando droga, y cuando les pagan, sólo les pagan 100; para esa gente no existen más de 100, ¿me entiende” [GF, Jal, Prim, 25/09/2014].

De acuerdo con las opiniones de los propios docentes, las escuelas de nuestro país, ya sean del nivel básico o de educación media superior, no cuentan con las condiciones suficientes para responder de manera institucional a los escenarios de violencia y presencia del narcotráfico en su interior. Al parecer, las respuestas mejor valoradas para responder a estas condiciones negativas provienen de los esfuerzos implementados por docentes y directivos, más que por las autoridades. Estas estrategias manifiestan, en el fondo, una búsqueda de diálogo y respeto entre los grupos delincuenciales y los miembros de la comunidad educativa, pues de no contar con ambientes amigables entre ambos, los docentes y directivos se encuentran inmersos en situaciones de amenazas y extorsión.

El reconocimiento del fenómeno de narcotráfico y su influencia al interior de las escuelas, visto como un problema de carácter nacional, aún no ha sido valorado con la importancia que merece. Parece ser que, para hacer frente a este tipo de problemas, es necesario desarrollar un enfoque más integrado, con un carácter político y de gestión escolar que dé cuenta de las diversas dimensiones del problema.

Con base en la información revisada, se observa que, a pesar de las similitudes encontradas en los distintos grupos focales, en torno a los factores que influyen, condicionan e inciden sobre el desempeño de los docentes, tanto de EB como de EMS, las diferencias son muy sensibles dependiendo de la entidad. Los factores que afectan al docente en su práctica provienen de diferentes espacios, tales como el aula, la escuela, las autoridades escolares, las actitudes de los propios docentes, las autoridades educativas, el entorno social y económico, los estudiantes, los contextos, las políticas educativas, entre otros. El análisis realizado ha permitido identificar los principales factores escolares y

extraescolares que inciden en el desempeño docente, así como aquellos del contexto socioeconómico y cultural, obteniendo una sistematización de la información, la cual se presentó de acuerdo con las categorías y subcategorías propuestas.

Bajo esta perspectiva, a partir del análisis de la exhaustiva información obtenida en los cuarenta y dos grupos focales, la deficiente infraestructura, demasiada carga administrativa, inadecuada formación inicial y falta de desarrollo profesional, excesivo tamaño de los grupos, baja participación de los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos, déficit de personal y la falta de recursos económicos, fueron señalados recurrentemente por los docentes de las nueve entidades que compusieron los grupos focales.

De manera particular, en lo que respecta a los factores que sobresalen en los niveles preescolar y primaria se encontraron: falta de liderazgo directivo, composición de grupos multigrado, ATP y supervisores; así como pobreza. En lo que corresponde al nivel secundaria, se presentaron los siguientes factores: actitudes negativas de los alumnos hacia el trabajo en aula, déficit de personal (por ejemplo, psicólogos y orientadores), y vinculación entre niveles educativos. Por último, los factores más mencionados en educación media superior fueron: malas actitudes de los alumnos y adicciones; formación inicial y desarrollo profesional; tecnología y conectividad. Por supuesto que la edad de los estudiantes, sus etapas de desarrollo biológico y los cambios emocionales de los mismos, fueron determinantes para notar estas diferencias.

Tabla 1. Factores que condicionan el desempeño docente

EJES TEMATICOS	DIMENSIONES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	FACTORES, Y (*)
Factores que condicionan el desempeño docente	Sistema Educativo Nacional (Internos)	Factores escolares	El maestro y su desempeño	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Falta de compromiso a la profesión ▪ Débil planeación docente ▪ Disminución en la valoración de la labor docente
			Organización y funcionamiento escolar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escuela multigrado ▪ Ambiente laboral ▪ Duplicidad de funciones ▪ Liderazgo del director ▪ Consejos Técnicos y Reuniones de Academia ▪ Turnos escolares ▪ Procesos educativos y administrativos

EJES TEMATICOS	DIMENSIONES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	FACTORES, Y (*)
			Organización y funcionamiento del aula	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tamaño del grupo ▪ Tiempo de clase
			Características de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Actitudes hacia el docente y el trabajo en aula ▪ Motivaciones personales ▪ Adicciones y violencia ▪ Alumnos con capacidades diferentes
			Infraestructura	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instalaciones ▪ Mobiliario completo y materiales ▪ Tecnologías y conectividad
		Gestión institucional		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Carga administrativa ▪ Formación inicial y desarrollo profesional ▪ Déficit de personal (docente, de apoyo, administrativo) ▪ Cambios en Planes y Programas ▪ Vinculación entre niveles educativos ▪ Recursos financieros ▪ Supervisores, ATP's y Jefes de materia
	Contexto socioeconómico y cultural (Externos)	Entornos familiares y socio-culturales	Padres de familia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participación de los padres de familia en la educación de sus hijos ▪ Expectativas y nivel de escolaridad de los padres ▪ Desintegración familiar
			Comunidad	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aspectos Culturales ▪ Pobreza ▪ Migración y trabajo infantil ▪ Narcotráfico e inseguridad

Fuente: elaboración propia.

Los factores contextuales también se hicieron notar, sobre todo en lo que respecta a los problemas sociales que se viven en diversas entidades. En Nayarit, Sinaloa y Nuevo León, por ejemplo, se mencionó mucho la presencia del narcotráfico y su influencia en conductas agresivas y en el poco interés de los estudiantes en las escuelas. En otras entidades, aunque se señaló cierta influencia negativa, fueron más mencionados problemas étnicos, sobre todo en lo referente al lenguaje. Estos casos, particularmente, se presentaron en Chiapas, Puebla y Yucatán.

Es importante mencionar que en el caso de los grupos de enfoque realizados con docentes de educación básica indígena la información obtenida dio como resultado, sobre todo, factores que inciden en el desempeño docente relativos al contexto socio-cultural de las comunidades; en este caso se presentaron particularidades concretas: la diversidad cultural y sus complicaciones para la enseñanza; la pobreza, la migración y el trabajo infantil; las inequidades, principalmente en contra de las mujeres; además de la marginación, alejamiento y dispersión de las comunidades. De esta manera, los grupos focales no solamente fueron enriquecedores para el INEE, sino que representaron una oportunidad de expresión para los docentes, además de ofrecer un conjunto de información de suma importancia para las instituciones encargadas de diseñar políticas educativas. Con base en su quehacer diario y su experiencia, los problemas, satisfacciones y demás elementos, muchos de los docentes señalaron la complejidad de la realización de su labor, desconocida para quien no forman parte del medio.

5. Retos de la formación inicial y del desarrollo profesional docente

Como se mencionó en el apartado anterior, los docentes señalan a la formación inicial y el desarrollo profesional como factores importantes que condicionan su desempeño. Por la relevancia atribuida a ambos factores, a continuación se detalla con precisión lo que los docentes señalaron con respecto a esto dos factores, los cuales se configuran en un eje transversal de este reporte; no sólo por constituir referentes desde los cuales los maestros significan su labor, sino también porque a partir de la reflexión de los déficits de ambos se plantean posibles rutas para el fortalecimiento y mejora del desempeño docente.

5.1 Formación Inicial

La mayoría de los maestros que participaron en los grupos focales y que laboran en los niveles de preescolar y primaria egresaron de Escuelas Normales, las principales instituciones formadoras de docentes para dichos niveles. En Secundaria existe variedad en este sentido, puesto que algunos profesores expresaron haber ingresado a la docencia contando con un perfil distinto y después cursaron una nivelación o incluso la carrera correspondiente como segunda opción; en la educación media superior (EMS), en donde la multiplicidad de profesiones es mayor, la situación es similar. Al respecto, un estudio financiado por el IPEE-UNESCO (2011) reveló que, en México, 1 de cada 4 docentes no posee una formación pedagógica específica, así como más de la mitad de los que trabajan en el nivel medio superior.

En este contexto, la mayoría de los participantes consideró que su formación inicial fue insuficiente para la adquisición de las competencias necesarias que les permitieran enfrentar los retos experimentados al llegar a un aula de clases. Al recordar cómo fueron sus estudios profesionales, algunos de ellos reconocen que adquirieron una base teórica adecuada, pero señalan que, al vincularla con sus primeras acciones en el ejercicio docente, no lograron aplicar lo aprendido debido a los numerosos elementos que iban más allá de lo teórico y que no fueron considerados ni llevados a la práctica cuando cursaron la licenciatura.

Lo anterior hace alusión a elementos políticos, sociales, administrativos y, sobre todo, contextuales que en ningún momento durante los cuatro o cinco años de formación inicial se adquieren al no estar considerados en el currículo formal; esto dificulta la incorporación

del docente, sobre todo durante su primer ciclo en el que llega a un grupo con alumnos que presentan características diferentes a las conocidas en la licenciatura, en situaciones complejas a las que no saben cómo dar respuesta. Los comentarios de los participantes al respecto dan cuenta de que la formación suele abordar situaciones de clase e instituciones “tipo”; generalmente escuelas urbanas que atienden a una población más o menos homogénea y con bajo nivel de conflictividad social, dejando de lado los métodos de enseñanza en contextos adversos, con población escolar heterogénea, afectada por la pobreza y por graves problemas sociales (Vezub, 2007).

De estas experiencias deriva que valoren su educación inicial como escasamente pertinente y relevante, al reconocer que los contextos educativos de México son tan distintos y complejos que necesitarían mayor acercamiento a ellos, con la finalidad de obtener tanto un panorama más apegado a la realidad, como herramientas que les permitan atenderlos de forma oportuna. Son escasos los relatos de egresados de las Escuelas Normales que consideraron su formación inicial como una experiencia importante que les brindó una base adecuada para desarrollar su función de forma eficiente.

La mayoría de docentes formados en Escuelas Normales mencionó que, con base en su experiencia, la preparación recibida en ellas no fue suficiente por distintos motivos, entre los que destacan: un plan de estudios que ya no corresponde al que emplean cuando se incorporan al mundo laboral; pocas horas de prácticas, lo cual no les permite conocer el panorama real, al enfocarse sobre todo en contextos urbanos o semi urbanos que al egresar poco tienen que ver con las exigencias de enfrentarse a comunidades rurales, indígenas o zonas geográficas muy distintas a lo conocido; la falta de preparación para atender a niños con Necesidades Educativas Especiales o poblaciones indígenas que requieren un dominio de la lengua y conocimiento de la comunidad.

Cuando era normalista nos llamaba mucho la atención que, estando en el lapso generacional de 2008 al 2012, los planes y programas estaban basados en el año 1997 y en 1995, o sea, planes y programas muy atrasados. Ahora sabemos, con base en las opiniones de los compañeros que ya tienen más de diez años de servicio, que han cambiado completamente. Y ahora, nuestros tiempos han cambiado, ahí se demuestra... Vaya, te dan las bases y las herramientas para tú enfrentarte a un grupo, pero llegas a la realidad y es completamente diferente [GF, Nay, Sec, 26/09/14].

Por otro lado, se mencionan otros elementos como la ausencia de herramientas que les permitan atender los aspectos administrativos y de gestión, los cuales son parte inherente a la profesión docente en todo centro educativo, incluyendo la operación de programas estatales o federales. Un docente recuerda este aspecto cuando egresó:

Lo que no me dio la Normal es la realidad. Cuando llegué a Tijuana tuve que llenar papeles y más papeles, que me tuvieron que explicar, acerca de estadísticas que andaban en ese tiempo con lo de los colores azul, verde y rojo de salud, y de infinidad de documentos más que yo no tenía ni idea que me correspondía hacer. Eso te mueven de tu grupo, te mueve de tu objetivo de estar con los alumnos... [GF, BC, Prim, 02/10/14].

Algunos participantes señalaron que los formadores de docentes de las Escuelas Normales están alejados de la realidad educativa al haber sido maestros frente a grupo hace mucho tiempo; desconocen el panorama educativo actual, cuentan con una mala preparación académica y brindan un limitado acompañamiento a sus alumnos.

La verdad es que los maestros no estaban bien preparados. La Normal de Educadores de Guadalajara no era lo que yo me esperaba y ni lo que creía que me iban a enseñar; a mí no me dieron las bases necesarias, mi mamá es educadora y me ayudó, pero en cuanto a la práctica, talleres, cómo hacerlo, o sea se perdió esa parte [GF, Jal, Prees, 25/09/14].

Asimismo, los docentes indicaron que muchos profesores en servicio, cuando fungen como tutores, no asumen su responsabilidad y en realidad reciben con escaso agrado a los estudiantes de los semestres finales de la licenciatura, a quienes rechazan o simplemente no toman en cuenta; lo que apoya escasamente su formación y, de hecho, obstaculiza el fortalecimiento de una visión cercana a las acciones que se realizan en la práctica cotidiana.

He visto que se da, sobre todo aquí en estas zonas urbanas, que cuando decimos: “llegaron a la escuela los practicantes”, los consideramos más como cuidadores del grupo que maestros que están en formación; y lo que hace la maestra o el maestro es decirles: “Ahí te dejo, tú las averiguas, y te veo a la hora de la salida”, si bien les va. Creo que es un aspecto sustancial el hecho de que los que ya estamos laborando con una base, podamos ser un apoyo o fortalezcamos a los que están estudiando para ser maestros, porque se supone que ya tenemos experiencia, que ya tenemos más herramientas y que si observamos el desempeño de esta persona, podemos darle algunas sugerencias... [GF, Nay, Prim, 25/09/14].

En la EMS y en algunos casos en Secundaria, se encontró una gran cantidad de participantes egresados de universidades o tecnológicos, quienes cursaron diversas carreras como Antropología, Psicología, Informática, Arquitectura o alguna Ingeniería. Gran parte de los profesionistas coinciden en que su formación inicial les brindó elementos importantes, pero reconocen carencias “didácticas” necesarias para lograr un desempeño eficaz, así como la escasa o nula experiencia como docentes. Estos elementos resultan de suma importancia, si se hace explícito que, en el discurso de los participantes, la didáctica hace referencia a lo que la literatura reconoce como las *teorías de la enseñanza*, significada en los contextos en los que esta acción se inscribe y que tiene como finalidad hacer inteligible la práctica y darle sentido a la labor docente, para proponer acciones prácticas acordes a lo definido como buena enseñanza. (Pesce, 2013).

Nuestro nivel tiene una desventaja en el sentido que nuestra formación no es la docencia, ¿no? Y desde ahí muchos nos quejamos y carecemos de esos aspectos pedagógicos y didácticos que nos permitan, tal vez, ser más eficientes en nuestro quehacer en la enseñanza [GF, Chis, EMS, 30/09/2014].

Dicha carencia en la didáctica tiene una relación directa con los retos enfrentados por la mayoría de los participantes, cuando se iniciaron en la docencia; ante lo cual optaron por cursar una segunda carrera o posgrado orientado al ámbito educativo, que les ayudara a responder a las exigencias y asumir su responsabilidad como profesionales de la educación. Un dato importante en este aspecto es que la incursión de la mayoría de los participantes fue circunstancial, puesto que se derivó de una necesidad de empleo, una invitación u oportunidad de trabajo no planeada, y al estar inmersos en esta carrera, descubrieron el interés y gusto por la misma; lo cual, expresaron, los motivó a desempeñarse de la mejor manera, capacitándose en los aspectos que desconocían o necesitaban mejorar.

Bueno, yo siento que el compañero tiene razón, creo que la mayoría de nosotros no estudiamos para ser maestros, pero se entiende el factor empleo a nivel nacional. Las universidades cada año sacan miles de profesionistas y son muy pocas las opciones de trabajo que se ofrecen. Entonces, yo siento que fue una necesidad. Se nos brindó una oportunidad de estar en la docencia... [GF, Pue, EMS, 10/10/14].

Por otro lado, además de haber ingresado circunstancialmente a la docencia, los profesores de Secundaria y EMS compartieron experiencias que dan cuenta de un inicio complejo en el mundo laboral derivado de la asignación de materias que no correspondían con su perfil, enfrentando por ello un reto mayor, al tener que aprender y profundizar en contenidos diferentes a los de su profesión.

Cuando entré al sistema, llegué con perfil de licenciatura en Psicología. En el semestre que ingresé no había asignaturas acordes a mi perfil y me dieron clases agropecuarias... Lo que tuve que hacer primero fue aprender e informarme, ver videos, investigar un montón. Fui demasiado honesto con los muchachos, les dije que no era mi área, que era inexperto... Los muchachos me dieron el conjunto de conocimientos que tenían, los fuimos juntando y fuimos aprendiendo todos en el grupo... [GF, Yuc, EMS, 24/09/14].

Lo anterior lleva a considerar la asignación de profesores en las áreas correspondientes a su formación inicial como un elemento trascendental para un eficiente desempeño de la función; al retomar los hallazgos de estudios en los que se comprueba que la colocación de docentes altamente calificados en un área de trabajo para la cual no fueron formados, representa un elemento crucial que puede llevarlos a un desempeño deficiente ante tal realidad (Ingersoll, 2011).

5.2 Desarrollo Profesional

Ejercer la función docente puede responder a múltiples factores que condicionan la elección de esta profesión, la cual se configura, en la mayoría de los casos, desde el trayecto formativo que inicia con estudios profesionales. Dichos estudios aportan conocimientos, habilidades, actitudes y valores; los cuales, aunados a la experiencia, contribuyen a un desarrollo profesional que se transforma a partir de las características y exigencias del contexto donde se inserta la práctica cotidiana. Cabe señalar que aún existen docentes, sobre todo en medios alejados de las zonas urbanas o en regiones indígenas, que se iniciaron en la profesión sólo con estudios de secundaria y que hasta la actualidad se han desarrollado profesionalmente sin una formación continua formal; es decir, sólo con base en la experiencia adquirida.

En general, si se acepta que es la práctica y la experiencia lo que hace al docente y que la manera en que el oficio se construye se da entre las condiciones particulares y las múltiples exigencias, es necesario plantear que en el desarrollo docente resulta relevante la capacitación, la actualización y, en general, el fortalecimiento de las competencias profesionales, lo mismo para quienes se formaron en las Escuelas Normales, como para quienes, constituidos en espacios universitarios, encontraron en la docencia un espacio laboral y de desarrollo profesional.

El concepto de desarrollo profesional pretende superar algunos problemas de la formación continua ampliamente desplegada en los últimos veinte años, esto al proponer una nueva manera de concebirla para responder a las necesidades del profesorado y a sus contextos de actuación. El desarrollo profesional ocurre en la medida en que se dan algunas condiciones básicas, de ahí la importancia de vincularlo con la práctica cotidiana de los docentes, en los problemas de la enseñanza y del aprendizaje. Sólo a partir de ese anclaje será posible promover reflexiones, reestructuraciones y conceptualizaciones que abran nuevas perspectivas y permitan el planteamiento de estrategias didácticas orientadas a mejorar el aprendizaje y la comprensión de los alumnos (Lombardi y Abrile, 2009).

Lo anterior es congruente con la opinión de los docentes y demás actores educativos que participaron en los grupos focales, los cuales expresaron la necesidad de mejorar su desarrollo profesional, de forma eficaz, mediante elementos que les permitan fortalecer sus competencias profesionales. Son escasas las experiencias positivas en ese sentido. Entre éstas se reconocen algunas propuestas de formación continua desarrolladas en línea en

coordinación con instituciones de educación superior que se han caracterizado por un adecuado nivel académico de quienes coordinan, una organización eficiente y con los tiempos necesarios para realizarlos de forma satisfactoria.

Donde sí me parece muy bueno, y valoro la oportunidad que nos dan, es hacer los diplomados en línea, que, en mi caso particular, han sido satisfactorios y he tenido la oportunidad de hacer en el TEC de Monterrey o en una universidad de Saltillo, de Puebla, de diferentes lugares. La verdad, con la responsabilidad que tenemos, tienen un resultado favorable e impactan tanto en nosotros para la preparación y que esto se va a ver reflejado en nuestra labor docente [GF, Nay, Sec, 26/09/14].

En general, existe un amplio cuestionamiento sobre las opciones de formación continua que se le ofrecen al magisterio desde el propio Sistema Educativo Nacional (SEN); entre otras razones, y de acuerdo con los docentes entrevistados, porque son muy escasas las experiencias que han apoyado realmente su labor, que les han permitido aprender, fortalecer sus competencias, atender inquietudes y una de las cuestiones que consideran más importantes: llevar a su salón de clases lo abordado. La opinión de los participantes es que la formación continua actual, emprendida como herramienta para el desarrollo profesional, constituye una oferta pobre que no aporta elementos para atender las realidades complejas y heterogéneas en las que desempeñan su labor. Entre los factores más mencionados que caracterizan las condiciones en este ámbito, refieren la poca pertinencia de los temas de los cursos, las cuales ya vienen determinadas sin contemplar su región, necesidades, características y situaciones actuales; además, en ocasiones, son obligatorios, por lo que asisten a ellos no por convicción sino por cumplir el requisito.

Desafortunadamente, para empezar los cursos ya vienen asignados, hay una lista, es un catálogo. Por ejemplo, hay tres cursos, pero como son muy pocos maestros nada más van a poder dar dos. El presupuesto sólo es para un curso y entonces tienes que entrar a ese, te guste o no te guste; ése es el primer problema... Entonces prácticamente lo que te dan... no te sirve de mucho... Realmente no creo que haya mucha aportación a lo que estamos haciendo y viene desde arriba, porque si para mí el curso no es interesante, pues de nada me sirvió, pero no hay de otra [GF, Chis, Prees, 29/09/14].

Aunado a lo anterior, se presenta el problema de la escasa difusión, ya que los maestros se enteran tardíamente de las inscripciones y no todos tienen oportunidad de ingresar a ellos ya sea por la lejanía geográfica, porque son profesores de tiempo parcial o por el cupo limitado que se relaciona con un presupuesto limitado para este ámbito. Del mismo modo, muchos docentes consideraron que las estrategias para implementar las propuestas de formación en la actualidad no son las adecuadas. Entre las opciones formativas, los cursos ocupan un papel importante al convertirse en el epítome de la capacitación. Actualizar y capacitar profesores se redujo a ofrecerles cursos, desde los más cortos, de algunas horas,

hasta los más especializados (Martínez, 2009) y en donde la modalidad de “cascada” se reconoce como una práctica agotada; ya que, mediante esta, las autoridades educativas duplican masivamente la información a través de mecanismos que sí permiten una cobertura mayor, pero no la calidad necesaria para profesionalizar significativamente a los maestros en servicio.

Como comentaban muchos compañeros, los cursos de formación continua son como jugar al teléfono descompuesto... Porque se centran en un grupo de maestros a los que se les da la información, esos maestros llegan a los municipios... Y, a veces, la información nada tiene que ver con los cursos [GF, Sin, Prim, 02/10/14].

Otro de los factores que afectan negativamente la calidad de la oferta de formación continua, y que fue mencionado de forma reiterada, se refiere a los coordinadores de los cursos, quienes, se dijo, son improvisados, no cuentan con el perfil apropiado y demuestran un dominio limitado de los temas. Los docentes comentaron que eso obstaculiza su adecuado tratamiento y no permite que los docentes se interesen por los contenidos, ni encuentren respuestas a sus inquietudes, ni fortalezcan sus competencias profesionales, ni apliquen los conocimientos para mejorar su práctica docente.

Tendría que darse esa formación continua, pero que sea impartida por alguien que en verdad tenga esa capacidad, a quien podamos exigirle: “viniste a impartirnos esto, y éstas y éstas son las dudas que tenemos, ayúdanos a resolverlas” [GF, DF, Prees. Indíg, 18/10/14].

Por ejemplo, yo sólo he tomado dos cursos de formación continua, la verdad, han sido muy escasos; siento que no han resultado lo que yo esperaba, porque la persona que viene a dar el curso no está involucrada con educación, es administradora, contadora, de todo menos educadora. Entonces, cuando representamos los problemas que nos ocurren en la escuela o intentamos llevar a cabo el tema que está dando, sólo responde: “a mí sólo me dieron la instrucción de impartir este tema y eso estamos haciendo” [GF, Yuc, Prim, 23/09/2014].

Lo que el Colegio de Bachilleres nos oferta realmente no vale la pena, porque son cursos de una semana que se dan al año, y pues los instructores no están capacitados. Regularmente te das cuenta que, como docente con la experiencia que tienes, superas al que está ahí, porque son maestros al igual que nosotros que llevan dos años, tres años, cinco años, pero que además los jalan al momento, los compañeros no tienen la culpa, terminamos apoyándonos todos para que el curso realmente saque algo positivo [GF, Chis, EMS, 30/09/2014].

Asimismo, los horarios en los que se imparten los cursos representan un problema para muchos de los participantes, debido a la incompatibilidad con sus vidas personales, a las cuales restan gran tiempo por tener que cubrir las horas establecidas después de su jornada laboral e incluso durante los sábados.

La Formación Continua está limitada por muchos factores. El tiempo es uno de ellos, sobre todo con compañeros que trabajan tiempo completo. ¿A qué hora hacen los cursos o van a capacitarse o a mejorar su formación profesional, si sales a altas horas de la tarde? Ya no se puede hacer en la tarde, sería prácticamente en la noche. ¿El sábado?, pero el sábado y el

domingo hay que hacer también trabajo intelectual como maestro; además más está la familia [GF, Sin, Prim, 02/10/14].

Como consecuencia de lo anterior, se pone de manifiesto que los caminos transitados para la actualización y el fortalecimiento profesional, a veces, han sido al margen de las opciones institucionales que se proporcionan para ello. Los posgrados, los diplomados y la formación autodidacta son algunas de las respuestas que los maestros han encontrado para el desarrollo de herramientas que les permitan enfrentar las situaciones y los problemas suscitados en su labor docente de manera cotidiana. Quienes han accedido a un posgrado con recursos propios señalan que los costos son altos y existe coincidencia al mencionar que la cuestión económica es una limitante para profesionalizarse, ya que sus salarios difícilmente permiten costear maestrías o doctorados y las autoridades educativas no brindan los apoyos necesarios para subsanar esta necesidad.

En cuanto a la formación continua, yo hice una maestría... Una maestría de paga porque no nos ofrecen maestrías ¿verdad? No nos ofertan. Gasté casi sesenta mil pesos y ¿cuál fue mi sorpresa? Que cuando yo llegaba a las reuniones para encontrar un mejor lugar me decían que no, que porque era una universidad de paga y que las maestrías de paga no entraban a concurso, entonces me decepcioné, pero yo decía: bueno, el conocimiento lo tengo y gracias a esa maestría muchos de los exámenes de carrera magisterial se me hacían fáciles [GF, Nay, Prees, 25/09/14].

A pesar de que en ocasiones la noción de *desarrollo profesional* se asocia de forma preponderante con la formación continua formal, es cierto que existen un mayor número de factores que inciden en él; uno de los más reiterados en los grupos focales, y al cual se le reconoce como un elemento positivo e importante para favorecer el desarrollo profesional, se refiere a aquellos espacios que les proporcionan a los docentes la oportunidad de realizar un intercambio de experiencias con otros colegas, incluso de niveles distintos. Asimismo, los docentes resaltaron al trabajo colegiado como una herramienta fundamental para la construcción colectiva de respuestas a los problemas y necesidades particulares que se enfrentan en las escuelas. Estas posibilidades se desarrollan al interior de los planteles educativos, aunque también existen experiencias fuera de ellos como lo son las reuniones de consejos técnicos de zona, las academias de maestros estatales o las constituidas a nivel de zona o sector educativo.

Lo que más me ha nutrido –más que información que uno puede bajar, interpretar, analizar y compartir–, lo que más me ha fortalecido y apoyado son las experiencias de los compañeros. Esa parte donde podemos decir: “En esta situación, este muchacho que tú y yo compartimos como docentes, qué he hecho yo que me ha funcionado, qué no has hecho tú”; entonces, esa es la parte que ha sido más importante para mí, en cualquier consejo técnico, en Formación Continua, el curso de manera general, o herramientas o lo que sea... [GF, BC, Sec, 03/10/14].

De acuerdo con los docentes, son en estos espacios donde se discuten los problemas específicos como el rezago educativo, la reprobación, el ausentismo y la deserción escolar; ahí se construyen estrategias para su atención, además de que se formulan mecanismos de actualización y fortalecimiento profesional que les aportan elementos aplicables con sus alumnos. Uno de estos espacios lo constituyen, en particular, los Consejos Técnicos Escolares (CTE), entendidos como el colegiado integrado por el director y la totalidad del personal docente de cada escuela, Impulsados como parte de las actuales líneas de política educativa en EB, como una oportunidad para que el personal docente, bajo el liderazgo del director y el acompañamiento cercano del supervisor, discuta y acuerde en torno de los problemas y retos que le representan los resultados que obtienen los alumnos que asisten a la escuela (SEP, 2013b). Con todo, hay discrepancia en las opiniones de los profesores; algunos los consideran como productivos, mientras que otros los ven como poco relevantes por los temas abordados y las estrategias que se emplean para desarrollarlos.

Por otra parte, de manera específica para los niveles que integran la EB, el programa principal que se asocia al desarrollo profesional se refiere a *Carrera Magisterial* (2013a), el cual, desde la perspectiva de una parte importante de los docentes, introdujo una lógica de competitividad entre ellos que favoreció el desarrollo de capacidades en los colectivos de algunas escuelas. Sin embargo, los profesores comentan que incorporarse a dicho programa no se tradujo en mejores prácticas y resultados educativos, por lo que el nivel alcanzado por parte de algunas figuras educativas no es un indicador confiable de su calidad y desempeño. Además, los docentes cuestionaron los procesos de evaluación que este programa contemplaba.

Existen maestras que están en carrera magisterial en la "C" o en la "B", que, sinceramente, si me pongo en el papel de mamá y aunque sea mi amiga, mi comadre lo que sea, no pondría a mis hijos en sus manos. Pero está en Carrera Magisterial, es importante, entonces esa persona sabe mucho de teoría "que se vaya para que la preparen para un curso". Pero realmente no es así, no hay honestidad porque sabemos que ni siquiera llegan a los cursos; o simplemente no llegan a las evaluaciones y cuando ves su puntaje es alto. Queremos honestidad [GF, Chis, Prees, 29/09/14].

Por otra parte, en el caso de la EMS el panorama de la formación continua resulta más diverso; existen docentes que reconocen que en sus instituciones de pertenencia hay un proceso constante de actualización pertinente; por otro lado, están aquellos profesionistas que hablan de la carencia de estos espacios. Estos últimos señalan que su actualización la han resuelto de manera individual, al margen de la institución en donde laboran. Es importante señalar que existe una gran heterogeneidad de cursos dependiendo del

subsistema o modalidad al que pertenecen las instituciones, así como escasa continuidad o estabilidad en la oferta.

La estrategia institucional mayormente referida para el desarrollo profesional en el nivel medio superior es el Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior (PROFORDEMS), el cual se oferta como parte de la implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior y en donde los docentes dijeron haber encontrado oportunidades para fortalecer sus herramientas docentes dentro del enfoque por competencias. En Yucatán, por ejemplo, se comentó lo siguiente: “Mucho nos ha ayudado el PROFORDEMS, ha ido solventando nuestras necesidades...” [GF, Yuc, EMS, 24/09/14].

Si bien el PROFORDEMS parece ser bien valorado por buena parte de los docentes entrevistados, no ocurre lo mismo con algunos directores de EB que participaron en los grupos focales, quienes argumentaron haber observado, como participantes, una mala organización del mismo, instructores inadecuados, así como falta de profesionalismo entre algunos compañeros.

Empezaron a hacer el PROFORDEMS en grupo. “Tú vas a hacer una partecita”, o “ya tienes la tarea, préstamela, pásamela”, los directores, los subdirectores, los maestros... Y entonces lo vamos haciendo, lo vamos pasando a todos. Eso, lógicamente, fue falta total de profesionalismo de los maestros, no aprendían. Aparte de esa situación, hubo otra: que los instructores no estaban capacitados. Eran ingenieros, doctores, médicos, de cualquier profesión. Y si ya habían pasado, en la primera generación, el primer curso de PROFORDEMS, ya puedes ser instructor del segundo curso. Entonces, ¿qué calidad de instructores teníamos? [GF, DF, Dir. EMS, 18/10/14].

Por otro lado, el Proceso de certificación de competencias docentes para la Educación Media Superior (CERTIDEMS), a través del cual se certifica de manera voluntaria a quienes concluyeron el PROFORDEMS no fue bien valorado por parte de los docentes. En el proceso de certificación señalaron que identificaron algunos problemas, entre los cuales están los siguientes: algunos participantes que buscaban certificarse tuvieron problemas en el manejo de las TIC; en ocasiones hubo problemas con el evaluador, incluso por la incompatibilidad de horarios para concertar la entrevista a distancia (por ejemplo, en Baja California, hay una diferencia de dos horas); imposibilidad para obtener información de las evidencias que sustentan un resultado no aprobatorio; falta de claridad en algunos criterios de evaluación o en las características que deben tener algunas evidencias como las grabaciones de clase; inexistencia de esquemas diferenciados para el seguimiento al finalizar el PROFORDEMS; problemas con la plataforma, etcétera.

Luego de escuchar las opiniones de los docentes, se concluye que es imprescindible ofrecer a los profesores acceso a una educación continua que favorezca un desarrollo profesional que, además de potenciar sus capacidades, les reconozca y amplíe las posibilidades de mejorar sus condiciones laborales y de vida. Por ello, en el diseño de políticas es trascendental el proponer como meta cambios significativos en las prácticas pedagógicas y la implementación curricular, y no reducir los esfuerzos al logro de una meta cuantitativa que sólo hable del número de profesores a capacitar (Montecinos, 2003).

6. Propuestas para la mejora del desempeño docente

En este apartado se recogen algunas de las rutas de solución que los propios docentes identificaron para la mejora de su desempeño. Se consideran primero las propuestas para mejorar la formación inicial y continua; y posteriormente, otras propuestas más genéricas que incluyen consideraciones sobre el Sistema Educativo Nacional (SEN) y el contexto socioeconómico y cultural de los estudiantes. En las propuestas se destaca de manera importante la vocación, la actitud y actualización del docente como un factor de mejora de su desempeño, además de su capacidad de innovar, ser creativos y adaptarse al contexto.

6.1 Mejora de la formación inicial y del desarrollo profesional

La formación docente se ha constituido como uno de los principales retos del SEN (Salmerón y Porras, 2010). La educación del profesorado es, al mismo tiempo, el peor problema y la mejor solución de la educación; por lo que es necesario valorar dicho problema para identificar qué se puede hacer para que el aprendizaje de los docentes, a lo largo de su carrera profesional, sea una realidad que influya de manera pertinente y efectiva en los contextos en los que actúan al lado de otros colegas (Fullan, 2002). Lo anterior parece coincidir con algunos de los planteamientos que realizan los participantes en los grupos focales, sobre la necesidad e importancia del fortalecimiento de la formación inicial, los procesos de integración a la profesión docente y la búsqueda de alternativas para la formación continua y el fortalecimiento del desarrollo profesional. Aunado a ello, la formación en modalidades específicas tales como la educación especial e indígena plantea mayores retos debido a la falta de apoyos y a las condiciones de marginación y acceso.

Formación inicial

Con base en lo que los participantes de los grupos focales plantearon como debilidades de su formación inicial, se señala como imperante la necesidad de mejorar dicha formación, comenzando por la selección de los mejores candidatos, que, entre otras cosas, tengan vocación, responsabilidad y un perfil adecuado a las demandas de la profesión. Por ejemplo, se “Es importante que, si vas a ser docente, si vas a impartir cátedra, si vas a estar frente a grupo, realmente debes tener esa vocación y la responsabilidad de hacerlo” [GF, Yuc, EMS, 24/09/14].

Respecto a las Escuelas Normales, son múltiples las recomendaciones de los participantes de los grupos focales para la mejora de la formación que ofrecen, con base en su experiencia. Los docentes consideraron que los métodos de selección para el ingreso, sus

planes y programas de estudio, así como los periodos de práctica y la capacitación que proporcionan a los estudiantes para enfrentar la realidad de los contextos escolares, son elementos que merecen una revisión para la mejora del desempeño docente.

La formación inicial es básica y no solamente se ha hablado de ello en México, sino en otros países queda prácticamente como una formación técnica la licenciatura en educación básica o cualquiera de sus modalidades porque hacen falta más herramientas. Es un proceso que el profesor no está completo, realmente, hasta que no toca el grupo y se va armando de herramientas y técnicas que le son útiles para reinventarlas día a día porque la profesión docente es una reinvención diaria y en cada situación hay un aprendizaje [GF, Sin, Prim, 02/10/2014].

Además de repensar los procesos de selección para que ingresen los mejores prospectos, de manera complementaria se propone trabajar más con la articulación entre la teoría, investigación, reflexión y práctica. Como parte de esta preocupación entre la desvinculación entre aspectos teóricos y la práctica en los contextos diferenciados y complejos, los planes y programas de formación docente constituyen uno de los aspectos que, desde la perspectiva de los maestros, deben revisarse. Al respecto en Yucatán se dijo lo siguiente: “Entonces, creo que sí es fundamental revisar los programas de las Normales... Ves muchas materias que están muy padres y muy lindas pero que no son prácticas ni operativas” [GF, Yuc, Prees, 23/09/2014].

En general, los maestros hablaron de la necesidad de mejorar elementos curriculares, de manera tal que se promuevan la incorporación y fortalecimiento de competencias indispensables en los estudiantes durante su formación inicial, acordes con los perfiles de un buen docente y una buena enseñanza. Comentaron también, entre otros aspectos, sobre la necesidad de solucionar problemas a partir de la construcción de diagnósticos más completos de los contextos y realidades particulares en los que se ejerce la labor docente; adaptarse y construir estrategias pertinentes donde la propia reflexión sobre la práctica y la capacidad de aprender a aprender sean importantes; innovar, mediante el uso de los recursos con los que se cuentan, o que pueden conseguir, teniendo como ejes al propio docente y los propósitos educativos que se persiguen; y, dar respuesta a exigencias administrativas y de gestión. En los planteamientos de los participantes de todos los niveles educativos se identificó la necesidad de fortalecer las competencias de los futuros docentes, para contextualizar su planeación y práctica docente.

De forma específica, se habló, de manera reiterada, de la importancia de fortalecer la formación inicial que las Escuelas Normales brindan en la actualidad, a través de distintas acciones entre las que se destaca el abrir mayores espacios de práctica.

Yo creo que es muy importante ampliar estos espacios de práctica. Entiendo que el docente también debe tener un antecedente teórico, pero en las Normales se nos limita tanto el tiempo de estar en los grupos... Porque uno no alcanza a observar, entonces yo creo que sí tendría que haber más trabajo con el grupo, enfrentando todos esos problemas con las familias y con los directivos porque un semestre no alcanza para comprender la responsabilidad que cae sobre nosotros... Con mayores prácticas, también, muchos normalistas podrían saber si es su vocación [GF, BC, Prees, 02/10/14].

Otra propuesta común en los grupos de enfoque, fue aumentar el conocimiento y las experiencias de trabajo con estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, en grupos multigrado y en condiciones geográficas muy distantes; ya que cuando los estudiantes egresan de las normales saben poco sobre estas realidades ante las cuales tienen que desempeñarse cotidianamente. Una docente egresada de Escuela Normal particular rememoró:

...como estábamos en una ciudad, siempre nos tocaba ir a prácticas a escuelas de alrededor. Nunca se le ocurrió a la directora ni al subdirector mandarnos a una escuela unitaria, ni bidocente, ni mucho menos tridocente. Cuando yo llego... me quedé sin palabras; porque te dan tu memo, te presentan, pero no te dicen que te tienes que preparar clase para tres salones, tres grados, nada. Como en el caso de mis compañeros tuve que echar mano de aquí y de allá porque nadie me dijo en la Normal que podía ser maestra de tres grupos... [GF, Sin, Prim, 02/10/14].

La enseñanza en contextos indígenas es otro elemento que, opinan, debe ser revisado, debido a que, cuando un docente es asignado a una comunidad con estas características, el reto es mayor al tener que hablar la lengua e insertarse en una sociedad con particularidades que necesariamente exigen una transformación de su práctica cotidiana para que ésta realmente sea pertinente.

Cuando aterrizamos en la práctica, nos damos cuenta que todo lo que nos enseñaron en la Normal no coincide con la realidad, y nos damos de topes. Yo creo que nos ha pasado a todas, que a veces nos sentimos frustradas. Por ejemplo, en 2003 me mandaron a una zona unitaria indígena, yo no domino el dialecto con el que tenía que trabajar; entonces, desde ese momento vi un desfase abismal porque simplemente no podíamos comunicarnos, entonces en qué me convierto, pues porque mi tarea es enseñar, pero resulta que yo no tengo los elementos para trabajar bien... [GF, Chis, Prees, 29/09/14].

Con base en lo anterior, algunos docentes proponen que las licenciaturas sean aún más específicas para lograr, de este modo, una formación docente más especializada que permita prácticas pertinentes y relevantes.

Otros docentes también sugirieron poner la mirada en los docentes de las Escuelas Normales para mejorar sus perfiles, los cuales no sólo deben ser fuertes académicamente, sino conocer la realidad del SEN y de las escuelas, para que los apoyos y acompañamiento que proporcionan a los estudiantes sean pertinentes. En este sentido, incluso algunos

docentes mencionaron la necesidad de trabajar en una reestructuración de la educación normal.

Desarrollo profesional docente

Una vez que los docentes son contratados, es responsabilidad del sistema proporcionar las herramientas necesarias para que logren un buen desempeño y sean lo más eficaces posibles. En cuanto a la formación continua, lo que resalta de las narrativas de los docentes entrevistados es que el SEN promueve un modelo de desarrollo profesional con muchas deficiencias, centralizado y basado en cursos y talleres, impartido con personal cuya preparación y fundamentos pedagógicos son, en muchos de los casos, deficientes. La falta de una formación continua relevante y acorde con las necesidades reales de los diferentes contextos aparece como una deuda pendiente en todos los niveles y modalidades.

Ahí hay una deuda hasta ahora... La oferta ha sido muy limitada... Se ha tendido hacia Carrera Magisterial... Ha habido poca oferta hacia otros intereses... Más abiertos, más de desarrollo personal que de desarrollo económico. Además, que está limitada a muchos factores, al factor tiempo [GF, Sin, Prim, 02/10/2014].

Con respecto a la formación continua, se planteó de manera reiterada partir de las necesidades de los docentes para el diseño de propuestas más pertinentes a las particularidades de cada contexto, de cada modalidad y nivel, incluso de cada docente. Los profesores no son un cuerpo homogéneo, tienen distintas exigencias de formación a lo largo de su carrera, en función de su trayectoria y recorrido profesional que no sigue líneas uniformes ya que depende de una multiplicidad de elementos (Vezub, 2007). Los participantes sugirieron que se apoye a los docentes en la identificación de sus áreas de mejora y que se planee la formación continua de acuerdo con dicho diagnóstico. En este sentido, plantearon que la oferta de actualización sea de mayor calidad, diversificada y accesible a los maestros que viven en las comunidades rurales.

Si a nosotros se nos capacitaran como docentes realmente en base a las necesidades a las que nos estamos enfrentando, el panorama educativo de México iba a cambiar paulatinamente. No que se nos den las cosas por encima, el Gobierno gasta mucho en proyectos, pero que realmente se aterricen y que manden a las personas indicadas [GF, BC, Sec, 03/10/2014].

... es importante partir de quiénes son nuestros maestros, ¿qué perfil tienen?... ¿Qué necesidades tienen? Y tomar en cuenta la experiencia de cada uno, tomar en cuenta sus saberes, tomar en cuenta sus dificultades, tomar en cuenta su experiencia y, con base a ello, poder hacer un programa, un taller que les permita a ellos, tener elementos [GF, Chis, Prees, 29/09/2014].

Lo anterior refuerza la idea de que, para lograr un desarrollo profesional que incida en la mejora educativa ya no es suficiente centrarse sólo en el dominio, por parte de los docentes, del contenido de sus asignaturas y la técnica pedagógica. Las exigencias actuales determinan que estos profesionales de la educación necesitan entenderse a sí mismos en relación con su sociedad y con los cambios que tienen lugar a nivel local y global; de manera que puedan establecer contactos con ellos mismos y con sus estudiantes. La creciente complejidad de los temas sociales y culturales que confrontan a los docentes en las escuelas es motivo de perplejidad para muchos de ellos, que no se sienten preparados para enfrentar tales desafíos. (Miller, 2002).

Los elementos que se encuentran relacionados con el proceso de formación continua son: la inducción o respaldo durante los primeros cinco años de enseñanza; los sistemas de evaluación periódicas de los puntos fuertes y débiles de cada profesor; la capacitación eficaz para subsanar debilidades detectadas y potenciar las capacidades de los de mejor desempeño; así como una mejor gestión de las escuelas mediante la asignación de profesores de acuerdo con las necesidades de los alumnos (Bruns y Luque, 2014).

La formación continua ha sido objeto de análisis porque despierta el interés de las autoridades y docentes. Existe un gran número de profesores que reconocen su importancia y destacan como propuesta la capacitación externa si no es posible encontrarla dentro del sistema. Además, existen áreas de capacitación muy focalizadas como pueden ser el uso de las tecnologías, cursos para los docentes que trabajaran en contexto indígena, atención a niños con necesidades especiales, cursos de planeación para los maestros que no son normalistas y cursos de atención a adolescentes por mencionar algunos elementos.

Sin embargo, como menciona la compañera, va a cuenta de cada persona, se acaba de abrir el CRESUR en Comitán, que atiende al nivel medio superior y oferta los cursos en línea; ya hemos llenado los salones y los grupos, porque estamos hambrientos de espacios, de formación, y creo que no había sido atendido hasta ahora [GF, Chis, EMS, 30/09/2014].

También nosotros tenemos la inclusión, ahora que está de moda. Tenemos niños con una necesidad especial y también hay que atenderlos y, la verdad, nosotros no estamos todavía capacitados para tratarlos [GF, Yuc, Sec, 24/09/2014].

Los docentes comentaron que, para los egresados de las otras instituciones de educación superior, que no reciben fundamentos psicopedagógicos en su formación profesional, es necesario desarrollar estrategias de nivelación pedagógica y de tutoría que permitan una mejor integración a la vida docente. Esto sin omitir la incorporación de mayores asignaturas vinculadas con la enseñanza dentro de los espacios optativos dentro del currículo de la

educación superior, así como dar apertura a todos los docentes para ingresar a los procesos de actualización sin importar la carga horaria tengan.

Otra de las propuestas compartidas fue que los cursos de Formación Continua, debido a que en la actualidad aportan poco o nada a la mejora de la práctica docente, deben conformarse en mayor medida por elementos que puedan llevarse a las aulas para incidir en la mejora de la calidad; es decir, dar mayor peso a la práctica que a los referentes teóricos que, con base en la experiencia, hasta el momento no han impactado en los alumnos que atienden. Asimismo, se propone considerar que los cursos sean implementarse en horarios laborales y con personal capacitado.

Únicamente hay que tratar de aterrizar esos cursos de formación continua. Que sean más flexibles con nuestros tiempos; que las personas encargadas, que son los asesores, sean preparados ellos para que puedan aterrizar estos cursos y un sinnúmero de cosas que se viven [GF, Sin, Prim, 02/10/2014].

Se propone que la oferta de actualización sea de mayor calidad, diversificada y que sea accesible a los maestros que viven en las comunidades rurales. Esto complementado con el fortalecimiento y promoción de espacios de trabajo colegiado dentro de las propias instituciones educativas donde también se promueva el intercambio profesional a partir de las necesidades particulares de los colectivos docentes, lo que apoyaría el diálogo entre docentes que comparten una misma realidad, con problemas particulares en donde pueden incidir de forma adecuada y colaborativa, como en los CTE. En estos contextos se propone identificar a profesores con el perfil adecuado para coordinar e impulsar procesos de formación o apoyar el fortalecimiento profesional de otros. Incluso, se plantea la búsqueda de alternativas de intercambio profesional entre maestros más allá de los espacios de sus centros de trabajo a través de la construcción de redes.

...lo que nos hace falta en todas las escuelas es el trabajo colaborativo entre docentes. Sí, porque ahí en la escuela es donde tenemos las situaciones específicas y los problemas específicos a tratar. Podemos tomar un curso en donde sea, pero si no lo llevamos a la práctica, si no lo comentamos con nuestro colectivo, o sea, con nuestros mismos pares; si no lo trabajamos, si no ponemos sobre la mesa las situaciones específicas de cada alumno y lo trabajamos en conjunto los maestros, no vamos a poder sacar adelante a los alumnos. [GF, BC, Sec, 03/10/2014].

Encontrar realmente un curso que satisfaga las necesidades, lo dicen claramente los distintos teóricos, no hay como la creación de comunidades de práctica y de aprendizajes. Cuando existan las comunidades de práctica y aprendizaje en los colectivos docentes, en cualquier contexto que existe dentro del mismo colectivo, se va a detectar al individuo que tiene las habilidades necesarias para formar al otro. [GF, BC, Sec, 03/10/2014].

Aunque esto, en algunos niveles como educación secundaria y media superior necesitará de una reestructuración de las condiciones laborales para que sea posible el encuentro entre los profesores; aspecto que hoy se complica con la diversidad de horarios y los distintos tipos de plaza que existen; por lo tanto, consideraron necesario retomarlo.

Lo propuesto por los docentes encuentra relación con lo que algunos autores han planteado al respecto. Por ejemplo, Vezub (2010) menciona que el desarrollo profesional docente centrado en la escuela debe integrarse con programas que constituyan una herramienta flexible y dinámica, pero a la vez sostenida en el tiempo, que sea capaz de responder a las cambiantes necesidades del sistema educativo, de las instituciones, de los docentes y a las cuestiones emergentes de las reformas educativas. En ellas se debe articular demandas diferentes e incluso contradictorias, provenientes del sistema educativo, las instituciones y los intereses, expectativas profesionales personales de los docentes; satisfacer las necesidades de formación que se presentan en distintos momentos de la carrera y tipos de trayectorias profesionales; pero sin perder de vista su contribución a mejorar las experiencias educativas de los estudiantes en las escuelas.

6.2 Otras propuestas para atender factores del SEN que afectan el desempeño docente

Además de las propuestas puntuales en materia de formación docente, inicial y continua, los docentes hicieron otras propuestas para atender diversos factores que afectan su práctica. Para ello se consideran, por un lado, las propuestas que hacen referencia a cambios más relacionados con el SEN, y, por lo tanto, se dirigen a modificar factores escolares y de gestión institucional; y por el otro, las propuestas ligadas a mejorar las condiciones del contexto socioeconómico y cultural de los estudiantes.

Mejorar el contexto escolar

Los docentes hablaron de la necesidad de mejorar la infraestructura y el equipamiento de las escuelas. Al respecto, señalaron que un buen ejercicio de la profesión requiere contar con los recursos materiales para su desarrollo y, en la mayoría de los casos, estas condiciones no existen. No tener las condiciones materiales y físicas adecuadas puede convertirse en una preocupación más para las y los profesores, contribuyendo a que su atención se desvíe a resolver este tipo de carencias en lugar de atender asuntos pedagógicos relevantes.

En lo que se refiere a la infraestructura, las propuestas van desde la construcción de escuelas completas porque no se cuentan con edificios educativos propios, aulas y demás espacios para el desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza; así como la inclusión de servicios de energía eléctrica, conexión a Internet, agua potable y drenaje. Esta demanda, y propuesta, se hace más fuerte entre los docentes que trabajan en zonas rurales o con niños con necesidades especiales.

La infraestructura, por ejemplo... Tienen una política de que llegas y tienes que hablar con la gente para ver en dónde van a abrir la escuela [GF, Chis, EMS, 30/09/2014].

Algunos niños que van en silla de ruedas... Y no contamos con baños adecuados... Hay que abrazar al niño para llevarlo y todo es una dificultad también en la escuela porque no están acondicionados los sanitarios para ese tipo de estudiantes [GF, Yuc, Prees, 23/09/2014].

Los profesores pidieron que se equipen las aulas y que se tenga en cuenta el mantenimiento y la renovación del equipo, así como que se proporcionen los materiales educativos suficientes, pertinentes y a tiempo, acompañados de capacitación para su adecuado uso. Uno de los profesores argumentó que, si bien en algunos casos hay acceso a internet, no cuentan con computadoras [GF, Sin, Prim, 02/10/2014]. En el ámbito rural, una profesora señaló que la dotación de estos recursos sería de gran ayuda para motivar a los alumnos con materiales didácticos y no sólo utilizar el pizarrón [GF, Sin, EMS, 03/10/2014].

Necesitamos, los docentes, más material bibliográfico, más apoyos, donde haya estrategias, dinámicas para aplicar en nuestros grupos y tenerlos activos entregados al trabajo, emocionados, que asistan con gusto a la escuela y, sobre todo, desarrollar esas habilidades que en casa no tienen los elementos para hacerlo, direccionalidad, observación, seriación y otras tantas que se me escapan ahora [GF, Sin, Prim, 02/10/2014].

Otra petición y propuesta para mejorar su desempeño, es que se completen las plantillas escolares con docentes necesarios y los equipos de apoyo que garanticen una mejor atención de los estudiantes y su formación integral, lo cual contribuiría a la disminución de las cargas administrativas que se señaló son excesivas.

Un caso de estas cargas administrativas se observa en el caso de los directores comisionados que realizan una doble función (docente y administrativa) por la misma remuneración económica [GF, Sin, Prim, 02/10/2014].

Asimismo, se debe atender la necesidad de contar con recursos humanos especializados de Apoyo en las escuelas: Tener especialistas en la escuela para que atiendan a los niños en los que se detectan con ciertas dificultades [GF, Yuc, Prees, 23/09/2014].

Asimismo, los docentes señalaron que las funciones de dirección deben también fortalecerse y buscar los mejores perfiles para desarrollarla. Ello como un aspecto del fortalecimiento de la autonomía escolar que no quede en el discurso y no constituya un

abandono de la responsabilidad del gobierno de las escuelas, donde se cuente con recursos suficientes (para evitar el linchamiento de la propaganda en “contra de la cuotas obligatorias”) y los espacios de toma de decisiones colectivas, como los Consejos Técnicos Escolares (CTE), sean efectivos [GF, Chis, Prees, 29/09/2014]

Mejorar la gestión institucional

Otras propuestas para mejorar el desempeño docente están relacionadas con la mejora de la gestión institucional. Los docentes propusieron mejorar los canales y sistemas por medio de los cuales se hace llegar la información a los docentes, la unificación de base de los planes y programas de estudio, la corresponsabilidad social y la revaloración de la educación y de la imagen del maestro, conocer la realidad de las escuelas, la planeación institucional y la transparencia, el presupuesto que se asigna a la educación y mejorar las condiciones laborales.

Que se pida lo que se requiere en el momento que se requiere y no sea capricho de alguien pedir o solicitar al maestro de grupo que haga cuestiones que son ajenas a la progresión de los contenidos o aprendizajes esperados de sus alumnos; en ese sentido, sí va a mejorar mucho y va a contribuir a la mejora del sistema educativo; pero todas estas inercias tendrían que desaparecer o irse erradicando en la medida en que se cree una política educativa más limpia, más sana con una higiene mental en cuanto a todas esas cuestiones [GF, Sin, Prim, 02/10/2014].

Lo anterior implica, entre otras cosas, una sensibilización por parte de las autoridades educativas, a partir de la comprensión de las realidades educativas diferenciadas que se viven en los distintos contextos sociales; pero, sobre todo, el diseño de estrategias, programas y políticas más pertinentes, efectivas, articuladas e integrales.

El perfil de las autoridades educativas también es una cuestión que, desde la perspectiva de algunos docentes, debe cuidarse.

Designan al personal que no piensan cuando van a designarlo... Por ejemplo, nuestra directora de planta, salió y mandan a una niña que está saliendo de la normal... Con cero experiencias en un colegio de organización completa... No tiene las bases para esa situación... Primero tenían que pensar quién va a ser el líder, el director de ese colegio [GF, Yuc, Prees, 23/09/ 2014].

Los docentes comentaron y pidieron que se mejoren los planes y programas de estudio, que se consideren las necesidades actuales de los estudiantes y verdaderamente su formación integral, así como considerar de manera central el problema de la desigualdad que tiene su mayor expresión en las escuelas rurales e indígenas.

En general los docentes plantean abrir espacios para que las “voces” de los profesores sean tomadas en cuenta y participen en la construcción de las políticas educativas.

En una escuela, la cercanía con los actores y con los escenarios reales es fundamental... En los consejos regionales... Están los supervisores... Están los secretarios de básica... Los asesores pedagógicos, ¿y el maestro?, ¿el docente frente a grupo que se tiene que enfrentar todos los días con estas necesidades y con estas realidades y problemas? No está ahí [GF, Yuc, Prees, 23/09/ 2014].

Otra de las propuestas fue la mejora salarial y las condiciones de empleo. A pesar de que existen atributos positivos asociados a la labor docente como el disfrute de vacaciones extensas, beneficios de seguro de salud y jubilación y un horario de trabajo oficial corto y conveniente para la vida familiar, los profesores mencionaron que en el caso de los profesores contratados por horas les pagan hasta fin de año [GF, Sin, EMS, 03/10/2014]. También señalaron que existe una gran disparidad en los salarios docentes y, por lo tanto, deben homologarse [GF, Sin, Sec, 03/10/2014].

Otra propuesta de los docentes es el fortalecimiento de las áreas de supervisión y asesoría técnico pedagógicas. Se habló de una supervisión efectiva, así como de apoyos y orientación pertinentes, ofrecidas por profesionales capacitados, que permitan hacer frente a las dificultades particulares de los docentes y de las escuelas.

Estos espacios de dirección, de supervisores, deben de hacer su función, no es un espacio de confort, es un espacio de trabajo que nos afecta directamente la ineptitud de las personas que ocupan ese cargo. Hay lineamientos definidos; sin embargo, no se cumplen por alguna razón, hacerlos válidos... [GF, Chis, EMS, 30/09/2014]

Otra propuesta más específica se refiere a la calendarización del ciclo escolar por regiones; principalmente en los estados del Norte como Sinaloa y Nayarit se sugiere que el ciclo escolar no llegue hasta el mes de julio pues las condiciones climatológicas influyen de forma negativa, por lo que adecuar estos tiempos facilitaría el desempeño docente.

...diferentes calendarios porque no estamos en las mismas condiciones. Sinaloa tiene condiciones climatológicas diferentes que las del centro [GF, Sin, Sec, 03/10/2014].

Hay regiones en donde, para ese tiempo, ya hace bastante calor y ya es insoportable... Y las criaturas ya no aguantan por el temporal, el calor o el clima que está en ese tiempo y yo digo: hay que invitar a Chuayffet que esté una hora nada más. Y después de que esté una hora a ver si seguía con el calendario hasta el quince de julio, las condiciones a veces no son las mejores [GF, Nay, Prees, 25/09/2014].

Las propuestas específicas para el contexto indígena se refieren básicamente a la modificación de los planes, los programas y materiales educativos, que sean más apegados a la realidad de sus contextos. Así como también la inexistencia de escuelas unitarias a

cargo de un director comisionado pues, en este caso, se limita la atención brindada a los estudiantes. La revisión de la política intercultural bilingüe fue otro de los asuntos propuestos y normalizar y fomentar la enseñanza de la lengua indígena.

6.3 Propuestas para mejorar el entorno familiar y sociocultural de los estudiantes

La familia es relevante en los resultados de los procesos educativos, y el involucramiento de los padres de familia en las actividades escolares o extraescolares propuestas por el docente (tareas, solicitud de material didáctico, reuniones, entrega de calificaciones, asistencia en caso de un problema) facilita o dificulta la práctica docente, como se mencionó en otros apartados; no obstante, su corresponsabilidad es débil. Por lo anterior, los docentes proponen desde campañas que promuevan el involucramiento de los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos y revaloren la importancia de la escuela y la educación, hasta el cumplimiento de los aspectos normativos que los obligan a enviar a los hijos a la escuela y responsabilizarse de su educación; pasando por el desarrollo de estrategias más eficientes para involucrar a los padres de familia en la educación de sus hijos: “Hay que formar un equipo, padres de familia, maestros y alumno. Si esto no sucede, no hay buenos resultados y considero muy importante la participación de los padres de familia” [GF, Sin, Prim, 02/10/2014].

6.4 Evaluación

Uno de los temas centrales de la Reforma Educativa que se lleva a cabo y en la que el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) tiene una función importante es justo la evaluación de los docentes. En este marco, en general, los docentes entrevistados señalaron que la evaluación del desempeño docente debe contribuir al fortalecimiento de la práctica docente, al identificar debilidades y proporcionar, a partir de ello, un programa de acompañamiento para mejorar su trabajo.

Los docentes propusieron que se realice una evaluación que no se circunscriba a una prueba estandarizada, que no se vincule a los resultados de dichas pruebas aplicadas a los estudiantes; que además considere la particularidad de los contextos donde cada uno de los profesores llevan a cabo su labor. En resumen, una evaluación equitativa, contextualizada, justa, diseñada por mexicanos expertos en la materia, con base en criterios básicos para todos a nivel nacional y otro porcentaje según el contexto.

Es muy común que las personas que hacen los programas, las evaluaciones y todo lo que implica, no conocen lo que es el trabajo rural, el trabajo foráneo, el trabajo en la ciudad; o sea, que todos tienen unas características distintas, entonces tú vas a evaluar al docente, pero de qué manera lo vas a evaluar... ¿Unificadamente? Cuando todos somos diferentes [GF, Yuc, Prees, 23/09/ 2014].

Aunque no es de forma recurrente, es interesante notar que, en algunos estados, Jalisco, por ejemplo, se detecta la inquietud por la necesidad de evaluar a las escuelas, a partir del establecimiento de un diagnóstico y detectar sus necesidades y realizar evaluaciones. Una de las propuestas fue que ésta podría ser parecida a la evaluación realizada en escuelas particulares.

Cuando las escuelas particulares vienen de México a evaluarlas para ser escuelas de calidad educativa no nada más es que te sepas el programa, evalúan tu práctica y entran a grabarte; te graban, te hacen entrevistas a ti y a los padres de familia. Se aseguran que conozcas la misión y la visión de tu escuela, entrevistan a los niños... No te pagan mucho, pero te invitan a que te pongas la camiseta, a que formes parte de esa comunidad educativa, esa es la ventaja [GF, Jal, Prees, 25/09/2014].

En general se plantea la necesidad de contar con una evaluación equitativa, contextualizada, diseñada por personas que conozcan la realidad del docente en México, con instrumentos de evaluación confiables, que no se politice, que se evalúe para mejorar y que se reconozca a las personas conforme a su desempeño.

7. Consideraciones finales

El trabajo docente se desarrolla en contextos complejos, diversificados, demandantes y en constante transformación. Los factores que condicionan su desempeño son múltiples y, no obstante que muchos de ellos puedan identificarse, resulta difícil establecer las relaciones causales que de manera particular se presentan. Así, desde la perspectiva de los maestros, el trabajo docente, además de desvalorizado, es cuestionado en su eficacia y es responsabilizado desproporcionadamente de los resultados educativos, sin que las exigencias correspondan con las carencias y realidades particulares en las que desarrollan su tarea educativa, ni con los apoyos que se proporcionan.

No obstante, el propio docente es identificado como uno de los factores más importantes que influye en su desempeño. Es relevante su vocación y ética profesional, sus saberes, competencias y experiencias, así como su actualización y fortalecimiento profesional; aspectos que se interrelacionan al actuar en contextos particulares para construir ambientes que posibiliten, y amplíen, las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. La comprensión de los contextos educativos, institucionales y sociales, así como las relaciones que entre los distintos actores se entablan, parece ser fundamental en la construcción de respuestas pertinentes y eficaces a los problemas configurados en cada realidad escolar.

Los esfuerzos, la búsqueda de alternativas y la construcción de estrategias para la mejora educativa, deben considerar en mayor y mejor medida los contextos, es decir, las condiciones bajo las cuales el desempeño docente, y en general los procesos educativos, cobran vida. Lo anterior parece corresponderse, en cierta medida, con la demanda que se realiza desde varios ámbitos, y entre los participantes de los grupos focales también, de “contextualizar” la evaluación del desempeño docente. Sin embargo, no es una tarea sencilla y no queda claro cómo puede lograrse esto.

Algunas ideas expresadas por los docentes son también un reflejo de los temas que están en discusión alrededor de la evaluación del desempeño docente: la observación de la práctica docente directamente en sus ámbitos de actuación; el establecimiento de diferentes niveles de exigencia al momento de valorar el desempeño y los resultados educativos; y la consideración de las diferencias entre los resultados del desempeño y un punto inicial.

Un aspecto adicional para discutir, desde lo aportado por los docentes entrevistados, es la consideración de los contextos desde las competencias que los docentes despliegan para

comprender las particularidades de éstos, y la construcción de estrategias educativas que además de pertinentes no pierdan de vista los aprendizajes de los estudiantes y su formación integral.

Estas búsquedas en los espacios escolares por parte de los maestros deben corresponderse con mejores condiciones para la enseñanza y el aprendizaje. Entre otros aspectos a considerar se pueden mencionar: mejoramiento de la infraestructura y equipamiento escolar; mejores recursos educativos; fortalecer los sistemas de apoyo y asesoramiento a la escuela; reconsiderar las maneras como se conforman los turnos escolares, el número de estudiantes que integran los grupos; los espacios de trabajo colegiado y de autonomía, sin que ello implique responsabilizar al docente de la búsqueda de recursos u otras actividades que lo alejan de su principal función que es la enseñanza; los servicios de asesoría y apoyo psicopedagógico con que deben contar los planteles educativos, así como las actividades culturales, artísticas y educativas adicionales que pueden contribuir a la formación integral de los estudiantes; atender, de manera prioritaria, las escuelas ubicadas en los contextos rurales e indígenas (de manera especial las escuelas multigrado), donde los grandes problemas del Sistema Educativo Nacional (SEN) cobran mayor visibilidad; la revisión de planes y programas de estudio, así como de la implementación de la política educativa en su conjunto; los recursos financieros destinados a la educación; la corresponsabilidad de las familias en los procesos educativos; la construcción de estrategias integrales de atención a niños y jóvenes; la evaluación pertinente, formativa y justa del desempeño docente y demás elementos del sistema educativo; y, la revaloración social de la labor docente.

De manera particular, la revisión de la formación inicial y el desarrollo profesional de los maestros se identifica como fundamental. Parece pues pertinente la articulación de un proceso de desarrollo y fortalecimiento profesional de los maestros que considere la educación inicial, o preparación para la docencia, pasando por los distintos momentos de la experiencia docente, donde son importantes los apoyos, las oportunidades de aprendizaje y crecimiento profesional, la evaluación, la retroalimentación, así como los estímulos.

Entre los aspectos a considerar en los procesos de formación inicial y continua están los que tienen que ver con la contribución a la conformación de un perfil docente acorde con las exigencias educativas actuales, que, precisamente, desarrolle una enseñanza centrada en el estudiante y su aprendizaje a partir de la comprensión amplia de los contextos

particulares y que sea capaz de intervenir pertinentemente en ellos, así como buscar alternativas e innovar a partir de la articulación de referentes teóricos y prácticos, además de una reflexión continua de su práctica, que también debe ser la base para su fortalecimiento profesional.

Este documento recoge las voces de los docentes en torno a distintos aspectos relacionados con su desempeño y los factores que lo condicionan. La información recabada en 42 grupos focales con docentes y otras autoridades educativas, junto con otras investigaciones encargadas por la DGDME, algunas que se han realizado en el INEE, y los resultados de evaluaciones, constituyen los insumos con los que habrán de fundamentarse las directrices que tengan como fin contribuir a la mejora del desempeño docente. Queda abierta la posibilidad de construir otras aproximaciones a las realidades docentes, y educativas en general, donde se combinen técnicas de recopilación de información, actores educativos de los distintos niveles de decisión del SEN, regiones y contextos diversos, así como análisis estadísticos y otro tipo de datos. Esto puede contribuir a la comprensión de mejor manera de la complejidad de las realidades educativas actuales, para intervenir de forma más pertinente con el objetivo de garantizar el derecho a una educación de calidad para todos.

Bibliografía

- Alonso, L. (1995). "Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa". Delgado, J.M y Gutiérrez, J. (Ed.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*, Madrid, Síntesis.
- Barba, E. et. al. (2007). *Enseñar a trabajar. Las competencias de quienes forman para el trabajo*; Cinterfon-OIT; Montevideo. Recuperado de: <https://goo.gl/VDrpTq>.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.
- Bruns, B. y Luque, J. (2014). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe. Resumen*. Washington D.C.: Banco Mundial.
- Cuenca, R. et. al. (2011). *Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente. Estudios que aportan a la reflexión, al diálogo y a la construcción concertada de una política educativa*. Lima: Consejo Nacional de Educación, Fundación SM.
- DOF. Diario Oficial e la Federación (2013, febrero 26) Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México: Autor. Recuperado de: <https://goo.gl/koeBZ5>.
- DOF. Diario Oficial e la Federación (2013, septiembre 11). Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente. México: Autor.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Barcelona: Losada.
- Estrada, L. (2002). *El desempeño docente*. Venezuela. Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Carabobo.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Graterol, C. (2001). Evaluación del desempeño docente en su actuación como gerente de aula. *El desempeño docente*. Venezuela: Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Carabobo.
- Gutmann, A. (2008). *La identidad en democracia*, Buenos Aires: Katz.
- IIEP-UNESCO. (2011). *Los docentes mexicanos. Datos e interpretaciones en perspectiva comparada*. México: Siglo XXI- IIEP-UNESCO.
- Ingersoll, R. (2011). *Estudio comparado sobre la formación y antecedentes académicos de los docentes en seis naciones*. No. 56, Buenos Aires: PREAL. Recuperado de: <https://goo.gl/SuRYwR>.
- Izarra, D., López, I. y Prince, E. (2003). *El perfil del educador. Revista ciencias de la Educación*, Vol. 21. pp. 127-147. Venezuela: Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Carabobo.
- Lombardi, G.y Abrile, M. (2009). *La formación docente como sistema: de la formación inicial al desarrollo profesional. Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: Santillana. Recuperado de: <https://goo.gl/GjvZay>.

- Martínez, A. (2009). *El desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela. Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: Santillana-OEI. Recuperado de: <https://goo.gl/m1JFZ7>.
- Miller, E. (2002). *Políticas de formación docente en la mancomunidad del Caribe. Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países*. Santiago: UNESCO/OREALC.
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas. Revista de la Escuela de Psicología Facultad de Filosofía y Educación Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*. Vol. II. Chile. Recuperado de: <https://goo.gl/f5Qv3T>.
- OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2001). *Docentes para las escuelas del mañana. Análisis de los indicadores educativos mundiales*. OCDE, UNESCO, UIS.
- OCDE. (2012). *Avances en las reformas de la educación básica en México: Una Perspectiva de la OCDE*. OCDE Publishing.
- OCDE. (2014). *Talis 2013 Results An International Perspective on Teaching and Learning*. OCDE Publishing
- Perrenoud, P. (2004a). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2004b). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: SEP-Graó.
- Pesce, F. (2012). La didáctica en la formación de docentes para la enseñanza media en Uruguay. *InterCambios*, 1. Recuperado de: <https://goo.gl/qEsrbp>.
- Poggi, M. (2006). Prólogo. *El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ramos, M. (1999). Teorías para educar en valores: Kohlberg, Vygotski, Bandura, Maslow y otros. *Revista Ciencias de la Educación*, Vol. 16. pp. 117-157.
- Robalino, M., Valdés, H., Cuenca, R., Rizo, H. y Astorga, A. (2005). ¿Actor o protagonista?, dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. *Revista Prelac*, No. 1. Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, Grupo sobre Desempeño Docente de OREALC/UNESCO.
- Salmerón, F. y Porrás, R. (2010). La educación indígena: Fundamentos teóricos y propuestas de política pública. *Los grandes Problemas de México, Tomo VII, "Educación"*. México: El Colegio de México.
- Schmelkes, S. (2013). *La evaluación del desempeño docente. Estado de la cuestión*. (Borrador para la discusión). III Reunión Técnica Estrategia Regional sobre Docentes. Santo Domingo. República Dominicana: OREAL/UNESCO.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Schütz, A. (2003). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2013a). *Lineamientos Generales del Programa Nacional de Carrera Magisterial*. Recuperado de: <https://goo.gl/TV5oeh>.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2013b). *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares*. Recuperado de: <https://goo.gl/5zRG5j>.

- SEP. Secretaría de Educación Pública (2014a). *Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes y Propuesta de etapas, aspectos, métodos e instrumentos de evaluación*. México: CNSPD-SEP.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2014b). *Perfil, Parámetros e Indicadores para el ingreso a las funciones docentes y técnico docentes en la Educación Media Superior*. México: CNSPD-SEP.
- Strauss, A y Corbin, J (2002). *La investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia.
- Tedesco, J. y Tenti, E. (2004) Nuevos maestros para nuevos estudiantes. *Maestros en América Latina: Nuevas Perspectivas sobre su Formación y Desempeño*, Buenos Aires: PREAL-BID.
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC.
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: OREAL-UNESCO.
- Vela, F. (2004). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: El Colegio de México, FLACSO, Miguel Ángel Porrúa.
- Vergara, M. (2005). Significados de la práctica docente que tiene los profesores en educación primaria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en la Educación*, 3(1). pp. 685-697.
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(1). Recuperado de: <https://goo.gl/2WtXv1>.
- Vezub, L. (2010). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela: concepciones, políticas y experiencias*, Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Anexo 1. Guión de entrevista grupal

Participantes	Docentes
Tipo, nivel y modalidad educativa	Educación básica [Preescolar (general, indígena), primaria (general, indígena), secundaria] Educación media superior
Entidad federativa donde se realiza la entrevista grupal	
Nombre de los moderadores	
Direcciones Generales de procedencia	
Fecha de realización	
Nombre del archivo	Doc_Preesc_Jal / Doc_Prim_Jal / Doc_Sec_Jal / Doc_EMS_Jal Doc_Preesc_Ind / Doc_Prim_Ind Dir_EB / Dir_EMS Supervisores ATP

[Se sugiere que el moderador grabe la información contenida en la tabla anterior con el fin de que sea posible identificar los datos generales del grupo focal al momento de la transcripción y análisis]

Agradecemos el tiempo que nos conceden para esta entrevista grupal. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) tiene mucho interés en entablar diálogos continuos con docentes y otros actores cercanos a la escuela como directores, supervisores y ATP, con el fin de recabar información –de primera mano– sobre los principales problemas que enfrentan en su quehacer cotidiano, así como sus opiniones sobre las posibles rutas de solución.

Una de las nuevas *atribuciones* que tiene el INEE como órgano autónomo es la elaboración de directrices o recomendaciones de política educativa que contribuyan a la mejora de la calidad y equidad educativa en el país. En este sentido, estamos claros que este proceso de mejora educativa tiene que construirse juntamente con ustedes y con la comunidad educativa que despliega esfuerzos constantes encaminados a dicho fin.

Por ello, el *objetivo* de esta charla grupal es conocer su perspectiva y opinión sobre aquellos factores que inciden, explican e influyen, en alguna medida, en su trabajo en las aulas. Los resultados que deriven de esta entrevista grupal –que no durará más de dos horas–

permitirán complementar el proceso de construcción de las directrices que emita el INEE para la mejora del desempeño docente. En su momento, compartiremos con ustedes los resultados del estudio sobre desempeño docente.

Por favor, siéntanse con plena *confianza* de emitir sus opiniones y compartir sus experiencias; nosotros les garantizamos absoluta confidencialidad en la información que nos proporcionen. Sus opiniones son grupales y anónimas. Únicamente les vamos a solicitar que nos compartan su nombre (sin apellidos) para poder dialogar más en confianza, los años que tiene ejerciendo la docencia y su experiencia como profesores frente a grupo.

Asimismo, queremos solicitar su autorización para utilizar una grabadora de voz, la cual emplearemos para evitar perder información valiosa que ustedes nos proporcionen y que no podríamos guardar en la memoria ya que visitaremos otras entidades federativas. ¿Están de acuerdo con que grabemos esta plática?

Para comenzar, les pediría que se presenten indicándonos:

1. Su nombre, cuántos años tienen ejerciendo la docencia y en qué niveles y modalidades educativas han tenido experiencia como docentes. ¿Son todos docentes frente a grupo o hay directivos-docentes/directivos?

Con base en la experiencia que tienen como docentes de este nivel educativo, les pedimos que nos comenten, desde su perspectiva...

Buen docente y buena enseñanza

2. ¿Qué significa ser un(a) “*buen(a) docente*”? ¿Qué características, habilidades y logros debería tener un(a) colega suyo(a) para que ustedes lo calificaran como un “buen docente”?
3. ¿Cómo definirían ustedes una “*buen(a) enseñanza*”? ¿Qué características debería tener el proceso de enseñanza para calificarlo como “bueno”? ¿Qué se necesita para lograr una buena enseñanza?

Factores que inciden en el desempeño docente

4. ¿Cuáles son los principales *factores del contexto escolar y del aula* que inciden positivamente en su desempeño como docentes? ¿Y cuáles son los que inciden negativamente? ¿Cómo influyen? ¿Algunos de ustedes podrían comentar un ejemplo concreto para uno y otro caso?

5. A nivel del *contexto familiar* de los alumnos ¿qué factores son los que más influyen en su práctica docente? ¿Cómo influyen? ¿Podrían darnos algunos ejemplos?
6. A nivel *comunitario* ¿Qué factores influyen –para bien o para mal- en el desempeño de los docentes (por ejemplo, los padres u otras personas externas a la escuela que influyen en su práctica y desempeño docente)?

Dificultades y retos de la práctica docente

7. ¿Cuáles son las *dificultades más apremiantes* que enfrentan cotidianamente los docentes para el buen desarrollo de su práctica? ¿Podrían darnos algunos ejemplos?
8. ¿Cuáles dirían ustedes que son los principales *retos* que enfrentan los (las) profesores(as) de este nivel educativo para lograr que sus estudiantes obtengan resultados de aprendizaje adecuados a este nivel? ¿Cuáles de estos serían los más prioritarios de atender?

Acciones, programas y políticas para la mejora del desempeño docente

9. Hagamos ahora un ejercicio de retrospectiva. Recuerden ustedes cuando terminaron su formación inicial en la escuela normal o en la Pedagógica, y se enfrentaron a su primer día frente a grupo ¿Consideran ustedes que su *formación inicial* les fue suficiente para desarrollar una práctica docente efectiva? ¿Qué recuerdan que les hizo falta en aquel momento? ¿Qué no les dio la formación inicial que ustedes consideran que era importante para realizar bien su labor?
10. ¿Qué se puede mejorar para que la formación inicial prepare adecuadamente a los nuevos maestros?
11. Y con respecto a la *formación continua* que han recibido en los últimos años, ¿consideran que ésta ha estado acorde a sus necesidades? ¿Quiénes han impartido sus cursos de formación continua? ¿Cómo se enteran de estos? ¿Quiénes les han impartido esos cursos están capacitados para ello?
12. ¿Qué acciones o programas recuerdan haber recibido para mejorar su práctica docente? (cursos en el marco de Carrera Magisterial u otras estrategias a nivel federal, estatal, en la escuela, con sus colegas o a nivel personal) ¿Qué opinan

de estas acciones y apoyos? ¿Han contribuido de manera efectiva a mejorar sus prácticas docentes? ¿Qué sí ha funcionado y qué no?

13. ¿Qué aspectos de su formación consideran que podrían mejorarse? ¿Qué otros apoyos necesitan para desarrollar mejor su labor?

El desempeño docente y la mejora educativa

A partir de la reforma educativa, “todos” (autoridades educativas, órganos de evaluación, comunidad escolar, sociedad civil, medios de comunicación) resaltan la importancia de contar con “buenos(as) docentes” en las escuelas. Se señala que si mejoramos el desempeño de nuestros profesores(as), entre otras cosas, mejorará la calidad educativa...

17. ¿Qué piensan ustedes al respecto... en qué medida el buen desempeño del docente en el aula puede contribuir a que los resultados educativos mejoren? ¿Qué sí le corresponde al docente y qué no?
18. Si pudiéramos asignar un porcentaje de responsabilidad al docente en la mejora de la calidad de la educación ¿qué parte del “pastel” (usar el símil de una gráfica de pastel) le correspondería al docente, y cuánto a otros actores?
19. ¿Qué rol juegan los(as) *ATP* y *supervisores(as)* (jefes de enseñanza en el nivel de secundaria) en la mejora de la práctica docente? ¿El trabajo de estas figuras tiene alguna repercusión en el desempeño de los docentes? ¿Alguno de ustedes podría comentar un ejemplo concreto?
20. ¿Qué (otras) cuestiones tendrían que mejorarse dentro de la escuela para apuntalar un proceso de mejora continua tanto en el ámbito del desempeño de los docentes como del logro para educativo? ¿Qué cosas (del aula, la escuela, el contexto) se pueden modificar fácilmente y qué cosas no?
21. Finalmente, si ustedes fueran asesores(as) del Secretario de Educación y éste les pidiera definir tres propuestas factibles que mejoren el desempeño de los docentes, ¿qué sugerirían? (Insistir en los aspectos que podrían ayudar a mejorar su práctica docente, para evitar que las sugerencias sean muy genéricas)
22. ¿Alguna cuestión adicional que deseen agregar o comentarnos?

¡Muchas gracias por su tiempo y por la oportunidad de conocer sus opiniones!

La información que nos han proporcionado será muy valiosa para retroalimentar la construcción de directrices (recomendaciones) de política educativa.

Anexo 2. Desempeño docente: Propuestas hechas por los docentes y su vínculo con la legislación educativa

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	PROPUESTAS	LEGISLACIÓN
Sistema Educativo Nacional (Internos)	Factores escolares	El maestro y su desempeño	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fortalecer la información inicial, los procesos de integración a la docencia y la formación continua ▪ Formación en modalidades específicas ▪ Mejores condiciones salariales, incremento de salario u homologación en donde existe mucha disparidad ▪ Reconocerse a sí mismo como un factor de cambio 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ LGE. Art. 12 Actualización y formulación de planes y programas de estudio de la escuela normal corresponde a la autoridad educativa federal. ▪ LGE. Art.20 Las autoridades educativas constituirán el sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros: <ul style="list-style-type: none"> I.- La formación, con nivel de licenciatura, de maestros de educación inicial, básica -incluyendo la de aquéllos para la atención de la educación indígena- especial y de educación física; y II.- La formación continua, la actualización de conocimientos y superación docente de los maestros en servicio, III.- Programas de especialización, maestría y doctorado y IV.- Desarrollo de investigación pedagógica y la difusión de la cultura educativa. ▪ Decreto por el que se crea la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente como órgano administrativo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública 14/11/2014.
		Organización y funcionamiento escolar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fortalecer la función directiva y buscar los mejores perfiles para desarrollarla ▪ Completar las plantillas de personal con los docentes necesarios y personal de apoyo a la labor docente ▪ Promover el trabajo colegiado y los espacios de toma de decisiones colectivas como los Consejos Técnicos Escolares 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ LGSPD. Art. 26 Funciones de dirección y supervisión mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades necesarias. ▪ LGSPD. Art. 59. Formación continua, actualización, desarrollo profesional y avance cultural del personal docente, y el personal con funciones de dirección y supervisión.

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	PROPUESTAS	LEGISLACIÓN
		Organización y funcionamiento del aula	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aulas en buenas condiciones, con equipo que motive el aprendizaje de los alumnos y facilite la labor docente ▪ El docente como agente creativo del aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ LGE. Art. 19 Las autoridades educativas locales, harán la distribución oportuna, completa, amplia y eficiente, de los libros de texto gratuitos y demás materiales educativos
		Infraestructura	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contar con edificios educativos propios, aulas y demás espacios necesarios para el desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza ▪ Inclusión de servicios de energía eléctrica, conexión a internet, agua potable y drenaje ▪ Equipamiento y mantenimiento de laboratorios y tecnología 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ LGE. Art. 12 V.Bis. Corresponde a la autoridad educativa federal, emitir lineamientos para formular programas de gestión escolar que tendrán como objetivos: mejorar la infraestructura; comprar materiales educativos, resolver problemas de operación básicos y propiciar condiciones de participación de alumnos, padres de familia bajo el liderazgo del director. ▪ LGE. Art. 28 bis. Las autoridades educativas federales, locales y municipales, en el ámbito de sus competencias, deberán ejecutar programas y acciones tendientes a fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas. En las escuelas de educación básica, la Secretaría emitirá lineamientos que deberán seguir las autoridades educativas locales y municipales para formular los programas de gestión escolar para III. Administrar en forma transparente y eficiente los recursos que reciba para mejorar su infraestructura... liderazgo del director ▪ PND, Estrategia 3.2.1 Modernizar la infraestructura y el equipamiento de los centros educativos ▪ Acuerdo 05/06/14 Programas Escuelas de Excelencia para Abatir el Rezago Educativo. Disminuir el rezago de las condiciones físicas de las escuelas públicas de educación básica y el fortalecimiento de la autonomía de gestión.
	Factores extraescolares	Gestión institucional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ampliar la oferta educativa en zonas rurales ▪ Mejorar los canales de comunicación y los sistemas de información 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ LGE. Art. 10. El Sistema de información y Gestión Educativa es parte del Sistema Educativo Nacional (SEN) ▪ LGE. Art. 12. Corresponde a la autoridad educativa federal crear, regular, coordinar, operar y mantener actualizado el Sistema de Información y Gestión Educativa, el

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	PROPUESTAS	LEGISLACIÓN
			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Revaloración de la educación y de la imagen del maestro ▪ Acercarse a la realidad de las escuelas ▪ Mejor planeación institucional, y mejores planes y programas de estudio ▪ Fortalecimiento de las áreas de supervisión y asesoría técnico pedagógica ▪ EMS Unificación de las condiciones de operación y laborales, sistemas de promoción, mayor presupuesto, perfil adecuado de los nuevos docentes contratados, estímulos 	<p>cual estará integrado, entre otros, por el registro nacional de emisión, validación, e inscripción de documentos académicos; las estructuras ocupacionales; las plantillas de personal de las escuelas, datos sobre la formación, trayectoria y desempeño profesional del personal; así como la información, elementos y mecanismos necesarios para la operación del SEN. Este sistema deberá permitir a la Secretaría la comunicación directa entre los directores de la escuela y las autoridades educativas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ LGE. Art. 22. Las autoridades educativas, en sus respectivas competencias, revisarán las disposiciones, los trámites y procedimientos, con objeto de simplificarlos, de reducir las cargas administrativas de los maestros, de alcanzar más horas efectivas de clase y, en general, de lograr la prestación del servicio educativo con mayor pertinencia, calidad y eficiencia.
Contexto socioeconómico y cultural (Externos)	Entornos familiares y socio-culturales	Participación de los padres de familia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Campañas que promuevan el involucramiento de los padres de familia. ▪ Cumplimiento de sus deberes en la educación de sus hijos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ LGE. Art. 10. Los padres de familia son parte del Sistema Educativo Nacional (SEN). ▪ LGE. Art. 33. Las autoridades educativas, en el ámbito de sus competencias, IX. Impulsarán programas y escuelas dirigidos a los padres de familia o tutores que les permitan dar mejor atención a sus hijos, XV. Apoyarán y desarrollarán programas, cursos y actividades que fortalezcan la enseñanza de los padres de familia respecto al valor de la igualdad y solidaridad entre las hijas e hijos ▪ LGE. Art. 40 y 41. La educación inicial y especial incluye orientación a padres de familia
Evaluación docente			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Una evaluación que contribuya al fortalecimiento de la práctica docente ▪ Identificar debilidades y proporcionar un programa 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ LGE. Art 21. Las autoridades educativas, en el ámbito de sus atribuciones, evaluarán el desempeño de los maestros que prestan sus servicios en las instituciones establecidas por el Estado. Dichas autoridades deberán aplicar evaluaciones del desempeño, derivadas de los procedimientos análogos

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	PROPUESTAS	LEGISLACIÓN
			de acompañamiento <ul style="list-style-type: none"> ▪ Considerar los contextos de la labor docente 	determinados por los lineamientos del INEE y otorgarán la certificación correspondiente a los maestros que obtengan resultados satisfactorios y ofrecerán cursos de capacitación y programas de regularización a los que presenten deficiencias.



UNIDAD DE NORMATIVIDAD Y POLÍTICA EDUCATIVA

DIRECCIÓN GENERAL DE DIRECTRICES PARA LA MEJORA DE LA EDUCACIÓN