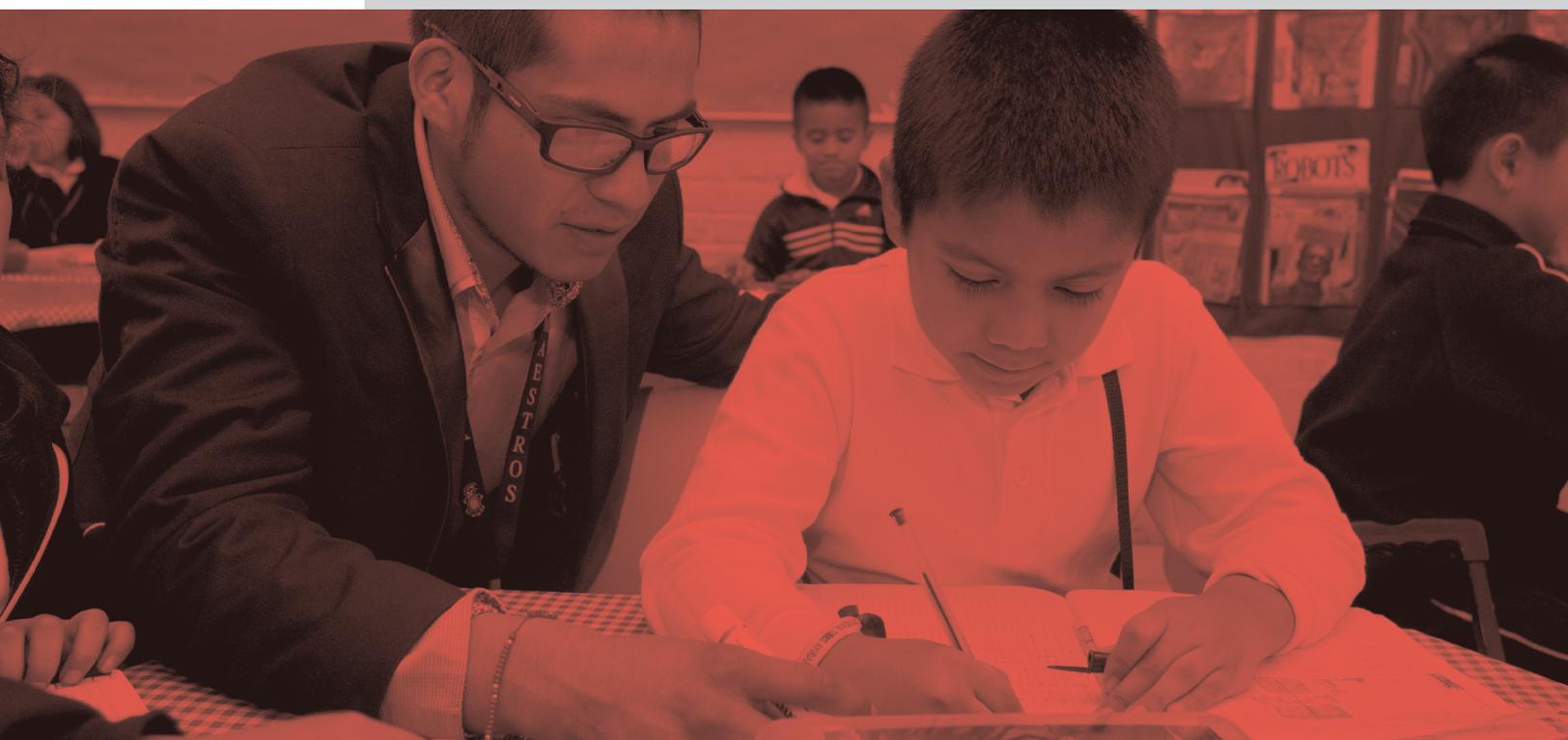


Práctica educativa y trayectoria profesional en docentes de educación primaria. Reporte Nacional



Estudios e
investigaciones

INEE
Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación
México

**PRÁCTICA EDUCATIVA Y TRAYECTORIA PROFESIONAL EN DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA.
REPORTE NACIONAL**

Primera edición, 2018

Coordinación General

Gilberto Guevara Niebla
Eduardo Backhoff Escudero
María Teresa Meléndez Irigoyen
Citlalli Sánchez Álvarez
Sofía Contreras Roldán

Autores

Gilberto Guevara Niebla
María Teresa Meléndez Irigoyen
Citlalli Sánchez Álvarez
Sofía Contreras Roldán

D.R. ©Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
Barranca del Muerto 341, Col. San José Insurgentes,
Del. Benito Juárez, C.P. 03900. Ciudad de México

Corrección de estilo

Edna Morales Zapata

Formación

Jonathan Muñoz Méndez

Impreso y hecho en México
Distribución gratuita. Prohibida su venta
Consulte el catálogo de publicaciones en línea: www.inee.edu.mx

El contenido, la presentación, así como la disposición en conjunto y de cada página de esta obra son propiedad del INEE. Se autoriza su reproducción parcial o total por cualquier sistema mecánico o electrónico para fines no comerciales.

Cítese de la siguiente manera:

INEE (2018). *Práctica educativa y trayectoria profesional en docentes de educación primaria. Reporte Nacional*. México: autor.

Índice

5	1. Encuadre del estudio
5	1.1 Justificación
6	1.2 Objetivo
6	1.3 Metodología
12	2. El perfil de los docentes
22	3. Sobre la práctica educativa
23	3.1 Práctica docente
23	3.1.1 Planeación
23	3.1.1.1 Uso de la planeación
25	3.1.1.2 Elementos para realizar la planeación
30	3.1.1.3 Planeación inclusiva
31	3.1.2 Intervención didáctica
31	3.1.2.1 Elementos de la intervención didáctica
34	3.1.2.2 Ambiente de aprendizaje
39	3.1.3 Evaluación
40	3.1.3.1 Técnicas e instrumentos para evaluar el aprendizaje de los alumnos
41	3.1.3.2 Uso de resultados de las evaluaciones aplicadas en el aula
46	3.1.4 Reflexión
47	3.1.4.1 Significado de la reflexión
49	3.1.4.2 Causas de la reflexión
52	3.1.4.3 Utilidad de la reflexión
55	3.2 Centro escolar
55	3.2.1 Gestión escolar
56	3.2.1.1 Obstáculos en la gestión escolar
59	3.2.1.2 Temas abordados con padres de familia
63	3.2.2 Infraestructura escolar
66	3.2.3 Materiales

69	4 Sobre la trayectoria profesional de los docentes
70	4.1 Formación inicial
70	4.1.1. Motivos de elección de la profesión docente
72	4.1.2. Concepciones sobre la profesión docente
74	4.1.3. Valoraciones sobre la utilidad de la formación inicial
75	4.1.4. Niveles de satisfacción de la formación inicial
76	4.2 Formación continua
76	4.2.1. Fuentes de formación continua
81	4.2.2. Valoración de la formación recibida
82	4.2.3. Necesidades de formación
84	4.2.3.1 Dificultades para la participación
86	4.2.3.2 Modalidades preferidas por los docentes
86	4.2.3.3 Condiciones que favorecen la participación
88	4.3 Perfil ético-profesional
89	4.3.1. Valores de la profesión docente
91	4.4 Carrera profesional
91	4.4.1. Recorrido profesional
92	4.4.2. Expectativas profesionales
97	Conclusiones
106	Referencias
109	Apéndice

1

Encuadre del estudio

1.1 Justificación

La reforma educativa aspira a ofrecer educación de calidad a todos los niños, las niñas y los jóvenes de México y, para lograr este objetivo, se propuso entre otras cosas impulsar la profesionalización de los docentes de los niveles correspondientes a la educación obligatoria.¹ La política nacional dirigida a otorgar prioridad a la profesión docente cuenta con fundamentos sólidos en la investigación educativa (Hattie, 2009; Hargreaves y Fullan, 2014), así como en experiencias exitosas en el campo de la formación docente de países como Chile, Australia, Reino Unido y Estados Unidos, entre otros (Guevara, Meléndez, Ramón, Sánchez y Tirado, 2016).

Las evidencias empíricas derivadas de estudios nacionales (Cordero, Jiménez, Navarro, Vázquez, Rivera y Carrillo, 2017; García, Loredó y Carranza, 2008; Fierro, Fortoul y Rosas, 1999) e internacionales (Backhoff y Pérez Morán, 2015) brindan información sobre el estado que ha guardado y guarda la práctica docente en México. Sin embargo, debido a los cambios constantes en el contexto se advierte la necesidad de continuar nutriendo ese acervo con nuevas evidencias. Un aspecto que cobra especial relevancia para mejorar el desempeño docente es el conocimiento de la práctica en el aula; es decir, cómo se planea la enseñanza, cómo se realiza la intervención docente, cómo se evalúa el progreso de los estudiantes y cómo se reflexiona sobre la propia práctica. Lo anterior, considerado a lo largo del ejercicio de la profesión docente, va definiendo pautas en su identidad, formación y expectativas.

Dentro de este marco se concibió la realización de la Encuesta sobre práctica educativa y trayectoria profesional, la cual incluye el levantamiento de información en dos áreas principales, *práctica educativa* y *trayectoria profesional*, con seis dimensiones de contenido: práctica docente, centro escolar, formación inicial, formación continua, perfil ético profesional docente y carrera profesional.

¹ Esto se establece en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (DOF, 2013), en la Ley General de Educación (DOF, 2013), en la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (LINEE) (DOF, 2013) y más explícitamente a lo largo de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) (DOF, 2013). Entre los propósitos del Servicio se encuentra el de mejorar la práctica profesional mediante la evaluación de escuelas, el intercambio de experiencias y los apoyos que sean necesarios (artículo 12, fracción II, LGSPD).

1.2 Objetivo

El propósito fue explorar las valoraciones, las percepciones y las expectativas que tienen los docentes de educación primaria de escuelas públicas mexicanas sobre su práctica docente y trayectoria profesional, con el fin de identificar las características que los distinguen, y contribuir a la toma de decisiones informada en cuestiones de política educativa.

1.3 Metodología

El proceso que se siguió para el desarrollo, la aplicación y el análisis de la encuesta estuvo apoyado por personal de distintas áreas del Instituto, así como por una empresa especializada en el levantamiento de información, la cual fue contratada para los momentos de aplicación y vaciado de la información. A continuación se presentan los aspectos relevantes de la metodología, así como sus principales etapas.

Muestra. La unidad primaria de muestreo fueron las escuelas, y la unidad de análisis los docentes de dichas escuelas. La muestra estuvo conformada por 3 893 docentes frente a grupo,² pertenecientes a 204 escuelas primarias públicas generales de organización completa, de 24 entidades federativas. La muestra tiene una representatividad nacional.

Los criterios para la selección de la muestra fueron los siguientes:³

- a) Muestreo estratificado. Se estratificó por niveles de acuerdo con la matrícula de las escuelas, de la siguiente manera:

Tabla 1. Estratos de la muestra, según alumnos por escuela

Estrato	Alumnos por escuela
Estrato I	De 1 a 299
Estrato II	De 300 a 699
Estrato III	De 700 a 900
Estrato IV	Más de 900

Se estratificó por matrícula debido a que la muestra tenía que asegurar la inclusión de docentes de nuevo ingreso, en etapa intermedia y avanzada, en cuanto a su experiencia frente a grupo. Como parte de la investigación realizada para definir la muestra se observó que los maestros de nuevo ingreso se encuentran principalmente en escuelas con un máximo de 300 alumnos. De esta manera se determinó la factibilidad de contar con docentes de distintas etapas profesionales y, por ende, variación en la cantidad de años de servicio.

- b) Por modalidad. Se seleccionaron en forma aleatoria a las escuelas primarias públicas generales que conformaron la muestra.

² Debido a la naturaleza del estudio únicamente se aplicó la encuesta a docentes que tuvieran un grupo de estudiantes a cargo; se excluyó de la muestra a los técnicos docentes. En el documento de los perfiles, parámetros e indicadores (SEP, 2017) se especifica quiénes son los técnicos docentes.

³ Para conocer los detalles técnicos sobre la definición de la muestra consulte el apéndice 1.

- c) Por conglomerados. Una vez seleccionadas las escuelas como unidad muestral se procedió a la aplicación de la encuesta a la totalidad de docentes frente a grupo que formaba parte de la planta en dichas escuelas.
- d) Nivel de confianza. Se consideró un nivel de confianza de 95% respecto a la obtención de la muestra.

Instrumento. Se diseñó un cuestionario conformado por 64 ítems, de los cuales 41 exploran las valoraciones, las percepciones y las expectativas de los docentes sobre su práctica y trayectoria profesional. Los 23 reactivos restantes están relacionados con datos generales, antecedentes académicos y condiciones laborales de los docentes, los cuales fueron diseñados con la finalidad de caracterizar a la muestra examinada. El formato de los reactivos es variado; en la mayoría de los casos se pide al docente que seleccione una o hasta tres opciones que mejor representen su opinión;⁴ otros reactivos son tipo Likert con cuatro opciones de respuesta posibles (por ejemplo: nunca, casi nunca, casi siempre y siempre). Se eligieron estos formatos debido a que permiten explorar una mayor cantidad de información, y toman menor tiempo de respuesta al encuestado.

Diseño de la encuesta. La elaboración de la encuesta se dividió en las siguientes etapas:

1. **Conformación de un Comité Coordinador.** Integrado por consejeros miembros de la Junta de Gobierno del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), así como del personal que integra sus equipos de trabajo; personal de la Dirección General de Evaluación de Docentes y Directivos (DGEDD), y la Coordinación de Direcciones del INEE en las entidades federativas (CDINEE)
2. **Definición de las áreas a evaluar, objetivos y preguntas de investigación.** La definición de estos aspectos derivó en la elaboración de un Documento de Planeación que sirvió de guía para la construcción de la encuesta.
3. **Elaboración de la tabla de especificaciones del instrumento.** En ella se estructuraron los contenidos a evaluar, así como sus definiciones operacionales, producto de los objetivos de la encuesta y la revisión de la literatura. El marco referencial se estructuró a partir de la revisión documental de una amplia gama de autores nacionales e internacionales, además de otros documentos normativos importantes, tales como los Perfiles, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes de Educación Básica 2017-2018.⁵
4. **Validación de los rasgos y las especificaciones.** Se convocó a un comité de docentes especialistas, quienes realizaron la revisión de la tabla de especificaciones. El producto principal generado en esta etapa fue un documento que contiene la retroalimentación realizada por los miembros del comité, quienes trabajaron de manera sistemática en la revisión y el registro de la pertinencia de cada uno de los rasgos a evaluar, tomando como base su conocimiento, experiencia e interacción con la dinámica escolar y práctica educativa en las escuelas primarias.

⁴ En el caso de los reactivos en los que el docente seleccionó tres opciones, la información fue analizada en forma independiente para cada opción, de tal manera que la lectura de las gráficas que aparecen en este reporte deberá hacerse con esta consideración.

⁵ SEP (2017). Recuperado de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/2017/ba/PPI/PPI_DOC_TECNICO_DOCENTES.pdf

5. **Validación de la definición de las áreas, las dimensiones y subdimensiones de la tabla de especificaciones.** Para esta etapa se conformó un comité con tres especialistas⁶ en el tema, con la finalidad de que realizaran la revisión y la retroalimentación de los contenidos de la tabla de especificaciones desde una perspectiva conceptual y teórica, tomando como base su conocimiento especializado y experiencia en el campo del conocimiento. En ambos procesos de validación se sistematizaron y se integraron todas las observaciones para generar un documento que diera cuenta de ello.
6. **Elaboración de reactivos.** En esta etapa participaron algunos miembros del Comité Coordinador y personal de la DGEDD con experiencia en la elaboración de reactivos, con la finalidad de redactar los ítems conforme a los lineamientos, los procedimientos y los estándares de calidad técnica nacionales e internacionales, establecidos para ello por diversos organismos, incluyendo el INEE.
7. **Validación y ensamblaje de la prueba.** Una vez que se contó con la primera versión del instrumento, se envió a la Dirección de Psicometría, Métodos e Instrumentos del INEE, con el propósito de que personal especializado realizara la revisión, así como la validación técnica y de estilo del mismo.
8. **Prepilotaje.** Esta etapa consistió en una serie de entrevistas cognitivas, método útil para la recolección de información cualitativa sobre la forma en que las personas interpretan el significado de cada ítem, así como las opciones de respuesta que se les presentan en el instrumento. Se conformó un panel con cinco docentes de distintos grados de primaria, cuya cantidad de años de experiencia frente a grupo variara. El propósito fue que los docentes respondieran a la totalidad de los ítems de la primera versión del instrumento, para que los diseñadores detectaran los aspectos que sería necesario corregir. La aplicación se realizó por miembros del Comité coordinador, de manera individual cara a cara, empleando un protocolo creado *ex profeso* para llevar a cabo la técnica denominada *pensamiento en voz alta*, la cual se utiliza para la detección de errores de diseño, instrucción y comprensión, entre otros.
9. **Pilotaje.** Una vez corregidos los aspectos detectados durante las distintas etapas del diseño se obtuvo una segunda versión del instrumento, la cual pasó a la fase de pilotaje. Éste se realizó en cinco escuelas primarias públicas de la ciudad de Querétaro, en las que se aplicaron 66 encuestas de un total de 80 que estaban programadas.
10. **Integración de cambios.** Derivado de los resultados de la aplicación piloto se llevaron a cabo ajustes en el diseño del instrumento, se realizaron correcciones a las instrucciones y las bases de reactivos, y se redujeron o eliminaron aquellas opciones de respuesta que lo requirieron. El producto fue la obtención de la versión definitiva de la encuesta.

Estructura de la encuesta. A partir de la fundamentación teórica y de la opinión especializada de docentes e investigadores, el instrumento se estructuró en dos áreas principales: práctica educativa y trayectoria profesional.

El área de práctica educativa se dividió en dos dimensiones: la *práctica docente*, que explora lo que el maestro realiza antes, durante y después de su práctica, y el *centro escolar*; es decir, los aspectos relacionados con la gestión y la infraestructura escolar, así como los materiales disponibles, que pueden tener un impacto en la práctica educativa del docente.

⁶ Provenientes de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), el Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de Posgrado para la Educación del Estado de Nuevo León (IIIEPE), y la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UPES).

En cuanto al área de trayectoria profesional, ésta se dividió en cuatro dimensiones: la *formación inicial*, que indaga sobre los motivos de la elección de la docencia como profesión, antecedentes y valoración sobre su formación inicial, entre otros; la *formación continua*, que incluye las fuentes a las que recurre para procurar su desarrollo profesional, así como la valoración sobre la formación recibida; el *perfil ético-profesional docente*, que explora los valores y las características que considera definen a los profesionales de la docencia, y finalmente la *carrera profesional*, que incluye su historial profesional, así como sus expectativas laborales y profesionales, a corto, mediano y largo plazos. En total se determinaron 39 rasgos a evaluar y 64 reactivos (tabla 2).

Tabla 2. Distribución de pesos del instrumento

Principales áreas	Dimensión	Subdimensión	Rasgos a evaluar	Reactivos elaborados	Densidad de la subdimensión
Datos sociodemográficos	Datos generales			6	23
	Antecedentes académicos			9	
	Condiciones laborales			8	
1. Práctica educativa	1.1 Práctica docente	1.1.1 Planeación	4	4	14
		1.1.2 Intervención didáctica	4	5	
		1.1.3 Evaluación	3	2	
		1.1.4 Reflexión	3	3	
	1.2 Centro escolar	1.2.1 Gestión escolar	1	2	4
		1.2.2 Infraestructura escolar	1	1	
		1.2.3 Materiales	2	1	
2. Trayectoria profesional	2.1 Formación inicial	2.1.1 Antecedentes y motivos para la elección de la profesión docente	2	2	7
		2.1.2 Prácticas profesionales	2	2	
		2.1.3 Concepción de la docencia en la formación inicial	1	1	
		2.1.4 Valoración de la formación inicial	2	2	
	2.2 Formación continua	2.2.1 Fuentes de formación continua	1	1	7
		2.2.2 Valoración de la heteroformación	1	1	
		2.2.3 Necesidades de formación	4	5	
	2.3 Perfil ético profesional docente	2.3.1 Valores asociados a la ética profesional docente	2	2	3
		2.3.2 Características de la profesión docente	1	1	
	2.4 Carrera profesional	2.4.1 Recorrido profesional	3	4	6
2.4.2 Expectativas profesionales		2	2		
Total (excluyendo sociodemográficos)			39	41	41
Total			39	64	64

Aplicación. El periodo del levantamiento de datos comprendió del 27 de noviembre al 8 de diciembre de 2017. La aplicación fue realizada por una empresa especializada en levantamiento de información.

Antes de la aplicación final, algunos miembros del Comité Coordinador elaboraron un Protocolo de aplicación, el cual se entregó a los 38 aplicadores participantes que se encontraban presentes durante la visita realizada a la empresa consultora. En dicha visita, los miembros del Comité Coordinador llevaron a cabo un proceso de capacitación del personal encuestador, con el propósito de organizar y estandarizar el trabajo de campo, así como aclarar cualquier duda.

Se designó a un aplicador por escuela. Los cuestionarios fueron de autollenado y se entregaron a cada docente al inicio de la jornada laboral por parte del encuestador. El maestro contó con el transcurso de la mañana hasta el final de su jornada laboral para regresar el cuestionario debidamente contestado. La participación fue de carácter voluntario.

Al ingresar a la escuela cada aplicador portó varios materiales:

- a) Credencial que lo acreditara como aplicador proveniente de la empresa consultora.
- b) Paquete con la cantidad de cuestionarios necesarios para realizar la aplicación a la totalidad de docentes en el centro escolar.
- c) Oficio dirigido al director o directora con la solicitud de permiso para la realización del levantamiento de la información.
- d) Lista de cotejo de las actividades a realizar durante la aplicación.
- e) Manual del aplicador con un listado de posibles contingencias y cómo actuar ante ellas.
- f) Glosario para ser utilizado en los casos en que algún docente solicitara aclaración sobre el contenido de la encuesta.

Análisis. Con el propósito de atender los distintos objetivos del presente estudio se realizaron los siguientes tipos de análisis:

- a) Análisis descriptivo, con la finalidad de conocer la distribución de frecuencias de las respuestas de los docentes a cada ítem del instrumento.
- b) Análisis de los ítems por variables de interés, para caracterizar a los docentes de acuerdo con una serie de variables sociodemográficas.

A) Análisis descriptivo

Se obtuvieron las frecuencias de respuesta y los estadísticos descriptivos básicos para los 64 ítems que conforman la Encuesta de práctica educativa y trayectoria profesional. Esta información, además de caracterizar las opiniones de los docentes, permitió identificar algunas anomalías en el patrón de respuestas registrado en la base de datos, situación que requirió ser atendida verificando los cuestionarios que originaron dicha información. Además, esta acción permitió asegurar la veracidad de la codificación de las respuestas, y de la información derivada de los análisis realizados.

B) Análisis por variables de interés

Se seleccionaron nueve variables de tipo sociodemográfica para realizar análisis de cruces de variables con los distintos ítems del instrumento. Éstas fueron: sexo, edad, nivel académico, institución de egreso, plan de estudios cursado en la Normal, años de experiencia frente a grupo, participación en la evaluación de desempeño en el marco del Servicio Profesional Docente (SPD), participación en la evaluación para la promoción en el marco del SPD, y participación en la evaluación de ingreso en el marco del SPD.

El propósito de estos análisis fue conocer la distribución de los porcentajes de respuesta en las distintas categorías de las variables sociodemográficas, y saber si existían diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de docentes. Los ítems de la encuesta con los que se

realizaron estos cruces sumaron un total de 29: 14 correspondientes al área llamada práctica educativa y 15 del área trayectoria profesional.

Es importante mencionar que todas las relaciones reportadas en este informe entre los distintos grupos de docentes son estadísticamente significativas, es decir, que se tiene 95.0% de certeza de que las diferencias entre las respuestas observadas no se deben al azar. Para calcular las diferencias significativas entre las variables sociodemográficas y las preguntas del cuestionario se consideró la prueba F de Fisher, además del error estándar del instrumento.

Los paquetes estadísticos empleados para la realización de los distintos análisis fueron: paquete IBM® Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 25, R Project for Statistical Computing, y Stata®.

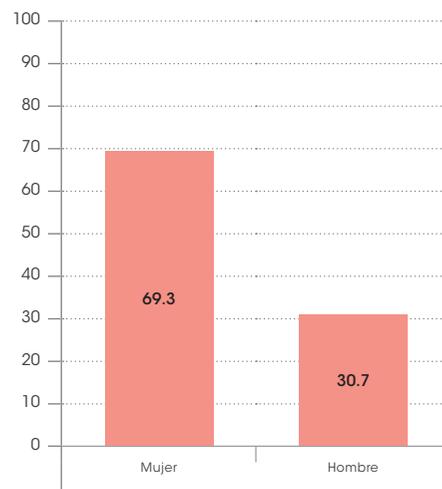
2

El perfil de los docentes

En este segundo apartado se presenta información que caracteriza a los docentes que conforman la muestra de la encuesta, vistos a la luz de algunos datos sociodemográficos. Posteriormente, en las secciones 3 y 4 se presentarán los resultados de las respuestas obtenidas de los docentes en relación con sus percepciones sobre su práctica educativa y trayectoria profesional.

La docencia ha sido una profesión históricamente femenina, sobre todo en los niveles de preescolar y primaria (OCDE, 2014), lo que se refleja en la muestra de este estudio, como puede observarse en la gráfica 2.1.

Gráfica 2.1. Sexo de los docentes



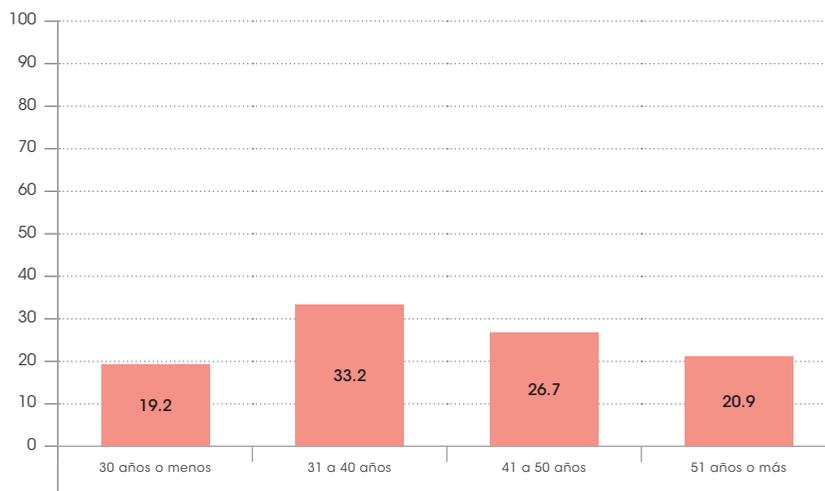
Fuente: INEE, elaboración propia con datos de la Encuesta de práctica docente y trayectoria profesional.

Se puede apreciar que 7 de cada 10 (69.3%) docentes de primaria son mujeres y 3 de 10 (30.7%) son hombres.

Con respecto a la edad de los maestros, en el Segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS 2013) se afirma que los docentes mexicanos son más jóvenes que los maestros

de los países que participan en ese estudio,⁷ debido a que comparativamente tienen una mayor proporción de profesores menores de 40 años y un menor porcentaje de mayores de 50 años (Bac-khoff y Pérez-Morán, 2015). Una tendencia similar se observa en los resultados del presente estudio (gráfica 2.2).

Gráfica 2.2 Edad de los docentes



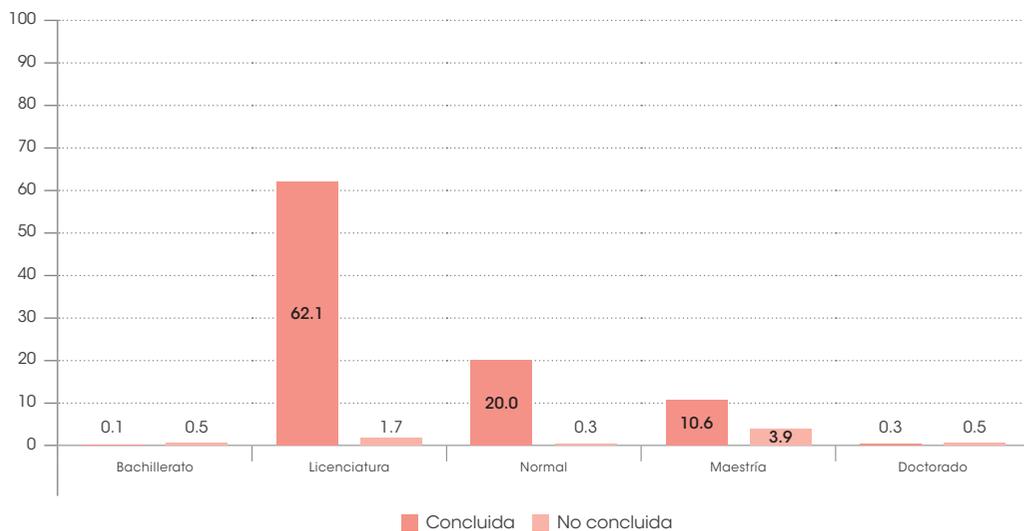
Fuente: INEE, elaboración propia con datos de la Encuesta de práctica docente y trayectoria profesional.

En la gráfica 2.2 se evidencia que, en la muestra del presente estudio, se cuenta con 52.4% de docentes que tiene menos de 40 años de edad y 47.6% con más de 41 años.

En función de los estudios académicos realizados por los maestros, se les preguntó cuál es el nivel máximo de estudios con el que cuentan y si estaba concluido o no. Las respuestas se distribuyen en la gráfica 2.3.

⁷ Australia, Bélgica, Brasil, Bulgaria, Corea, Dinamarca, Eslovaquia, España, Estonia, Países Bajos, Islandia, Italia, México, Noruega, Polonia, Portugal, Canadá, Chile, Chipre, Croacia, Emiratos Árabes Unidos, Estados Unidos, Finlandia, Francia, Israel, Japón, Letonia, Reino Unido, República Checa, Rumania, Serbia, Singapur y Suecia.

Gráfica 2.3 Nivel académico de los docentes



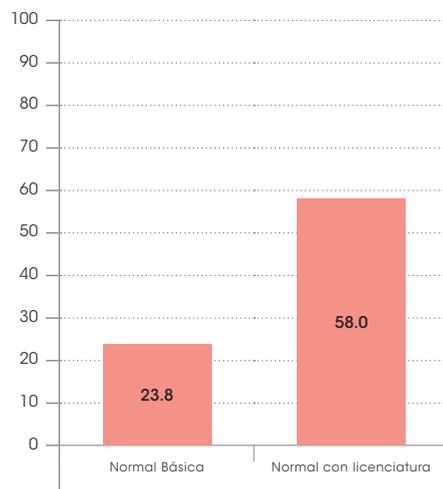
Fuente: INEE, elaboración propia con datos de la Encuesta de práctica docente y trayectoria profesional.

Como puede verse en la gráfica 2.3, la mayoría respondió licenciatura (62.1%), seguido por Normal⁸ (20.0%); sin embargo, al igual que en otros niveles hay docentes que no han concluido sus estudios. Destaca el caso de los que iniciaron una maestría, donde 1 de cada 3 no la ha concluido. El porcentaje de docentes con bachillerato y doctorado es menor a 1.0%, en cada caso. La literatura presenta ideas encontradas con respecto al impacto del nivel educativo del docente en el desempeño de sus alumnos, dado que algunos afirman que hay una relación alta entre estas variables, mientras que otros la reportan como inexistente (Backhoff y Pérez-Morán, 2015).

Con respecto a los estudios normalistas, en la gráfica 2.4 puede verse el porcentaje de normalistas egresados de Normal básica y Normal con licenciatura.

⁸ Estos docentes seguramente cursaron planes de estudio previos al de 1984; es decir, antes de que la educación Normal se elevara a nivel licenciatura.

Gráfica 2.4 Porcentaje de egresados de Normal Básica y Normal con Licenciatura.



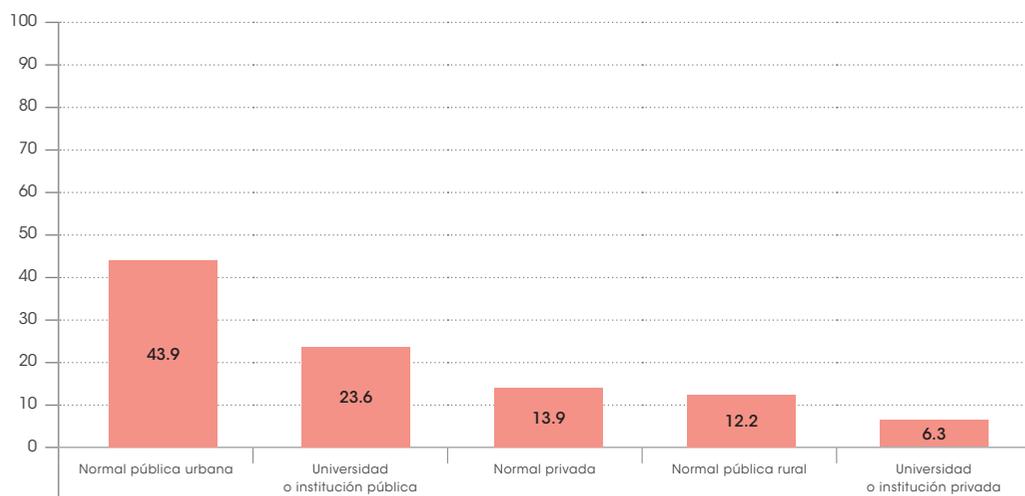
Fuente: INEE, elaboración propia con datos de la Encuesta de práctica docente y trayectoria profesional.

De los docentes que estudiaron en la Normal, 23.8% estudió en la Normal básica y 58.0% en la Normal con licenciatura; el resto (16.6%) afirmó no haber estudiado en la Normal. Con las disposiciones de la Ley General del Servicio Profesional Docente⁹ (LGSPD) seguramente aumentará el número de maestros provenientes de universidades, en los próximos años, debido a que ya no es exclusivo de los licenciados en Educación Primaria la impartición de clases en este nivel.

En la gráfica 2.5 se presenta la distribución de los docentes en función de la institución de la que egresaron.

⁹ A partir de 2015, los docentes de educación básica no serán exclusivamente los que hayan estudiado una Licenciatura en Educación Básica, sino los que tengan una formación en áreas afines. Lo anterior se establece en el artículo 24 de la LGSPD que al calce dice: En la Educación Básica dicho perfil corresponderá al académico con formación docente pedagógica o áreas afines que corresponda a los niveles educativos, privilegiando el perfil pedagógico docente de los candidatos; también se considerarán perfiles correspondientes a las disciplinas especializadas de la enseñanza (DOF, 2013).

Gráfica 2.5 Institución de egreso



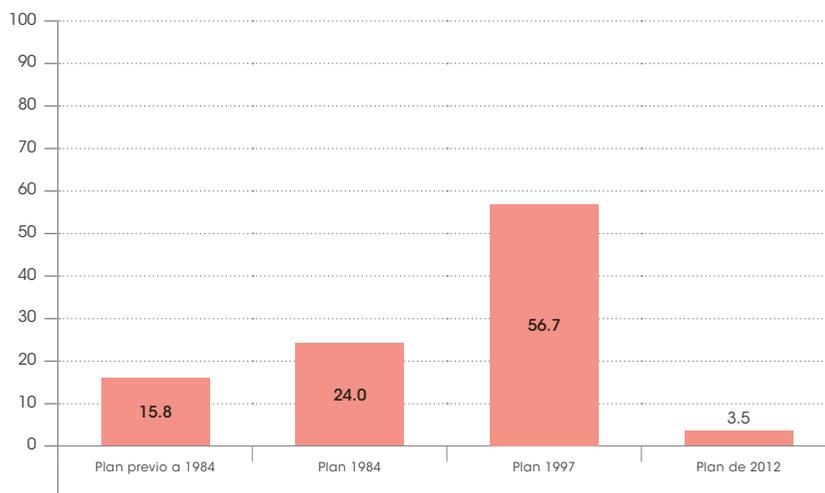
Fuente: INEE, elaboración propia con datos de la Encuesta de práctica docente y trayectoria profesional.

En la gráfica 2.5 se puede observar que de los docentes provenientes de una Normal, 4 de 10 (43.9%) estudiaron en una Normal pública urbana, mientras que 1 de 10 lo hicieron en una Normal privada (13.9%) y una Normal pública rural (12.2%), respectivamente. De los maestros egresados de una universidad la mayoría procede de una universidad o institución pública (23.6%).

En la encuesta se preguntó el año en que los docentes comenzaron su formación profesional, lo cual permitió identificar el plan de estudios cursado en la Normal.¹⁰ Lo anterior puede observarse en la gráfica 2.6.

¹⁰ Una vez identificado el año de inicio se procedió a seleccionar una submuestra conformada por los docentes cuyos estudios fueron realizados en escuelas Normales

Gráfica 2.6 Distribución de docentes normalistas por el plan de estudios cursado durante su formación inicial



Fuente: INEE, elaboración propia con datos de la Encuesta de práctica docente y trayectoria profesional.

Se puede observar en la gráfica 2.6 que aproximadamente dos terceras partes de los docentes se han formado entre 1997 (56.7%) y 2012 (3.5%); esto es, bajo los planes de estudio nacionales de la Licenciatura de Educación Primaria de 1997 y 2012 (Medrano, Ángeles y Morales, 2017).

El plan de 1997 se caracterizó por impulsar un perfil profesional que, además de habilidades intelectuales, enfatizaba el dominio de los contenidos de la enseñanza, y una formación sólida en aspectos relacionados con la identidad y la ética profesional (SEP, 1997); el plan de 2012 comenzó a trabajar bajo el enfoque de competencias, una organización de trayectos formativos y fortaleciendo aspectos como las tecnologías de la información y la comunicación y la lengua adicional (SEP, 2012).

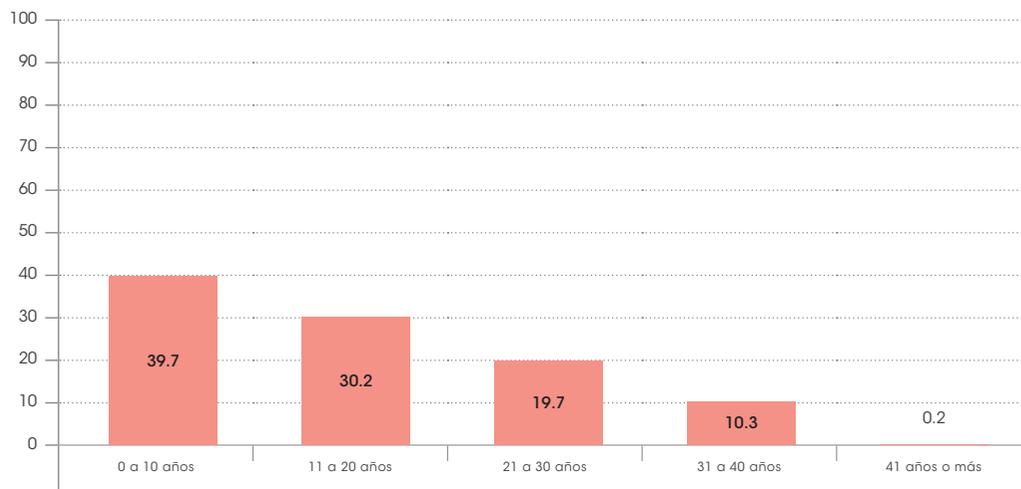
Es importante destacar que 2 de cada 10 maestros encuestados experimentaron, en 1984, una de las reformas más importantes de la educación normalista, cuando se elevó a nivel de licenciatura la formación que se impartía en las Normales, caracterizada por analizar la relación entre la teoría y la práctica. El resto de los docentes se formó en planes de estudio previos al de 1984.¹¹

Los años de experiencia frente a grupo son otro dato relevante para abordar la práctica de los docentes a lo largo de su trayectoria profesional. Una evidencia de ello fue reportada por Rivkin, Hanushek y Kain (2005), quienes después de una amplia revisión sobre el tema señalaron que casi la mitad de los documentos revisados mostraba una relación significativa entre la experiencia

¹¹ Anterior a 1980 el programa de las Normales tenía un énfasis en las tecnologías y las ciencias, porque predominaban en México las filosofías pragmatistas y neopositivistas, con tendencia al modelo desarrollista, cuyo objetivo era incrementar la productividad (Hurtado, 2002). De 1981-1983 la formación de maestros tuvo un enfoque pedagógico técnico-instrumental, que puso énfasis en la enseñanza de estrategia didáctica, y el deber ser del maestro. La orientación transitó de ser academicista a crítica (Pineda, 1998).

docente y el logro educativo de sus alumnos. La distribución de los maestros por años de experiencia frente a grupo se presenta en la gráfica 2.7.

Gráfica 2.7 Años de experiencia frente a grupo



Fuente: INEE, elaboración propia con datos de la Encuesta de práctica docente y trayectoria profesional.

La muestra de la presente encuesta cuenta con aproximadamente tres cuartas partes (70.0%) de docentes entre 0 (menos de un año) y 20 años dando clases frente a grupo.

Existen diversas clasificaciones sobre los estadios por los que atraviesan los docentes durante su ciclo de vida profesional (Sikes, Measor y Woods, 1985; Nias, 1989; Leithwood, 1992; Huberman, Thompson y Weiland, 2000). Sánchez y Huchim (2015) realizaron una revisión exhaustiva de la literatura existente en este tema y encontraron coincidencias entre diversos autores, proponiendo una clasificación de los estadios de la trayectoria profesional en tres grandes etapas: inicial, intermedia y avanzada.

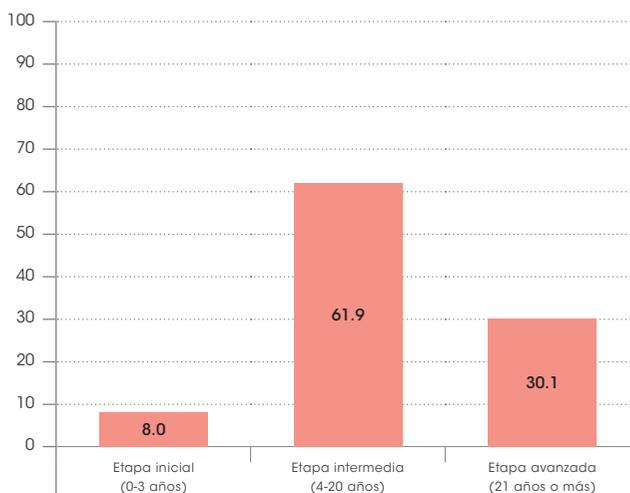
La etapa inicial corresponde a los primeros años de inserción en la docencia (profesores noveles o principiantes). Se distingue por ser un periodo de exploración, aprendizaje, incertidumbre y tensiones, centrado en las tareas de aprender a enseñar y enseñar (Feiman-Nemser, 2008; Huberman, Thompson y Weiland, 2000); el maestro se concentra en enfrentar diversas problemáticas durante los primeros años, y según Feinman-Nemser (2008) en ese momento deja de ser un docente empírico y se convierte en profesional de la educación.

Después de pasar por un periodo de estabilización, los maestros entran en una etapa intermedia, comprendida entre los 4 y 20 años de experiencia en la docencia (Burke, Fessler y Christensen, 1984). En esta fase se caracterizan por el interés en innovar su práctica pedagógica, experimentar nuevas metodologías de enseñanza y formas de evaluar, interés por incursionar en estudios adicionales como posgrados u otras especialidades, e interés por ocupar otros puestos adicionales a la docencia para complementar su desarrollo profesional (Sánchez y Huchim, 2015); es cuando los docentes sienten mayor afinidad por la enseñanza, crecen profesionalmente y participan más activamente con el colectivo.

En una etapa final, los docentes entran en una fase de desprendimiento afectivo hacia la profesión (Huberman, Thompson y Weiland, 2000; Vivas, Becerra y Díaz, 2005), dedican menor tiempo a la planeación de clases, presentan mayor intolerancia a lo que ocurre al interior del aula, actúan con indiferencia hacia las políticas o las reformas educativas, lo cual, en consecuencia, los orilla tarde o temprano al retiro o la jubilación (Sánchez y Huchim, 2015).

Es importante señalar que los años de experiencia frente a grupo se analizaron en función de las tres etapas propuestas por Sánchez y Huchim (2015), porque contempla la caracterización de autores notables en el tema, y define en sólo tres etapas la experiencia del docente, lo que puede obligar a distinguir de forma más categórica las diferencias entre docentes por años de experiencia y por ser la clasificación más reciente hallada durante la construcción del marco referencial. En la gráfica 2.8 se puede ver la distribución de los participantes en el estudio, de acuerdo con estas etapas.

Gráfica 2.8 Años de experiencia frente a grupo, de acuerdo con Sánchez y Huchim (2015)



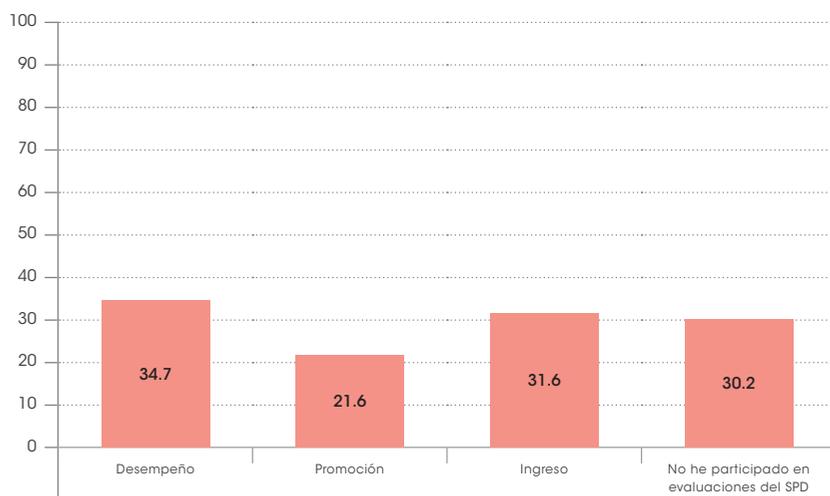
Fuente: INEE, elaboración propia con datos de la Encuesta de práctica docente y trayectoria profesional

Bajo la clasificación de Sánchez y Huchim (2015) (gráfica 2.8) se observa que 8.0% de los docentes se ubica en la etapa inicial, 6 de 10 (61.9%) se agrupan en la etapa intermedia y 3 de 10 (30.1%) se ubican en la etapa avanzada.

Finalmente, con respecto a las evaluaciones realizadas en las que han participado los docentes es importante mencionar que a principios de 2013 se aprobó una reforma educativa que implicó modificaciones a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, particularmente en lo concerniente al artículo 3º y a la creación de leyes secundarias: La Ley General de Educación, la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y la Ley General del Servicio Profesional Docente; estas modificaciones buscaron, entre otras cosas, impulsar la profesionalización docente.

Por ello resultó importante conocer si los encuestados realizaron evaluaciones de ingreso, desempeño y/o promoción dentro del SPD, de tal manera que se pudiera saber si a partir de la participación en dichas evaluaciones se han presentado cambios. La gráfica 2.9 muestra la distribución de docentes, según las evaluaciones del SPD en las que participaron.

Gráfica 2.9 Evaluaciones del Servicio Profesional Docente realizadas



Fuente: INEE, elaboración propia con datos de la Encuesta de práctica docente y trayectoria profesional.

Cuando se les solicitó que indicaran las evaluaciones del SPD en las que participaron, se observó que los porcentajes que mencionaron haber realizado una evaluación de ingreso (31.6%) y una evaluación de desempeño (34.7%) son muy similares, mientras que el porcentaje de los que realizaron evaluación de promoción fue bajo (21.6%). Esto puede verse en la gráfica 2.9.

Es importante mencionar que, durante el proceso de preparación de la base de datos para su análisis, se encontró una inconsistencia en la información que reportaron los docentes respecto al año en que participaron en la evaluación de ingreso dentro del marco del SPD, y el año en que obtuvieron su plaza. Se observó que de 31.6% de los que reportaron haber realizado evaluación de ingreso, únicamente 10.4% cumplió con el criterio de que dicha evaluación también se hubiera realizado a partir de 2014; es decir, bajo las disposiciones de la reforma educativa de 2013 y a partir de la primera entrega de plazas.

Lo anterior sugiere que aún existe desconocimiento del significado del Servicio Profesional Docente, y que el término evaluación de ingreso se esté interpretando como ingreso general al servicio educativo, no necesariamente asociado a las disposiciones que marca la reforma educativa de 2013.¹²

En este apartado se presentaron las características generales de los docentes de primaria, a partir de un conjunto de variables relacionadas con sus condiciones sociodemográficas. La información que se muestra a continuación se encuentra dividida en los dos grandes apartados que aborda el presente estudio: práctica educativa y trayectoria escolar.

¹² Fue así como se determinó que la información que se utilizaría para realizar algunos de los cruces de información sobre las percepciones de los docentes sería la de los profesores que indicaron que obtuvieron su plaza mediante la realización de evaluación de ingreso a partir de 2014.

Además de presentar la forma en que se distribuyeron las respuestas de los docentes en cada una de las preguntas, los resultados se analizaron de acuerdo con un conjunto de variables que, a la luz de la literatura revisada, se señala como relevante (Hattie, 2009; Sánchez y Huchim, 2015; Perrenoud, 2004), y que es de interés particular del estudio, como es el caso de haber pasado por alguna de las evaluaciones del SPD, para hacer una caracterización de los docentes sobre su práctica y trayectoria.

Dichas variables son: 1) el plan de estudios que cursaron los docentes que egresaron de escuelas Normales, clasificado por año en que se inició su implementación; 2) los años de experiencia que tienen dando clases frente a grupo, al momento de realizar la encuesta, y 3) el tipo de institución de la cual egresaron, que incluyó a escuelas Normales y universidades. Además de dichas variables, las respuestas se analizaron de acuerdo con las características sociodemográficas generales, tales como sexo, edad y nivel académico. Debido a la importancia de las evaluaciones del SPD, éstas también se utilizaron como variables a analizar.

3

Sobre la práctica educativa

Definir los límites entre la práctica educativa y la práctica docente es una tarea compleja; el punto de partida debe ser la revisión exhaustiva de la literatura existente sobre el tema, así como las diversas discusiones que aportan claros posicionamientos al respecto. Varios autores han confirmado lo anterior al expresar que la distinción entre práctica educativa y docente es esencialmente de carácter conceptual, ya que son procesos que se influyen mutuamente (García-Cabrero, Loredo y Carranza, 2008, p. 5).

Las principales diferencias residen en que la práctica educativa se refiere a: i) una práctica institucional global y social por parte del docente (De Lella, 1999); ii) una práctica amplia, llevada a cabo por los profesores en el contexto institucional; iii) cuestiones que trascienden las interacciones entre profesores y alumnos en el salón de clases, las cuales están determinadas en gran medida por las lógicas de gestión y organización institucional (García-Cabrero, Loredo, Carranza, Figueroa, Arbesú, Monroy, y Reyes, 2008); iv) una actividad dinámica y reflexiva que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula (Zavala, 2002); v) una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso (Fierro, Fortoul y Lesvia, 1999).

Por su parte, la práctica docente se refiere a lo que sucede dentro del aula, la complejidad de los procesos y de las relaciones que en ella se generan (Doyle, 1986; García-Cabrero, Loredo, Carranza, 2008, p. 2). De acuerdo con lo anterior y con lo que se desarrollará a continuación, para este estudio, práctica educativa se entiende como:

El conjunto de acciones y situaciones intencionales y dinámicas que diseña y realiza el docente, en función de su proyecto pedagógico, con el objetivo de promover el desarrollo de los alumnos. Éstas se concretan en la planeación, la intervención didáctica, la evaluación y la reflexión permanente. Lo anterior se encuentra influenciado por las acciones de gestión y contexto escolar.

3.1 Práctica docente

En el área de práctica educativa se han identificado dos dimensiones: *práctica docente* y *centro escolar*, las cuales se abordarán en este apartado.

Varios autores coinciden en que los principales componentes de la práctica docente son la planeación, la intervención, la evaluación y la reflexión (Fernández, 2004; García-Cabrero, Loredó y Carranza, 2008; Innovación y Desarrollo de la Educación, S.C., 2017); sin embargo, los enuncian de forma distinta, aunque con sentido similar dependiendo del enfoque particular que le brinde cada autor.¹³

Bajo la consideración de estas variaciones, se analizarán los resultados de la encuesta a partir de lo que hemos determinado, en este estudio, como los cuatro componentes de la práctica docente: planeación, intervención, evaluación y reflexión.

3.1.1 Planeación

A la luz de la literatura revisada se concibe a la planeación como un proceso intencional, organizado y sistemático que el docente diseña desde un enfoque pedagógico, en el que se concretan los objetivos educativos por medio de la determinación de secuencias, estrategias, recursos didácticos, métodos e instrumentos de evaluación. En la planeación se toman en cuenta las características de los alumnos, sus necesidades y el contexto para contribuir a su desarrollo, así como a la inclusión y la equidad.

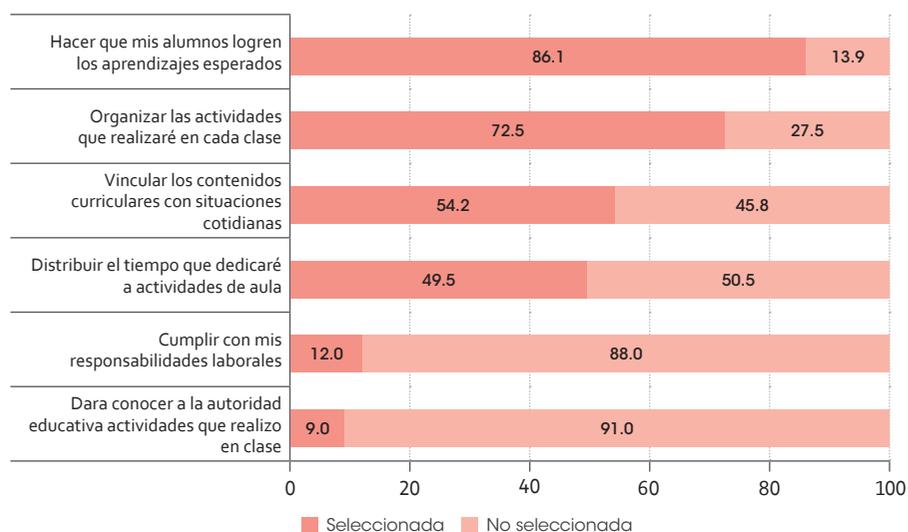
3.1.1.1 Uso de la planeación

Como parte de la planeación se exploró, en primer lugar, para qué les sirve a los docentes realizar su planeación didáctica. Las opciones de respuesta giraron en torno a usos pedagógicos, instrumentales y administrativos; la distribución de frecuencias puede verse en la gráfica 3.1.

¹³ Autores como Fernández (2004) señalaron que los momentos o las tareas básicas de la profesión de enseñar son: la programación, la metodología y la evaluación; García-Cabrero, Loredó y Carranza (2008) determinan que las dimensiones de un modelo para evaluar la práctica educativa, son: Dimensión A., Pensamiento del director, que engloba las creencias y los conocimientos del profesor acerca de la enseñanza, la planeación y las expectativas; Dimensión B., Interacción en el aula, y Dimensión C., Reflexión sobre la práctica educativa; Innovación y Desarrollo de la Educación, S.C. (2017) reconoce que son tres las fases del trabajo docente: planeación del trabajo en el aula, implementación de actividades y evaluación de los aprendizajes.

Gráfica 3.1 Uso de la planeación didáctica

Hacer mi planeación me sirve para...



Fuente: INEE, elaboración propia con datos de la Encuesta de práctica docente y trayectoria profesional. Los porcentajes fueron calculados considerando que cada docente eligió un máximo de tres respuestas.

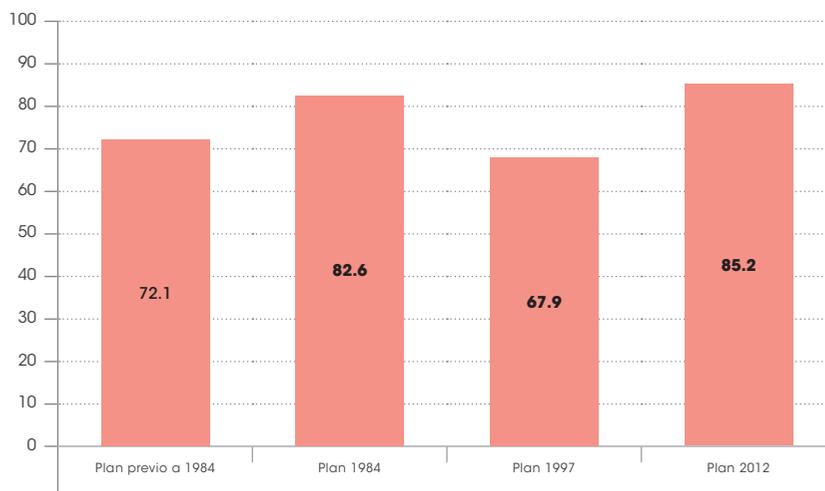
Los usos más seleccionados de la planeación didáctica están relacionados con cuestiones pedagógicas, por encima de las administrativas. De las opciones disponibles, en 9 de cada 10 ocasiones los docentes (86.1%) mencionan que la planeación les sirve para hacer que su alumnado logre los aprendizajes esperados, seguido por 7 de cada 10 (72.5%) que indicaron que la planeación sirve para organizar las actividades que realizarán en clase.

En contraste, 1 de cada 10 profesores (9.0%) eligió reportar que la planeación le sirve para dar a conocer a la autoridad educativa actividades que realiza en clase. Destaca también que más de la mitad de los profesores (54.2%) indican que usan la planeación para vincular los contenidos curriculares con situaciones de la vida cotidiana de los estudiantes.

Plan de estudios (Escuela Normal)

Cuando se analizó la opción de respuesta sobre el hecho de que la planeación sirve a los docentes para organizar las actividades de clase por el plan de estudios cursado (Normal), se observó una distribución bastante homogénea (gráfica 3.2).

Gráfica 3.2 Porcentaje de docentes normalistas que menciona que la planeación le sirve para organizar las actividades de su clase, distribuido por plan de estudios cursado durante la formación inicial



Fuente: INEE, elaboración propia con datos de la Encuesta de práctica docente y trayectoria profesional. Los valores marcados en negrillas indican diferencias estadísticamente significativas $p < .05$.

Sin embargo, se puede observar que quienes más eligieron dicha respuesta fueron los normalistas que cursaron con el plan de estudios de 1984 (82.6%) y el plan de 2012 (85.2%). En contraste, los docentes que cursaron con el plan de 1997 (67.9%) eligieron en menor medida esta opción.

Experiencia frente a grupo

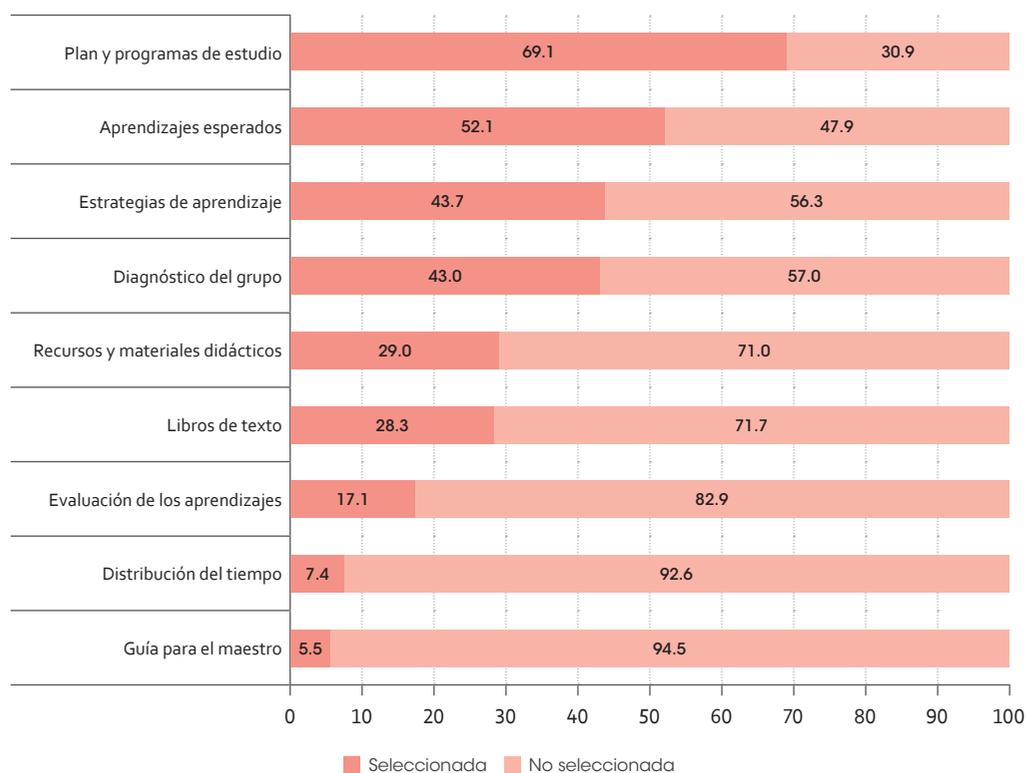
Otra opción de respuesta que presentó diferencias significativas con respecto a la experiencia frente a grupo de los docentes, es la que indica que la planeación sirve para vincular los contenidos curriculares con situaciones de la vida cotidiana, señalada en 54.2%. Esto es, entre los que se encuentran en una etapa intermedia en términos de experiencia laboral, 55.7% seleccionó esta opción en comparación con los profesores que se encuentran en una etapa inicial, de los que sólo 40.9% la eligió, mostrando una diferencia de casi 15 puntos porcentuales entre ambas etapas.

3.1.1.2 Elementos para realizar la planeación

También en el aspecto de planeación se les preguntó sobre los elementos que consideran más útiles para integrar su planeación didáctica. Las respuestas obtenidas se presentan en la gráfica 3.3.

Gráfica 3.3 Elementos para realizar la planeación

¿Qué es lo que más usa para realizar su planeación ?



Fuente: INEE, elaboración propia con datos de la Encuesta de práctica docente y trayectoria profesional. Los porcentajes fueron calculados considerando que cada docente eligió un máximo de tres respuestas.

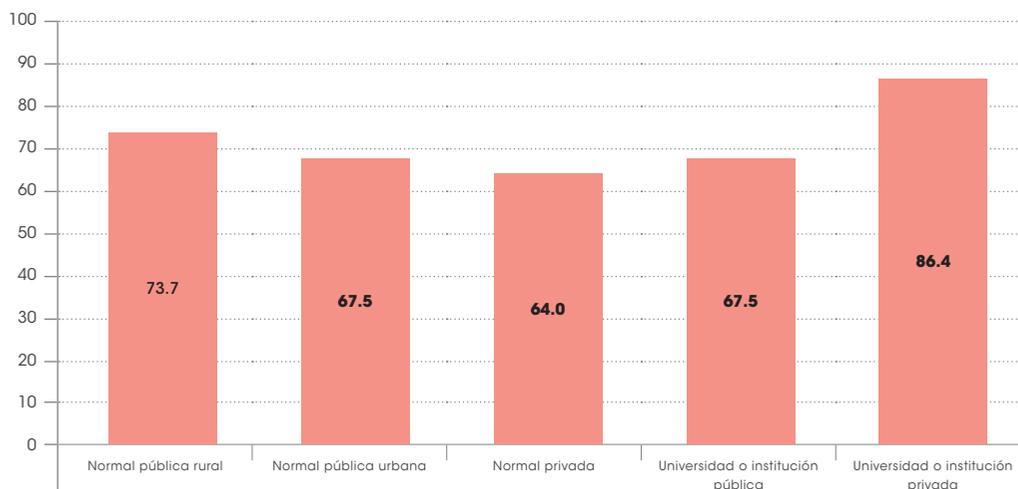
La mayoría de los docentes identifica los planes y los programas de estudio como uno de los elementos que más se usan para integrar su planeación didáctica, se eligió en 7 de cada 10 ocasiones (69.1%). En segundo término, se encuentran los aprendizajes esperados, elegido por 5 de cada 10 docentes (52.1%). Este último dato resulta consistente con la gráfica 3.1 (uso de la planeación didáctica), donde señalaron que la planeación les sirve para lograr los aprendizajes esperados en sus alumnos. Esto sugiere que consideran a los aprendizajes esperados como uno de los elementos vertebrales en su planeación.

En tercer lugar están las estrategias de aprendizaje (43.7%), y destaca también que la evaluación de aprendizajes tiene apenas 17.1% de menciones.

Institución de egreso

Al analizar los planes y los programas de estudio como uno de los elementos más utilizados para planear en función de la institución de egreso de los docentes, se encontraron diferencias significativas como puede verse en la gráfica 3.4.

Gráfica 3.4 Porcentaje de docentes que indicaron que los planes y programas de estudio son un elemento principal para su planeación, distribuidos por tipo de institución de egreso

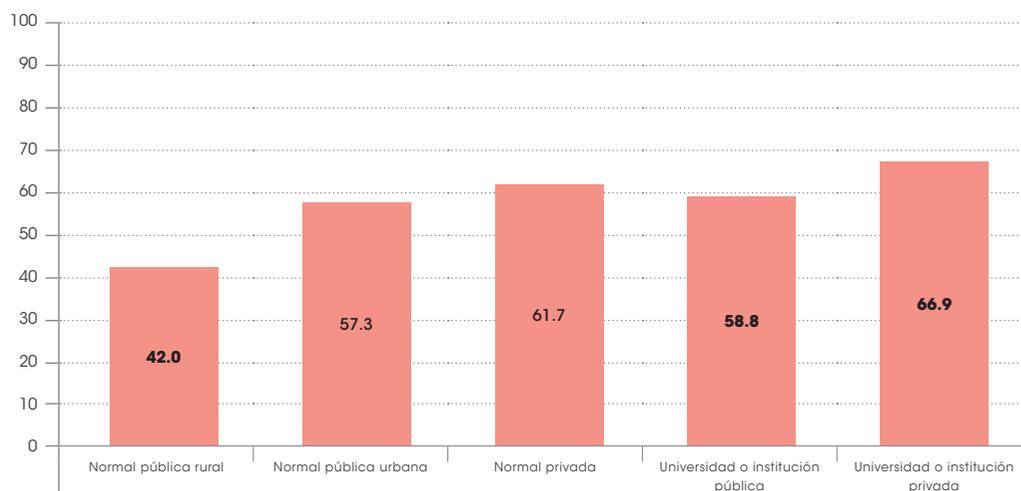


Fuente: INEE, elaboración propia con datos de la Encuesta de práctica docente y trayectoria profesional. Los valores marcados en negrillas indican diferencias estadísticamente significativas $p < .05$.

En este análisis se encontró que 9 de cada 10 docentes (86.4%) de universidad o institución privada los eligen en comparación con el resto de instituciones donde la proporción es de aproximadamente 7 de cada 10, como puede observarse en la gráfica 3.4. Cabe señalar que aun cuando no hay diferencias significativas en términos estadísticos con el resto de los grupos, la gráfica muestra que el segundo grupo que eligió los planes y los programas de estudio para su planeación fueron quienes estudiaron en una Normal pública rural.

Asimismo, se pueden observar diferencias con respecto al uso del diagnóstico del grupo para realizar la planeación entre docentes egresados de la Normal pública rural (42.0%) y los egresados de universidades tanto públicas (58.8%) como privadas (66.9%). Lo anterior puede constatar en la gráfica 3.5.

Gráfica 3.5 Porcentaje de docentes que indica que el diagnóstico del grupo es un elemento principal para su planeación, distribuido por tipo de institución de egreso

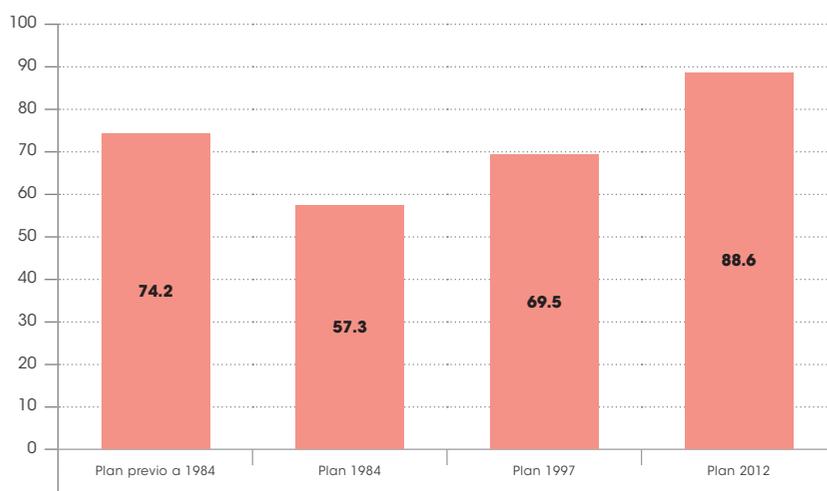


Fuente: INEE, elaboración propia con datos de la Encuesta de práctica docente y trayectoria profesional. Los valores marcados en negrillas indican diferencias estadísticamente significativas $p < .05$.

Plan de estudios (Escuela Normal)

Al analizar la elección de esta opción de respuestas en el grupo de los docentes que estudiaron en la Normal, se encuentran diferencias significativas por plan de estudios cursado, como puede verse en la gráfica 3.6.

Gráfica 3.6 Porcentaje de docentes normalistas que indica que el plan y programas de estudio son un elemento principal para su planeación, distribuido por plan de estudios cursado durante la formación inicial



Fuente: INEE, elaboración propia con datos de la Encuesta de práctica docente y trayectoria profesional. Los valores marcados en negrillas indican diferencias estadísticamente significativas $p < .05$.

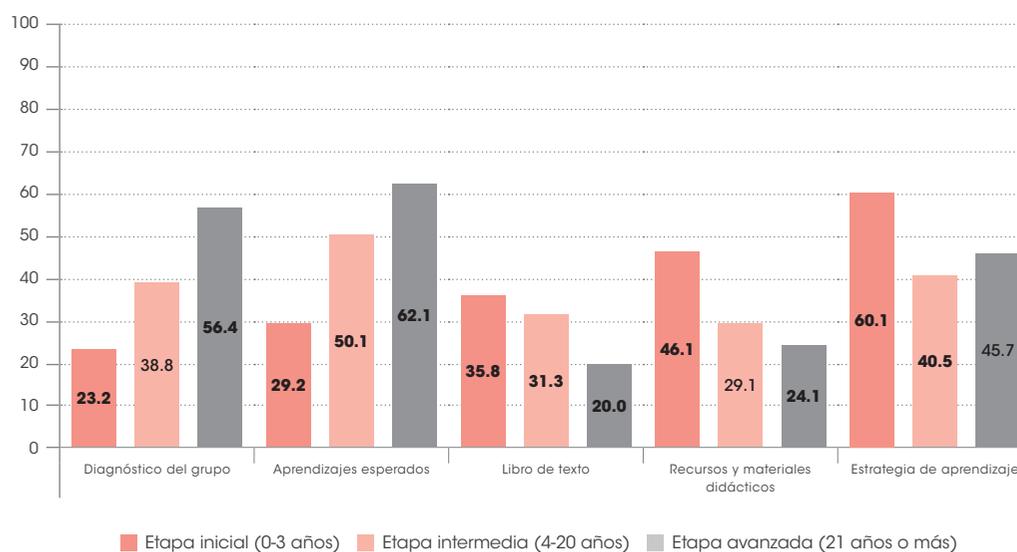
Se observa que 9 de cada 10 docentes (88.6%) que cursaron el plan de estudios de 2012 elige el plan y programas de estudio como un elemento importante para planear en comparación con 7 de cada 10 docentes que cursaron el plan de estudios previo a 1984 (74.2%) y el de 1997 (69.5%), y 6 de cada 10 en el caso del de 1984 (57.3%).

Con respecto al diagnóstico del grupo como elemento para realizar la planeación se encontró que las diferencias significativas se dan entre los normalistas que cursaron el plan de 1997 y utilizan menos este elemento para planear (33.7%) en comparación con los normalistas del plan previo a 1984 (59.2%) y el plan de 1984 (52.0%).

Experiencia frente a grupo

Al analizar los elementos que usan los docentes para planear según las etapas de experiencia frente a grupo se encuentran diferencias importantes (gráfica 3.7).

Gráfica 3.7 Elementos utilizados por los docentes para realizar su planeación didáctica, según las etapas de experiencia frente a grupo



Fuente: INEE, elaboración propia con datos de la Encuesta de práctica docente y trayectoria profesional. Los valores marcados en negrillas indican diferencias estadísticamente significativas $p < .05$.

Al analizar estas gráficas se encontró que lo que más usan los docentes en la etapa inicial para planear su clase son las estrategias de aprendizaje (60.1%), seguido de recursos/materiales didácticos (46.1%) y el libro de texto (35.8%), siendo el menos utilizado el diagnóstico de grupo (23.2%). Mientras que los docentes en la etapa avanzada usan más los aprendizajes esperados (62.1%) y el diagnóstico del grupo (56.4%) para hacer su planeación, siendo el libro de texto el recurso menos socorrido por este grupo (20.0%).

Por su parte, los docentes de la etapa intermedia utilizan más los aprendizajes esperados (50.1%), las estrategias de aprendizaje (40.5%), el diagnóstico de grupo (38.8%), los libros de texto (31.3%) y finalmente los recursos materiales (29.1%). En los datos anteriores se puede

observar que los docentes que están en las etapas inicial y avanzada presentan más contrastes entre los elementos utilizados, siendo los de la etapa intermedia quienes tienen un uso más homogéneo de los mismos.

Evaluaciones del Servicio Profesional Docente

Hubo algunas diferencias significativas entre los grupos de docentes respecto a los elementos utilizados para la planeación, según el tipo de evaluación del Servicio Profesional Docente (SPD) en la que hayan participado (desempeño e ingreso).

De los docentes que realizaron su evaluación del desempeño 52.2% usa el diagnóstico del grupo para hacer su planeación, en contraste con 37.1% que no realizaron evaluación de desempeño.

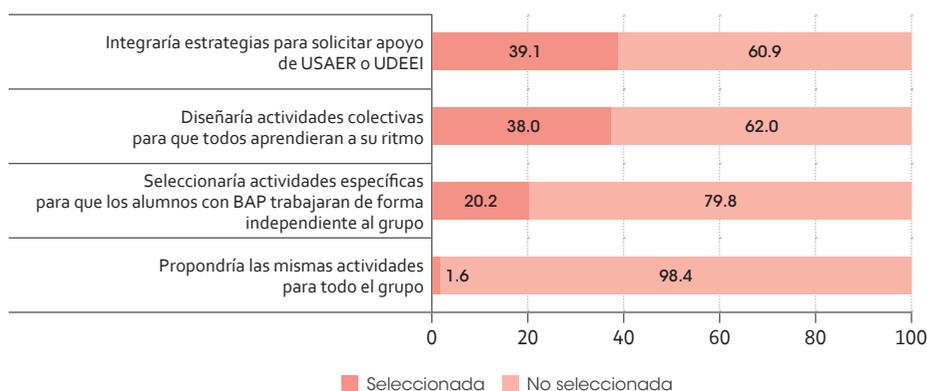
También se encontró que 79.3% de los docentes que realizaron su evaluación de ingreso usa el plan y los programas de estudio para su planeación, frente a 67.7% de los que no realizaron evaluación de ingreso.

3.1.1.3 Planeación inclusiva

Un tercer aspecto que se exploró sobre la planeación didáctica consistió en identificar las estrategias que utilizan los docentes en su planeación para eliminar o minimizar las barreras que dificultan el aprendizaje y la participación del alumnado. Las planeaciones que toman en cuenta la diversidad consideran adaptaciones con propósitos particulares (Ainscow, 2006), lo cual permite atender a los estudiantes de acuerdo con sus características. Por ello, resultó importante indagar sobre este tipo de estrategias. Los resultados obtenidos se observan en la gráfica 3.8.

Gráfica 3.8 Enfoque inclusivo en la planeación

¿Cuál de los siguientes enunciados refleja la forma en que usted planearía sus clases, considerando la presencia de alumnos con barreras para el aprendizaje y la participación (BAP)?



Fuente: INEE, elaboración propia con datos de la Encuesta de práctica docente y trayectoria profesional. Los porcentajes fueron calculados considerando que cada docente eligió una sola opción de respuesta.

Las opciones de respuesta ofrecidas dan cuenta de diferentes maneras de planear para brindar atención a los estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación (BAP). Por ello destaca que la más elegida haya sido la de solicitar apoyo a instancias como la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) o la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) (39.1%); seguida casi con la misma frecuencia por la de diseñar actividades colectivas para que todos los alumnos aprendan a su ritmo (38.0%). Mientras que, en distinto sentido, 1 de cada 10 maestros (1.6%) propondría las mismas actividades teniendo alumnos con BAP en su salón de clase.

Plan de estudios (Escuela Normal)

Se observó una diferencia significativa entre los docentes que cursaron sus estudios de formación inicial con los planes de estudio de 1984 y de 2012. Los primeros eligieron, en mayor porcentaje (24.6%), la respuesta que alude a seleccionar actividades específicas para que los alumnos con BAP trabajaran de forma independiente al grupo, mientras que los segundos lo hicieron en un porcentaje significativamente menor (9.7%).

Éste es el último punto de análisis con respecto a la planeación didáctica; a continuación se abordará el segundo componente de la práctica docente: la intervención didáctica.

3.1.2 Intervención didáctica

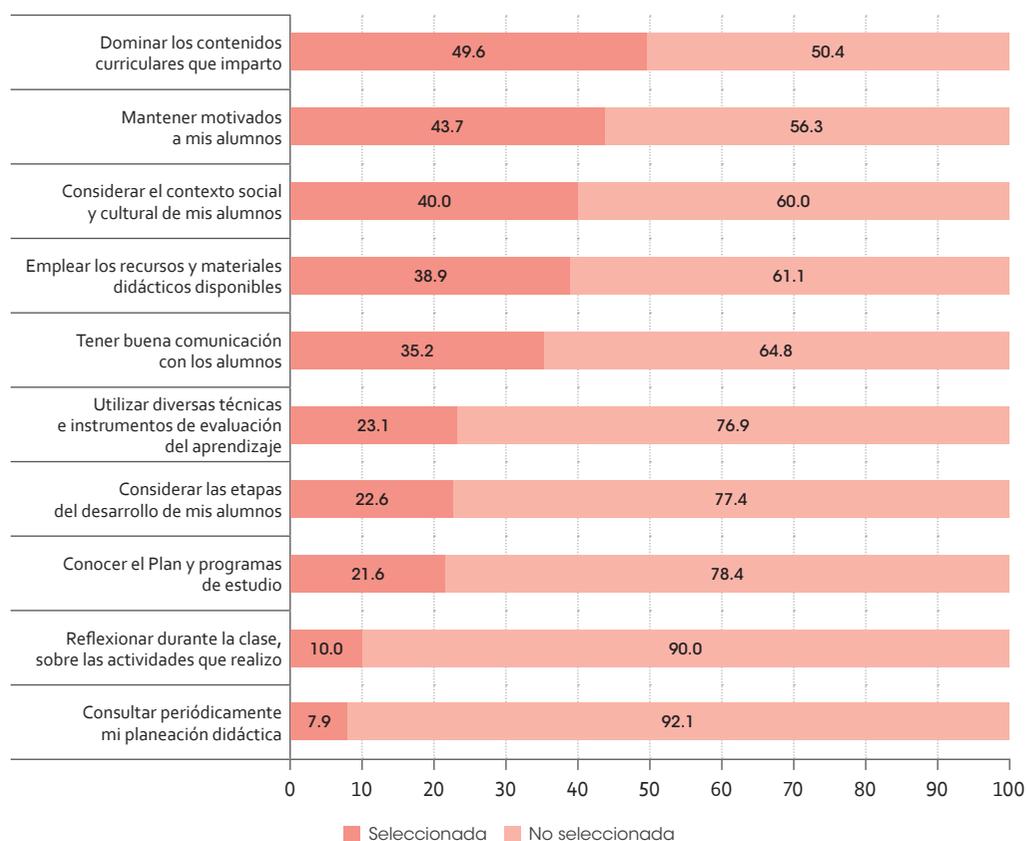
En el presente estudio se entiende por intervención didáctica el proceso de interacción entre el docente y los alumnos, considerando el contexto donde se llevan a la práctica los elementos de la planeación, adaptándolos a situaciones particulares que se presentan durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, con la finalidad de lograr los aprendizajes esperados.

3.1.2.1 Elementos de la intervención didáctica

Un primer aspecto que interesó analizar de la intervención didáctica es sobre los elementos considerados por los docentes como los más importantes para llevarla a cabo. Las respuestas obtenidas se presentan en la gráfica 3.9.

Gráfica 3.9 Elementos importantes para la intervención didáctica

Lo más importante para mí, al momento de mi intervención didáctica, es...



Fuente: INEE, elaboración propia con datos de la Encuesta de práctica docente y trayectoria profesional. Los porcentajes fueron calculados considerando que cada docente eligió un máximo de tres respuestas.

Entre las actividades más importante para los docentes al momento de su intervención didáctica se encontró que 5 de cada 10 docentes (49.6%) eligen el dominar los contenidos curriculares que imparten; mientras que 4 de cada 10 escogen mantener motivados a sus alumnos (43.7%) y considerar su contexto cultural y social (40.0%).

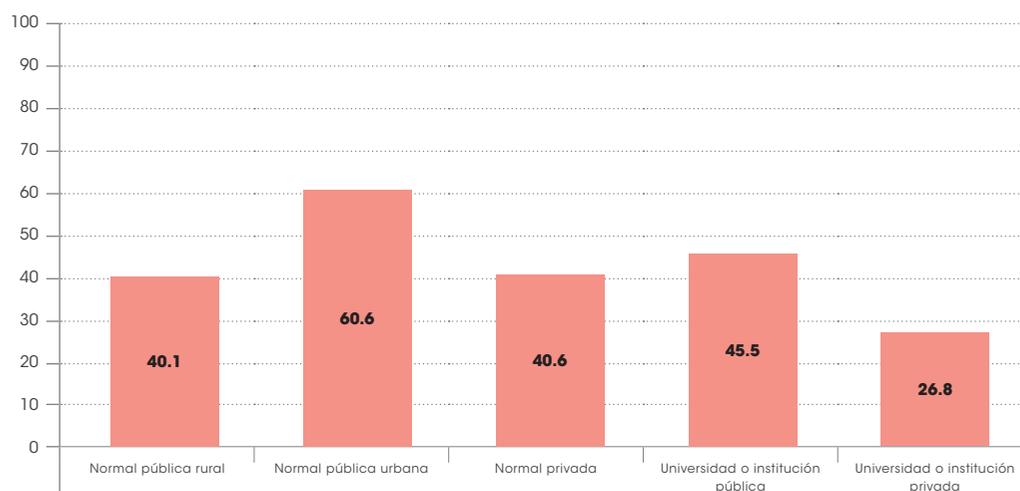
Destaca también que las opciones: utilizar diversas técnicas e instrumentos de evaluación del aprendizaje (23.1%) y tener buena comunicación con los estudiantes (35.2%) fueron elegidas en menor proporción.

Institución de egreso

Para ahondar sobre cuáles son los aspectos que los docentes consideran más importantes al momento de realizar su intervención didáctica, se analizó la información de la opción que fue seleccionada por la mayoría, mediante la cual expresaron que el dominio de los contenidos

curriculares es lo más importante al realizar su intervención didáctica. Esta información se contrastó con el tipo de institución de la cual egresaron los docentes que la eligieron, y se encontraron diferencias significativas entre algunos grupos. La gráfica 3.10 muestra la información.

Gráfica 3.10 Porcentaje de docentes que indica que el dominio de los contenidos curriculares es lo más importante al momento de realizar su intervención didáctica, distribuido por tipo de institución de egreso



Fuente: INEE, elaboración propia con datos de la Encuesta de práctica docente y trayectoria profesional. Los valores marcados en negrillas indican diferencias estadísticamente significativas $p < .05$.

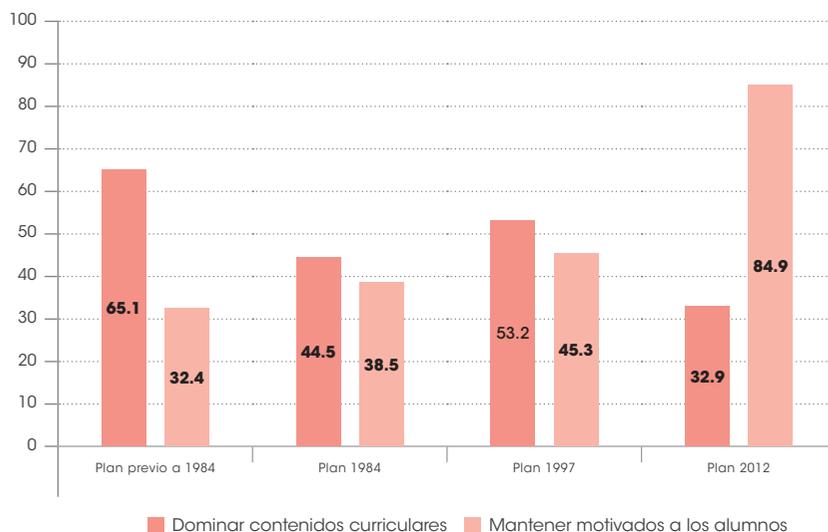
Las diferencias se establecieron principalmente con respecto a la Normal urbana, quienes en mayor medida eligen el dominio de los contenidos curriculares como elemento vertebral de su intervención educativa (60.6%), en comparación con los egresados de la Normal rural (40.1%), los de la Normal privada (40.6%) y los de la universidad pública (45.5%). Destaca que el valor más bajo (26.8%) es para quienes estudiaron en universidad o institución privada.

Tomando como referente la institución de egreso en relación con el contexto social y cultural de sus alumnos como elemento para la intervención didáctica, también se encontraron diferencias. Las más destacables se dan entre los egresados de la Normal rural (43.7%) y la urbana (65.0%), aunque es un aspecto más socorrido por los normalistas egresados de la Normal urbana que de la Normal rural.

Plan de estudios (Escuela Normal)

También resultó significativo identificar entre quienes estudiaron en la Normal cuál fue el plan de estudios cursado según respondieran la opción de dominar los contenidos curriculares o mantener motivados a los estudiantes. Los resultados se muestran en la gráfica 3.11.

Gráfica 3.11 Elementos más importantes para la intervención didáctica de maestros normalistas, distribuidos por plan de estudios cursado durante la formación inicial



Fuente: INEE, elaboración propia con datos de la Encuesta de práctica docente y trayectoria profesional. Los valores marcados en negrilla indican diferencias estadísticamente significativas $p < .05$.

Con respecto a *dominar contenidos curriculares* como un elemento importante en la intervención didáctica, se observaron diferencias entre los normalistas que cursaron planes previos a 1984 (65.1%) y aquellos que lo hicieron con el plan de 1984 (44.5%); la mayor diferencia se observó entre normalistas con estudios previos al plan de 1984 y los del de 2012 (32.9%). En contraste vemos una diferencia sustancial respecto a la opinión de mantener motivados a los alumnos entre quienes estudiaron con un plan previo a 1984 (32.4%) y el de 2012 (84.9%).

En relación con *mantener motivados a los alumnos* como un elemento importante en la intervención didáctica, se observaron diferencias significativas entre los docentes normalistas que cursaron planes de estudio previos a 2012 y los que lo hicieron con el plan de 2012 (84.9%).

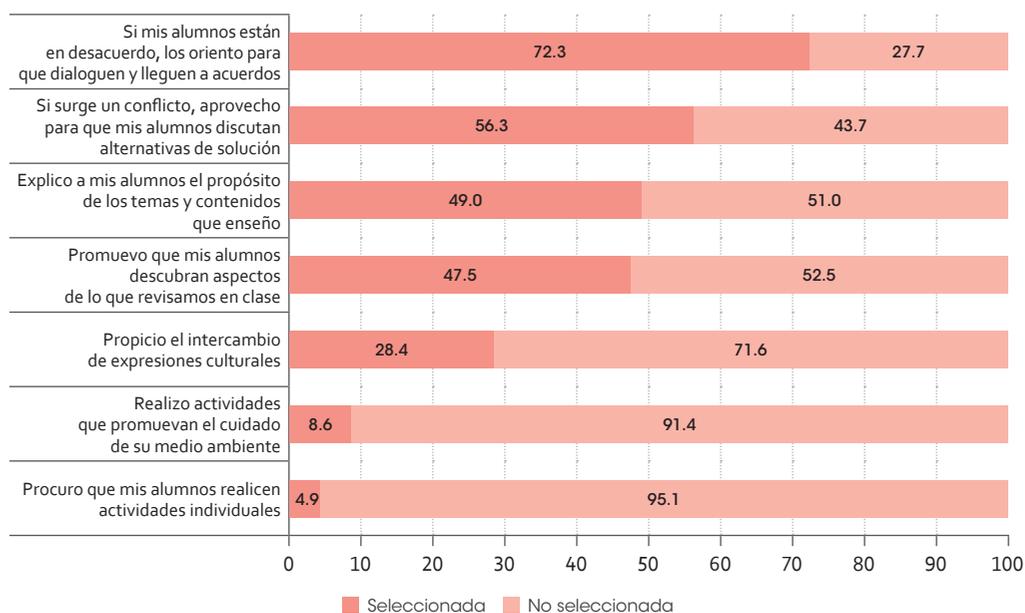
Destaca el hecho de que los egresados de planes más recientes elijan principalmente la motivación de los alumnos como elemento importante en la intervención educativa, más que los normalistas egresados con planes anteriores. En contraste, se observa que los que cursaron con planes más antiguos eligen en mayor medida el dominio de los contenidos curriculares por encima de los normalistas egresados con planes más recientes.

3.1.2.2 Ambiente de aprendizaje

Durante la intervención didáctica los elementos que permiten la creación de un ambiente de aprendizaje son relevantes. Por ello se indagó sobre aquellos que caracterizan el ambiente de aprendizaje de su aula. Esta información se muestra en la gráfica 3.12.

Gráfica 3.12 Acciones que realizan los docentes para crear un ambiente de aprendizaje

¿Qué hace usted para crear un ambiente de aprendizaje en el aula?



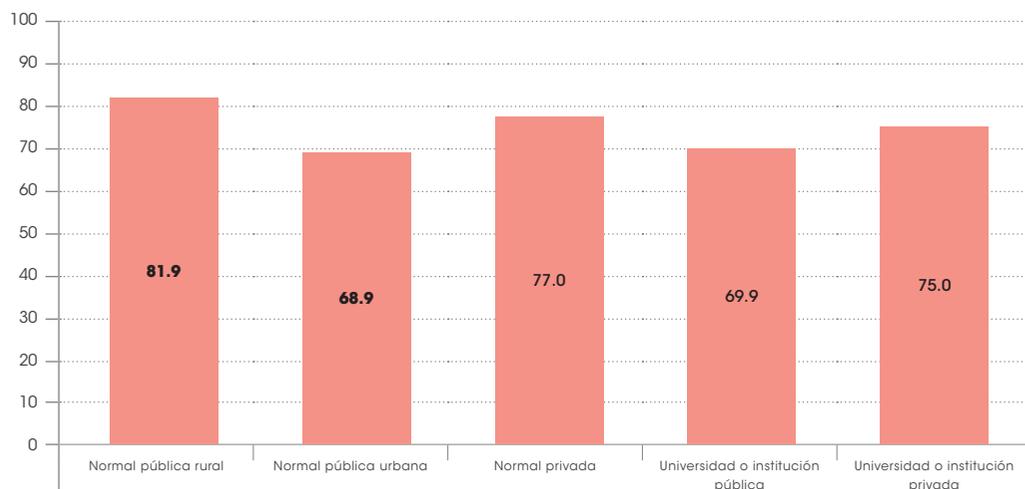
Fuente: INEE, elaboración propia con datos de la Encuesta de práctica docente y trayectoria profesional. Los porcentajes fueron calculados considerando que cada docente eligió un máximo de tres respuestas.

Existen evidencias que indican que los objetivos de aprendizaje son un aspecto que debe estar presente para la creación de ambientes de aprendizaje, ya que maximizan los tiempos dedicados a él, focalizan las interacciones significativas con los contenidos de aprendizaje y proveen suficiente soporte a los estudiantes (Hattie, 2009). Llama la atención que los resultados obtenidos colocan este aspecto en tercer lugar (49%), mientras que los elementos más señalados estuvieron relacionados con el diálogo. Esto es, 7 de cada 10 (72.3%) docentes orientan a sus alumnos para que dialoguen y lleguen a acuerdos, si es que están en desacuerdo entre ellos, y 6 de cada 10 (56.3%) impulsan a sus alumnos para que hablen sobre alternativas de solución, si surge algún conflicto. Los resultados advierten la importancia que da actualmente el docente a las relaciones interpersonales por encima de los propósitos de aprendizaje.

Institución de egreso

Se analizaron las dos respuestas que fueron seleccionadas por la mayor parte de los docentes respecto a las acciones que realizan para crear un ambiente de aprendizaje en el aula: 1) orientar a los alumnos para que dialoguen y lleguen a acuerdos, y 2) promover que los estudiantes discutan alternativas de solución, en caso de que surja un conflicto. Se encontraron algunas diferencias significativas entre los grupos de docentes, según el tipo de institución de la cual egresaron. La gráfica 3.13 muestra la información en relación con la primera acción.

Gráfica 3.13 Porcentaje de docentes que crea ambientes de aprendizaje orientando a sus alumnos para dialogar y llegar a acuerdos, distribuido por tipo de institución de egreso

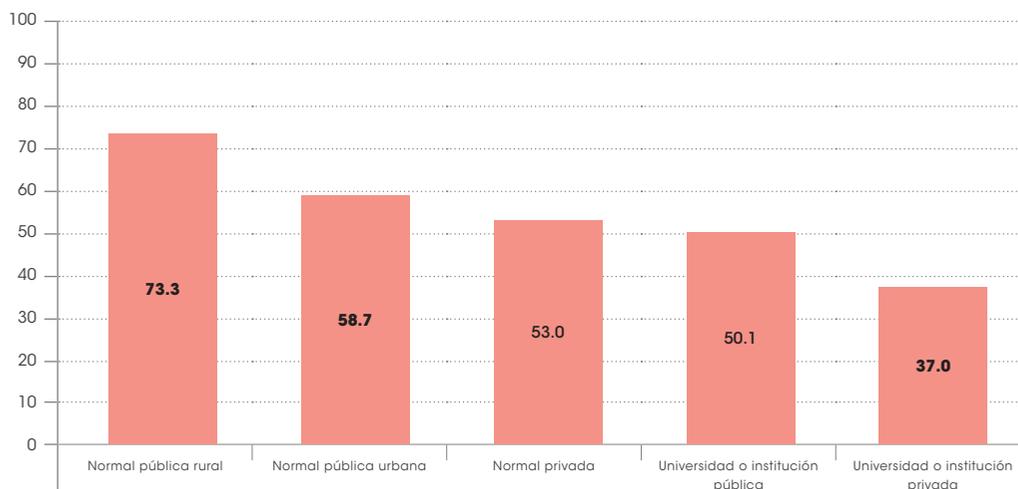


Fuente: INEE, elaboración propia con datos de la Encuesta de práctica docente y trayectoria profesional. Los valores marcados en negrillas indican diferencias estadísticamente significativas $p < .05$.

En primer término, como puede observarse en la gráfica 3.13, se encontraron diferencias significativas entre los docentes egresados de escuelas Normales rurales (81.9%) y los egresados de Normales urbanas (68.9%), con respecto a crear un ambiente de aprendizaje orientando a sus alumnos hacia el diálogo y el acuerdo, aunque en términos generales se observaron porcentajes considerables en todos los tipos de institución de egreso.

Asimismo, con respecto a crear un ambiente de aprendizaje aprovechando situaciones de conflicto para que los alumnos discutan alternativas de solución, la gráfica 3.14 muestra la presencia de diferencias significativas entre los distintos grupos de docentes.

Gráfica 3.14 Porcentaje de docentes que crea ambientes de aprendizaje promoviendo la discusión ante la presencia de conflictos, distribuido por tipo de institución de egreso

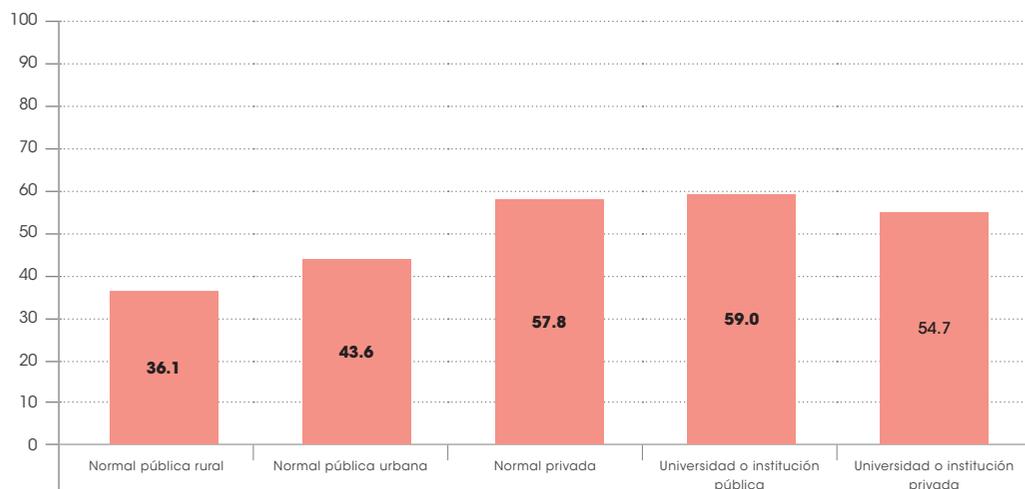


Fuente: INEE, elaboración propia con datos de la Encuesta de práctica docente y trayectoria profesional. Los valores marcados en negrillas indican diferencias estadísticamente significativas $p < .05$.

Se puede observar que quienes utilizan más la estrategia de promover la discusión de alternativas de solución en clase para crear ambientes de aprendizaje son los docentes egresados de escuelas Normales públicas rurales (73.3%), seguidos por los egresados de Normales urbanas (58.7%), en comparación con los egresados de universidades privadas, quienes en menor medida realizan esta acción con dicho propósito (37.0%).

Por otro lado, en la gráfica 3.15 se puede observar que existen diferencias significativas entre quienes más mencionaron que para crear un ambiente de aprendizaje en el aula explican a sus alumnos el propósito de los temas y los contenidos que enseñan.

Gráfica 3.15 Porcentaje de docentes que crea ambientes de aprendizaje explicando a sus alumnos el propósito de lo que enseña, distribuido por tipo de institución de egreso



Fuente: INEE, elaboración propia con datos de la Encuesta de práctica docente y trayectoria profesional. Los valores marcados en negrillas indican diferencias estadísticamente significativas $p < .05$.

La gráfica 3.15 muestra que se encontraron diferencias entre los docentes egresados de una Normal privada (57.8%) y los de una Normal rural (36.1%). También se observan diferencias significativas entre los egresados de una universidad o institución pública (59.0%) y los de una Normal urbana (43.6%).

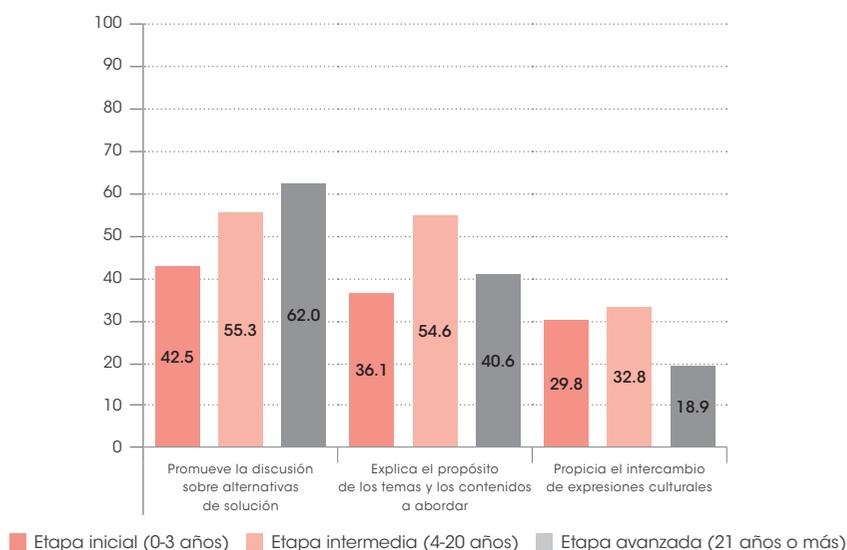
Plan de estudios (Escuela Normal)

También se destaca que al analizar la opción de respuesta en la que los docentes explican a sus alumnos los propósitos de los temas y contenidos a enseñar para crear un ambiente de aprendizaje por plan de estudio, se encontraron diferencias entre normalistas que cursaron con el plan de 1997 (50.3%) y el plan de 2012 (22.2%).

Experiencia frente a grupo

Los aspectos para crear un ambiente de aprendizaje en el aula que presentaron diferencias significativas entre los docentes de acuerdo con sus etapas de experiencia se presentan en la gráfica 3.16.

Gráfica 3.16 Acciones que realizan los docentes para crear ambientes de aprendizaje en el aula, distribuidos por años de experiencia frente a grupo



Fuente: INEE, elaboración propia con datos de la Encuesta de práctica docente y trayectoria profesional. Los valores marcados en negrillas indican diferencias estadísticamente significativas $p < .05$.

En la gráfica 3.16 se puede observar una diferencia entre los docentes en etapa avanzada (62.0%) que reportan la promoción de la discusión entre sus alumnos para crear ambientes de aprendizaje en comparación con los de la etapa inicial (42.5%), siendo también amplia la distancia entre los de la etapa intermedia (55.3%) y los de la inicial.

En cuanto a la explicación del propósito de los temas y los contenidos a abordar vemos que quienes más lo reportan son los de la etapa intermedia (54.6%), contrastando con los de la etapa inicial (36.1%). Asimismo, observamos diferencias importantes con respecto a propiciar el intercambio de expresiones culturales entre los docentes de etapa avanzada (18.9%), quienes lo hacen en menor medida frente a los de la etapa inicial (29.8%), y los de la etapa intermedia (32.8) que en mayor porcentaje dicen realizar estas actividades.

De manera global resalta que la opción más destacada para los docentes agrupados en las tres etapas es promover la discusión sobre alternativas de solución, seguida de explicar el propósito de los temas y contenidos.

3.1.3 Evaluación

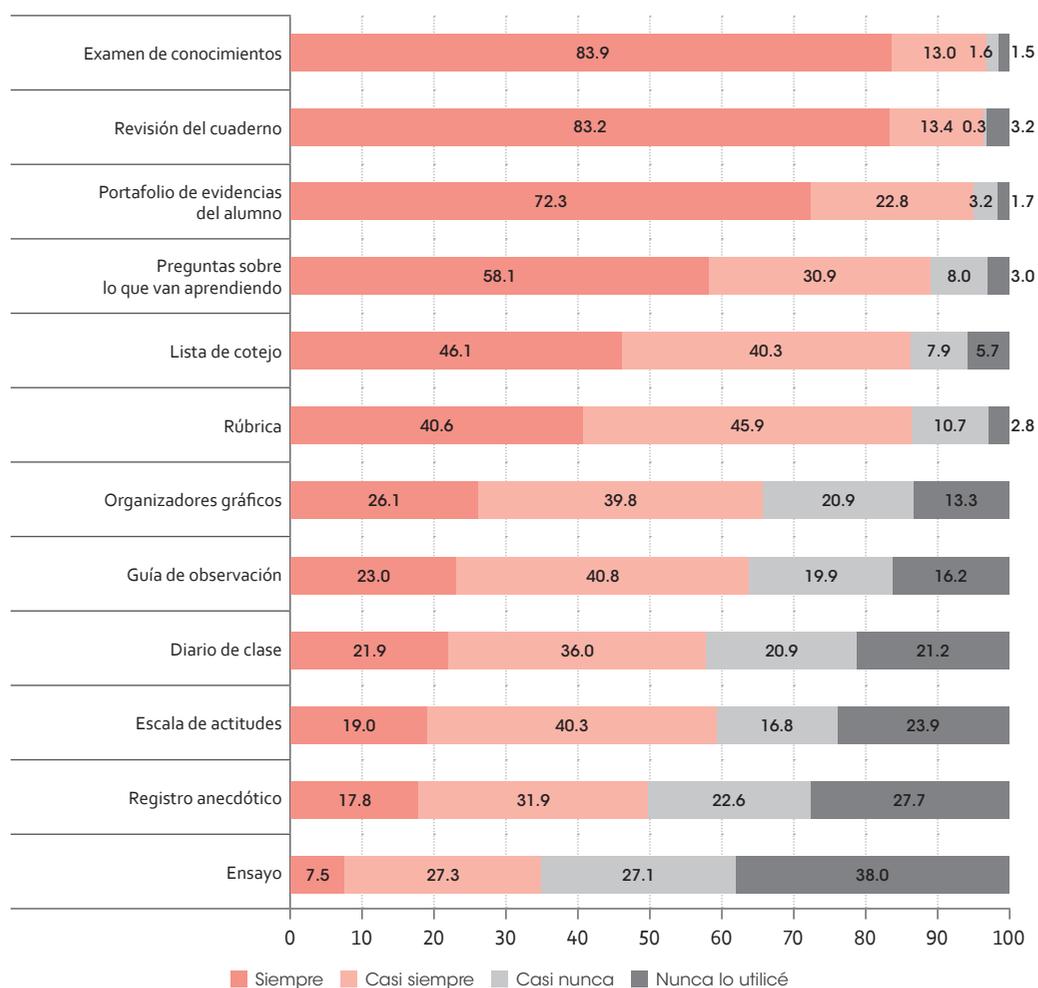
Para los fines de esta encuesta, y como resultado de una revisión bibliográfica, se entiende a la evaluación como un proceso en el que el docente selecciona, desarrolla y aplica estrategias e instrumentos, para verificar los aprendizajes de los alumnos; esto se lleva a cabo antes, durante y después de la intervención, con el fin de retroalimentar y tomar de decisiones respecto a su práctica docente y el logro de aprendizaje de sus alumnos.

3.1.3.1 Técnicas e instrumentos para evaluar el aprendizaje de los alumnos

La evaluación debe realizarse utilizando diversas técnicas e instrumentos, considerando el hecho de que no existe un instrumento mejor que otro, sino que su pertinencia está en función de la finalidad que se persigue con la evaluación (SEP, 2013). En la gráfica 3.17 se presenta la frecuencia con la que los docentes utilizan diversas técnicas e instrumentos para evaluar a sus alumnos.

Gráfica 3.17 Frecuencia de uso de técnicas e instrumentos de evaluación

¿Con qué frecuencia utilizó las siguientes técnicas e instrumentos para evaluar el aprendizaje de sus alumnos?



Fuente: INEE, elaboración propia con datos de la Encuesta de práctica docente y trayectoria profesional.

Entre las 12 técnicas y los instrumentos de evaluación presentados como opción de respuesta, más de 50.0% de los docentes mencionó que “siempre” utiliza cuatro. Destacan el uso de exámenes de conocimientos (83.9%) y la revisión de cuaderno (83.2%), seguidas por el portafolio

de evidencias (72.3%) y la realización de preguntas sobre lo que van aprendiendo (58.1%). Las técnicas reportadas como que “nunca o casi nunca” se usan fueron el ensayo (65.1%), registro anecdótico (50.3%), el diario de clase (42.1%) y la escala de actitudes (40.7%).

A continuación se presenta el análisis de la información en función de datos sociodemográficos.

Experiencia frente a grupo

Al comparar la frecuencia de uso de técnicas e instrumentos de los docentes para evaluar el aprendizaje de sus alumnos por los años de experiencia frente a grupo, se encontraron diferencias significativas en el uso del portafolio de evidencias. Los docentes en etapa inicial lo utilizan “casi siempre” y “siempre” en mayor proporción (98.4%) que los maestros en etapa intermedia (93.6%).

Institución inicial

Al comparar el uso del examen de conocimientos por institución de egreso se observó que los egresados de las universidades privadas son quienes más lo utilizan (99.8%) “casi siempre” y “siempre”, en contraste con los de las Normales privadas (97.9%).

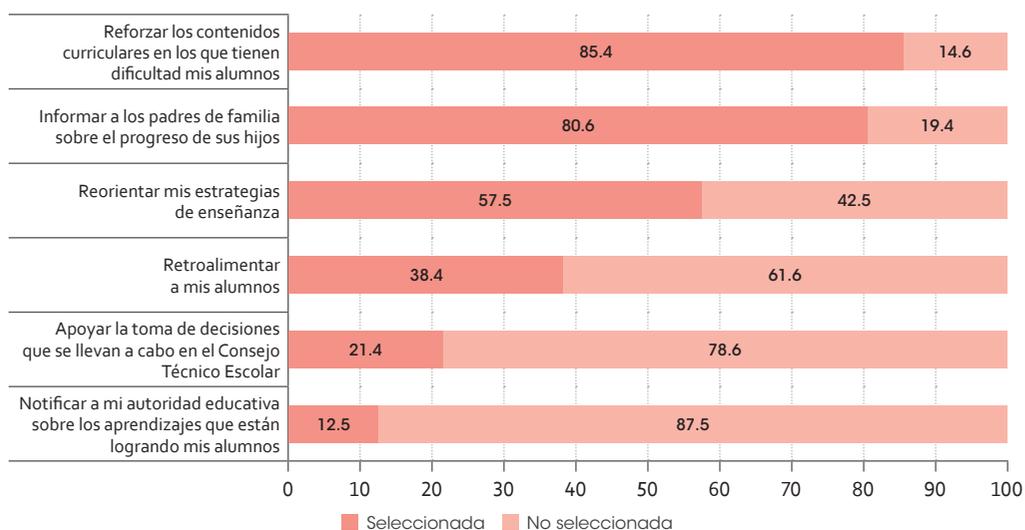
Las rúbricas que son utilizadas “casi siempre” y “siempre” por 86.5% de los docentes, cuando se analizan por la institución de egreso, revelan que son los de las Normales rurales quienes más las utilizan (97.7%) frente a los de las Normales públicas urbanas (86.4%), a los de las Normales privadas (83.9%) y a los de universidades públicas (84.4%).

3.1.3.2 Uso de resultados de las evaluaciones aplicadas en el aula

Un segundo aspecto que se analizó bajo el componente de evaluación es el relacionado con el uso que los docentes mencionaron dar a los resultados de las evaluaciones que realizan en el aula. En la gráfica 3.18 se presentan las frecuencias correspondientes a este rubro.

Gráfica 3.18 Uso de resultados de evaluaciones en el aula

¿Qué usos les dio a los resultados de las evaluaciones que realizó en el aula?



Fuente: INEE, elaboración propia con datos de la Encuesta de práctica docente y trayectoria profesional. Los porcentajes fueron calculados considerando que cada docente eligió un máximo de tres respuestas.

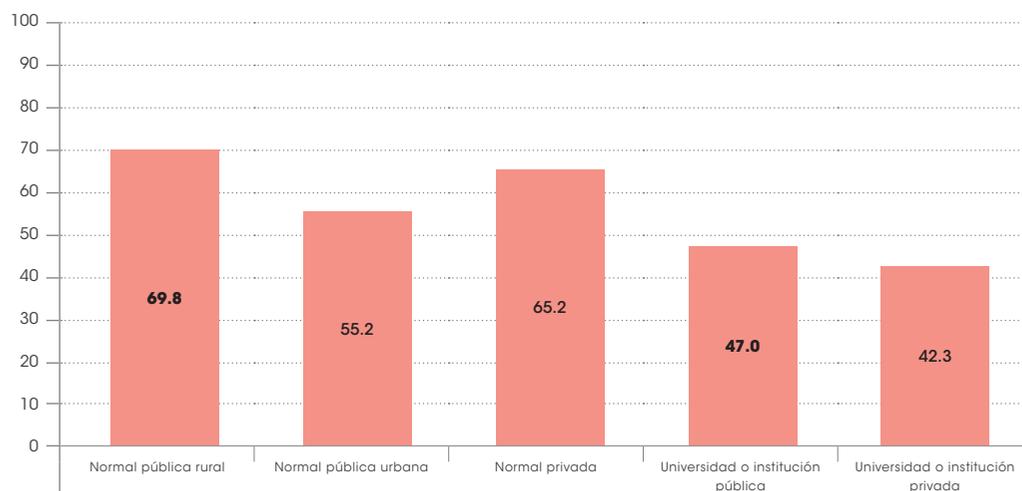
Como se puede observar en la gráfica 3.18 con respecto al uso de resultados de las evaluaciones que realiza el docente en el aula, se encontró que 8 de cada 10 reportan actividades relacionadas con la mejora y socialización de resultados: refuerzan los contenidos curriculares en los que tienen más dificultad sus alumnos (85.4%) e informan a los padres de familia sobre el progreso de sus hijos (80.6%).

Cabe destacar que 6 docentes de cada 10 (57.5%) reorientan sus estrategias de enseñanza a partir de los resultados obtenidos en las evaluaciones que aplican. La retroalimentación hacia los alumnos no es uno de los usos más frecuentes de los resultados de la evaluación (38.4%), como tampoco lo son los relacionados con espacios externos al aula, ni el apoyo de toma de decisiones del Consejo Técnico (21.4%) ni informar a las autoridades (12.5%).

Institución de egreso

Al analizar el uso de los resultados de las evaluaciones por institución de egreso de los docentes se encontraron diferencias cuando utilizan esta información para reorientar sus estrategias de enseñanza. La gráfica 3.19 muestra dicha información.

Gráfica 3.19 Porcentaje de docentes que utiliza la evaluación para reorientar sus estrategias de enseñanza, distribuido por tipo de institución de egreso



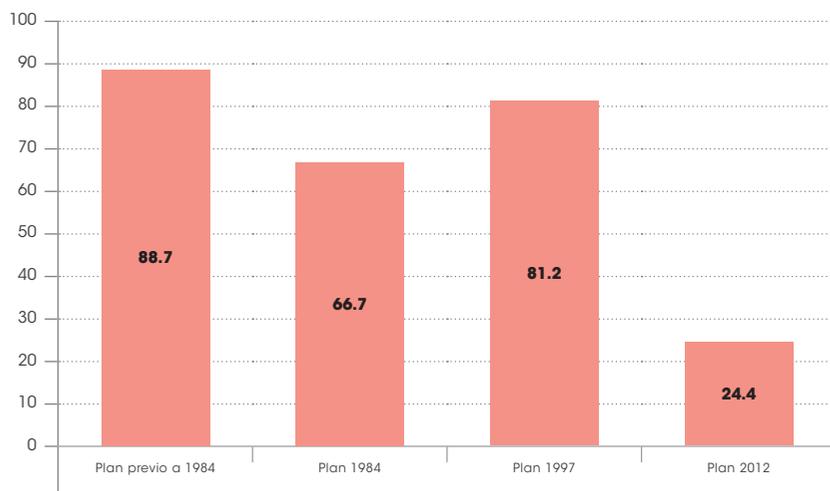
Fuente: INEE, elaboración propia con datos de la Encuesta de práctica docente y trayectoria profesional. Los valores marcados en negrillas indican diferencias estadísticamente significativas $p < .05$.

Los docentes egresados de una Normal rural son quienes más utilizan la evaluación para reorientar sus estrategias de aprendizaje (69.8%), mostrando una diferencia significativa con los egresados de la universidad pública (47.0%).

Plan de estudios (Escuela Normal)

Cuando se estudió el uso de resultados de las evaluaciones con respecto al plan de estudios con el que cursaron los docentes se observaron diferencias significativas respecto a dos usos: informar a los padres de familia sobre el progreso de sus hijos y reorientar sus estrategias de aprendizaje. La gráfica 3.20 muestra información sobre el primer uso y la gráfica 3.21, sobre el segundo uso.

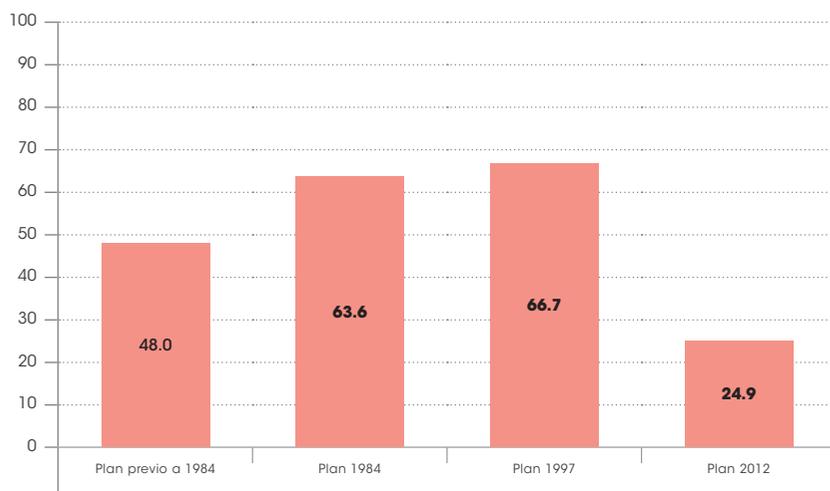
Gráfica 3.20 Porcentaje de docentes normalistas que utiliza los resultados de sus evaluaciones para informar a los padres de familia sobre el progreso de sus hijos, distribuido por plan de estudios cursado durante la formación inicial



Fuente: INEE, elaboración propia con datos de la Encuesta de práctica docente y trayectoria profesional. Los valores marcados en negrillas indican diferencias estadísticamente significativas $p < .05$.

En la gráfica 3.20 se observa que los docentes normalistas que cursaron los planes previos a 1984 utilizan más la evaluación para informar a los padres de familia sobre el progreso de sus hijos (88.7%), en contraste con los normalistas que cursaron con el plan de 2012 (24.4%). También se encontraron diferencias significativas entre estos últimos docentes y los que cursaron el plan de 1984 (66.7%) y el de 1997 (81.2%).

Gráfica 3.21 Porcentaje de docentes normalistas que utiliza los resultados de sus evaluaciones para reorientar sus estrategias de aprendizaje, distribuido por plan de estudios cursado durante la formación inicial



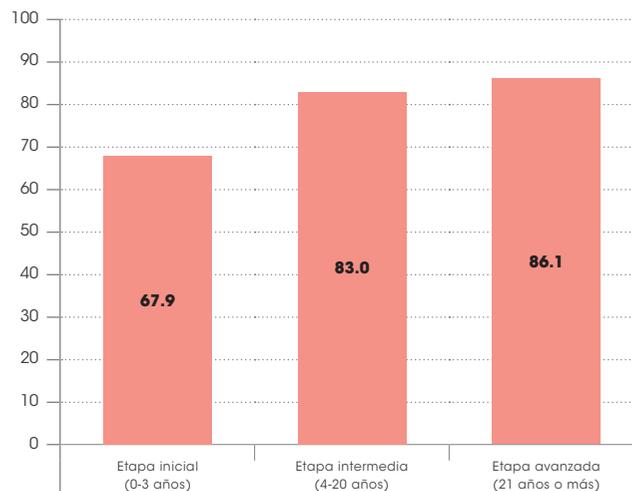
Fuente: INEE, elaboración propia con datos de la Encuesta de práctica docente y trayectoria profesional. Los valores marcados en negrillas indican diferencias estadísticamente significativas $p < .05$.

En la gráfica 3.21 los docentes del plan de estudios de 2012 señalan usar en menor medida la evaluación para reorientar sus estrategias de aprendizaje (24.9%) en contraste con los que cursaron con el plan de estudios de 1984 (63.6%) y los de 1997 (66.7%), quienes mencionan utilizar más la evaluación para estos fines.

Experiencia frente a grupo

Cuando se analizó el uso de resultados de las evaluaciones en cuanto a la experiencia de los docentes frente a grupo, se observaron diferencias significativas entre los maestros respecto a dos usos: 1) reforzar los contenidos curriculares en los que tienen dificultades sus alumnos, y 2) apoyar la toma de decisiones que se llevan a cabo en el Consejo Técnico Escolar. La gráfica 3.22 muestra la información con respecto al primer caso.

Gráfica 3.22 Porcentaje de docentes que utiliza los resultados de sus evaluaciones para reforzar los contenidos curriculares en los que tienen dificultades sus alumnos, distribuido por años de experiencia frente a grupo

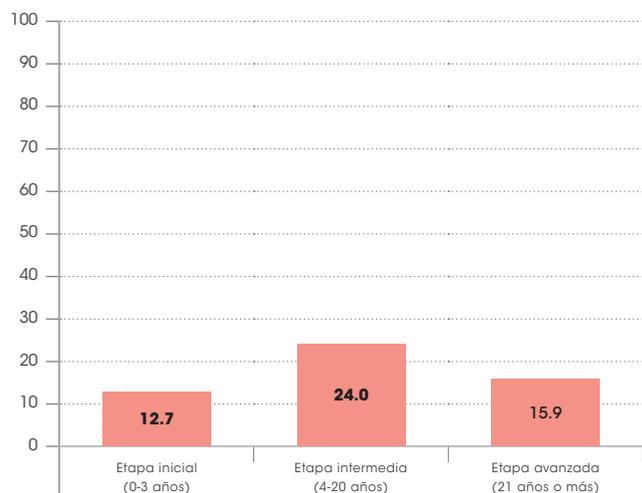


Fuente: INEE, elaboración propia con datos de la Encuesta de práctica docente y trayectoria profesional. Los valores marcados en negrillas indican diferencias estadísticamente significativas $p < .05$.

Los docentes en etapa inicial son quienes menos reportaron utilizar la evaluación para reforzar los contenidos curriculares en los que tienen dificultades sus alumnos (67.9%), en comparación con los maestros en etapa intermedia (83.0%) y en etapa avanzada (86.1%).

Por otro lado, se observó que los docentes pertenecientes a una etapa intermedia (24.0%) utilizan en mayor medida la evaluación para apoyar la toma de decisiones en el Consejo Técnico Escolar que los maestros en etapa inicial (12.7%), como puede verse en la gráfica 3.23.

Gráfica 3.23 Porcentaje de docentes que utiliza los resultados de sus evaluaciones para apoyar la toma de decisiones que se llevan a cabo en el Consejo Técnico Escolar, distribuido por años de experiencia frente a grupo



Fuente: INEE, elaboración propia con datos de la Encuesta de práctica docente y trayectoria profesional. Los valores marcados en negrillas indican diferencias estadísticamente significativas $p < .05$.

Participación en la evaluación de ingreso

Se señaló que 64.8% de los docentes que usan los resultados de las evaluaciones para reforzar los contenidos curriculares en los que tienen dificultad sus alumnos, ya realizaron su evaluación de desempeño, frente a 84.5% que también usa los resultados de las evaluaciones para estos fines, pero que no realizó evaluación de desempeño.

De los docentes que usan los resultados de las evaluaciones para informar a los padres de familia sobre el progreso de sus hijos 57.4% ya realizó su evaluación de desempeño, frente a 80.1% que también usa los resultados de las evaluaciones para estos fines, pero que no realizó evaluación de desempeño.

3.1.4 Reflexión

La reflexión es un elemento constitutivo y transversal de los procesos de planeación, intervención y evaluación; sin embargo, fue necesario destacar de manera más específica aspectos sobre los niveles de profundidad y medios a través de los cuales se realiza, así como su utilidad dentro del contexto de la práctica docente.

Existen diversos estudios que han abordado el tema de la práctica reflexiva en docentes, y algunos de ellos han definido distintos niveles de reflexión; tal es el caso de Villalobos y Cabrera (2009), quienes plantearon una clasificación que refleja la naturaleza integral y multifactorial de la reflexión, en la cual se identifica una secuencia de niveles que incluyen la reflexión superficial, reflexión pedagógica, reflexión crítica y autorreflexión. Por otro lado, Perrenoud (2011) mencionó que la reflexión se sitúa entre dos polos: el pragmático y el de la identidad; por un lado, se trata de una forma de actuar y, por otro, también le da sentido al docente porque implica su forma de ser en el mundo.

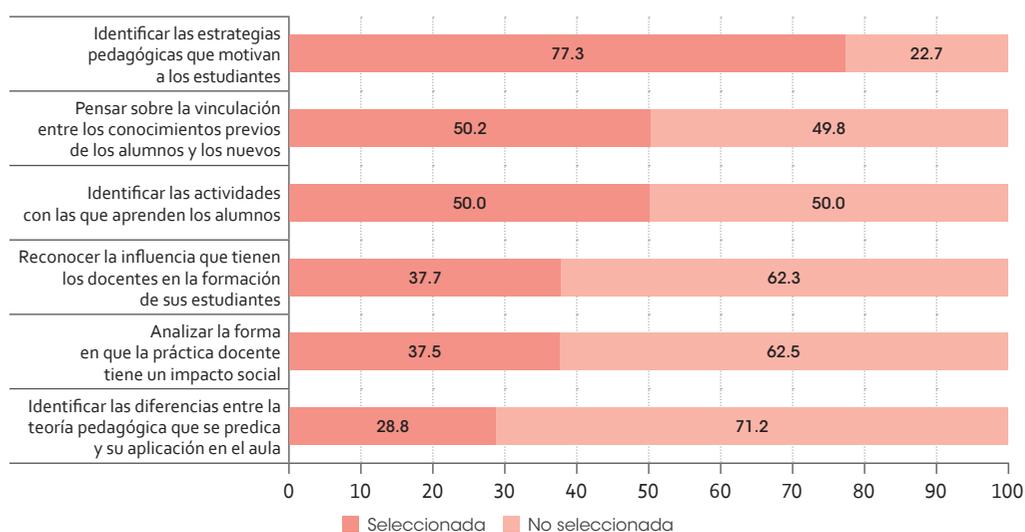
Desde estas nociones, es posible entender a la reflexión como el análisis y la valoración crítica, tanto individual como colectiva, de los procesos y los resultados de la planeación, la intervención y la evaluación realizados por el docente, para la mejora continua de su práctica y del aprendizaje de sus alumnos.

3.1.4.1 Significado de la reflexión

En este sentido se preguntó a los docentes sobre el significado que tiene para ellos la acción de reflexionar sobre su propia práctica. La gráfica 3.24 muestra dicha información.

Gráfica 3.24 Significado de la reflexión

¿Qué significa reflexionar sobre su práctica docente?



Fuente: INEE, elaboración propia con datos de la Encuesta de práctica docente y trayectoria profesional. Los porcentajes fueron calculados considerando que cada docente eligió un máximo de tres respuestas.

Destaca que 8 de cada 10 docentes (77.3%) consideran que reflexionar sobre su práctica implica identificar estrategias pedagógicas que motivan a los estudiantes, mientras que 5 de cada 10 expresan en segundo lugar que reflexionar sobre la práctica significa pensar sobre la vinculación entre los conocimientos previos de los alumnos y los nuevos (50.2%), y un porcentaje casi idéntico considera que reflexionar sobre la práctica significa identificar actividades con las que aprenden los alumnos (50.0%).

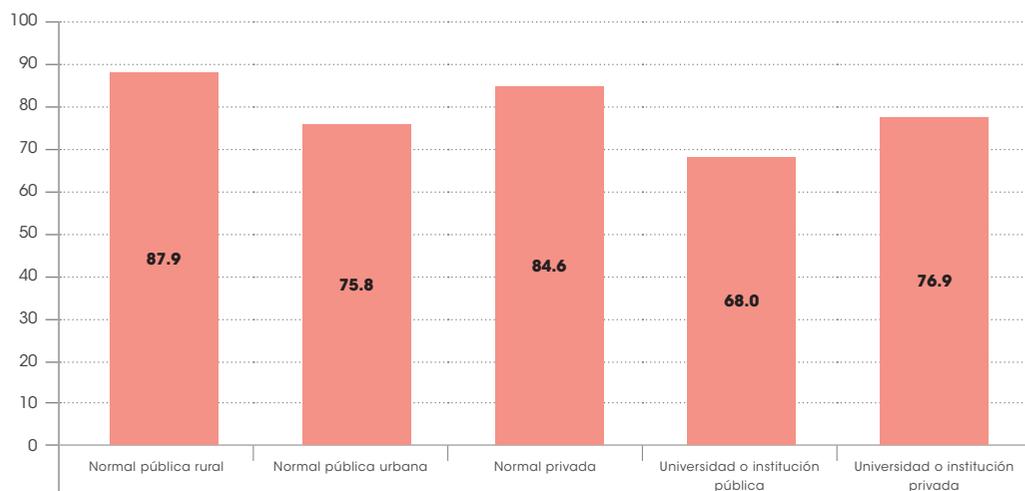
Destaca en este aspecto que la mayor parte de los docentes centra como sujeto de su reflexión a los estudiantes y en pocas ocasiones a la práctica docente (37.5%).

Institución de egreso

Al analizar la forma en que los docentes conciben el significado de la reflexión sobre su práctica, según la institución de egreso, se observó que éstas se presentaron cuando respondieron que

la reflexión implica identificar las estrategias pedagógicas que motivan a los estudiantes. Las frecuencias se presentan en la gráfica 3.25.

Gráfica 3.25 Porcentaje de docentes que considera que reflexionar sobre su práctica significa identificar las estrategias pedagógicas que motivan a los estudiantes, distribuido por tipo de institución de egreso



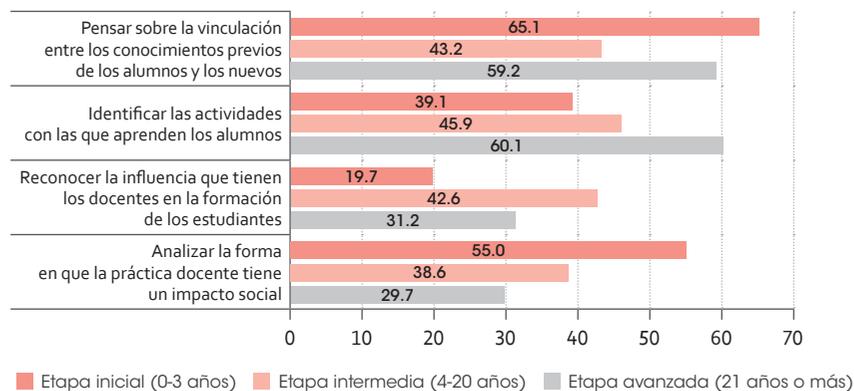
Fuente: INEE, elaboración propia con datos de la Encuesta de práctica docente y trayectoria profesional. Los valores marcados en negrillas indican diferencias estadísticamente significativas $p < .05$.

Los profesores egresados de las Normales públicas rurales son quienes en mayor medida consideran que reflexionar sobre la práctica significa identificar las estrategias pedagógicas que motivan a los alumnos (87.9%). Las diferencias más significativas en términos estadísticos se dan entre estos profesores y los de las Normales urbanas (75.8%) y los de universidades privadas (76.9%). Asimismo, hay diferencias entre estos últimos y los de universidades públicas (68.0%).

Experiencia frente a grupo

En relación con el significado que tiene reflexionar sobre la práctica respecto a los años de experiencia frente a grupo, la gráfica 3.26 muestra los siguientes resultados.

Gráfica 3.26 Significados que más atribuyen los docentes a la reflexión, distribuidos por años de experiencia frente a grupo



Fuente: INEE, elaboración propia con datos de la Encuesta de práctica docente y trayectoria profesional.

En términos generales la gráfica 3.26 muestra diferencias entre los docentes pertenecientes a la etapa avanzada y a los de la etapa inicial con respecto al significado de reflexionar sobre la práctica.

Específicamente se puede subrayar que reflexionar sobre la práctica significa pensar la vinculación entre los conocimientos previos de los alumnos y los nuevos para 65.1% de los docentes en etapa inicial en contraste con 59.2% en etapa avanzada, aunque llama la atención que el porcentaje más bajo es para los maestros en etapa intermedia (43.2%).

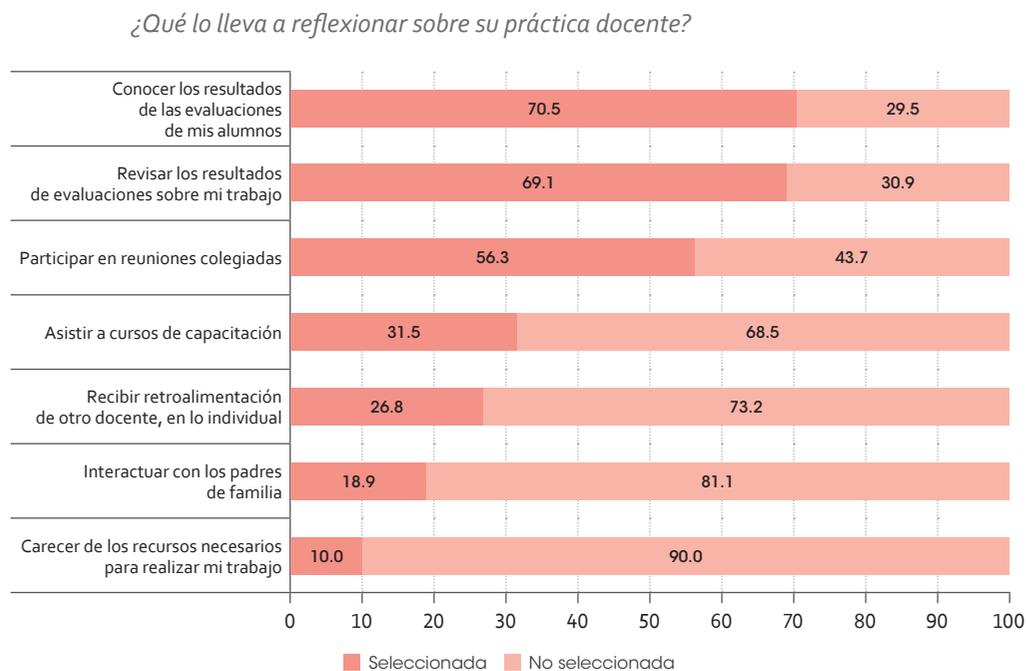
En contraste, la opción identificar las actividades con las que aprenden los alumnos fue tomada por 39.1% de los docentes en etapa inicial frente a 60.1% en etapa avanzada.

Debe mencionarse que 55.0% de los profesores en etapa inicial considera que la reflexión significa analizar la forma en que la práctica docente tiene un impacto social, en comparación con 29.7% de los que se encuentran en etapa avanzada.

3.1.4.2 Causas de la reflexión

Por otro lado, existen algunas situaciones y condiciones que propician el proceso reflexivo. En la gráfica 3.27 se pueden observar las respuestas que refiere el docente como promotoras de dicho proceso.

Gráfica 3.27 Causas que propician la reflexión sobre la práctica docente



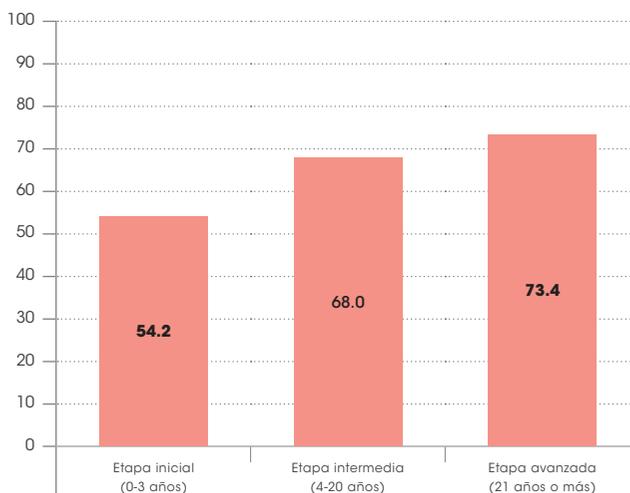
Fuente: INEE, elaboración propia con datos de la Encuesta de práctica docente y trayectoria profesional.

Al indagar sobre las causas de la reflexión sobre la práctica se observó que 7 de cada 10 docentes eligen dos fuentes, principalmente: conocer los resultados de las evaluaciones de sus alumnos (70.5%) y revisar los resultados de evaluaciones sobre su trabajo (69.1%). Estos resultados sugieren que es la evaluación, por encima de otro tipo de actividades, la que provoca la reflexión. Además, es consistente con el hecho de que 6 de cada 10 docentes mencionaron que usan la evaluación de sus estudiantes para reorientar sus estrategias de enseñanza, como se mostró en la gráfica 3.18 (uso de resultados de evaluaciones en el aula).

Experiencia frente a grupo

Al analizar cómo influye la experiencia frente a grupo en las acciones que lo llevan a reflexionar sobre su práctica, se encontró que hay diferencias entre docentes en dos tipos de acciones: al revisar los resultados de evaluaciones sobre su trabajo, y su participación en reuniones colegiadas. La gráfica 3.28 muestra la información del primer caso.

Gráfica 3.28 Porcentaje de docentes que indica que la revisión de los resultados de las evaluaciones sobre su trabajo lo lleva a la reflexión, distribuido por años de experiencia frente a grupo

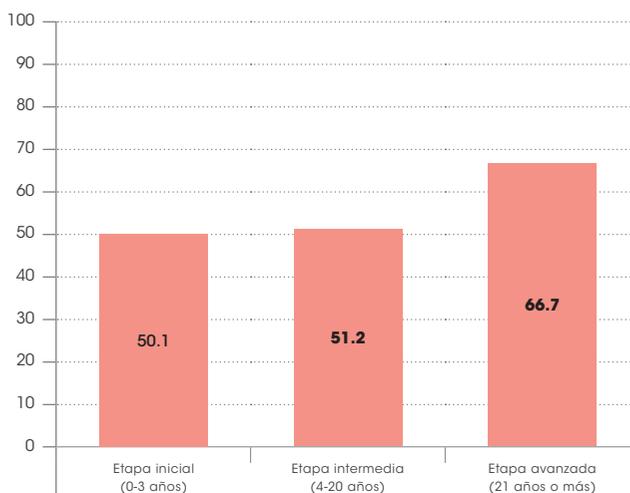


Fuente: INEE, elaboración propia con datos de la Encuesta de práctica docente y trayectoria profesional. Los valores marcados en negrillas indican diferencias estadísticamente significativas $p < .05$.

En la gráfica 3.28 destaca que los docentes en etapa avanzada señalan en mayor medida (73.4%) que la causa de la reflexión acerca de su práctica se debe a los resultados de evaluaciones sobre su trabajo, en comparación con los maestros en etapa inicial (54.2%).

La segunda acción que fomenta diferencias significativas en la reflexión que hacen los docentes según la etapa en la que se encuentren es la participación en reuniones colegiadas. La gráfica 3.29 muestra dicha información.

Gráfica 3.29 Porcentaje de docentes que indica que la participación en reuniones colegiadas lo lleva a la reflexión, distribuido por años de experiencia frente a grupo



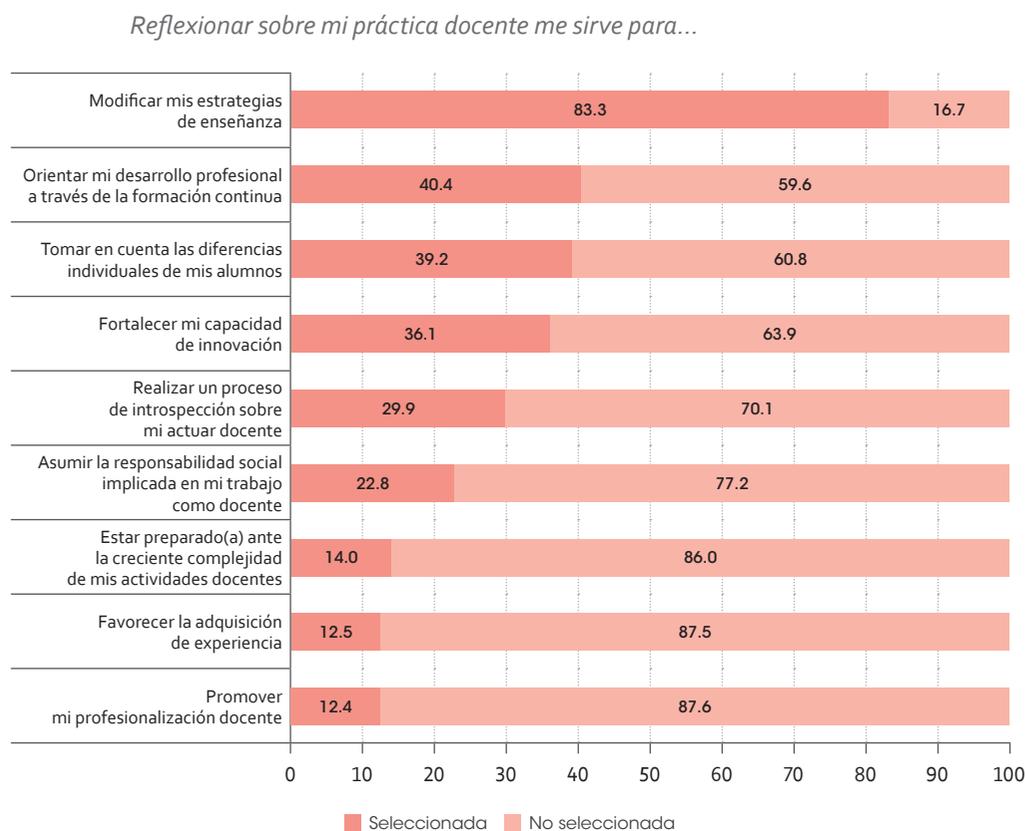
Fuente: INEE, elaboración propia con datos de la Encuesta de práctica docente y trayectoria profesional. Los valores marcados en negrillas indican diferencias estadísticamente significativas $p < .05$.

En relación con la participación en reuniones colegiadas, los docentes en etapa avanzada la toman como una causa de su reflexión (66.7%) en mayor medida que los maestros en etapa intermedia (51.2%).

3.1.4.3 Utilidad de la reflexión

La utilidad de la reflexión sobre la práctica es un elemento importante en el quehacer docente; por ello se muestran los resultados acerca de la utilidad de la reflexión sobre la práctica docente en la gráfica 3.30.

Gráfica 3.30 Utilidad de la reflexión sobre la práctica docente



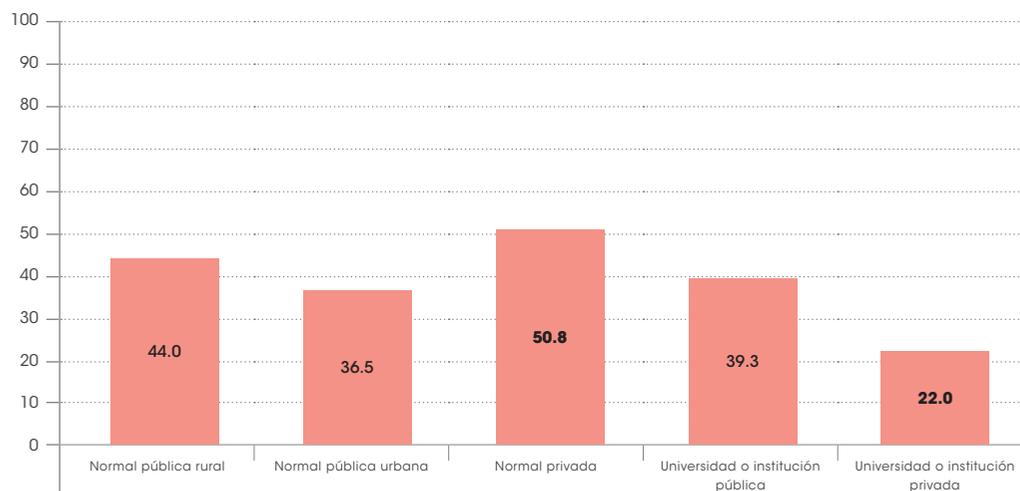
Fuente: INEE, elaboración propia con datos de la Encuesta de práctica docente y trayectoria profesional. Los porcentajes fueron calculados considerando que cada docente eligió un máximo de tres respuestas.

En la gráfica 3.30 se puede identificar que 8 de cada 10 docentes (83.3%) indican que la reflexión sobre su práctica les sirve para modificar sus estrategias de enseñanza, mientras 4 de cada 10 (40.4%) mencionan que sirve para orientar su desarrollo profesional a través de la formación continua, y una proporción similar (39.2%) para tomar en cuenta las diferencias individuales de sus alumnos, seguida de fortalecer su capacidad de innovación (36.1%) y realizar un proceso de introspección sobre su actuar (29.9%). Resalta que la opción promover su profesionalización docente fue la menos mencionada (12.4%).

Institución de egreso

Respecto a la reflexión como un medio para tomar en cuenta las diferencias individuales de los alumnos, se encontró que según la institución de la cual egresaron los docentes le dan distinta valoración. La gráfica 3.31 muestra la información.

Gráfica 3.31 Porcentaje de docentes que indica que la reflexión le sirve para tomar en cuenta las diferencias individuales de sus alumnos, distribuido por tipo de institución de egreso



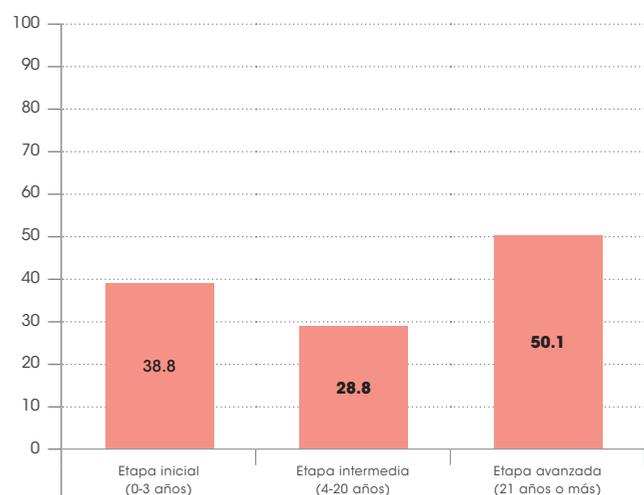
Fuente: INEE, elaboración propia con datos de la Encuesta de práctica docente y trayectoria profesional. Los valores marcados en negrillas indican diferencias estadísticamente significativas $p < .05$.

En la gráfica 3.31 se observan diferencias significativas entre dos grupos de docentes. Los que egresaron de una escuela Normal privada fueron quienes más mencionan que la reflexión les sirve para tomar en cuenta las diferencias individuales de sus alumnos (50.8%), en comparación con los egresados de universidades privadas (22.0%).

Experiencia frente a grupo

Las respuestas de los docentes fueron analizadas agrupándolos por la etapa del desarrollo profesional en la que se encontraban, y hubo diferencias significativas en cuanto a la utilidad que le atribuyen a la reflexión para fortalecer su capacidad de innovación. La gráfica 3.32 muestra los resultados.

Gráfica 3.32 Porcentaje de docentes que indica que la reflexión le sirve para fortalecer su capacidad de innovación, distribuido por años de experiencia frente a grupo

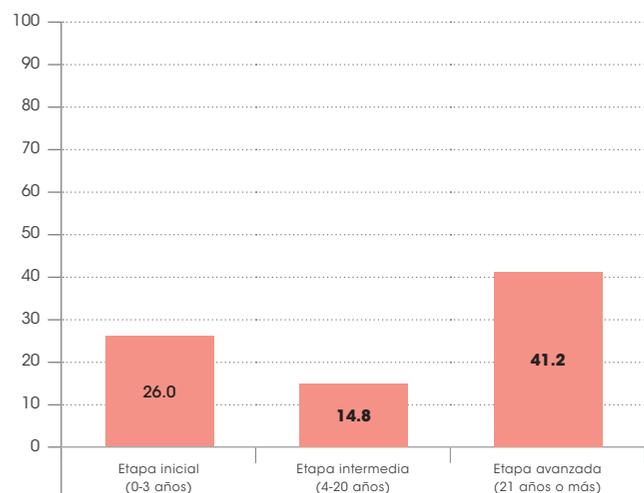


Fuente: INEE, elaboración propia con datos de la Encuesta de práctica docente y trayectoria profesional. Los valores marcados en negrillas indican diferencias estadísticamente significativas $p < .05$.

En la gráfica 3.32 se muestra que los docentes que se encuentran en etapa avanzada son quienes más reportaron que la reflexión les sirve para fortalecer su capacidad de innovación (50.1%), en comparación con los maestros de la etapa intermedia (28.8%).

También se encontraron diferencias significativas en estos grupos respecto al uso que le dan a la reflexión para favorecer la adquisición de experiencias. La gráfica 3.33 muestra los resultados.

Gráfica 3.33 Porcentaje de docentes que indica que la reflexión le sirve para favorecer la adquisición de experiencias, distribuido por años de experiencia frente a grupo



Fuente: INEE, elaboración propia con datos de la Encuesta de práctica docente y trayectoria profesional. Los valores marcados en negrillas indican diferencias estadísticamente significativas $p < .05$.

Los docentes en etapa avanzada son quienes más valoran la reflexión como medio para favorecer la adquisición de experiencias (41.2%), en comparación con los maestros en etapa intermedia (14.8%).

Hay otros usos de la reflexión que presentaron diferencias significativas entre los grupos de docentes según sus años de experiencia: los que se encuentran en etapa intermedia (35.0%) presentan diferencias con los de etapas más avanzadas (18.7%) en cuanto a usar la reflexión para realizar un proceso de introspección sobre su actuar.

Participación en la evaluación de ingreso

De los docentes que mencionan que reflexionar sobre su práctica les sirve para orientar su desarrollo profesional a través de la formación continua, 51.0% ha realizado su evaluación de desempeño, frente a 35.1% que no la ha realizado.

3.2 Centro escolar

Indagar acerca del centro escolar como parte de la práctica educativa supone el estudio de un complejo sistema en el cual distintos actores se involucran con la finalidad de colaborar desde su quehacer, para lograr la organización y la creación de ambientes propicios, de tal manera que los alumnos que se encuentran inmersos en el proceso educativo alcancen niveles óptimos de aprendizaje.

Lo anterior sugiere que, además de las características propias del estudiante, sus aprendizajes previos y el contexto familiar y socioeconómico del que proviene, uno de los factores que se asocian al rendimiento académico tiene que ver con las características de los centros escolares. Schmelkes (1996) destaca algunas de ellas: 1) las que se relacionan con la gestión escolar; 2) las que tienen que ver con el equipamiento de las escuelas, entre las que destacan la amplitud de los espacios, mobiliario, libros de texto, material de lectura, diseño de las aulas y relación maestro-alumno.

En este estudio se abordan las características del centro escolar en función de las acciones de organización y gestión, así como las condiciones que se dan dentro de él y que influyen en la práctica docente, tales como la infraestructura escolar y los materiales. Por lo anterior, se abordará en un primer momento el tema de la gestión escolar, posteriormente el de la infraestructura y por último el de los materiales.

3.2.1 Gestión escolar

La gestión ha sido estudiada con amplitud y desde diversos ángulos; muchos de los hallazgos han coincidido en que para abordar el tema de gestión escolar, deben revisarse con profundidad aspectos como el contexto escolar y las características del director, ya que una buena gestión incide en aspectos del centro escolar, como el clima organizacional, las formas de liderazgo y conducción institucionales, el aprovechamiento del tiempo y los recursos humanos, la planificación de tareas y la distribución del trabajo, la eficiencia de la administración y el rendimiento de los recursos materiales (Alvariño, Arzola, Brunner, Recart y Vizcarra, 2000).

Por su parte, López (2010) identificó tres factores que afectan negativamente la gestión escolar: la ausencia de un liderazgo efectivo, el desconocimiento de herramientas modernas de gestión y una cultura organizacional fuertemente arraigada.

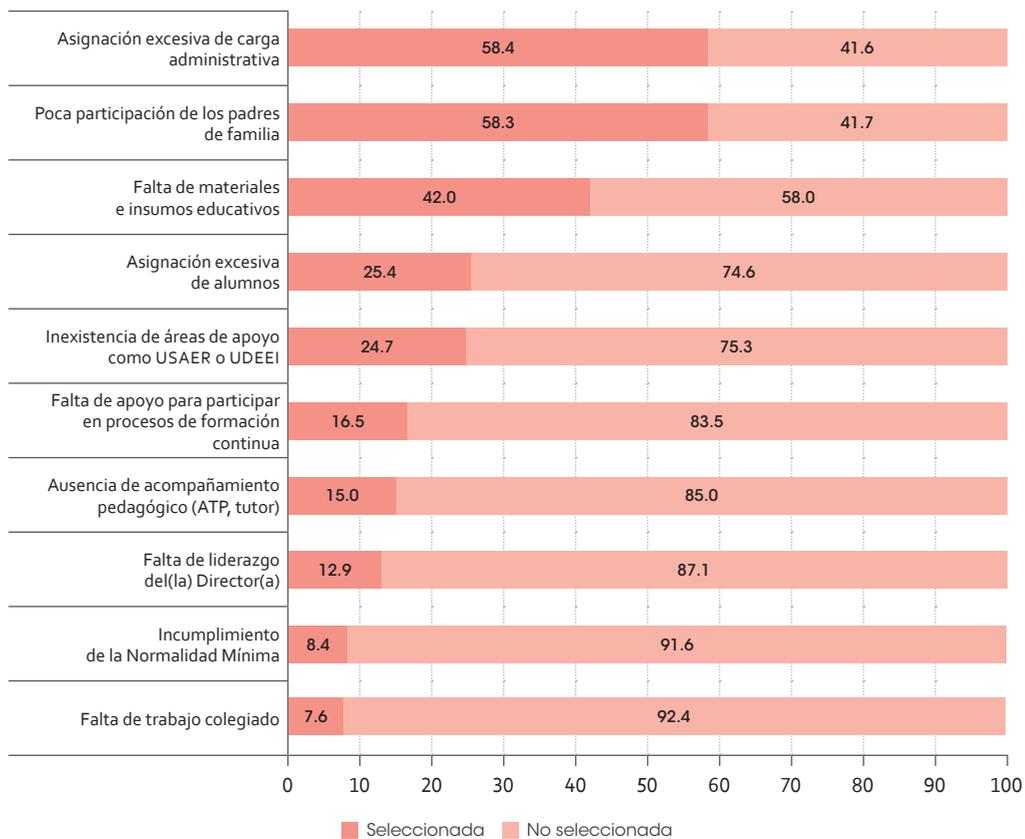
La definición de gestión escolar con la que se trabajará en este estudio, se refiere a la capacidad de articular los recursos físicos, humanos y financieros con los que se dispone, y de tomar decisiones que influyan tanto en la práctica docente como en los resultados educativos.

3.2.1.1 Obstáculos en la gestión escolar

El presente estudio indagó sobre los aspectos de la gestión escolar que obstaculizan la práctica docente. Los resultados pueden verse en la gráfica 3.34.

Gráfica 3.34 Aspectos de la gestión escolar que obstaculizan la práctica docente

¿Cuáles de los siguientes aspectos de la gestión escolar obstaculizan su práctica docente?



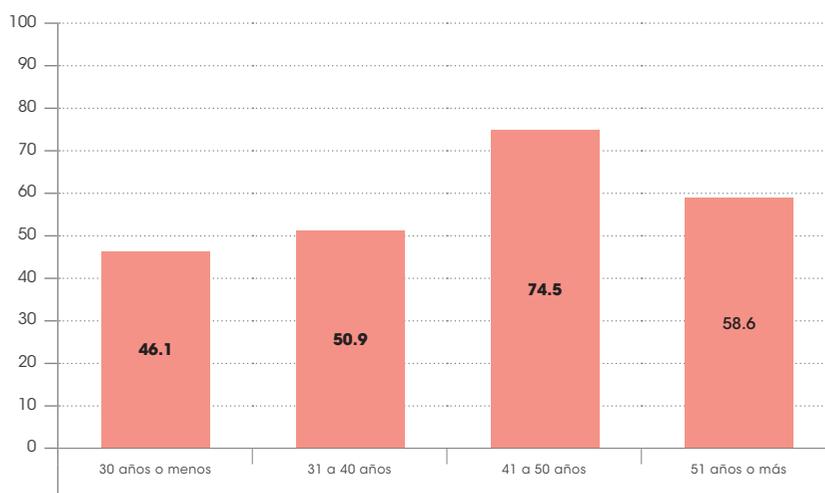
Fuente: INEE, elaboración propia con datos de la Encuesta de práctica docente y trayectoria profesional. Los porcentajes fueron calculados considerando que cada docente eligió un máximo de tres respuestas.

Se puede observar en la gráfica 3.34 que 6 de cada 10 docentes consideran que dentro de la gestión escolar hay algunos obstáculos importantes para su práctica, tales como la asignación excesiva de carga administrativa (58.4%) y la poca participación de los padres de familia (58.3%), por encima de aspectos como la falta de materiales e insumos educativos, que la eligen 4 de cada 10 maestros (42.0%) y que se asocia a cuestiones de corte más pedagógico. Asimismo, queda en octavo lugar de elección la falta de liderazgo del director (12.9%), que en la literatura está señalada como uno de los tres factores que afectan negativamente la gestión escolar: la ausencia de un liderazgo efectivo (López, 2010).

Edad

La lectura sobre los obstáculos de la gestión escolar puede ser distinta al considerar la edad de los docentes. Al analizar este aspecto se encontró que había diferencias significativas al considerar la asignación excesiva de carga administrativa como un obstáculo; esto puede verse en la gráfica 3.35.

Gráfica 3.35 Porcentaje de docentes que indica que la asignación excesiva de carga administrativa representa un obstáculo para su práctica, distribuido por edad



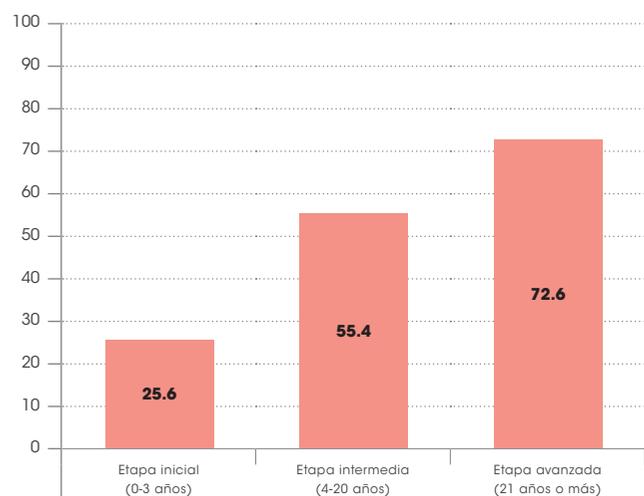
Fuente: INEE, elaboración propia con datos de la Encuesta de práctica docente y trayectoria profesional. Los valores marcados en negrilla indican diferencias estadísticamente significativas $p < .05$.

Como se observa en la gráfica 3.35, los grupos de docentes con mayor edad, entre 41 y 50 años (74.5%) y 51 o más (58.6%), consideran en gran medida que la carga administrativa es un obstáculo para su práctica. Las diferencias significativas en este sentido se presentan entre los maestros de 41 a 50 años y los de menos de 20 años (46.1%), por un lado, y los de 31 años a 40 (50.9%), por otro.

Experiencia frente a grupo

Los años de experiencia frente a grupo generaron diferencias significativas con respecto a la consideración de la excesiva carga administrativa y las asignaciones excesivas de alumnos, como aspectos que obstaculizan la práctica docente. Lo anterior puede verse en las gráficas 3.36 y 3.37, respectivamente.

Gráfica 3.36 Porcentaje de docentes que indica que la asignación excesiva de carga administrativa representa un obstáculo para su práctica, distribuido por años de experiencia frente a grupo

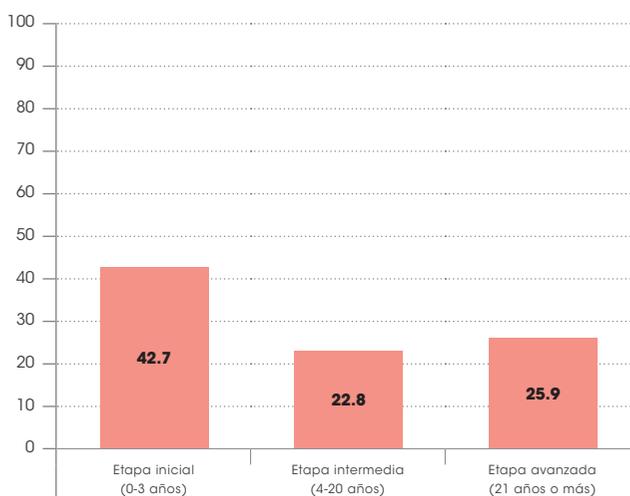


Fuente: INEE, elaboración propia con datos de la Encuesta de práctica docente y trayectoria profesional. Los valores marcados en negrillas indican diferencias estadísticamente significativas $p < .05$.

En la gráfica 3.36 se observa que los docentes en etapa avanzada son los que más consideran que la asignación excesiva de carga administrativa es un obstáculo para su práctica (72.6%); hay diferencias significativas entre estos docentes y los de etapa intermedia (55.4%), por un lado, y los de etapa inicial (25.6%), por otro; se observa una clara una diferencia en el comportamiento de acuerdo con las etapas profesionales.

La gráfica 3.37 muestra la distribución de las respuestas de los docentes según su opinión sobre la asignación excesiva de alumnos en su grupo.

Gráfica 3.37 Porcentaje de docentes que indica que la asignación excesiva de alumnos representa un obstáculo para su práctica, distribuido por años de experiencia frente a grupo



Fuente: INEE, elaboración propia con datos de la Encuesta de práctica docente y trayectoria profesional. Los valores marcados en negrilla indican diferencias estadísticamente significativas $p < .05$.

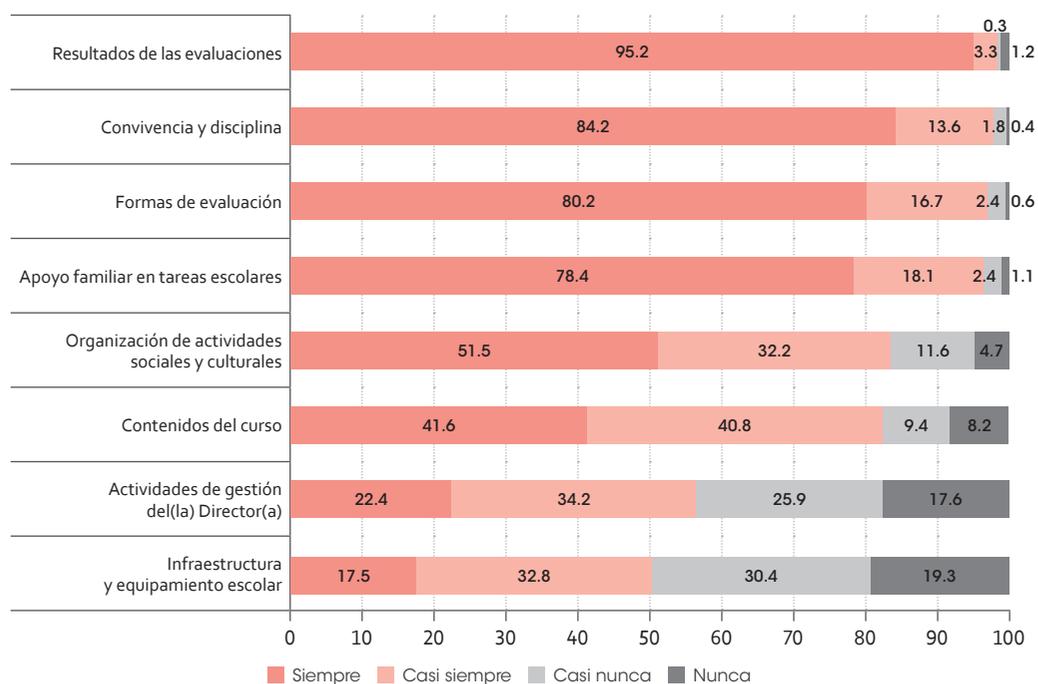
En contraste puede verse que principalmente los docentes que se encuentran en etapa inicial consideran un obstáculo para su práctica la asignación excesiva de alumnos (42.7%), en comparación con los de etapa intermedia (22.8%), por un lado, y los de la etapa avanzada, por otro (25.9%).

3.2.1.2 Temas abordados con padres de familia

En el apartado anterior se observó que 6 de cada 10 docentes (58.3%) indicaron que el segundo aspecto más importante de la gestión escolar que obstaculiza su práctica es la falta de participación de los padres de familia, lo cual supone el hecho de que hay temas o actividades en las que se involucran poco. La gráfica 3.38 muestra información sobre los temas más abordados con los padres de familia, por lo que se podrá hacer una lectura complementaria sin que deba ser determinante.

Gráfica 3.38 Temas abordados por los docentes con los padres de familia

¿Con qué frecuencia abordó los siguientes temas con los padres y madres de familia?



Fuente: INEE, elaboración propia con datos de la Encuesta de práctica docente y trayectoria profesional.

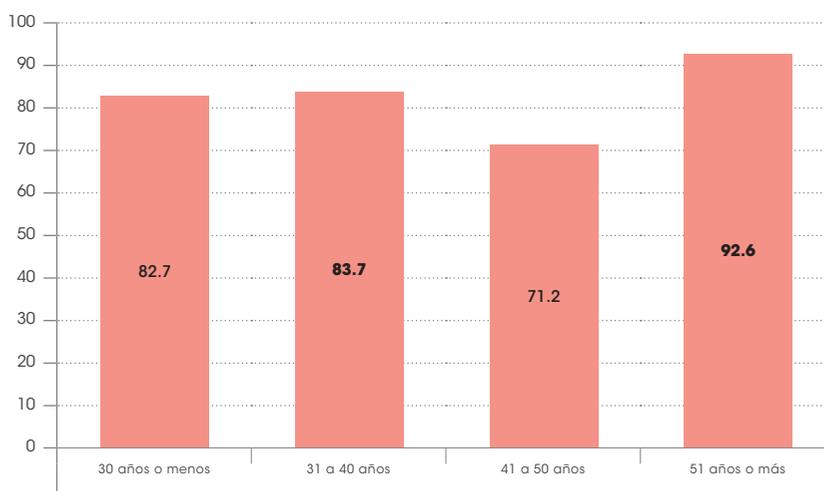
El tema de la evaluación es uno de los más abordados con los padres de familia, ya que 95.2% de los docentes menciona que “siempre” aborda con ellos el tema de los resultados de las evaluaciones y 80.2% señala tratar las formas de evaluación. La convivencia y la disciplina también son temas que 84.2% de los docentes dice abordar “siempre” con los padres de familia.

Por otro lado, destaca que los contenidos del curso no son los aspectos más abordados por los docentes con los padres, pues 41.6% indicó que “siempre” lo hace. Un porcentaje aún menor señaló tratar las actividades de gestión del director (22.4%) y la infraestructura (17.5%).

Edad

Al indagar sobre los distintos temas de los que hablan los docentes con los padres de familia, en función de la edad, se detectaron algunas diferencias significativas, específicamente cuando abordan el tema de los contenidos del curso. Lo anterior puede verse en la gráfica 3.39.

Gráfica 3.39 Porcentaje de docentes que indica que "casi siempre y siempre" aborda los contenidos del curso con los padres de familia, distribuido por edad



Fuente: INEE, elaboración propia con datos de la Encuesta de práctica docente y trayectoria profesional. Los valores marcados en negrillas indican diferencias estadísticamente significativas $p < .05$.

La gráfica 3.39 indica que los docentes de 51 años o más hablan con mayor frecuencia (92.6%) de los contenidos del curso con los padres de familia, en comparación con los que tienen entre 31 y 40 años (83.7%), aunque destaca que los docentes de un rango intermedio, entre 41 a 50 años, son quienes menos lo hacen (71.2%).

Esta tendencia sobre los docentes de más edad se observó también con respecto a temas como las actividades de gestión del director, donde 66.5% de los maestros de 51 años o más aborda este tema con los padres de familia, en contraste con 48.3% que tiene entre 41 a 50 años. Lo mismo ocurre con el tema de la infraestructura y el equipamiento escolar, ya que 65.7% de los que tienen 51 años o más aborda este tema con los padres de familia, a diferencia de 50.4% de 31 a 40 años.

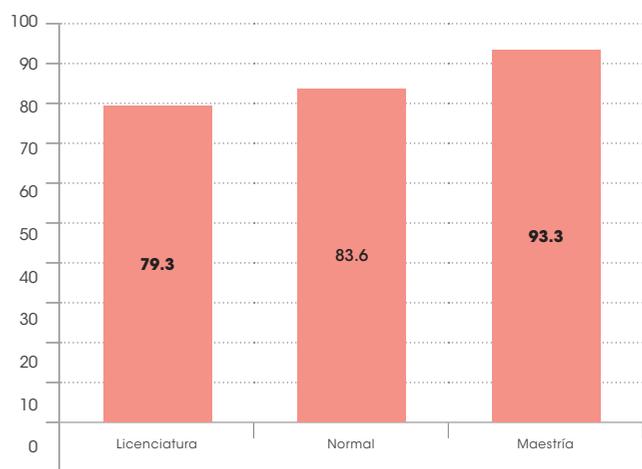
Cabe mencionar que los temas menos abordados entre los docentes y los padres de familia son los que presentan más diferencias entre los grupos de maestros; es decir, en nivel académico e institución de egreso.

Nivel académico¹⁴

Cuando se realizó el análisis de los temas abordados con los padres de familia por nivel académico de los docentes se observó que también existen diferencias significativas con respecto a hablar sobre los contenidos del curso (gráfica 3.40).

¹⁴ El dato que se utilizará para realizar los cruces con las percepciones de los docentes es el de los maestros que hayan concluido su último nivel académico.

Gráfica 3.40 Porcentaje de docentes que indica que "casi siempre y siempre" aborda los contenidos del curso con los padres de familia, distribuidos por nivel académico



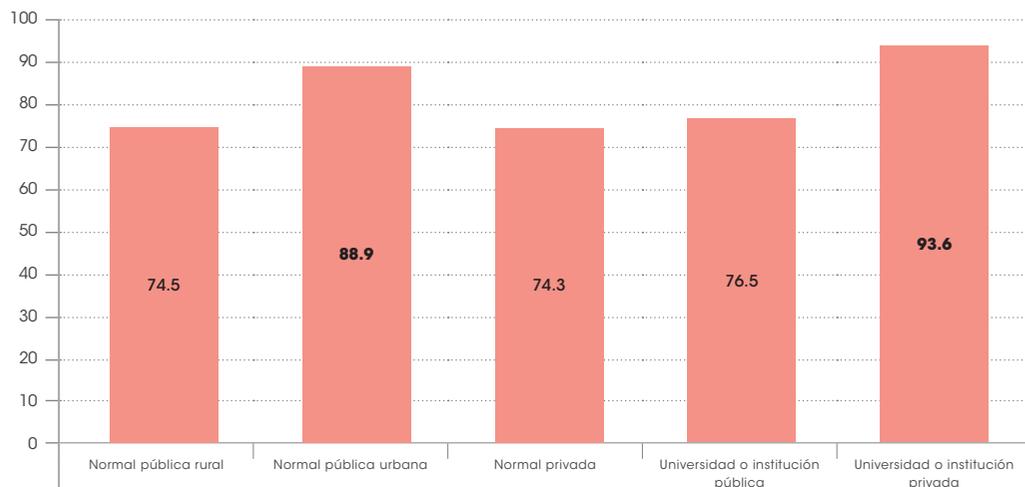
Fuente: INEE, elaboración propia con datos de la Encuesta de práctica docente y trayectoria profesional. Los valores marcados en negrillas indican diferencias estadísticamente significativas $p < .05$.

En la gráfica 3.40 destaca que los docentes con maestría hablan con más frecuencia con los padres de familia sobre los contenidos del curso (93.3%), en comparación con los de licenciatura (79.3%)

Institución de egreso

Otra diferencia significativa encontrada con respecto a abordar los contenidos del curso con los padres de familia fue entre los docentes que egresan de distintas instituciones (gráfica 3.41).

Gráfica 3.41 Porcentaje de docentes que indica que "casi siempre y siempre" aborda los contenidos del curso con los padres de familia, distribuido por tipo de institución de egreso



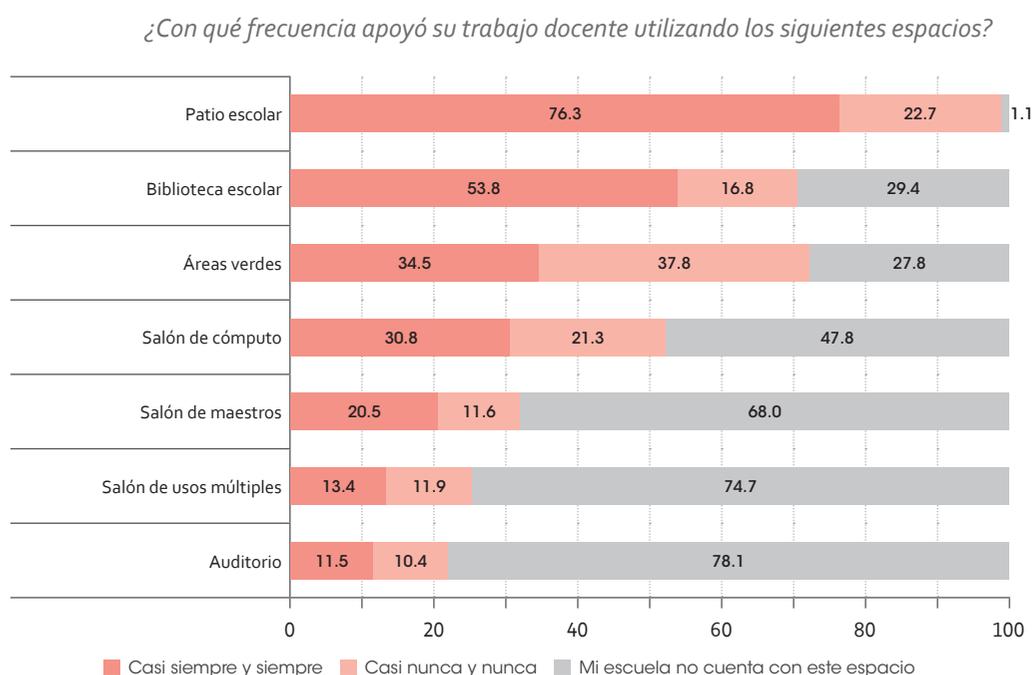
Fuente: INEE, elaboración propia con datos de la Encuesta de práctica docente y trayectoria profesional. Los valores marcados en negrillas indican diferencias estadísticamente significativas $p < .05$.

Las diferencias significativas se dan entre docentes egresados de la universidad privada (93.6%) y los de la Normales públicas urbanas (88.9%). Destaca también que los porcentajes de maestros egresados de las Normales públicas rurales (74.5%) y privadas (74.3%) que abordan este tema con los padres son muy cercanos.

3.2.2 Infraestructura escolar

La infraestructura escolar es un elemento importante en cuanto al aprendizaje por la utilidad que le da la comunidad escolar; en este sentido se indagó sobre la frecuencia con la que los docentes recurren a distintos espacios escolares para apoyar su práctica docente (gráfica 3.42).

Gráfica 3.42 Frecuencia de uso de espacios para el apoyo de la práctica docente



Fuente: INEE, elaboración propia con datos de la Encuesta de práctica docente y trayectoria profesional.

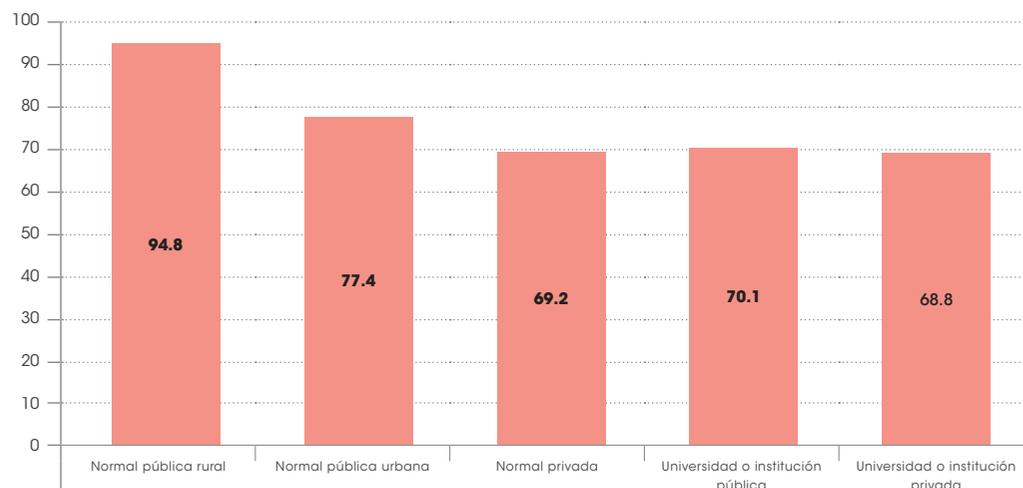
Puede observarse que independientemente de su salón de clases, el patio escolar es el espacio más utilizado para apoyar su práctica. Esto es, 8 de cada 10 docentes (76.3%) usan el patio escolar “casi siempre y siempre” para el apoyo de su práctica docente, mientras que 5 de cada 10 docentes (53.8%) reportan usar la biblioteca y 3 de cada 10 mencionaron usar el salón de cómputo (30.8%).

Es importante hacer mención de la falta de espacios que reportan los docentes, ya que 3 de cada 10 indicaron que no cuentan con biblioteca escolar (29.4%) y 5 de cada 10 señalaron que no tienen salón de cómputo (47.8%). Lo anterior sugiere que las actividades al aire libre son más socorridas por los docentes respecto a los espacios con una carga más académica.

Institución de egreso

Cuando se analizó el uso de espacios por institución de egreso, se advirtió que había diferencias significativas en cuanto al patio escolar como apoyo de la práctica docente. Esto puede verse en la gráfica 3.43.

Gráfica 3.43 Porcentaje de docentes que indica que "casi siempre y siempre" utiliza el patio escolar para apoyar su práctica, distribuido por tipo de institución de egreso



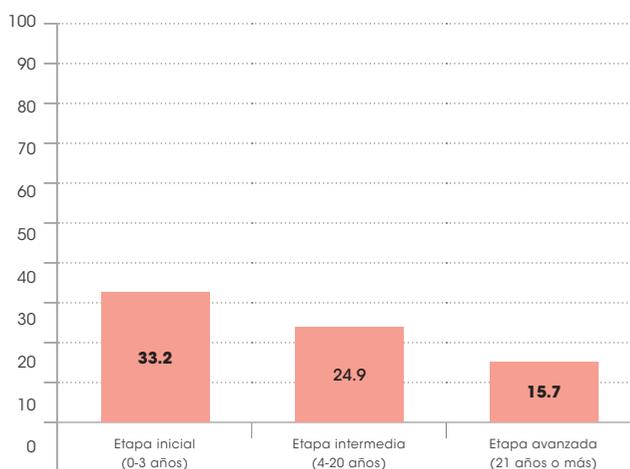
Fuente: INEE, elaboración propia con datos de la Encuesta de práctica docente y trayectoria profesional. Los valores marcados en negrillas indican diferencias estadísticamente significativas $p < .05$.

En la gráfica 3.43 se observa que los docentes egresados de las Normales rurales son quienes más usan este espacio (94.8%), en contraste con los docentes de las Normales urbanas (77.4%), las Normales privadas (69.2%) y la universidad pública (70.1%). Destaca que los egresados que menos usan este espacio son los de la universidad privada (68.8%).

Experiencia frente a grupo

El patio escolar se usa también de forma diferenciada entre docentes de acuerdo con su etapa de experiencia profesional, como puede verse en la gráfica 3.44.

Gráfica 3.44 Porcentaje de docentes que indica que "casi siempre y siempre" utiliza el patio escolar para apoyar su práctica, distribuido por años de experiencia frente a grupo.

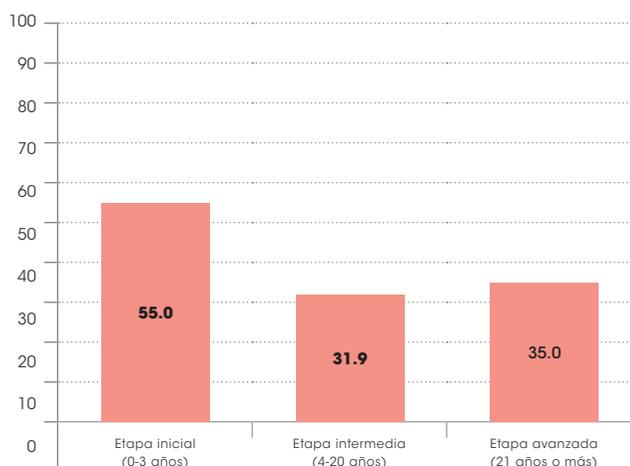


Fuente: INEE, elaboración propia con datos de la Encuesta de práctica docente y trayectoria profesional. Los valores marcados en negrillas indican diferencias estadísticamente significativas $p < .05$.

Además de ser el patio escolar uno de los espacios más utilizados entre los docentes como apoyo a su práctica, según se observó en la gráfica 3.44, se encontró que los maestros en etapa inicial lo usan más frecuentemente (33.2%), en comparación con los de etapa avanzada (15.7%). Llama la atención que en la gráfica se reporta un menor uso de este espacio conforme se avanza en las etapas de experiencia profesional.

Un comportamiento similar se observa en el uso de áreas verdes, como puede verse en la gráfica 3.45.

Gráfica 3.45 Porcentaje de docentes que indica que "casi siempre y siempre" utiliza las áreas verdes para apoyar su práctica, distribuido por años de experiencia frente a grupo



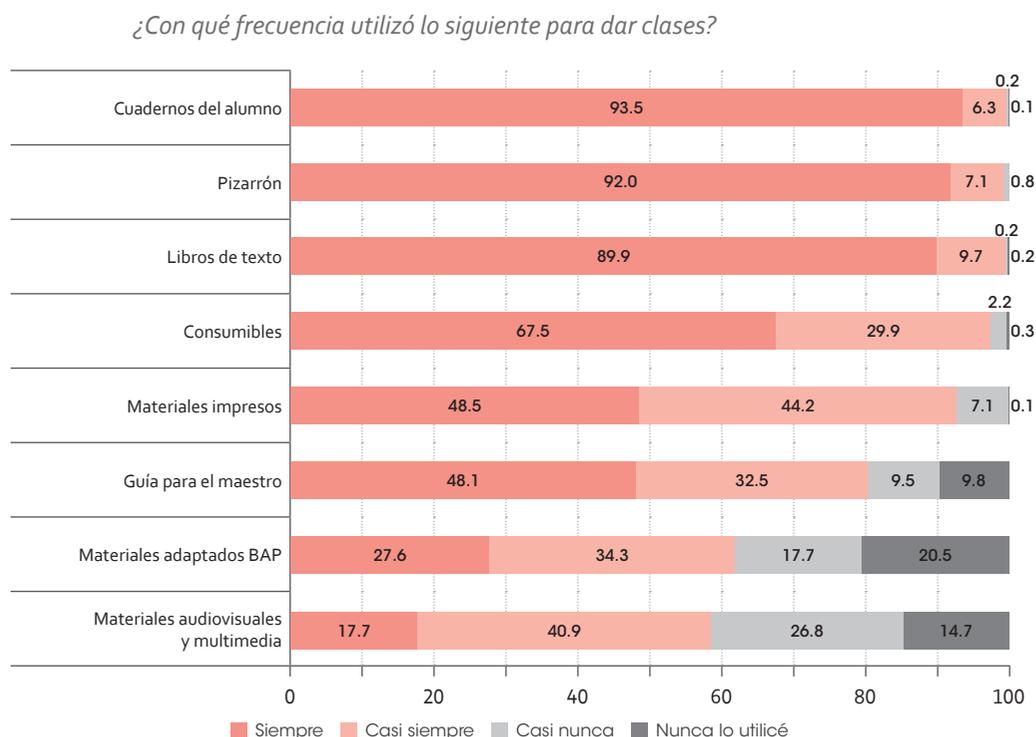
Fuente: INEE, elaboración propia con datos de la Encuesta de práctica docente y trayectoria profesional. Los valores marcados en negrillas indican diferencias estadísticamente significativas $p < .05$.

Las diferencias significativas se establecen entre 55.0% de los docentes en etapa inicial que dice usar las áreas verdes con mayor frecuencia que 31.9% de la etapa intermedia. Aunque no se puede dejar de lado que se observa un repunte en la etapa avanzada (35.0%).

3.2.3 Materiales

El último elemento que conforma la subdimensión de centro escolar es el de materiales; por ello se preguntó a los docentes la frecuencia de uso que le dan a algunos materiales. La gráfica 3.46 muestra dicha información.

Gráfica 3.46 Uso de materiales para dar clase



Fuente: INEE, elaboración propia con datos de la Encuesta de práctica docente y trayectoria profesional.

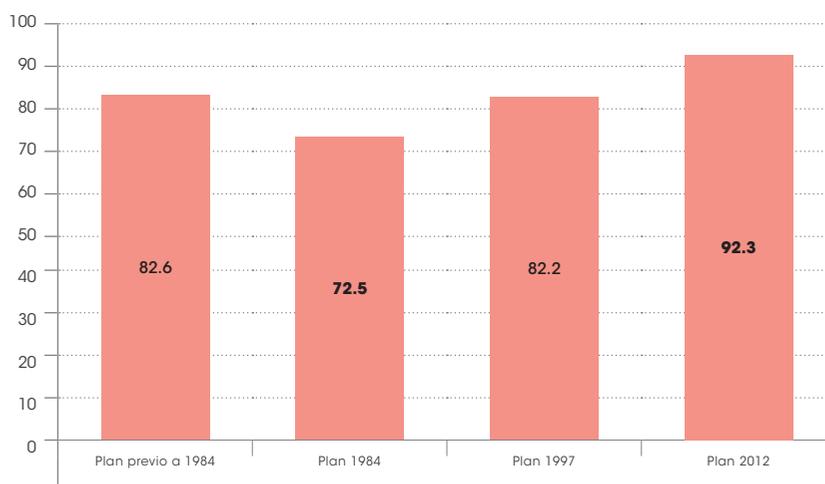
En la gráfica 3.46 se puede observar que 9 de cada 10 docentes dicen utilizar “siempre” los cuadernos del alumno (93.5%), el pizarrón (92.0%) y los libros de texto (89.9%). En contraste, los materiales que se reportan utilizar con menos frecuencia son los materiales audiovisuales y multimedia (17.7%).

Destaca también que algunos de estos recursos fueron elegidos como respuesta en preguntas relacionadas con la evaluación y la planeación, siendo los cuadernos del alumno la segunda mención en las estrategias para evaluar (gráfica 3.17) y los libros de texto de los recursos menos utilizados para la planeación, igual que la guía para el maestro (gráfica 3.3).

Plan de estudios (Escuela Normal)

Cuando se analizó la información reportada por los docentes egresados de una escuela Normal y se compararon las respuestas según el plan de estudios que cursaron, se observó que los materiales menos utilizados por la totalidad de los encuestados fueron los que presentaron diferencias significativas entre los normalistas. La gráfica 3.47 muestra la información.

Gráfica 3.47 Porcentaje de docentes que indica que "casi siempre y siempre" utiliza la guía del maestro para dar clases, distribuido por plan de estudios cursado durante la formación inicial



Fuente: INEE, elaboración propia con datos de la Encuesta de práctica docente y trayectoria profesional. Los valores marcados en negrillas indican diferencias estadísticamente significativas $p < .05$.

Cabe destacar que los normalistas egresados del plan de 2012 reportaron con mayor frecuencia que "casi siempre y siempre" usan la guía del maestro (92.3%) para dar clases, en comparación con los docentes egresados del plan de 1984 (72.5%), que lo hacen en menor medida.

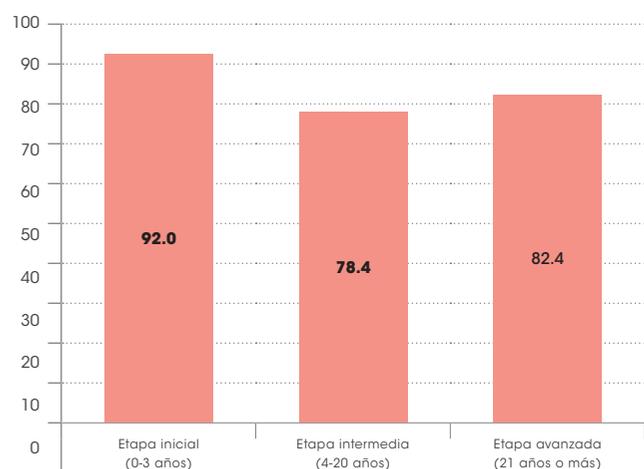
Experiencia frente a grupo

Al analizar el uso que le dan los docentes con distintos años de experiencia a la guía para el maestro, se encontraron diferencias significativas (gráfica 3.48).

Como puede observarse en la gráfica 3.48, las diferencias significativas están entre los docentes en etapa inicial (92.0%), quienes señalaron utilizar con mayor frecuencia la guía para el maestro para dar clase, en comparación con los de etapa intermedia (78.4%), aunque también se observa un incremento en el uso en etapa avanzada (82.4%)

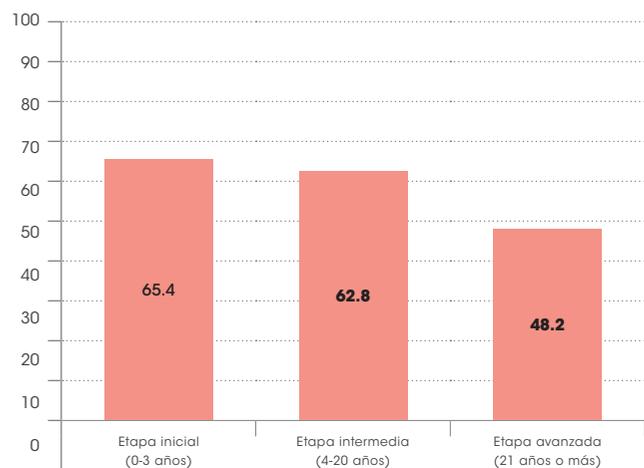
En la gráfica 3.49 se muestra que los materiales que menos docentes utilizaron para dar clase son los audiovisuales y multimedia. Al analizar esta situación por experiencia frente a grupo, se encontraron diferencias significativas.

Gráfica 3.48 Porcentaje de docentes que indica que "casi siempre y siempre" utiliza la guía del maestro para dar clases, distribuido por años de experiencia frente a grupo



Fuente: INEE, elaboración propia con datos de la Encuesta de práctica docente y trayectoria profesional. Los valores marcados en negrillas indican diferencias estadísticamente significativas $p < .05$.

Gráfica 3.49 Porcentaje de docentes que indica que "casi siempre y siempre" utiliza materiales audiovisuales para dar clases, distribuido por años de experiencia frente a grupo



Fuente: INEE, elaboración propia con datos de la Encuesta de práctica docente y trayectoria profesional. Los valores marcados en negrillas indican diferencias estadísticamente significativas $p < .05$.

Los docentes en etapa inicial son los que más utilizan los materiales audiovisuales y multimedia (65.4%); sin embargo, se encuentran diferencias significativas entre los de etapa intermedia (62.8%) que los usan más que los de etapa avanzada (48.2%).

4

Sobre la trayectoria profesional de los docentes

La profesión y la trayectoria docente han sido estudiadas por diversos autores como una aproximación para conocer la forma en que ciertos oficios o actividades se han transformado en profesiones en la sociedad moderna (Parsons, 1982; Bourdieu, 1983; Kornblit, 2004; Castañeda, 2009). Algunos estudios han documentado características de los periodos y las secuencias que recorre un docente durante su vida profesional (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001), revelando que en cada etapa va adquiriendo, por medio de la formación, la experiencia y la reflexión sobre su práctica, nuevos referentes de la profesión que les permiten modificar y/o afianzar sus conocimientos, creencias y valores.

Durante el trayecto profesional —que comienza desde la formación inicial—, los docentes van reconociéndose como parte de un grupo, en el cual también se configura una identidad (Castañeda, 2009). La formación docente va siendo un mecanismo que permite a cada profesor ir construyendo su propia trayectoria profesional a partir de la detección de sus necesidades y de sus expectativas.

De acuerdo con un estudio realizado en México por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en el que se analizaron los retos educativos del país, uno de los aspectos que se recomendó atender para mejorar la calidad y la equidad del sistema educativo es el mejoramiento de la calidad y el potencial de los docentes. Asimismo, la trayectoria profesional debe ser visualizada a partir de la creación de una serie de estándares sobre los conocimientos, las habilidades y los valores que éstos deben tener hasta el desarrollo y la consolidación de un sistema de evaluación enfocado en la mejora de la práctica (OECD, 2010).

En virtud de lo anterior, uno de los aspectos principales que se exploraron en este estudio se relaciona con la trayectoria profesional docente, la cual se abordará bajo la siguiente definición:

Conjunto de estadios que suceden a lo largo del ejercicio de la profesión docente. En cada uno los docentes adquieren, a través de la formación, la experiencia y la reflexión, nuevos referentes de la profesión, los cuales modifican y afianzan sus creencias, valores y conocimientos. Además, se reconocen como parte de un grupo de referencia en el cual se configura una identidad ético-profesional que rige su práctica docente.

A su vez, con la finalidad de obtener información que permitiera revisar con mayor minuciosidad los componentes de la trayectoria profesional, los siguientes apartados presentan los resultados de las cuatro dimensiones en las que ésta se dividió: formación inicial, formación continua, perfil ético-profesional docente y carrera profesional.

4.1 Formación inicial

Se refiere al comienzo de la trayectoria profesional, donde el docente en formación inicia la adquisición de experiencias, creencias, valores y conocimientos propios de la profesión, dentro de un periodo que está determinado por un plan de estudios de educación formal. A partir de ésta, se formula un esquema inicial de la profesión y del *Ser* docente.

Existen diversos factores que influyen en la elección de la docencia como profesión; por un lado, aspectos de naturaleza intrínseca, tales como el gusto por la realización de actividades relacionadas con la enseñanza e interacción con niños o el deseo de realizar una aportación social mediante la formación de personas, pueden orientar de manera importante las decisiones de un futuro profesionalista. Por otro lado, también existen las motivaciones cuyo origen se encuentra en factores extrínsecos o del contexto y realidad del individuo; por ejemplo, la presencia de familiares docentes o la situación económica personal y familiar.

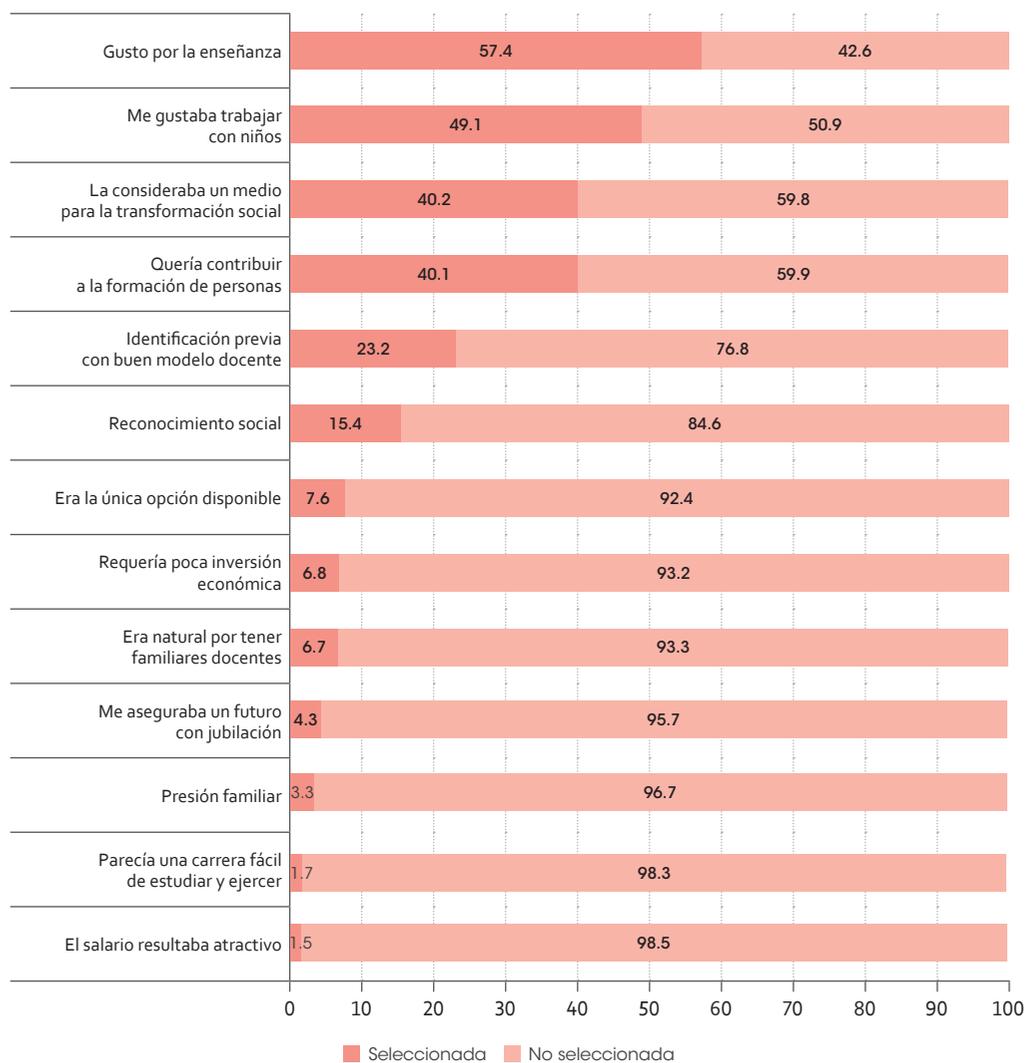
A continuación se presenta información relacionada con las motivaciones detrás de la elección de la profesión docente, concepciones que se tenían sobre ella al concluir los estudios de formación inicial, así como valoraciones sobre la formación recibida durante los estudios.

4.1.1 Motivos de elección de la profesión docente

La gráfica 4.1 presenta información respecto a las motivaciones más importantes que llevaron a los docentes a elegir su profesión.

Gráfica 4.1 Motivos de elección de la docencia

¿Cuáles son los motivos principales por los que usted eligió la docencia como profesión?



Fuente: INEE, elaboración propia con datos de la Encuesta de práctica docente y trayectoria profesional. Los porcentajes fueron calculados considerando que cada docente eligió un máximo de tres respuestas.

En la gráfica 4.1 se puede observar que el principal motivo por el cual eligieron la docencia como profesión fue el gusto por la labor de la enseñanza, donde 6 de cada 10 (57.4%) seleccionaron esta opción. En segundo lugar, la mitad de los docentes (49.1%) indicó que fue porque le gustaba trabajar con niños; mientras que, en tercer lugar, 4 de cada 10 docentes (40.2%) expresaron que seleccionaron la docencia porque en ese momento la consideraban como un medio para la transformación social. Por otro lado, también se puede observar que las opciones menos seleccionadas (entre 1.5% y 3.3%) se relacionaron con el salario, la percepción de la docencia como una profesión fácil de estudiar y ejercer, y la presencia de presiones familiares en la toma de decisión.

Edad

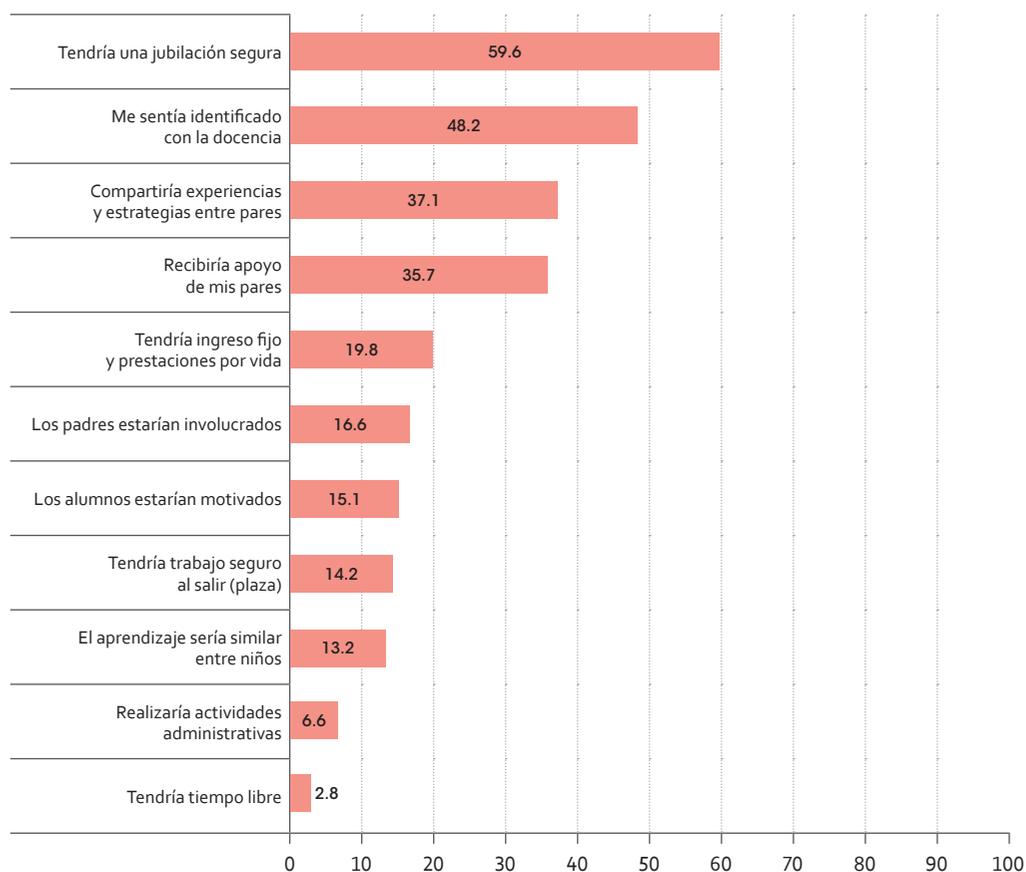
Cuando se analizó esta información de acuerdo con la edad de los docentes, se encontró que había diferencias estadísticamente significativas en la elección profesional, debido a que en ese momento de su vida concebían la educación como un medio para la transformación social. Más de la mitad (51.7%) de los más jóvenes (de un máximo de 30 años de edad) indicaron que ésta fue una motivación importante, en comparación con 4 de cada 10 (38.1%) de los que se encuentran entre 31 y 40 años de edad.

4.1.2 Concepciones sobre la profesión docente

Al igual que las motivaciones, también se exploraron algunas de las concepciones que los docentes tenían sobre la profesión durante su etapa de formación inicial, considerando que éstas son el resultado de la combinación de una serie de creencias, valores y conocimientos acerca de lo que implica ejercer la profesión, así como enseñar y aprender. En este sentido, la forma en que se concibe la docencia influye en aspectos como: a) la relación que se establece con los pares y otros actores educativos; b) el compromiso social, el prestigio y el reconocimiento social de la profesión, y c) la manera en que se atienden las exigencias administrativas y académicas. La gráfica 4.2 muestra la información recopilada sobre dichas concepciones.

Gráfica 4.2 Creencias sobre la profesión

¿Qué creencias tenía sobre la profesión docente, al finalizar sus estudios de formación inicial/licenciatura?



Fuente: INEE, elaboración propia con datos de la Encuesta de práctica docente y trayectoria profesional. Los porcentajes fueron calculados considerando que cada docente eligió un máximo de tres respuestas.

Como se observa en la gráfica 4.2 las respuestas indican que, al finalizar su etapa de formación inicial, 6 de cada 10 (59.6%) docentes creían que tendrían una jubilación asegurada, mientras que casi la mitad (48.2%) indicó que en esa etapa se sentía identificado con la docencia.

En cuanto a sus creencias respecto al trabajo colegiado, 4 de cada 10 docentes (37.1%) mencionaron que creían que compartirían experiencias y estrategias de enseñanza con sus pares, y que a su vez recibirían apoyo y acompañamiento de ellos (35.7%).

Sexo

Cuando se analizó la información considerando el sexo de los docentes, se encontró que la proporción de mujeres (41.3%) fue mayor que la de los hombres (27.3%) en cuanto a la creencia de que al finalizar sus estudios de formación inicial compartirían experiencias y estrategias de enseñanza con sus pares, además de considerar que también recibirían apoyo y acompañamiento de ellos.

Edad

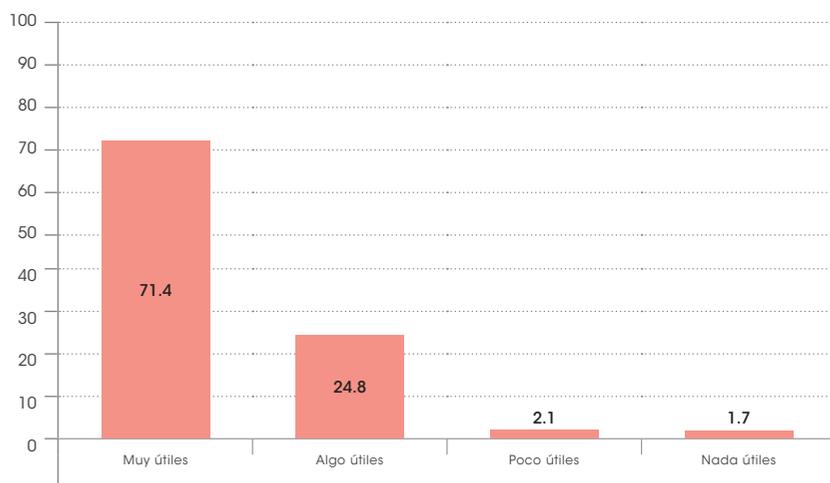
La edad también marcó diferencias entre los grupos de docentes, ya que 7 de cada 10 (66.7%) de los que se encuentran entre 41 y 50 años de edad mencionaron haberse sentido identificados con la docencia al finalizar sus estudios de formación inicial, en comparación con la mitad (49.3%) de los docentes más jóvenes, es decir, de 30 años de edad o menos.

4.1.3 Valoraciones sobre la utilidad de la formación inicial

Otra información importante que fue recopilada en relación con la formación inicial fue la de los juicios de valor que tienen respecto a la utilidad de los conocimientos y las habilidades que adquirieron durante su formación inicial, para el ejercicio de la profesión. La gráfica 4.3 muestra la opinión de los docentes al respecto.

Gráfica 4.3 Utilidad de los conocimientos adquiridos durante la formación inicial

Respecto a los conocimientos y las habilidades adquiridas durante sus estudios de formación inicial/licenciatura, ¿qué tan útiles considera que han sido para su práctica docente



Fuente: INEE, elaboración propia con datos de la Encuesta de práctica docente y trayectoria profesional. Los porcentajes fueron calculados considerando que cada docente eligió un máximo de tres respuestas.

Se puede observar que casi todos consideran que los conocimientos y las habilidades que adquirieron durante su formación inicial les han resultado muy (71.4%) o algo útiles (24.8%) para su práctica docente.

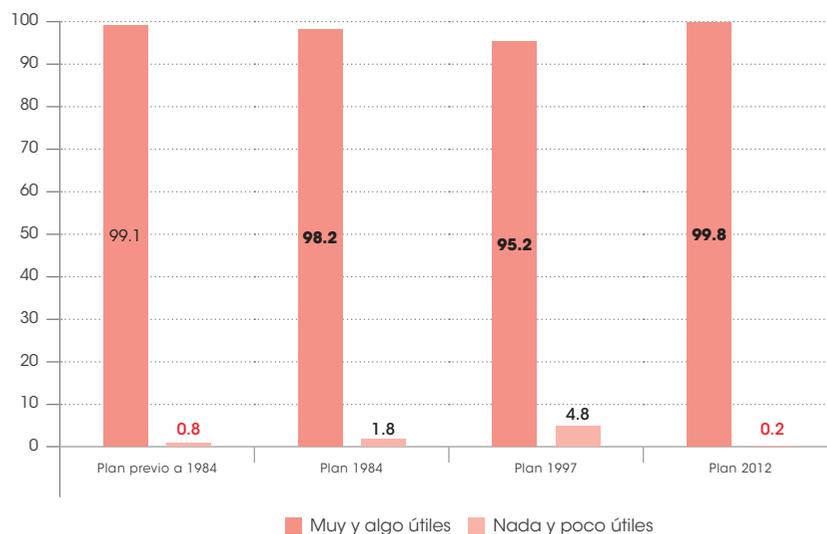
Nivel académico

Esta información también se analizó de acuerdo con su nivel académico, encontrándose que los que tienen licenciatura fueron uno de los grupos con mayor concentración de docentes que opinaron lo anterior (98.9%); mientras que los que tienen grado de maestría, aunque también representan un alto porcentaje, fueron los de menor proporción (92.3%).

Plan de estudios (Escuela Normal)

En el caso de los que egresaron de una escuela Normal se buscó si el plan de estudios vigente durante sus estudios representó una diferencia en cuanto a sus opiniones. La gráfica 4.4 muestra los resultados.

Gráfica 4.4 Porcentaje de docentes que indica que los conocimientos adquiridos durante la formación inicial son "muy y algo útiles" o "poco y nada útiles", distribuido por plan de estudios cursado



Fuente: INEE, elaboración propia con datos de la Encuesta de práctica docente y trayectoria profesional. Los valores marcados en negrilla indican diferencias estadísticamente significativas $p < .05$.

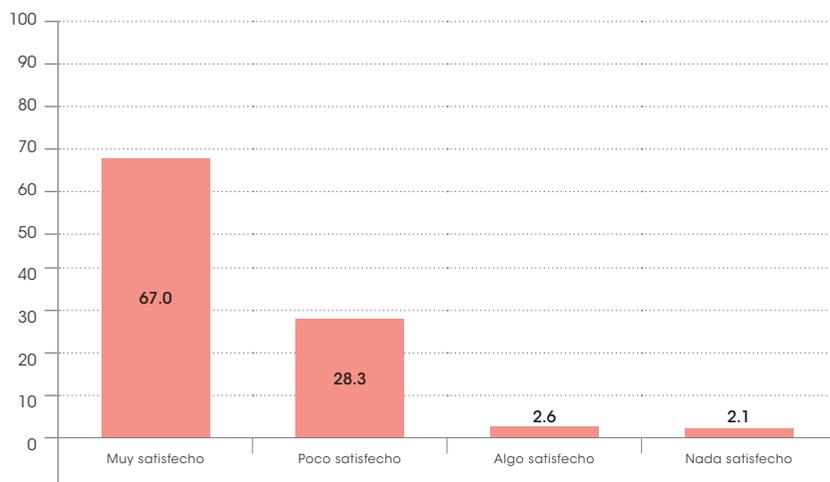
En la gráfica 4.4 se observa que, en gran medida, todos los planes de estudio de las Normales son considerados por los docentes como proveedores de conocimientos y habilidades muy o algo útiles para llevar a cabo la práctica docente, particularmente los que egresaron del plan de estudios de 2012, donde 99.8% de los que estudiaron bajo su operación así lo reportaron.

4.1.4. Niveles de satisfacción de la formación inicial

En cuanto a los grados de satisfacción señalados en relación con los conocimientos y las habilidades adquiridas durante la formación inicial, la gráfica 4.5 muestra que la gran mayoría de los docentes expresó estar muy (67.0%) o algo satisfecho (28.3%) con ellos.

Gráfica 4.5 Satisfacción con los conocimientos adquiridos durante la formación inicial

Respecto a los conocimientos y las habilidades adquiridas durante sus estudios de formación inicial/licenciatura, ¿qué tan satisfecho(a) se siente de ellos?



Fuente: INEE, elaboración propia con datos de la Encuesta de práctica docente y trayectoria profesional.

Nivel académico

Al analizar la opinión docente por nivel académico, se encontró que casi la totalidad está muy y algo satisfecha con la formación recibida, mientras que quienes indicaron estar poco o nada satisfechos fueron 5.4% de los docentes con licenciatura.

Institución de egreso

Además de lo anterior, las opiniones docentes se analizaron según el tipo de institución en la que realizaron sus estudios. Se encontró que, en todos los casos, los niveles de satisfacción fueron elevados (entre 92.0% y 99.0%); sin embargo, hubo diferencias estadísticamente significativas entre los que estudiaron en escuelas Normales públicas rurales y universidades o instituciones públicas, ya que en el primer grupo 98.9% de ellos mencionó estar algo o muy satisfecho, mientras que del segundo grupo fue 92.0%.

4.2 Formación continua

La formación continua consiste en un proceso de aprendizaje permanente que ocurre a lo largo del ejercicio profesional; incluye procesos de autoformación, heteroformación y ecoformación, durante los cuales el docente va adquiriendo, modificando y afianzando (o desprendiéndose de) algunas de sus creencias, valores o conocimientos, de tal manera que va reformulando su concepción de la profesión y del quehacer docente.

4.2.1 Fuentes de formación continua

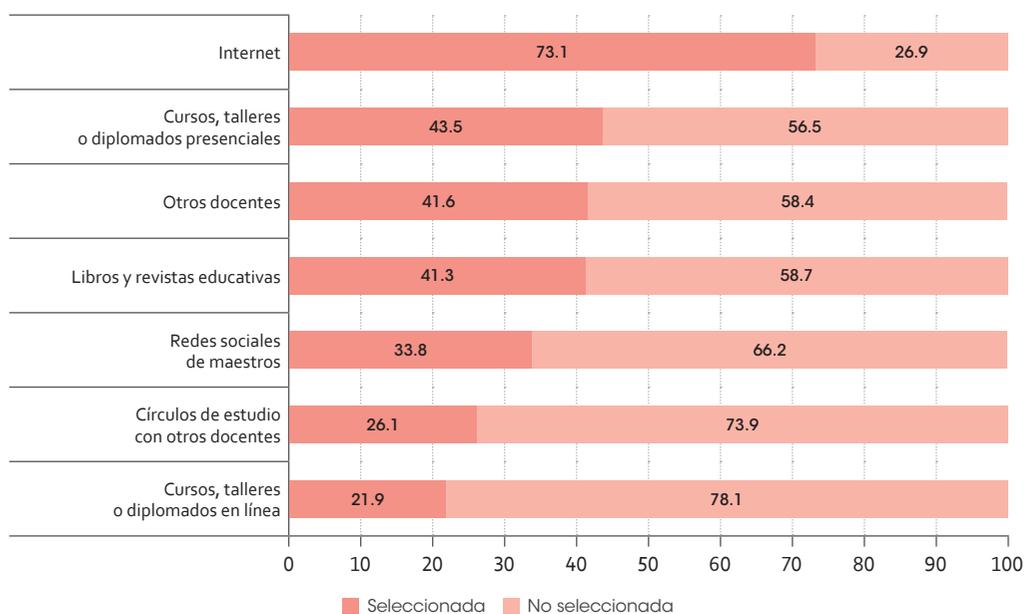
Para cada proceso formativo existen distintos tipos de fuentes, las cuales son formas de adquisición de aprendizajes, que se pueden recibir a través de diversos actores y mecanismos de formación,

ya sea formales o informales; o bien se pueden buscar por motivaciones, necesidades e intereses propios, pero también pueden ser experimentadas a partir de la interacción con el entorno donde se ejerce la profesión.

Se preguntó a los docentes cuáles son las fuentes a las que más recurren con el propósito de adquirir nuevos aprendizajes. La gráfica 4.6 muestra los resultados.

Gráfica 4.6 Fuentes de adquisición de conocimientos

Cuando desea adquirir nuevos aprendizajes para mejorar su práctica docente, ¿a qué fuentes recurre?



Fuente: INEE, elaboración propia con datos de la Encuesta de práctica docente y trayectoria profesional. Los porcentajes fueron calculados considerando que cada docente eligió un máximo de tres respuestas.

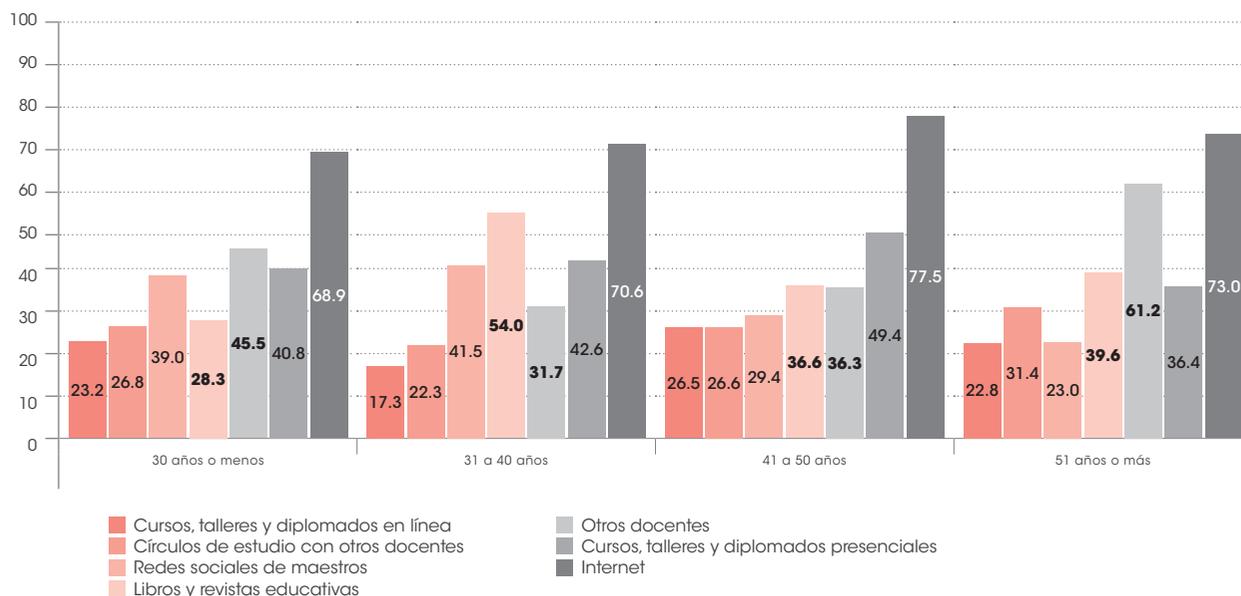
La gráfica 4.6 muestra que cuando los docentes buscan mejorar su práctica, principalmente recurren a fuentes de autoformación, tales como adquirir aprendizajes por medio de internet (73.1%) y consultar libros y revistas educativas (41.3%); sin embargo, también hay una proporción importante (43.5%) que busca mejorar su práctica a través del aprovechamiento de apoyos formales que ofrecen fuentes externas o instituciones, tales como la oferta de cursos, talleres o diplomados que se imparten de forma presencial.

Otro apoyo al que recurre una proporción importante de docentes (41.6%) es el de sus pares, lo cual indica que también consideran que la interacción con otros maestros es una fuente de aprendizaje que les ayuda a mejorar su práctica.

Edad

La información fue analizada por grupos de edad. La gráfica 4.7 muestra la distribución de los docentes según el grupo al que corresponden y el recurso al que acuden cuando buscan obtener información y nuevos aprendizajes para el mejoramiento de su práctica.

Gráfica 4.7 Porcentaje de docentes que recurre a distintas fuentes de aprendizaje para mejorar su práctica, distribuido por edad



Fuente: INEE, elaboración propia con datos de la Encuesta de práctica docente y trayectoria profesional. Los valores marcados en negrillas indican diferencias estadísticamente significativas $p < .05$.

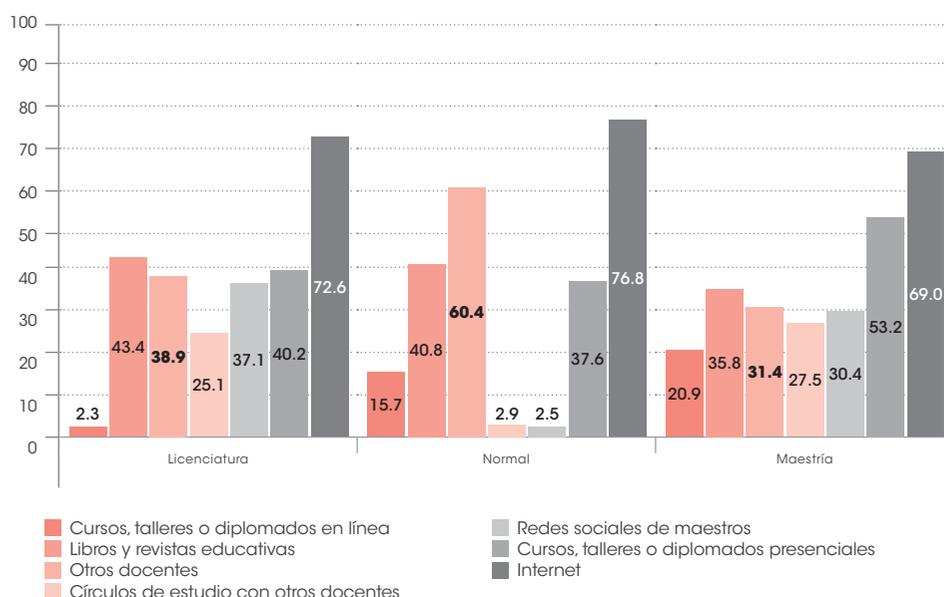
Como se observa en la gráfica 4.7 hubo diferencias significativas entre distintos grupos de edad. Se encontró que los docentes que más utilizan internet como fuente de aprendizaje son los que tienen entre 41 y 50 años de edad (77.5%), seguidos por los de 51 años o mayores (73.0%), de los cuales 6 de cada 10 (61.2%) también recurren a sus pares para aprender y mejorar su práctica.

En el grupo de 31 a 40 años de edad, además de internet, otra fuente importante que utiliza un poco más de la mitad (54.0%) son libros y revistas educativas. Entre los más jóvenes, es decir, de 30 años o menos, después de internet, en segundo término, recurren a otros docentes como fuente de aprendizaje para el mejoramiento de su práctica. Cabe mencionar que en todos los grupos etarios la fuente menos utilizada para su aprendizaje son cursos, talleres y diplomados que se ofrecen en línea, donde solamente 2 de cada 10 docentes mencionaron que recurren a ellos.

Nivel académico

El nivel académico de los docentes presentó diferencias significativas en algunos grupos y recursos que utilizan para mejorar su práctica; la información se presenta en la gráfica 4.8.

Gráfica 4.8 Porcentaje de docentes que recurre a distintas fuentes de aprendizaje para mejorar su práctica, distribuido por nivel académico



Fuente: INEE, elaboración propia con datos de la Encuesta de práctica docente y trayectoria profesional. Los valores marcados en negrilla indican diferencias estadísticamente significativas $p < .05$.

En la gráfica 4.8 se observa que un poco más de la mitad (53.2%) de los que concluyeron estudios de maestría reportaron que utilizan más cursos, talleres o diplomados presenciales como fuente de aprendizaje, en comparación con 40.2% de los que cuentan con licenciatura y 37.6% de los que concluyeron estudios de Normal. Se observaron diferencias significativas entre los grupos que cursaron estudios en las Normales y los que concluyeron una licenciatura o cuentan con grado de maestría, donde casi el doble de los normalistas (60.4%) reportó que recurre a otros docentes como fuente para ampliar sus conocimientos y mejorar su práctica, en comparación con los que tienen licenciatura (38.9%), y los que tienen el grado de maestría (31.4%).

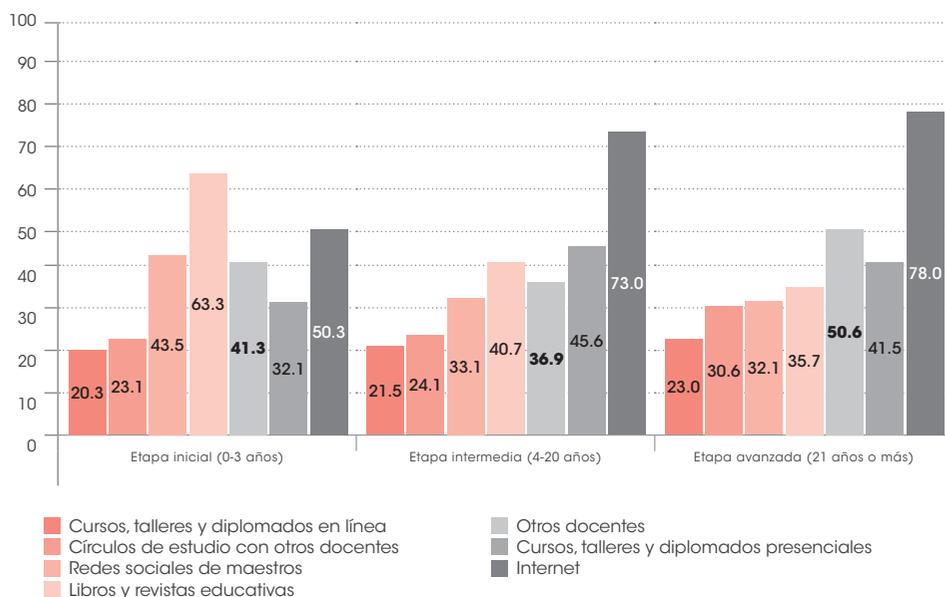
Institución de egreso

También se analizaron las respuestas de los docentes por el tipo de institución de egreso, y se encontró que casi tres cuartas partes (74.0%) de los que cursaron sus estudios de formación inicial en escuelas Normales privadas o públicas (rurales o urbanas), y en universidades públicas recurren a internet como fuente de formación para el mejoramiento de su práctica docente, en comparación con los egresados de universidades privadas, de los cuales lo hace la mitad (49.5%).

Experiencia frente a grupo

Los años de experiencia frente a grupo también generaron diferencias entre los grupos de docentes en cuanto a las fuentes de aprendizaje para el mejoramiento de su práctica. La gráfica 4.9 muestra dicha información.

Gráfica 4.9 Porcentaje de docentes que recurre a distintas fuentes de aprendizaje para mejorar su práctica, distribuido por años de experiencia frente a grupo



Fuente: INEE, elaboración propia con datos de la Encuesta de práctica docente y trayectoria profesional. Los valores marcados en negrillas indican diferencias estadísticamente significativas $p < .05$.

En la gráfica 4.9 se observa que los docentes que se encuentran en etapa inicial utilizan libros y revistas educativas como una fuente principal para el mejoramiento de su práctica docente, donde 6 de cada 10 (63.3%) recurren a ellos con dicho propósito, en comparación con 40.7% de los maestros en etapa intermedia y 35.7% de los que se encuentran en etapa avanzada.

Es importante mencionar que, independientemente de la etapa de su trayectoria profesional en la que se encuentren, 2 de cada 10 acuden a cursos, talleres y diplomados en línea para aprender más sobre aspectos relacionados con su práctica docente, como se vio en la gráfica 4.6.

En el grupo en etapa intermedia, 73.0% mencionó que principalmente recurre a internet como fuente de aprendizaje, dato que fue similar (78.0%) para los docentes de etapa avanzada. También se puede observar que casi la mitad (45.5%) de los docentes de etapa intermedia recurre a cursos, talleres y diplomados presenciales, mientras que los que están en etapa inicial lo hacen 3 de cada 10 (32.1%).

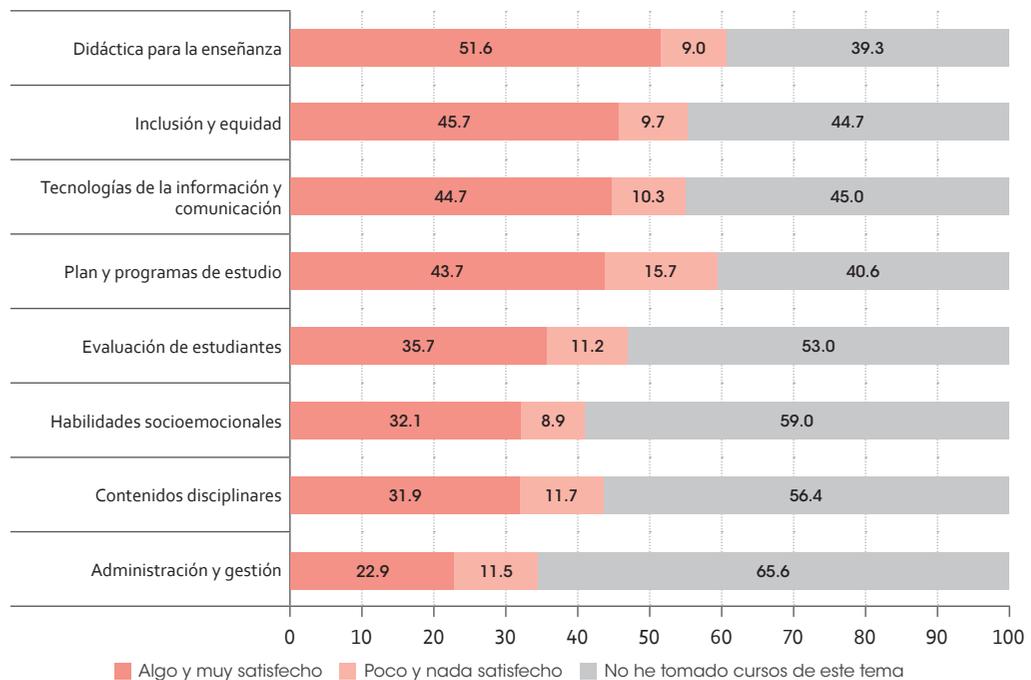
Se encontraron diferencias significativas entre los docentes de las tres etapas, en cuanto a la proporción que acude a sus pares para aprender y mejorar su práctica. A este respecto los que indicaron que más acuden a otros docentes con dicho fin son los que cuentan con mayor cantidad de años de experiencia frente a grupo, donde la mitad (50.6%) así lo reportó, mientras que los que se encuentran en etapa inicial e intermedia indicaron que también lo hacen, pero en menor proporción (41.3 y 36.9%, respectivamente).

4.2.2 Valoración de la formación recibida

Otro aspecto que se preguntó sobre la formación continua fue la opinión docente sobre su nivel de satisfacción respecto a los cursos de formación recibidos durante los últimos dos años. La gráfica 4.10 muestra la distribución de las respuestas de los docentes en cada una de las opciones presentadas.

Gráfica 4.10 Niveles de satisfacción de los docentes sobre la capacitación recibida

¿Qué tan satisfecho se siente de los cursos de formación que ha recibido en los últimos dos años?



Fuente: INEE, elaboración propia con datos de la Encuesta de práctica docente y trayectoria profesional. Los porcentajes fueron calculados considerando que cada docente eligió un máximo de tres respuestas.

La gráfica muestra que los temas en los que más satisfechos se sienten son los que abordan aspectos sobre didáctica para la enseñanza, inclusión y equidad, tecnologías de la información y comunicación, y el plan y programas de estudio, donde cerca de la mitad de los que han tomado los cursos manifestaron encontrarse muy o algo satisfechos con ellos; sin embargo, debe destacar que una proporción importante de docentes mencionó no haber tomado cursos de las temáticas mencionadas.

Tal es el caso de los tópicos relacionados con los contenidos disciplinares, donde más de la mitad (56.4%) reportó no haberlo cursado durante los últimos dos años; o el tema de habilidades socioemocionales, el cual es un aspecto medular en el modelo educativo vigente, donde 59.0% de los docentes señaló no haber tomado cursos de esta temática en los últimos dos años.

Experiencia frente a grupo

Se exploró la información con la finalidad de saber si los años de experiencia frente a grupo generan diferencias significativas entre los niveles de satisfacción que mencionaron los docentes en los distintos cursos que han tomado durante los últimos dos años, y en el caso de los que abordan el tema de tecnologías de la información y comunicación, los que se encuentran en etapa inicial difirieron significativamente de los que están en etapa avanzada, ya que 3 de cada 10 (30.3%) de los primeros indicaron que se encuentran muy y algo satisfechos, en comparación con casi la mitad (49.0%) de los segundos.

También se encontraron diferencias significativas en la opinión de los docentes sobre los cursos recibidos sobre el plan y los programas de estudio, donde cerca de la mitad (49.0%) de los que se encuentran en etapa avanzada expresó mayores niveles de satisfacción, mientras que 30.0% de los que se encuentran en etapa inicial, y 43.0% de los de etapa intermedia, también están satisfechos, pero en menor medida.

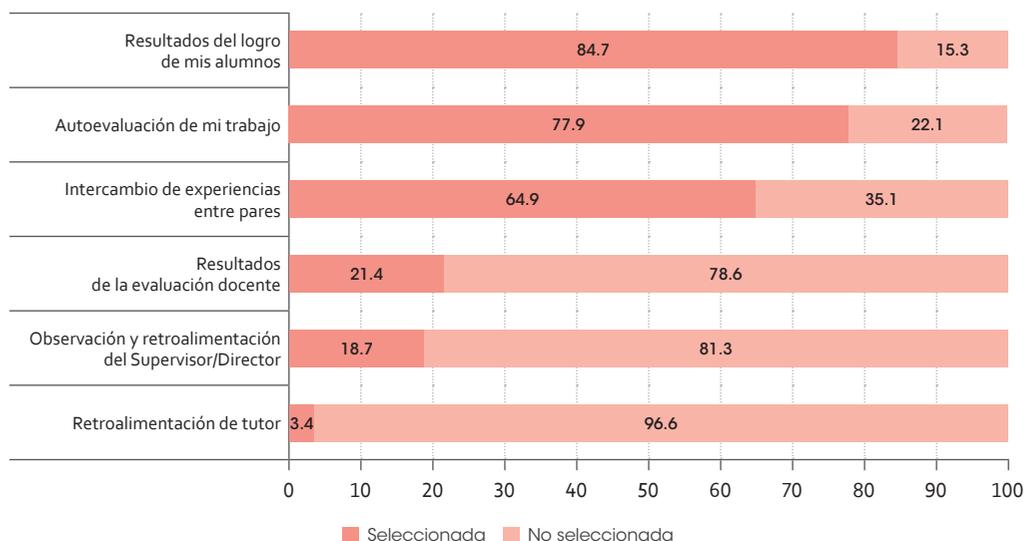
4.2.3 Necesidades de formación

Las necesidades de formación se refieren a aquellos aspectos que el docente identifica como resultado de un proceso de reflexión (interno y externo), mediante el cual detecta las diferencias que existen entre los conocimientos, las actitudes y las habilidades que tiene, y los que requiere para su práctica educativa. En este proceso reflexivo también identifica cuáles son las mejores opciones para obtener su aprendizaje, que incluyen modalidades y condiciones en las cuales se presenta la formación, que a su vez pudieran favorecer o dificultar su participación en procesos formativos.

Para indagar al respecto, se pidió a los docentes que identificaran cuáles son los principales mecanismos a través de los que detectan sus necesidades formativas a nivel individual, ya sea mediante fuentes internas como la autoevaluación del trabajo docente, o externas como recibir retroalimentación de un par o tutor. La gráfica 4.11 muestra cómo se distribuyeron las respuestas.

Gráfica 4.11 Fuentes para la detección de necesidades formativas

¿Cuáles son las fuentes principales que utiliza para detectar sus necesidades de formación?



Fuente: INEE, elaboración propia con datos de la Encuesta de práctica docente y trayectoria profesional. Los porcentajes fueron calculados considerando que cada docente eligió un máximo de tres respuestas.

Como se puede observar la fuente que mayormente utilizan para detectar sus necesidades formativas son los resultados del aprendizaje de sus alumnos (84.7%). Otra que es usada por una proporción elevada de maestros (77.9%) es la autoevaluación de su trabajo, mientras que casi dos terceras partes (64.9%) recurren al diálogo con otros docentes con el propósito de intercambiar experiencias y aprender de ellos.

Es importante mencionar que las fuentes que menos utilizan con este fin son las que provienen de la información derivada de la retroalimentación que proporcionan las autoridades educativas y escolares (tutores, supervisores y directores), y la que deriva de los resultados de las evaluaciones docentes, donde una proporción muy baja de ellos (21.4%) las considera proveedoras de información valiosa para determinar cuáles aspectos de sus competencias profesionales necesita reforzar.

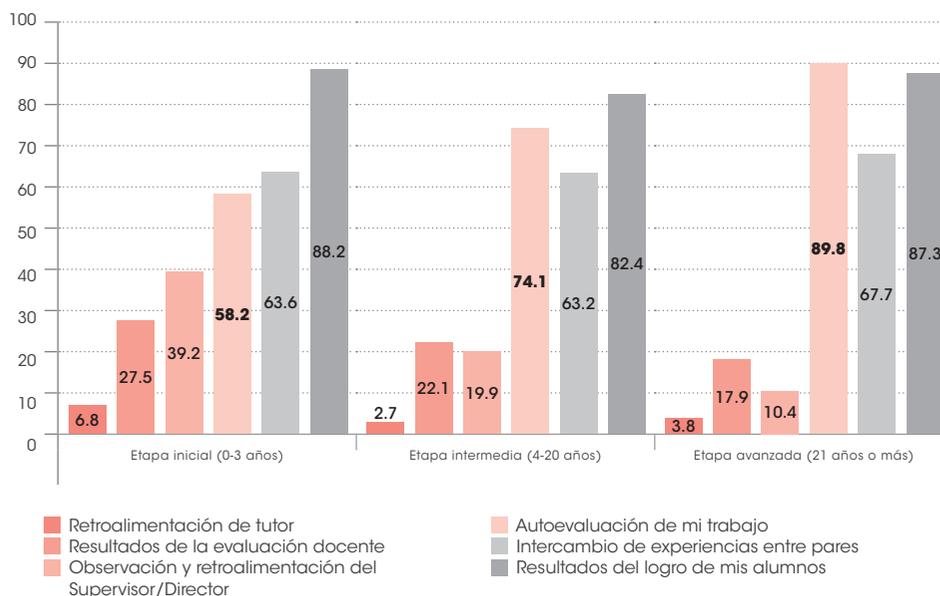
Sexo

Al comparar las respuestas de los docentes por sexo se encontró que, además de ser el principal recurso para detectar las áreas en las que necesitan desarrollo profesional, los resultados de aprendizaje de los alumnos son utilizados de forma indistinta y casi idéntica por ambos sexos, esto es, 84.4% por hombres y 84.1% por las mujeres. Se encontró una diferencia significativa en el uso de la autoevaluación del trabajo docente, ya que los hombres la utilizan en mayor proporción (85.4%) que las mujeres (74.0%).

Experiencia frente a grupo

Se encontraron diferencias significativas en la preferencia y la frecuencia de uso que tienen los docentes por algunas fuentes para detectar sus necesidades formativas, de acuerdo con los años de experiencia que tienen frente a grupo. La gráfica 4.12 muestra dicha información.

Gráfica 4.12 Porcentaje de docentes que utiliza distintas fuentes para detectar sus necesidades de formación, distribuido por años de experiencia frente a grupo



Fuente: INEE, elaboración propia con datos de la Encuesta de práctica docente y trayectoria profesional. Los valores marcados en negrillas indican diferencias estadísticamente significativas $p < .05$.

Se puede observar que un alto porcentaje (89.8%) de los docentes que se encuentran en etapa avanzada utiliza, como fuente principal para la detección de sus necesidades formativas, la autoevaluación de su trabajo, en comparación con 74.1% de los que se encuentran en etapa intermedia, y 58.2% de los de etapa inicial, mostrando un decremento en la necesidad y uso de la información que les provee esta fuente.

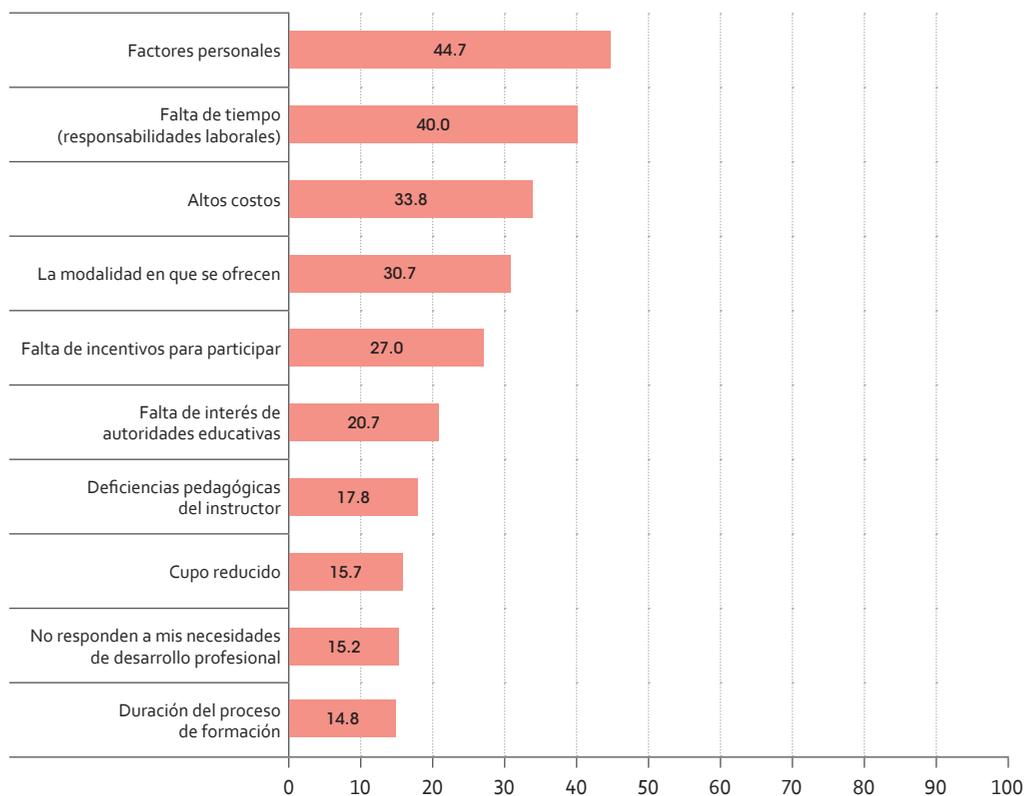
Además, se observa que en los tres grupos las fuentes menos utilizadas son la retroalimentación de autoridades educativas o escolares, y los resultados de la evaluación docente; aunque es importante mencionar que una proporción considerable de docentes en etapa inicial (39.2%) utilizan en mayor medida la opinión de sus autoridades, que los de las etapas intermedia y avanzada (19.9 y 10.4%, respectivamente).

4.2.3.1 Dificultades para la participación

Por otro lado, la asistencia y la participación de los docentes en los distintos procesos de formación institucional puede verse obstaculizada por diversos factores, cuyo origen puede ser económico, motivacional, laboral o relacionado con intereses y preferencias personales. Por ello se les solicitó que identificaran los principales aspectos que podrían obstaculizar su participación en dichos procesos formativos. La gráfica 4.13 muestra la distribución de sus respuestas.

Gráfica 4.13 Aspectos que dificultan la participación en cursos de formación

¿Qué aspectos han dificultado su participación en cursos?



Fuente: INEE, elaboración propia con datos de la Encuesta de práctica docente y trayectoria profesional. Los porcentajes fueron calculados considerando que cada docente eligió un máximo de tres respuestas.

En la gráfica 4.13 se observa que un porcentaje importante de docentes reportó que cuando les resulta difícil participar en los cursos de formación que se ofertan se debe, principalmente, a motivos de índole personal (44.7%), a que disponen de poco tiempo por las responsabilidades que tienen en su trabajo (40.0%), y a los altos costos asociados (33.8%).

Experiencia frente a grupo

Entre los docentes que se encuentran en etapa inicial y los que tienen amplia experiencia frente a grupo se encontraron diferencias significativas, entre las cuales destaca que la mitad de los docentes en etapa inicial (50.6%) indican que tienen dificultad para asistir a los cursos de formación debido a los altos costos, en comparación con 27.5% de los que se encuentran en etapa avanzada.

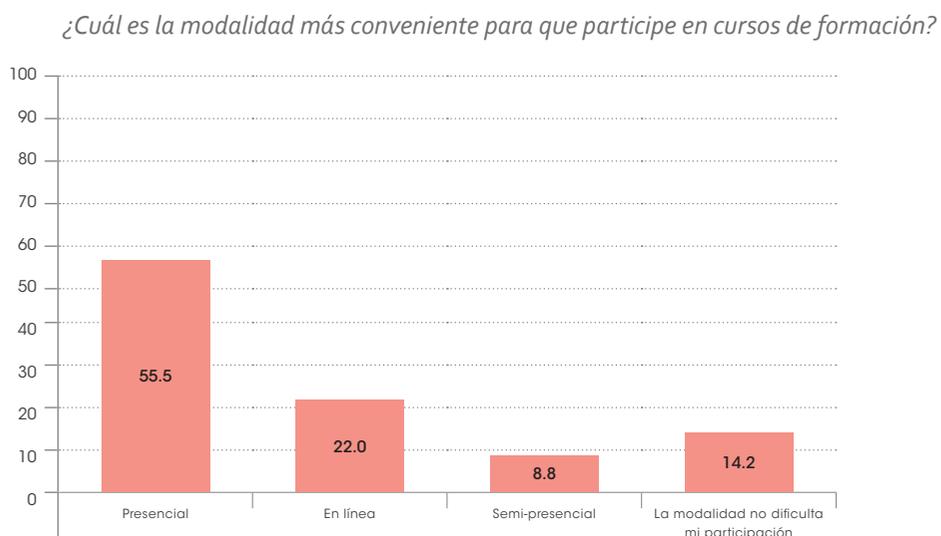
También hubo diferencias significativas entre los mismos grupos de docentes, en cuanto a la falta de disponibilidad de tiempo debido a la cantidad de responsabilidades que tienen en su trabajo, donde los que reportaron tener mayor dificultad para asistir a cursos fueron los que se encuentran en etapa avanzada (41.9%), en comparación con 27.1% de los de etapa inicial.

4.2.3.2 Modalidades preferidas por los docentes

La modalidad en la que se ofrecen los procesos de formación es un aspecto que se debe considerar cuando se elaboran los programas de capacitación docente, ya que puede ser una razón importante por la cual los profesores asisten o no a los cursos que se ofertan.

Se les preguntó su opinión sobre sus preferencias con respecto a las modalidades de la oferta de cursos que les resultan más convenientes, así como ciertas condiciones que en su opinión facilitarían su participación en los mismos. La gráfica 4.14 muestra la distribución de las respuestas.

Gráfica 4.14 Modalidad preferida para los procesos formativos



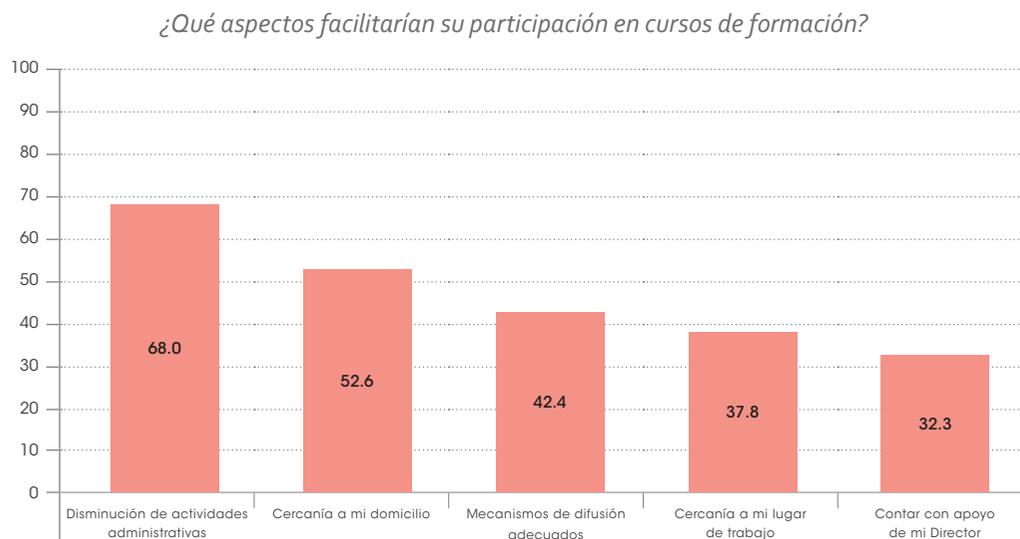
Fuente: INEE, elaboración propia con datos de la Encuesta de práctica docente y trayectoria profesional. Los porcentajes fueron calculados considerando que cada docente eligió una sola opción de respuesta.

Se puede observar que más de la mitad de los docentes prefieren asistir a cursos presenciales, y la modalidad en línea resulta conveniente únicamente para 2 de cada 10 profesores (22.0%).

4.2.3.3 Condiciones que favorecen la participación

En cuanto a las condiciones que favorecerían su participación en los cursos de formación, la gráfica 4.15 muestra la distribución de las respuestas.

Gráfica 4.15 Aspectos que facilitarían la participación en cursos de formación



Fuente: INEE, elaboración propia con datos de la Encuesta de práctica docente y trayectoria profesional. Los porcentajes fueron calculados considerando que cada docente eligió un máximo de tres respuestas.

La condición más importante que les ayudaría a que su participación en los cursos de formación fuera más frecuente, es la disminución en las actividades administrativas que realizan como parte de su trabajo escolar, donde 7 de cada 10 (68.0%) así lo indicaron. En segundo término, mencionaron que la ubicación geográfica de los cursos también es un factor importante que influye en su asistencia, ya que más de la mitad (52.6%) señaló que si éstos se realizaran cerca de su domicilio, les resultaría más fácil asistir, en comparación con 37.8% a los cuales les ayudaría que la capacitación se realizara cerca de su lugar de trabajo.

Es importante mencionar que el hecho de recibir apoyo del director del centro escolar fue señalado como el aspecto de menor relevancia, aunque la tercera parte de los docentes (32.3%) sí lo consideró importante.

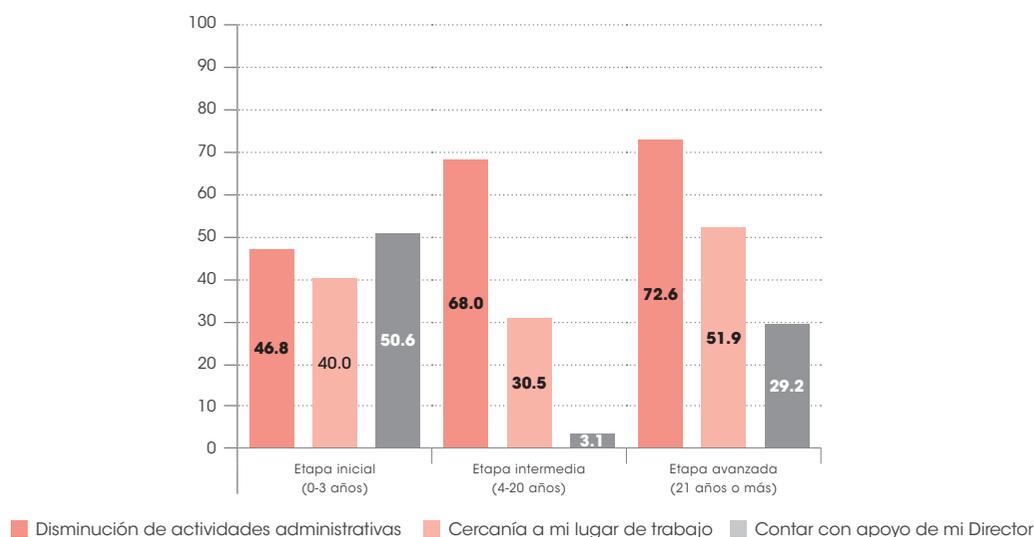
Sexo

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres con respecto a los aspectos que consideran que les permitirían asistir más a los procesos de formación, donde 78.1% de los de sexo masculino indicó que la disminución en las actividades administrativas facilitarían su participación, mientras que en las mujeres el porcentaje fue alto, aunque menor que en los hombres (63.0%).

Experiencia frente a grupo

La cantidad de años de experiencia dando clases frente a grupo marcó algunas diferencias entre los docentes, las cuales se muestran en la gráfica 4.16.

Gráfica 4.16 Porcentaje de docentes que indica los aspectos que facilitarían su participación en cursos de formación, distribuido por años de experiencia frente a grupo



Fuente: INEE, elaboración propia con datos de la Encuesta de práctica docente y trayectoria profesional. Los valores marcados en negrilla indican diferencias estadísticamente significativas $p < .05$.

En la gráfica 4.16 se puede observar que la cantidad de actividades administrativas que realizan los docentes es un elemento muy importante que, en caso de disminuirse, les permitirá participar con mayor frecuencia en los cursos de formación. Casi la mitad de los docentes en etapa inicial (46.8%) indicó lo anterior, mientras que las proporciones de los que se encuentran en las etapas intermedia y avanzada, fueron significativamente mayores (68.0 y 72.6%, respectivamente).

También se detectaron diferencias significativas para la participación en procesos de formación, con respecto a la ubicación geográfica de los cursos. La mitad (51.9%) de los que se encuentran en etapa avanzada indicó que asistiría más si los cursos se ofrecieran en lugares cercanos a su lugar de trabajo, comparado con 30.5 y 40.0% de los que se encuentran en las etapas inicial e intermedia.

Por otro lado, el apoyo del director del centro escolar es un elemento en el que también se presentaron diferencias estadísticamente significativas, ya que los docentes lo consideraron importante para facilitar su participación en cursos, pero en diferente medida. La mitad de los que se encuentran en etapa inicial (50.6%) considera que dicho apoyo es necesario para participar en cursos de formación, comparado con una tercera parte (29.2%) de los que se encuentran en etapa avanzada, y un porcentaje mínimo de quienes se hallan en etapa intermedia (3.1%).

4.3 Perfil ético-profesional

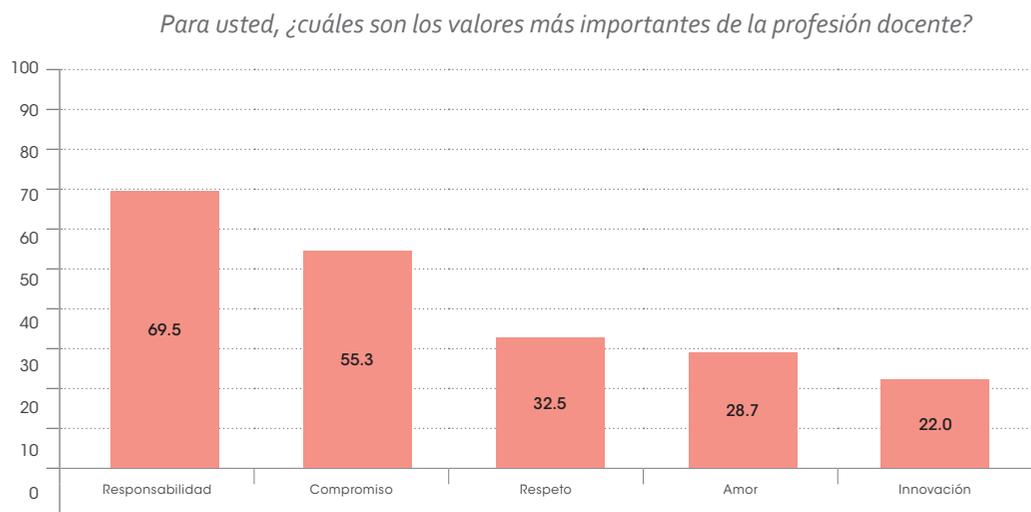
Toda trayectoria docente contiene elementos inherentes a la profesión, los cuales se constituyen en un conjunto de percepciones, valores, conocimientos y reconocimientos que no sólo caracterizan a la profesión docente, sino a aquellos individuos que se identifican con ella y se consideran parte de un grupo de referencia.

4.3.1 Valores de la profesión docente

Las competencias y los saberes de los docentes están relacionados no solamente con el ejercicio de la docencia, sino con su vida y el contexto sociocultural en que se desenvuelven. Sus valores son una manifestación de los comportamientos y las costumbres que han construido a lo largo de sus vidas y por ello se presentan de manera natural en todas las acciones que realizan dentro del aula, en las interacciones con sus alumnos, padres de familia, pares y autoridades.

De acuerdo con lo anterior es importante dirigir una mirada hacia las propias concepciones docentes respecto a los valores que consideran que los distinguen como profesionales de la docencia. Por ello se les preguntó cuál es su opinión respecto a los valores (individuales y colectivos) que consideran representativos y que rigen a la profesión docente. La gráfica 4.17 muestra las respuestas.

Gráfica 4.17 Valores de la profesión docente



Fuente: INEE, elaboración propia con datos de la Encuesta de práctica docente y trayectoria profesional. Los porcentajes fueron calculados considerando que cada docente eligió un máximo de tres respuestas.

Se puede observar que la mayoría de los docentes (69.5%) consideró que la responsabilidad es el valor que más caracteriza a su profesión, seguido por un poco más de la mitad (55.3%) que opinó que también el valor del compromiso. Otros valores que consideraron característicos de su profesión, aunque en menor medida, fueron respeto, amor e innovación.

Cabe mencionar que la lista de opciones presentada a los docentes fue exhaustiva, ya que incluyó la mención de 20 valores, y entre la información recolectada el que consideraron menos representativo de su profesión fue lealtad, pues fue seleccionado únicamente por 1.2% de ellos.

La solidaridad y la cooperación, considerados como valores importantes para trabajar en propósitos y objetivos compartidos, también fueron seleccionados por una proporción muy pequeña de docentes (4.7 y 5.5%, respectivamente); mientras que la empatía, la paciencia y la tolerancia, indispensables para el establecimiento de un adecuado clima de aula, así como para que se dé un proceso de enseñanza aprendizaje efectivo, también fueron identificadas por una proporción mínima de docentes como representativas de su profesión (12.4, 12.5 y 13.0%, respectivamente).

Sexo

Hubo diferencias significativas entre hombres y mujeres en relación con el valor del respeto, donde más del doble de las mujeres (39.6%) lo consideran representativo de su profesión, en comparación con 16.8% de los docentes hombres.

Experiencia frente a grupo

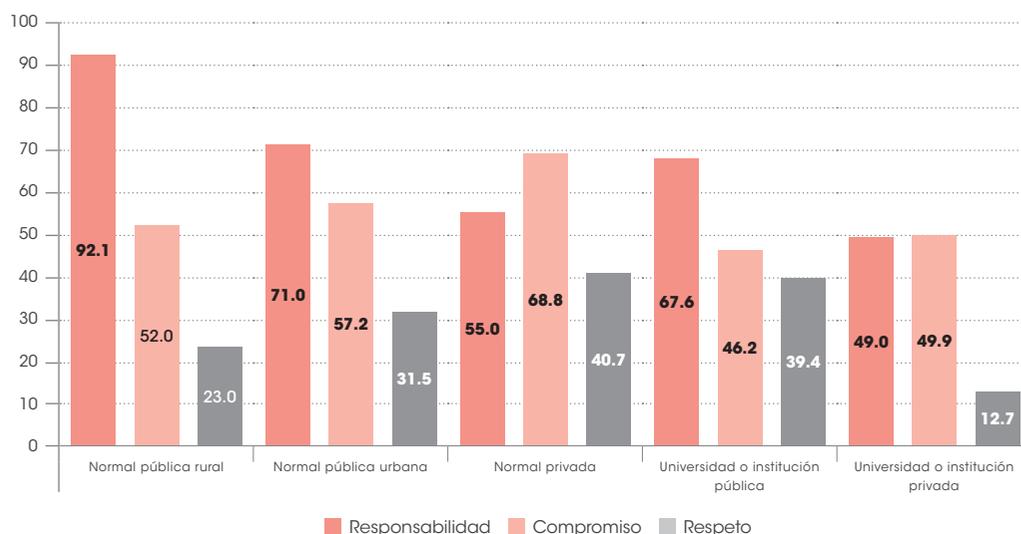
Al revisar las opiniones de los docentes que se encuentran en las distintas etapas de su desarrollo profesional, se encontraron algunas diferencias significativas en la importancia que le dan a algunos valores representativos de su profesión. El de la responsabilidad fue identificado por 68.3% de los docentes que se encuentran en etapa intermedia, y por 76.0% de los de etapa avanzada, en comparación con 49.8% de los maestros en etapa inicial.

Lo mismo sucedió con el valor del amor, donde se presentaron diferencias estadísticamente significativas entre los docentes que se encuentran en etapa intermedia y los de etapa avanzada, donde casi la tercera parte (32.5%) de los de etapa intermedia, es decir, entre 4 y 20 años de experiencia frente a grupo, indica que es representativo de su profesión, en comparación con 19.1% de los que se encuentran en etapa profesional avanzada (al menos 21 años de experiencia).

Institución de egreso

Se exploró si el tipo de institución en la que habían estudiado los docentes marcaba alguna diferencia en sus opiniones respecto a los valores que consideran más representativos de su profesión, y en el caso de la responsabilidad, el compromiso y el respeto sí se encontraron diferencias estadísticamente significativas. La gráfica 4.18 muestra la distribución de las respuestas.

Gráfica 4.18 Porcentaje de docentes que identifica los valores más representativos de la profesión docente, distribuido por tipo de institución de egreso



Fuente: INEE, elaboración propia con datos de la Encuesta de práctica docente y trayectoria profesional. Los valores marcados en negrilla indican diferencias estadísticamente significativas $p < .05$.

En la gráfica 4.18 se puede observar que, en cuanto al valor de la responsabilidad, los docentes que egresaron de una Normal pública rural difieren significativamente del resto, ya que, aunque todos los grupos lo consideraron como el más representativo de su profesión, las proporciones fueron diferentes y significativamente menores para los egresados del resto de las instituciones.

En lo particular, se presentaron diferencias significativas entre los egresados de las Normales públicas urbanas y las privadas, donde la mayor proporción que eligió dicho valor entre ambos grupos fue la de los docentes egresados de las Normales públicas urbanas (71.0%).

El valor del compromiso también presentó diferencias significativas entre los docentes, ya que las proporciones más elevadas que lo consideran característico de su profesión fueron los que egresaron de Normales privadas (68.8%) y Normales públicas urbanas (57.2%), en comparación con los egresados de universidades públicas (46.2%).

Por último, también se puede observar que la menor proporción de docentes (12.7%) que identifican el valor del respeto como representativo de su profesión fue la de los que egresaron de universidades privadas, diferenciándose del resto debido a que al menos la tercera parte de los egresados de otras instituciones lo considera como un valor representativo de su profesión.

4.4 Carrera profesional

La carrera profesional de un docente comprende todo su historial profesional, el cual incluye las funciones de docencia, las relacionadas con el servicio educativo, otras actividades no vinculadas con este ámbito profesional, los periodos de ausencia voluntaria dentro del servicio, así como las expectativas que se tengan sobre la profesión.

Durante la carrera se realizan diversas actividades y en algunos casos también funciones diferenciadas y adicionales a las vinculadas con la enseñanza-aprendizaje, de tal manera que un docente puede crear un camino que le permita cumplir algunas metas y expectativas que va formando a través del tiempo.

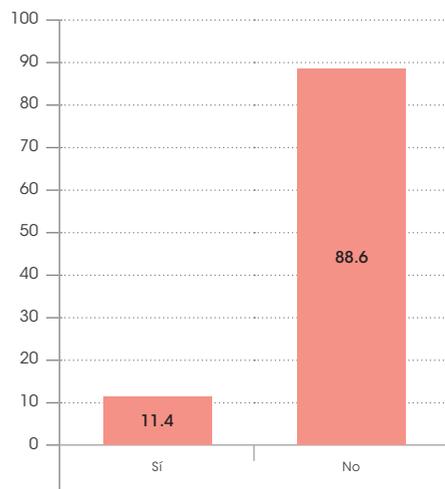
4.4.1 Recorrido profesional

En su trayectoria profesional el docente va creando su propio historial, el cual —según sus intereses, habilidades y experiencia— puede incluir funciones propias de la docencia, pero también algunas distintas a ella, tales como actividades de tutoría, dirección o supervisión. El recorrido profesional también incluye los periodos de ausencia voluntaria que el docente utiliza con la finalidad de integrarse a otras actividades diferentes a la educación.

Se preguntó a los docentes si durante su trayectoria profesional se han visto en la necesidad de interrumpir su función docente durante al menos un periodo escolar para realizar actividades personales o profesionales diferentes a las del servicio educativo, y se encontró que sólo una proporción mínima de ellos (11.4%) se ha encontrado en tal situación. La gráfica 4.19 muestra las respuestas de los docentes.

Gráfica 4.19 Interrupción de funciones

En algún punto de su trayectoria profesional, ¿ha interrumpido sus funciones de docente por un periodo de un ciclo escolar o más?



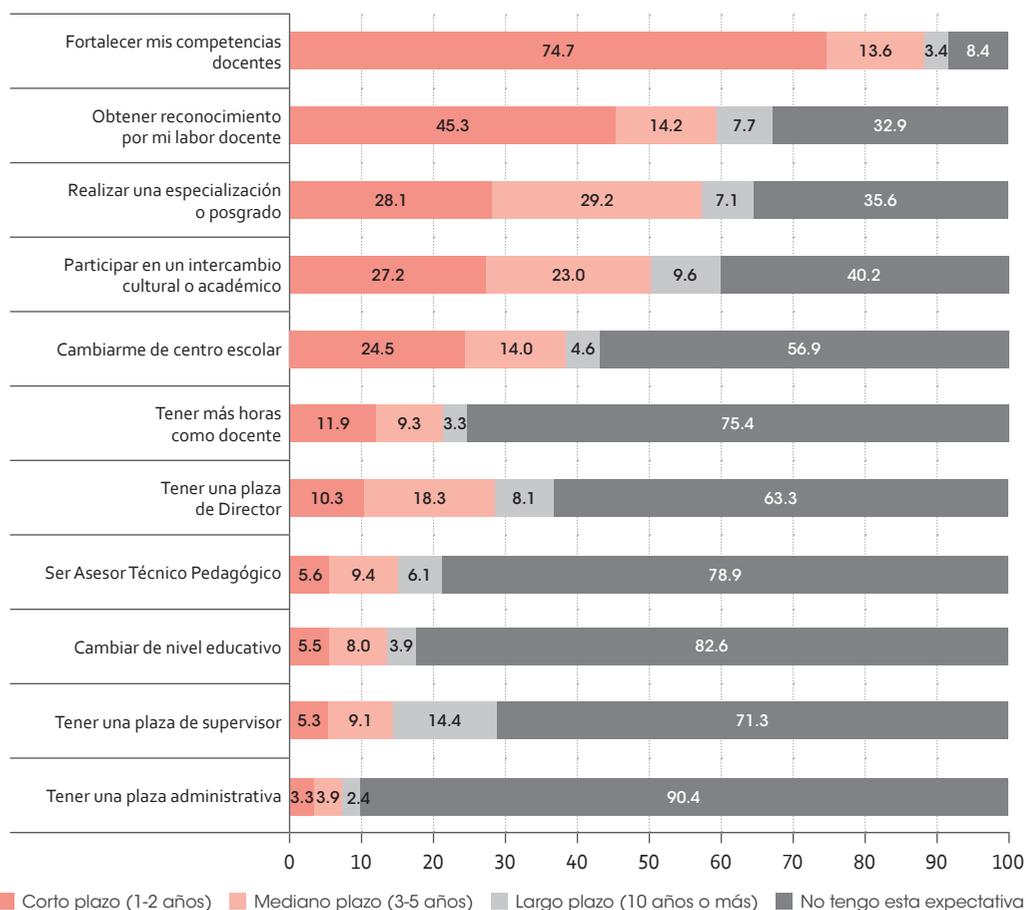
4.4.2 Expectativas profesionales

Las expectativas profesionales de los docentes incluyen las diferentes posibilidades laborales y profesionales que consideran tener en corto, mediano o largo plazos dentro de su carrera profesional. Éstas pueden estar relacionadas con dos ámbitos: 1) el laboral, el cual se refiere a cuestiones directamente vinculadas con el servicio profesional docente, por ejemplo: promociones a una supervisión o dirección de centro escolar, realizar estudios que le permitan fortalecer sus habilidades y competencias pedagógicas, o ser reconocido por su labor como docente, y 2) el profesional, que se vincula directamente con el trabajo que realiza como miembro de una profesión, tal como ser docente en una escuela Normal, llevar a cabo estudios en otra área del conocimiento, o realizar investigación en el campo educativo o social.

Con el interés de conocer en qué medida los docentes se sienten motivados para cumplir algunas metas de tipo profesional y laboral, se les presentaron distintas opciones con la finalidad de que seleccionaran aquellas en las que se sentían identificados, e indicaran para cada caso el periodo en el que deseaban alcanzarlas. La gráfica 4.20 muestra los resultados.

Gráfica 4.20 Expectativas laborales

De las siguientes expectativas laborales (dentro del SPD), marque para cada una si es una aspiración a corto, mediano o largo plazos



Fuente: INEE, elaboración propia con datos de la Encuesta de práctica docente y trayectoria profesional.

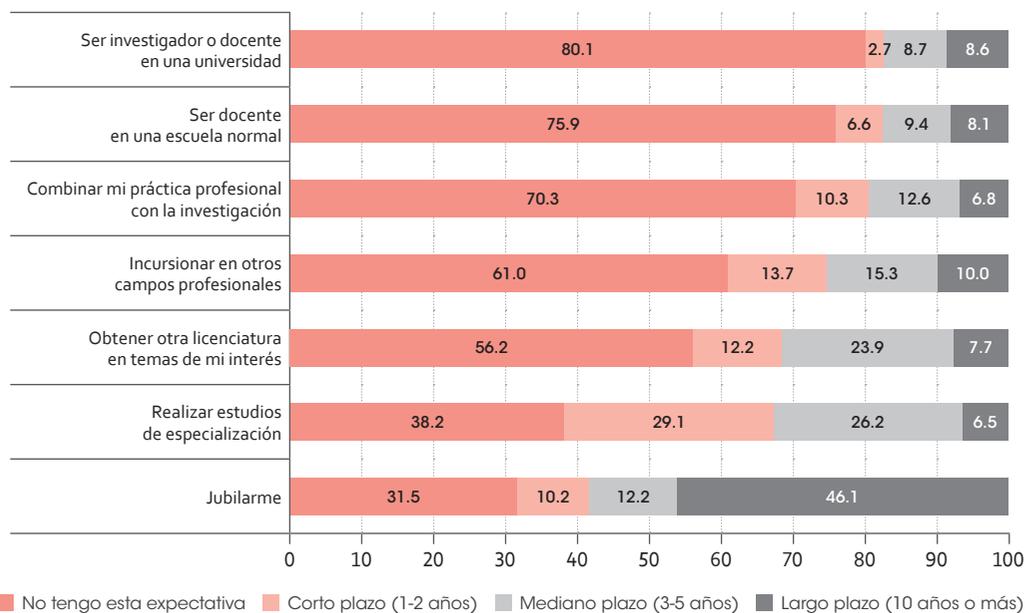
Se puede observar que, en el corto plazo, en cuestiones de desarrollo académico tres cuartas partes (74.7%) de los docentes desea fortalecer sus competencias profesionales, mientras que la tercera parte aspira realizar una especialización, posgrado (28.1%), o participar en intercambios culturales o académicos (27.2%).

Algo que destaca en las respuestas de los docentes es que entre 6 y 9 de cada 10 indicaron que no tienen la aspiración de tener una plaza como director, asesor técnico pedagógico, supervisor o en la administración escolar, y tres cuartas partes (75.4%) tampoco desea tener más horas de docencia, pero la cuarta parte (24.5%) sí desea cambiarse de centro escolar en un periodo de uno o dos años.

También se les preguntó sobre algunas de sus expectativas que podrían tener como profesionales de la educación, las cuales no se relacionan directamente con las oportunidades que se pueden presentar como parte del SPD. La gráfica 4.21 muestra los resultados.

Gráfica 4.21 Expectativas profesionales

De las siguientes expectativas profesionales (no relacionadas con el SPD) marque para cada una si es una aspiración a corto, mediano o largo plazos



Fuente: INEE, elaboración propia con datos de la Encuesta de práctica docente y trayectoria profesional.

Lo que se puede observar en la gráfica 4.21 es que 7 u 8 de cada 10 docentes no buscan incursionar en el mundo de la investigación, ya sea como investigadores (80.1%) o vinculando su práctica profesional con la investigación (70.3%), y tampoco desean ser docentes universitarios (80.1%) o de escuelas Normales (75.9%). Uno de cada 10 docentes (10.0%) desea incursionar en otros campos profesionales en el largo plazo, y casi la mitad (46.1%) aspira a la jubilación en el largo plazo; sin embargo, llama la atención que casi la tercera parte (31.5%) indicó que jubilarse no forma parte de sus expectativas.

Edad

Como se observó previamente en la gráfica 4.21, la expectativa de fortalecer las competencias docentes en el corto plazo fue la que más reportaron los docentes en general. Cuando se analizó esta respuesta de acuerdo con su edad, se encontraron algunas diferencias significativas. Los que reportaron en mayor medida tener esta expectativa fueron los que tienen como máximo 30 años de edad, ya que 9 de cada 10 (87.3%) desean cumplir esta meta en un máximo de dos años, en comparación con los docentes que tienen 41 a 50 años, o más de 51 años, cuya proporción también fue alta pero menor a la de los más jóvenes (73.7 y 62.1%, respectivamente).

Los maestros también mencionaron que una de sus expectativas es realizar una especialización o posgrado, y se encontraron diferencias significativas entre los distintos grupos de edad. La mitad (49.3%) de los menores de 30 años desea cumplir esta meta a corto plazo, mientras que la cifra disminuyó con los docentes que tienen entre 41 y 50 años (18.7%), y los que son mayores de 51 años (28.7%).

Nivel académico

Se analizaron las expectativas de los docentes de acuerdo con su escolaridad máxima, y se encontraron diferencias significativas entre los grupos en dos de ellas: fortalecimiento de las competencias docentes, y obtención de reconocimiento por su labor. En cuanto al fortalecimiento de las competencias docentes, el grupo que en mayor medida busca cumplir esta expectativa a corto plazo es el de los que cuentan con grado de maestría (84.1%), quienes a su vez difieren significativamente de los que cuentan con estudios Normales, cuya proporción fue menor (64.4%).

El mayor porcentaje de docentes que aspira a la obtención de reconocimiento por su labor docente en el corto plazo son los que cuentan con estudios Normales, ya que la mitad (51.7%) de ellos así lo indicó, mientras que el porcentaje de los que tienen licenciatura, fue importante, aunque menor (39.2%).

Otras diferencias significativas que se encontraron por nivel académico fueron en términos de la jubilación como una aspiración, donde 3 de cada 10 profesores que realizaron estudios Normales quieren jubilarse en un corto o mediano plazos, en comparación con un porcentaje reducido (7.0%) de los que cuentan con licenciatura. También se observó que el doble (36.3%) de los que cuentan con una licenciatura no tienen dicha aspiración, en comparación con los que tienen maestría (18.1%).

La realización de estudios de especialización es una expectativa que desean cumplir dos terceras partes de los docentes en algún momento en el futuro; sin embargo, cuando se analizó este dato en relación con el nivel académico, se observó que 4 de cada 10 (39.6%) de los que cuentan con maestría reportaron que desean hacerlo en uno o dos años, en comparación con 2 de cada 10 (19.5%) docentes que realizaron estudios Normales. Los profesores que cuentan con licenciatura también reportaron esto como expectativa profesional, pero a cumplir en un periodo entre tres y 10 años o más; es decir, en un mediano (31.0%) y largo plazos (7.8%).

Algo importante fue que un poco más de la mitad (51.7%) de los docentes que tienen licenciatura, y cerca de tres cuartas partes de los que estudiaron en una escuela Normal (72.6%) reportaron que la obtención de otra licenciatura en temas que son de su interés no es una aspiración que busquen cumplir en ningún momento del futuro.

Experiencia frente a grupo

Al analizar esta información por los años de experiencia frente a grupo, se observó que existen diferencias significativas entre los que se encuentran en etapa avanzada y los que cuentan con menos años de experiencia, ya que la mayor proporción que busca obtención de reconocimiento por su labor en un corto plazo es la de los que se encuentran en etapa avanzada, donde más de la mitad (54.3%) así lo reportó, en comparación con la tercera parte (33.2%) de los que se encuentran en etapa inicial y 41.3% de los de etapa intermedia.

Por otro lado, casi dos terceras partes (65.0%) de los docentes que desean realizar una especialización o posgrado en el corto plazo son los que se encuentran en etapa inicial, en comparación con una tercera parte (29.6%) de los que están en etapa intermedia y 13.7% de los que se hallan en etapa avanzada, mostrando un significativo decremento en la presencia de esta expectativa.

En cuanto a la jubilación, se encontraron diferencias significativas entre los docentes de etapa inicial y los que están en etapa avanzada, ya que 7 de cada 10 (70.2%) de los de etapa avanzada aspiran a ella en un periodo de uno a cinco años, mientras que 59.1% de los que se encuentran en etapa inicial lo considera como una aspiración a alcanzar en 10 años o más. Un dato que destacó fue que 38.2% de los que tienen un máximo de tres años de experiencia frente a grupo expresó que la jubilación no es una de sus expectativas profesionales.

Otro hallazgo fue que la proporción más alta de docentes (61.6%) que desean realizar estudios de especialización dentro de los próximos dos años es la que corresponde a los que se encuentran en etapa inicial, en comparación con la tercera parte (28.7%) de los de etapa intermedia, y 20.0% de los que están en etapa avanzada.

Asimismo, cabe mencionar que un poco más de dos terceras partes (68.6%) de los docentes en etapa avanzada, y más de la cuarta parte (26.5%) de los que se encuentran en etapa intermedia indicaron que realizar estudios de especialización no está dentro de sus aspiraciones profesionales.

De forma similar, aunque los porcentajes de docentes que reportaron no estar interesados en estudiar otra licenciatura fueron altos para todos los niveles de experiencia (entre 34.0 y 75.0%); de aquellos que indicaron que sí desean cumplir esta expectativa en un mediano plazo, la proporción más alta fue de los que se encuentran en etapa inicial (32.2%), seguidos por los que están en etapa intermedia (30.5%).

Participación en la evaluación de ingreso

Cuando se analizaron las expectativas laborales de los docentes vinculadas con la evaluación para ingresar al SPD, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en relación con dos tipos de expectativas: el fortalecimiento de las competencias laborales, y la realización de estudios de especialización o posgrado, las cuales se encuentran estrechamente vinculadas.

Los docentes que sí realizaron evaluación de ingreso fueron quienes en mayor proporción (86.7%) indicaron que buscan fortalecer sus competencias laborales en el corto plazo, mientras que los que no realizaron evaluación de ingreso también señalaron que desean cumplir esta aspiración en el corto plazo, aunque las proporciones fueron significativamente menores (74.1%).

Asimismo, un poco más de la mitad (53.2%) de los docentes que presentaron evaluación de ingreso indican que una expectativa a corto plazo es la realización de una especialización o posgrado, mientras que cerca de la cuarta parte (24.2%) de los que no la presentaron señalaron esto como una aspiración en el mismo plazo.

Un resultado importante es que casi 4 de cada 10 docentes que reportaron no haber realizado evaluación de ingreso (39.0%) también indicaron que estudiar una especialización o posgrado no se encuentra entre sus expectativas en ningún momento, en comparación solamente con 3.6% de los que sí ingresaron mediante evaluación del SPD.

Conclusiones

Establecer una caracterización de la práctica docente resulta una tarea compleja, por la amplitud de posibilidades de actuación que tiene el profesor en el aula y la incidencia de diversos factores sobre ella. A continuación, se presentan las conclusiones que derivaron de este estudio. Toda la información recopilada sobre práctica educativa y trayectoria profesional docente fue analizada en función de variables y datos sociodemográficos que diversos estudios han indicado como determinantes para la comprensión de estos temas y también por intereses propios del estudio. La información presentada a lo largo del documento muestra las diferencias estadísticamente significativas entre los distintos grupos de maestros, según alguna variable de interés.

Con base en la literatura revisada, el presente estudio contempló la recopilación de información que diera cuenta sobre la práctica educativa, concebida como una compleja interacción entre dos grandes áreas: práctica educativa y trayectoria profesional. En el caso de la primera se identificaron cuatro componentes: planeación didáctica, intervención didáctica, evaluación y reflexión.

Con respecto a la planeación didáctica, los docentes indicaron que los tres aspectos que más les sirven son: hacer que sus alumnos logren los aprendizajes esperados, seguido por organizar actividades, y finalmente para vincular los contenidos curriculares con las acciones que realizan cotidianamente los estudiantes en el aula.

En el caso de la organización de actividades, los resultados fueron analizados tomando en consideración el plan de estudios de egreso de los docentes de escuelas Normales, y hubo diferencias significativas entre ellos de acuerdo con este criterio, ya que los que realizaron su formación inicial bajo el plan de estudios que inició en 2012, y los que lo hicieron con el plan de 1984, fueron los que indicaron, con mayor frecuencia, que utilizan la planeación para organizar las actividades, en comparación con los que cursaron con el plan de estudios de 1997.

En el caso del uso de la planeación con la finalidad de vincular los contenidos marcados en el currículo con las acciones cotidianas que realizan los estudiantes, también hubo diferencias significativas, particularmente cuando se analizó la información considerando la experiencia de los docentes impartiendo clases frente a grupo. Uno de los hallazgos más relevantes fue que aquellos que se encontraban en etapa intermedia, es decir, con cuatro a 20 años de experiencia frente a grupo, fueron los que más indicaron que la planeación les sirve con dicha finalidad, en comparación con los que cuentan con experiencia frente a grupo menor a tres años.

Por otro lado, los tres elementos que los docentes reportaron ser de mayor utilidad para la integración de su planeación didáctica fueron, en primer lugar, el plan y programas de estudio, seguido por los aprendizajes esperados que marca el currículo, y en tercer lugar las estrategias de aprendizaje. Algo que llamó la atención fue que la evaluación de los aprendizajes fue seleccionada únicamente por 2 docentes de cada 10, quedando ubicada entre las opciones que menos seleccionaron como apoyo para la planeación didáctica.

Estos resultados sugieren que la planeación didáctica que diseñan los docentes privilegia el cumplimiento de criterios establecidos en lineamientos o normas oficiales, por encima de insumos que contengan información relacionada con las características y las necesidades de los alumnos.

Cuando se analizaron los elementos que utilizan los docentes para integrar su planeación didáctica en función de diversas variables sociodemográficas, las diferencias más notorias se encontraron en función de algunos aspectos asociados a las características de la formación inicial recibida, tales como la institución de egreso y el plan de estudios cursado en las escuelas Normales; pero también respecto a la cantidad de años de experiencia frente a grupo, y el hecho de haber participado en el proceso de evaluación de ingreso y desempeño.

En relación con las estrategias que incorporarían los docentes en la planeación de clases para eliminar o disminuir las barreras que dificultan el aprendizaje y la participación (BAP) entre sus estudiantes, se identificó la solicitud de apoyo a la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) o la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) como la estrategia más frecuente, seguida por la acción de diseñar actividades colectivas para que todos los alumnos aprendieran a su ritmo.

Al analizar estas respuestas en función de las variables sociodemográficas no se encontraron diferencias significativas, salvo en el uso que le dan los docentes a una estrategia en particular, para su incorporación a la planeación didáctica: la selección e incorporación de actividades específicas para que los alumnos con BAP trabajen de forma independiente al resto del grupo. En este caso, los egresados de una escuela Normal que realizaron sus estudios bajo el plan de 1984 (en comparación con los del plan de 2012), indicaron en mayor proporción que ésta sería una estrategia que incorporarían en su planeación.

Estos resultados sugieren que los docentes contemplan la importancia de incorporar estrategias incluyentes en su planeación, pero que a su vez optan por solicitar el apoyo de instancias como USAER y UDEEI, antes que diseñarlas ellos mismos. Por otro lado, es importante mencionar que las respuestas de los docentes normalistas que provienen de planes de estudio más actuales indican que tienen una perspectiva más incluyente de la planeación, que la de los docentes que cursaron con planes de estudio más antiguos. Esto sugiere que es importante indagar con mayor detalle sobre las competencias y las capacidades, pero también sobre la autopercepción de los docentes en materia de inclusión educativa.

El segundo de los cuatro componentes que se analizó de la práctica docente fue la intervención didáctica. Dicho análisis proporcionó información sobre las actividades que los docentes consideran más importantes cuando realizan su trabajo en el aula, que fueron: dominar los contenidos que imparten, mantener motivados a los alumnos y considerar el contexto social y cultural de sus alumnos. Cabe mencionar que entre los aspectos a los que menor importancia le dieron para tales

efectos, se encuentran el uso de técnicas e instrumentos de evaluación del aprendizaje y la buena comunicación con los alumnos.

Además de lo anterior, hubo diferencias entre docentes según el tipo de institución en la cual realizaron sus estudios, destacando que los egresados de escuelas Normales urbanas consideran que lo más importante en el momento de realizar su intervención didáctica es su dominio de los contenidos curriculares, en comparación con los egresados de universidades privadas, quienes en menor medida eligieron esta opción.

Tomando en cuenta el plan de estudios cursado por los docentes normalistas, se encontró que aquellos que cursaron con la operación de planes más actuales le dan mayor importancia a la creación de un ambiente en el que se mantenga presente la motivación de los alumnos al momento de su intervención didáctica, en comparación con los normalistas que egresaron de planes de estudio más antiguos, quienes se preocupan más por dominar los contenidos curriculares.

Estos resultados permiten reflexionar sobre el tipo de información que pueden proporcionar estudios comparativos entre los distintos planes de estudio de las escuelas Normales, en cuanto al balance entre el manejo de contenidos curriculares, normatividad, teorías y enfoques que los respaldan, y sus efectos a mediano y largo plazos sobre los resultados educativos

Otro aspecto de la intervención didáctica en el que surgieron resultados importantes se relaciona con las acciones que realizan los docentes para crear ambientes de aprendizaje, siendo lo más importante el fomento del diálogo entre alumnos, la búsqueda de alternativas de solución ante la presencia de conflictos, y la generación de acuerdos a través del respeto mutuo, pero también reportaron que para crear estos espacios es importante dar a conocer a sus alumnos los propósitos de los temas y los contenidos a abordar en clase.

Al analizar estas acciones en función de la institución de egreso, el plan de estudios y la experiencia docente, se observó que quienes más utilizaron el diálogo y la búsqueda colectiva de soluciones, para la creación de ambientes de aprendizaje, fueron los que egresaron de escuelas Normales rurales y los que contaban con más de 20 años de experiencia frente a grupo; mientras que los que señalaron en mayor medida que para tales efectos explican el propósito de los temas y los contenidos de la clase fueron los egresados de escuelas Normales privadas y universidades. Esta información evidencia la importancia que recientemente se le ha dado al fomento del diálogo relacional, antes que la enseñanza de conocimientos formales, en lo concerniente a la creación de ambientes óptimos para el aprendizaje.

Con respecto al tercer componente de la práctica docente, evaluación, se recolectó información importante. Por ejemplo, se encontró que las técnicas y los procedimientos que con mayor frecuencia usan los maestros para evaluar el aprendizaje de sus alumnos son el examen de conocimientos, la revisión del cuaderno y el portafolio de evidencias.

Se encontraron diferencias significativas en la frecuencia de uso de algunas técnicas e instrumentos según los años de experiencia frente a grupo; tal es el caso del portafolio de evidencias, el cual es usado en mayor proporción por los docentes que se encuentran en etapa inicial, en comparación con los docentes en etapa intermedia.

También hubo diferencias en el uso de técnicas e instrumentos de evaluación, según el tipo de institución de la cual egresaron los docentes; la rúbrica que en lo general ocupó el quinto lugar de uso, es utilizada en mayor medida por los egresados de Normales rurales, en comparación con egresados de Normales urbanas, Normales privadas y universidades públicas.

El uso frecuente del portafolio como técnica evaluativa puede ser atribuido al énfasis que han hecho las autoridades educativas por generar políticas que incluyen la capacitación en su uso, y las respuestas de los docentes indican que el uso de la rúbrica como instrumento de evaluación es cada vez más recurrente.

Por otro lado, los principales usos que dan los docentes a los resultados de las evaluaciones que realizan en clase son: reforzar los contenidos curriculares en los que tienen dificultad los alumnos, informar a los padres de familia sobre el progreso de sus hijos y reorientar sus estrategias de aprendizaje. Llama la atención que uno de los usos más importantes que los docentes, en lo general, le dan a la información derivada de los procesos de evaluación en el aula, está fuertemente vinculado con la rendición de cuentas a los padres de familia, siendo que los resultados de la evaluación desde una perspectiva formativa deberían dirigirse, en principio, al mejoramiento de los procesos educativos.

Además de lo anterior, se encontró que los docentes utilizan los resultados de manera diferenciada, según su edad, el plan de estudios cursado en las escuelas Normales, el tipo de institución de la cual egresaron, los años de experiencia frente a grupo y la participación en evaluaciones del SPD.

En los resultados generales, las respuestas de todos los docentes indicaron que el uso que con mayor frecuencia le dan a los resultados de sus evaluaciones de aula es para reforzar los contenidos curriculares en los que tienen dificultad los alumnos. Al revisar esta información según la edad, los que se encuentran en el grupo de 51 años o más fueron los que reportaron este uso en mayor frecuencia, en comparación con el resto de los grupos etarios.

Por otro lado, los docentes normalistas que cursaron sus estudios bajo planes previos a 1984 reportaron utilizar con mayor frecuencia los resultados de las evaluaciones que llevan a cabo en clase para informar a los padres de familia sobre el progreso de sus hijos, en contraste con los que realizaron sus estudios bajo el plan de 2012, quienes lo hicieron en menor medida. Asimismo, los que realizaron evaluación de ingreso dentro del SPD se diferenciaron de los que no lo hicieron, ya que los primeros utilizan en mayor medida la evaluación para informar a los padres sobre el progreso de sus hijos.

Asociado a lo anterior, los docentes reportaron que el tema que con mayor frecuencia abordan con los padres de familia es el de la evaluación, ya sea hablando sobre los resultados o las formas en que evalúan a los alumnos.

El cuarto y último componente de la práctica docente es la reflexión, y entre los resultados obtenidos se encontró que los tres significados principales que le dan los docentes a la reflexión son que: 1) les sirve para identificar las estrategias pedagógicas que motivan a sus estudiantes, 2) les ayuda a pensar sobre el vínculo que existe entre los conocimientos previos de los alumnos y los nuevos, y 3) les ayuda a identificar las actividades con las que aprenden los alumnos.

Hubo diferencias entre los docentes según el tipo de institución de la cual egresaron, y la cantidad de años de experiencia frente a grupo. Entre las más importantes se encontró que los profesores egresados de escuelas Normales públicas rurales fueron quienes en mayor medida consideraron que la reflexión sobre la práctica significa identificar las estrategias pedagógicas que motivan a los alumnos.

También se hallaron diferencias entre los docentes que se encuentran en una etapa profesional inicial y los de etapa avanzada, donde los primeros indicaron en mayor medida que la reflexión sobre su práctica sirve más para establecer un vínculo entre los conocimientos previos y nuevos de los estudiantes, que para identificar las actividades con las que éstos pueden aprender; mientras que los segundos valoran casi por igual ambos aspectos.

Un dato importante que surgió fue que los docentes, en lo general, indicaron que el aspecto que más fomenta su proceso de reflexión es la evaluación, ya sea a través de su conocimiento sobre los resultados de las evaluaciones que realizan sus alumnos, o mediante la revisión de los resultados de las evaluaciones que se llevan a cabo sobre su trabajo. Quienes señalaron en mayor medida que la revisión de los resultados de evaluaciones sobre su trabajo es lo que más los hace reflexionar fueron los docentes con mayor cantidad de años de experiencia frente a grupo, en comparación con los que se encuentran en la etapa inicial de su trayectoria profesional.

Por otro lado, los principales usos que dan los docentes a la reflexión son para: 1) modificar sus estrategias de enseñanza, 2) orientar su desarrollo profesional a través de la formación continua, y 3) tomar en cuenta las diferencias individuales de sus alumnos. Hubo diferencias en la elección de los docentes en cuanto a estos usos, según la institución de la cual egresaron, la cantidad de años de experiencia frente a grupo, y su participación en evaluaciones de ingreso.

Por un lado, los docentes egresados de escuelas Normales privadas fueron los que reportaron con mayor frecuencia que la reflexión les sirve para tomar en cuenta las diferencias individuales de sus alumnos, en contraste con los egresados de universidades privadas.

En cuanto a los años de experiencia frente a grupo, los docentes que se encuentran en una etapa profesional avanzada fueron los que en mayor medida indicaron que utilizan la reflexión para fortalecer su capacidad de innovación, así como un medio para favorecer la adquisición de experiencias, en comparación con los que cuentan con menos experiencia. Otro resultado relevante fue que los docentes que señalaron haber participado en un proceso de evaluación para el ingreso indicaron que reflexionar sobre su práctica les sirve para orientar su desarrollo profesional a través de la formación continua.

Debe mencionarse que, en cuanto a la práctica docente, los docentes manifestaron que la evaluación es un mecanismo muy importante que propicia en ellos la reflexión; sin embargo, también reportaron que no es lo más presente en su planeación educativa ni en la intervención didáctica. A su vez, indicaron que es uno de los temas que más abordan con los padres de familia.

Las variables sociodemográficas que establecieron las diferencias más notorias respecto a las percepciones y las opiniones de los docentes sobre su práctica fueron los planes de estudio cursados en las escuelas Normales, la cantidad de años de experiencia frente a grupo, y el tipo de institución de egreso.

La práctica educativa incluye, además de la dimensión de práctica docente, todo lo referente al centro escolar, el cual a su vez está conformado por los aspectos relacionados con la gestión escolar, los materiales y la infraestructura.

Los resultados más relevantes abordan aquellos aspectos de la gestión escolar que los docentes señalaron como obstáculos para su práctica, donde la asignación excesiva de carga administrativa, la poca participación de los padres de familia, y la falta de materiales e insumos educativos fueron los más los afectan en su trabajo docente; sin embargo, un dato importante que surgió fue que tanto los que se encuentran entre 41 y 50 años de edad, como los que tienen al menos 21 años de experiencia frente a grupo y se hallan en una etapa profesional avanzada, en mayor medida consideran que la carga administrativa excesiva es un obstáculo para su práctica.

El tema más abordado por los padres de familia es la evaluación, ya que con mayor frecuencia los docentes hablan con los padres los resultados y las formas de evaluar, aunque también abordan temas relacionados con la convivencia y la disciplina. Donde se encontraron diferencias significativas fue en los grupos de edad, el nivel académico y la institución de egreso. El tema de los contenidos del curso es el que más diferencias generó, siendo que lo eligieron los docentes de edad más avanzada, con más años de experiencia y con nivel de maestría.

En cuanto al uso de la infraestructura escolar y materiales, se encontró que el espacio más utilizado para apoyar su práctica, independientemente del salón de clases, es el patio, seguido por la biblioteca escolar y las áreas verdes. Se hallaron diferencias en el uso de estos espacios, según el tipo de institución de egreso y experiencia frente a grupo del docente. El patio escolar lo utilizan en mayor medida los egresados de escuelas Normales públicas y los docentes que se encuentran en etapa inicial de su trayectoria profesional, quienes también utilizan las áreas verdes, en comparación con los que cuentan con más años de experiencia frente a grupo.

Los materiales más utilizados para dar clases son los cuadernos del alumno, libros de texto y pizarra, los cuales son empleados casi con la misma frecuencia; sin embargo, otros materiales como la guía para el maestro es utilizada más por los profesores normalistas que cursaron sus estudios bajo el plan de 2012, así como por los que se encuentran en la etapa inicial de su trayectoria profesional.

En lo que respecta a la trayectoria profesional, durante la etapa de formación inicial, los docentes forman su identidad, crean expectativas sobre la profesión y consolidan sus creencias o las transforman conforme van adquiriendo conocimientos y habilidades en el campo. Los resultados de esta encuesta proporcionaron información útil para conocer algunos aspectos acerca de la trayectoria docente, importantes para verter luz sobre la forma en que los profesores de las escuelas primarias conciben a su profesión, pero también la manera en que su identidad se va integrando como parte de un sistema complejo en el que intervienen sus motivaciones, las de su colectivo, y las de sus alumnos y contexto escolar.

La elección de la docencia como una profesión, tal como lo expresaron los mismos profesores, se origina en motivos fuertemente relacionados con la vocación por el servicio y una búsqueda del mejoramiento social. Los resultados de este estudio permitieron conocer que la mitad de los maestros expresaron que además de sentirse identificados con la acción de enseñar y sentir una fuerte vocación hacia el trabajo con niños, encontraron en la docencia un medio para transformar a su sociedad e interactuar con sus pares para compartir experiencias y apoyarse mutuamente.

Lo anterior se corroboró con las respuestas respecto a algunas creencias asociadas a la interacción con sus pares como parte del quehacer natural de la docencia, así como el sentido de identidad con la profesión percibida al finalizar los estudios de formación inicial, ya que la mitad de así lo reportó, y más de la tercera parte mencionó que consideraba que la interacción entre pares estaría presente en su vida profesional de manera natural. Sin embargo, los hallazgos indican que este sentido de identificación con la docencia es menor entre los más jóvenes, ya que la mayor proporción que reportó sentirse identificados con la profesión en el momento en que terminaron sus estudios de formación inicial, fue la del grupo que se encuentra entre 40 y 51 años de edad.

Asimismo, se registraron muy altos niveles de satisfacción en relación con los conocimientos que recibieron durante la formación inicial, aunque se observó que una tercera parte de los docentes reportó menores niveles de satisfacción, lo cual sugiere la necesidad de realizar una exploración más profunda de estos aspectos para conocer su origen.

Además, esto se relaciona estrechamente con la percepción que tienen sobre la utilidad del cúmulo de habilidades y conocimientos adquiridos a lo largo de la formación inicial, ya que también hay una proporción considerable que lo consideraron algo útiles, dando espacio para la mejoría.

Por otro lado, los espacios de formación continua también forman parte de los procesos de transformación de la concepción de la profesión para el que la ejerce. Al revisar las distintas fuentes a las cuales acuden los docentes para adquirir nuevos aprendizajes, se encontró que la gran mayoría consulta, en primer lugar, sitios electrónicos en internet, seguido por la asistencia a cursos de capacitación, talleres o diplomados presenciales. Como tercera opción, en proporciones muy similares, acuden a sus pares y consultan libros y revistas en temas de educación. Esto sugiere que sus procesos son primordialmente autoformativos.

Estas respuestas difieren de acuerdo con algunas características personales como la edad y la cantidad de años de experiencia dando clases frente a grupo. Por ejemplo, se halló con mucha mayor frecuencia que los docentes más jóvenes —en ocasiones el doble de veces—, los de mayor edad y mayor experiencia dando clases encuentran en sus pares una fuente de aprendizaje para el mejoramiento de su práctica. Por otro lado, los que se encuentran en la etapa inicial de su profesión recurren a la información contenida en libros y revistas educativas, casi el doble de veces que los de etapas más avanzadas.

La forma en que los docentes detectan qué aspectos de su formación profesional necesitan ser reforzados también fue un interés particular de este estudio. Un hallazgo importante fue que la mayor parte de ellos utiliza los resultados del aprendizaje de sus estudiantes como un mecanismo de detección de estas necesidades formativas, en contraposición a la valoración o retroalimentación que puedan hacerles las autoridades educativas (supervisores, asesores técnico-pedagógicos o directores). Entre sus preferencias para asistir a cursos de formación destaca el formato presencial sobre todos los demás.

Lo anterior resultó de gran relevancia, ya que cuando se analizaron los temas en que recientemente habían recibido capacitación, la información reportada sugiere una ausencia importante de cursos relacionados con contenidos disciplinares, habilidades socioemocionales y evaluación de estudiantes, donde más de la mitad indicó que durante los últimos dos años no ha tomado cursos en estos temas, lo cual cobra especial importancia, ya que un aspecto de reciente incorporación en el nuevo modelo para la educación obligatoria es una asignatura que ha sido denominada

Educación Socioemocional, la cual está dirigida a potenciar el desarrollo social y emocional de los estudiantes mexicanos; sin embargo, los docentes señalaron una significativa falta de capacitación en dicho tema.

Además de los procesos de formación, existen otros aspectos de la docencia y el individuo que aportan elementos para construir la identidad profesional. Tal es el caso de los valores profesionales. Los maestros identificaron aquellos valores que consideran distintivos de los profesionales de su campo, y los que más destacaron fueron la responsabilidad y el compromiso, seleccionados por al menos la mitad de los encuestados, mientras que el respeto fue seleccionado en tercer lugar, pero por menos de la tercera parte de ellos.

En el caso del valor del respeto, los docentes que se encuentran en la etapa avanzada de su trayectoria profesional lo consideran más importante que los de etapa inicial o intermedia; también es el de mayor importancia para los egresados de las escuelas Normales públicas rurales. En lo que concierne al valor de compromiso, quienes lo consideraron más característico de su profesión fueron los docentes egresados de escuelas Normales privadas, seguidos por los de Normales públicas urbanas y universidades públicas.

Llama la atención que, a pesar de que altos porcentajes de docentes reportaron que acuden a sus pares como fuente de intercambio de experiencias y de aprendizaje para el mejoramiento de sus competencias profesionales, la solidaridad y la cooperación solo fueron asociados a la profesión por una mínima proporción de docentes.

Por último, también existen situaciones de índole personal o profesional que afectan la dirección que sigue la trayectoria de los docentes; por eso se consideró importante explorar algunos aspectos asociados a las expectativas laborales y profesionales de los docentes mexicanos.

Se encontró que una de las aspiraciones más inmediatas que desea cumplir la gran mayoría de los docentes es el fortalecimiento de las competencias profesionales, seguido por la obtención de reconocimiento por su labor docente; mientras que los aspectos que más se alejan de sus expectativas son la obtención de cargos o plazas de supervisión, dirección o asesoría técnico-pedagógica.

Hubo diferencias de acuerdo con la edad, el nivel de estudios y los años de experiencia, con respecto a la proporción de docentes que aspiran a fortalecer sus competencias en un corto plazo, ya que la gran mayoría de los que tienen menos de 30 años de edad y que cuentan con grado de maestría indicó que desea lograr dicha meta en un plazo máximo de dos años, en comparación con dos terceras partes de los mayores a 51 años o que realizaron estudios en escuela Normal.

Los años de experiencia frente a grupo marcaron diferencias muy significativas en cuanto al deseo de realizar una especialización o posgrado en menos de dos años, siendo los docentes que se encuentran en la etapa inicial de su trayectoria profesional los que en mayor proporción aspiran a ello, en comparación sólo con la décima parte de los que se encuentran en etapa avanzada. Asimismo, un resultado muy significativo fue que el doble de los docentes que realizaron evaluación de ingreso del SPD, en relación con los que no la presentaron, también aspira a cumplir esta expectativa de desarrollo laboral en el corto plazo.

Los resultados que derivan del presente estudio permiten establecer un punto de partida para futuros estudios que indaguen con mayor profundidad en los distintos aspectos que conforman la

profesión docente, pero ya en sí mismos dan pautas concretas para la planeación y la acción con respecto a los docentes que hoy día están frente a grupo.

Como se vio en la información reportada en este estudio, aspectos tan profundos y enraizados en el contexto individual del docente, tales como su vocación y motivaciones que orientaron sus decisiones profesionales a lo largo de su vida, las condiciones en las que se dio su formación inicial y la utilidad percibida y aplicada de los conocimientos que fue adquiriendo durante la misma, son elementos que forman una identidad en el maestro como miembro de un grupo y, sobre todo, de una profesión.

La labor del docente es compleja, ardua y de muy alto impacto social. Es importante revisar e integrar a la política educativa información proveniente de estudios como éste, en los cuales se recoja la visión del maestro sobre su propia profesión, su opinión sobre el origen y *statu quo* de la docencia, así como la dirección que debe seguir, de tal manera que la toma de decisiones en materia de formación inicial, capacitación para el desarrollo de la práctica docente, y estadios de la trayectoria profesional incorporen la voz del maestro, permitiendo mejorar y optimizar sus condiciones laborales y profesionales; transformarse y transformar.

Referencias

- Ainscow, M. (2006). Towards a more inclusive education system: where next to special schools? En: Cigman, R. (ed.). *Included or excluded. The challenge of the mainstream for some SEN children*. London: Routledge.
- Alvariño, C., Arzola, S., Brunner, J., Recart, M. y Vizcarra, R. (2000). Gestión escolar: un estado del arte de la literatura. *Revista Paideia*, 29, pp. 15-43.
- Backhoff, E. y Pérez-Morán, J. C. (coords.) (2015). *Segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS 2013). Resultados de México*. México: INEE.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bourdieu, P. (1983). *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*. Buenos Aires: Folios.
- Burke, P. J., Fessler, R. y Christensen, J. C. (1984). *Stages of teacher's careers: Implications for professional development*. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED227054.pdf>
- Castañeda, A. (2009). *Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica*. México: UPN.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2017, octubre). Diario Oficial de la Federación. 23a. ed. México: Secretaría de Gobernación.
- Cordero, G., Jiménez, J., Navarro, C., Vázquez, M. A., Rivera, K. y Carrillo, L. (2017). *Diagnóstico de la política pública de formación y desarrollo profesional del personal educativo de educación básica de la reforma educativa*. Reporte Técnico 17-01. México: IIIE.
- Czarny, G. (2003). Las escuelas normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento a la aplicación del Plan de Estudios 1997. *Cuadernos de Discusión núm. 16*. México: SEP.
- De Lella, C. (1999). *Modelos y tendencias de la formación docente*. Recuperado de: <http://www.oei.es/historico/cayetano.htm>
- DOF. Diario Oficial de la Federación (2013). Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México.
- DOF (2013, septiembre). Ley General del Servicio Profesional Docente. México.
- DOF (2018, 19 de enero). Ley General de Educación. México.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. En: Whitrock, M. C. (ed.). *Handbook of research on teaching*, pp. 397-431. Nueva York: Macmillan.
- Feiman-Nemser, S. (2008). Teaching learning. How do teachers learn to teach? En: Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S. y McIntyre, D. J. (eds.). *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring questions in Changing Contexts*, pp. 697-705. Nueva York: Routledge.

- Fernández, M. (2004). *Las tareas de la profesión de enseñar. Práctica de la racionalidad curricular. Didáctica aplicable*. Madrid: Siglo XXI.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente; una propuesta basada en la investigación-acción*. España: Paidós.
- García-Cabrero, B., Loredo, J., Carranza, G., Figueroa, A., Arbesú, I., Monroy, M., y Reyes, R. (2008). Las aproximaciones teórico-metodológicas en los trabajos de la RIED: consideraciones en torno a la construcción de un modelo de evaluación de la práctica docente. En: Rueda, M. (coord.). *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica*, pp. 162-220. México: IISUE-UNAM-Plaza y Valdés.
- García, B., Loredo, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (número especial).
- Guevara, G., Meléndez, M. T., Ramón, F., Sánchez, H. y Tirado, F. (coords.) (2014). *La evaluación docente en el mundo*. México: FCE/INEE/OEI.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Londres: Routledge.
- Huberman, M. (2000). O ciclo de vida profissional dos professores. En: Nóvoa, A. (org.). *Vida de professores* (2a. ed.), pp. 31-61. Porto: Porto Ed.
- Huberman, M., Thompson, C. L. y Weiland, S. (2000). Perspectivas de la Carrera del Profesor. En: Biddle, B. J., Good, T. L. y Goodson, I. F. (eds.). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*, pp. 18-97. Barcelona: Paidós.
- Hurtado, P. (2002). Una mirada, una escuela, una profesión: historia de las escuelas Normales 1921-1984. En: Galván, L. E. (coord.). *Diccionario de historia de la educación en México*. México: CONACYT-CIESAS.
- Innovación y Desarrollo de la Educación, S.C. (2017). Actualización del marco normativo para la evaluación de condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje (ECEA). Documento de trabajo. Aguascalientes: Innovación y Desarrollo de la Educación, S.C.
- Kornblit, A. L. (2004). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales: modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: Biblos.
- Leithwood, K. A. (1992). The Move Toward Transformational Leadership. *Educational Leadership*, 49, pp. 8-12.
- López, P. (2010). Variables asociadas a la gestión escolar como factores de calidad educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), pp. 147-158.
- Medrano, V., Ángeles, E. y Morales, M. A. (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. México: INEE.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Noriega, M. (2014). México en la internacionalización. Las escuelas normales. En: Navarrete Cazales, Z. y Navarro Leal, M. A. (eds.). *Internacionalización y Educación Superior*, pp. 301-334. Estados Unidos de América: Palibrio LLC/Sociedad Mexicana de Educación Comparada.
- OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. París: autor.
- OECD. Organisation for Economic Co-operation and Development (2010). *Mejorar las escuelas: estrategias para la acción en México*. OECD Publishing. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264087682-es>
- Parsons, T. (1982). *El sistema social*. México: Alianza Editorial.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica* (1). México: Graó.

- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*, Vol. 1. Barcelona: Graó.
- Pineda, I. (1998). *Las prácticas pedagógicas en la formación del magisterio*. México: ISCEEM/ SMSEM.
- Rivkin, S. A., Hanushek, E. A. y Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica* 73, pp. 417-458.
- Sánchez, C. y Huchim, D. (2015). Trayectorias docentes y desarrollo profesional en el nivel medio superior. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa* (21), pp. 148-167.
- Schmelkes, S. (1996). La evaluación de los centros escolares. Taller sobre evaluación de docentes y de centros educativos. México.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (1997). Plan de Estudios 1997, Licenciatura en educación primaria. México: autor.
- SEP (2012). Plan de Estudios 2012, Licenciatura en educación primaria. México: autor.
- SEP (2013). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. México: autor.
- SEP (2017). *Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes de Educación Básica, Ciclo escolar 2017-2018. Evaluación del desempeño. Docentes y Técnicos Docentes. Tercer grupo, y segunda y tercera oportunidad*. México: autor.
- Sikes, P. J., Measor, L. y Woods, P. (1985). *Teacher careers: crisis and continuities*. Lewes: Falmer Press.
- Sukhatme, P. V. y Sukhatme, B. V. (1970). *Sampling Theory of Surveys with Applications*, 64. Iowa: Iowa State University Press, Ames.
- Villalobos, J. y De Cabrera, C. (2009, enero-junio). Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica reflexiva. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 14, pp. 139-166. Mérida-Venezuela. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65213214008>
- Vivas, M., Becerra, G. y Díaz, D. (2005). La formación del profesorado novel en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de los Andes Táchira. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(1). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/113>
- Zavala, A. (2002). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.

Apéndice

Selección de la muestra

A continuación se describe la forma en que se realizó la selección de la muestra para la encuesta Práctica Docente y Trayectoria Profesional, la cual fue aplicada a docentes de escuelas primarias generales públicas y de organización completa en el país. Se mencionan los principales aspectos que se consideraron para llevar a cabo dicho fin.

La encuesta se realizó en las escuelas primarias generales públicas, cuyo objetivo fue aplicar el cuestionario a maestros de escuelas donde existiera una alta probabilidad de que existieran profesores que obtuvieron su plaza mediante la participación en el concurso del Servicio Profesional Docente (SPD).

Es importante mencionar que no existe un marco de muestreo relativo a los docentes que han ingresado a través del SPD; por lo tanto, se tuvieron que implementar mecanismos que permitieron recolectar la información requerida de la encuesta; asimismo, vale la pena comentar que la selección de docentes que cumplieran con este criterio tendría un costo muy elevado, ya que, hasta el momento, son relativamente pocos los que han ingresado al sistema educativo nacional por el SPD. En estos casos, regularmente se opta por seleccionar escuelas, ya que así aumenta la posibilidad de captar maestros que hayan ingresado por SPD. Aunque no existe certeza, se asumió que los docentes que ingresaron al SPD son regularmente jóvenes y/o tienen una antigüedad máxima de cinco años.

Con el fin de implementar de la mejor manera posible la muestra de la encuesta, se siguió una serie de pasos que se mencionan a continuación:

1. Se estudió la distribución de la edad promedio de los docentes por escuela para verificar si existía una relación entre la edad promedio (o también la antigüedad) y la matrícula donde está adscrito. Para realizar esto se utilizaron dos fuentes de información: el Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica (CEMABE), levantado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en 2013, y la base de datos del SPD que se tenía disponible.

Aunque esta base de datos no contenía el dato de identificación de la escuela de adscripción del docente, sí contaba con información general de los participantes, tal como la edad del maestro que ingresó al sistema educativo mediante evaluación del SPD. Se realizó un análisis de la información contenida en dichas bases de datos, de la siguiente manera.

2. Con la información contenida en la base de datos del Censo de Escuelas Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (CEMABE), se determinaron puntos de corte de la matrícula de las escuelas, de tal manera que permitieran establecer estratos de acuerdo con esta variable (llamada variable de estratificación), con la finalidad de determinar la ubicación de los docentes más jóvenes. De esta manera, se pudieron establecer los puntos de corte de la matrícula y así captar a los maestros jóvenes de la muestra.

La tabla 1 muestra la distribución de escuelas y docentes promedio, de acuerdo con la matrícula de la escuela.

Tabla 1. Distribución de escuelas y docentes, de acuerdo con la matrícula

Rangos de matrícula (núm. de estudiantes)	Total de escuelas	Promedio de docentes por escuela	Total de escuelas con al menos un docente con antigüedad de 0 a 5 años	Promedio de docentes por escuela con antigüedad de 0 a 5 años
0-299	53 068	4.96	33 513	1.39
300-699	13 693	13.50	11 456	3.10
700-899	790	20.38	693	4.21
900 y más	240	27.18	216	4.52
TOTAL	67 791	6.94	45 883	1.78

En la tabla 1 se puede observar que los puntos de corte seleccionados determinan grupos de escuelas con cierta homogeneidad en cuanto a: 1) el promedio de docentes que se encuentran en cada escuela, y 2) el promedio de docentes con antigüedad menor o igual a cinco años. Esto se realizó para aumentar la probabilidad de captar a los docentes que ingresaron a través del SPD, mediante el análisis de la base de datos del SPD.

3. Con esa misma base de datos se obtuvo la distribución empírica de la edad promedio de los docentes por escuela, con la finalidad de establecer una edad de corte (por ejemplo, aquella asociada a un percentil, tal como 90) que considerara, con alta probabilidad, la edad que tenían los docentes noveles al ingresar al SPD. Para el caso de las escuelas primarias, el percentil 90 se estableció en la edad de 37 años (con 90.0% de probabilidad los maestros que ingresaron al SPD). Por fines prácticos se consideró la edad menor o igual a 40 años.
4. Para determinar el número de escuelas que conformarían cada estrato y, por ende, aumentar la probabilidad de captar a los docentes que ingresaron al sistema educativo nacional a través del SPD, se tomó como punto de partida la información de la cantidad de escuelas a las cuales se acudiría a realizar el levantamiento de información, el cual fue de 200.
5. Se realizó una prueba con la finalidad de conocer la cantidad de docentes noveles que se podían captar en la muestra definitiva, en la cual se utilizó la información contenida en la base de datos del CEMABE, 2013. La tabla 2 presenta la información concerniente a la clasificación de los estratos y los rangos de matrícula contenida en cada una de ellos.

Tabla 2. Distribución de la matrícula según los estratos definidos

Rangos de matrícula (núm. de estudiantes)	Datos básicos							Estimaciones			
	Total de escuelas	Promedio de docentes por escuela	Total de escuelas con al menos un docente con antigüedad de 0 a 5 años	Promedio de docentes por escuela con antigüedad de 0 a 5 años	Razón de absolutos (Proba 0_5)	Núm. esperado de docentes con antigüedad de 0 a 5 años	Proporción de esperados	Distribución de la muestra (tres tamaños)	Total de docente esperado (de 0 a 5 años) muestra (200)	Distribución con asignación proporcional al núm. de docentes	Total de docente esperado (de 0 a 5 años) muestra (250)
0-299	53 068	4,96	33 513	1,39	0,6315	0,8778	0,0781	16	22	157	219
300-699	13 693	13,50	11 456	3,10	0,8366	2,5936	0,2309	46	143	40	126
700-899	790	20,38	693	4,21	0,8772	3,6931	0,3288	66	278	3	13
900 y más	240	27,18	216	4,52	0,9000	4,0680	0,3622	72	326	1	5
SUMA	67 791	6,94	45 883	1,78	0,6768	11,2324	1,0000	200	769	200	363
TOTAL						1,2048					

La información marcada en los recuadros color gris sirven como ejemplo de la cantidad esperada de docentes noveles si se hubiera usado una distribución proporcional de muestra por número de escuelas, en lugar de utilizar la estrategia de selección proporcional al promedio de maestros por escuela en los estratos.

Con este ejemplo se puede observar que con la distribución de la muestra propuesta para 200 escuelas se podrá contar con 769 maestros que se encuentren en el rango de 0 a 5 años de antigüedad; sin embargo, si se realizara una distribución proporcional de la muestra, solamente se podría captar a un total de 336 docentes con esta característica. Es importante mencionar que esto se cumple bajo la condición de que en todas las escuelas seleccionadas se realice un censo de los maestros.

La Muestra

6. Para conformar la muestra definitiva, se procedió a generar el marco de escuelas tomado como base el registro de escuelas del formato F911 del ciclo escolar 2016-2017, considerando sólo a las escuelas primarias generales. Se excluyeron de la muestra a los estados de Chiapas, Guerrero, Michoacán y Oaxaca.
7. El universo estuvo conformado por 62 851 escuelas, el cual fue determinado mediante el uso de las estadísticas oficiales del Formato 911 (F_911) como marco muestral. La estratificación de dicho marco se realizó de acuerdo con la matrícula escolar, de la siguiente manera:
 - Estrato I (1 a 299 estudiantes).
 - Estrato II (299 a 699 estudiantes).
 - Estrato III (700 a 900 estudiantes).
 - Estrato IV (900 y más estudiantes).
8. La muestra se seleccionó de acuerdo con un procedimiento de muestreo estratificado (donde los niveles de corte se realizaron por matrícula escolar), y por conglomerados (escuelas). Una vez seleccionadas las escuelas, se censó a todos los maestros que formaron parte de la población objetivo.
9. Esta forma de seleccionar la muestra se conoce bajo el nombre de *Esquema de Midzuno* (para mayor información, consultar Sukhatme y Sukhatme, 1970, p. 64). Se caracteriza por ser un esquema sin reemplazo, con probabilidad proporcional a una variable de interés. En el caso de este estudio, la variable de interés fue el número de docentes registrados en las escuelas. Dado el tamaño de muestra (número de escuelas n_h) en el estrato correspondiente, el esquema se aplica en cada estrato siguiendo dos pasos:
 - a) El primer paso es seleccionar con la probabilidad p_i^h donde:

$$p_i^h = \frac{\# \text{ Docentes registrados en la escuela } i \text{ del estrato } h}{\# \text{ total de docentes registrados en el estrato } h}.$$

- b) Enseguida, se hace una selección de muestreo simple aleatorio de tamaño $n_h - 1$. De esta manera la probabilidad de que una escuela quede seleccionada en la muestra está dada por:

$$\pi_i^h = p_i^h + (1 - p_i^h) \left(\frac{n_h - 1}{N_h - 1} \right)$$

donde: $N_h = \# \text{ total de escuelas registradas en el estrato } h$.

Similarmente, para las probabilidades de segundo orden se tiene que la probabilidad de incluir dos unidades diferentes de cada estrato en la muestra es

$$\pi_{ij}^h = p_i^h \left(\frac{n_h - 1}{N_h - 1} \right) + (1 - p_j^h) \left(\frac{n_h - 1}{N_h - 1} \right) + (1 - p_i^h - p_j^h) \left(\frac{n_h - 1}{N_h - 1} \right) \left(\frac{n_h - 2}{N_h - 2} \right)$$

La conformación del marco de muestreo utilizado consideró a todas las escuelas públicas, con matrícula y docentes registrados, sin importar si eran o no multigrado; sin embargo, esto fue controlado, en la medida de lo posible, al hacer la selección de escuelas con probabilidad proporcional al número de docentes, lo cual significó muy poca probabilidad de seleccionar escuelas multigrado.

10. La muestra definitiva fue de: 17, 46, 66 y 77 escuelas para cada uno de los estratos. Por redondeo, la muestra final fue de 206 escuelas y no de 200 como originalmente se tenía contemplado. Con la finalidad de prever situaciones inesperadas, se incluyeron ocho escuelas replazo para cada estrato. La tabla 3 muestra dicha información

Tabla 3. Muestra de escuelas y docentes por estrato

Estrato	Núm. de escuelas	Núm. de escuelas	Promedio de docentes		Promedio de docentes < 5 años		Esperado de docentes	Esperados < 5 años
	Población	Muestra	CEMABE	Muestra	CEMABE	Muestra*	Muestra	Muestra
I	49184	17	4.96	6.12	1.39	1.71	104	29
II	12849	46	13.50	13.63	3.10	3.13	627	144
III	632	66	20.38	21.63	4.21	4.47	1 449	295
IV	186	77	27.18	28.23	4.52	4.70	2 174	362
TOTAL	62851	206					4 354	830

* Se asume proporcional al promedio de docentes.

En la tabla 3 se puede observar un comparativo entre la muestra obtenida y las cifras que se manejan en la base de datos del CEMABE, lo cual indica que ha habido poco cambio desde 2013.

Con esta información se espera que el número de encuestas aplicadas a docentes ascienda a 4 354, las cuales se distribuirán en todo el país (a excepción de los cuatro estados mencionados anteriormente). Entre los docentes encuestados se espera captar a 830 con antigüedad menor o igual a cinco años, de los cuales se asume que la mayoría debieron haber ingresado a través del SPD.

PARTICIPANTES Y COLABORADORES

Las evaluaciones que realiza el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (inee) se diseñan, desarrollan y difunden gracias a la participación de innumerables personas, tanto del propio Instituto como externas a él. El estudio sobre la práctica educativa y trayectoria profesional contó con el apoyo de un gran número de participantes. La Junta de Gobierno hace patente su agradecimiento y reconocimiento a las siguientes personas que colaboraron en él.

Asesoría general del proyecto

Gilberto Guevara Niebla, Eduardo Backhoff Escudero y Yolanda Leyva Barajas

Elaboración del marco referencial

María Teresa Meléndez Irigoyen, Citlalli Sánchez Álvarez, Sofía Contreras Roldán, Mirna Santamaría Barreto, Ulises Sandoval Velázquez, María de Lourdes Garfías Cano, Jonathan Caballero Meneses y Martha Fuentes Torres

Diseño del instrumento y elaboración de ítems

Citlalli Sánchez Álvarez, Sofía Contreras Roldán, María Teresa Meléndez Irigoyen, Ulises Sandoval Velázquez, Mirna Santamaría Barreto, María de Lourdes Garfías Cano, Dayra Guzmán Ramírez y Elvia Ortega Soriano

Validación de ítems

José Manuel Silva Cabrera, Edward Ortega Serrano, Rocío Juárez Méndez y Elsa Yunuhen Nambo Peñaloza

Diseño del marco muestral

Héctor Robles Vásquez, Gerardo Terrazas González, Oswaldo Palma Coca y Felipe Mendoza Lara

Diseño y coordinación de la logística de aplicación de instrumento y capacitación de aplicadores

María Teresa Meléndez Irigoyen y Citlalli Sánchez Álvarez

Coordinación y enlace con las entidades federativas

Roberto Cubas Carlín, Jatzibe Castro Moreno, María de Lourdes Garfías Cano y Leticia Rodríguez Méndez

Asesoría para el procesamiento y análisis de información estadística

Laura Delgado Maldonado, Edgar Andrade Muñoz, Marisela García Pacheco, Gustavo Rodríguez Jiménez, Ofelia Martínez Rodríguez y Paul Earle Ocampo

Tratamiento de bases de datos

José Luis Baroja Manzano

Comités externos de revisión

Eliseo Guajardo Ramos. Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM),
Héctor Manuel Jacobo García. Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UPES),
José Ricardo Rivera. Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de Posgrado para la
Educación del Estado de Nuevo León (IIIEPE), Tania Natalie Bustos García y Gerardo Colín Reza

Lector externo

Isidro Navarro Rivera

De manera especial el Instituto agradece profundamente a los docentes que, con su opinión, hicieron posible el presente estudio; particularmente a Diana Maya Morones, Marina López Silva, Rosa María Fiesco Carranza, Claudia Alicia Gómez Villaseñor y Gloria Campos Mora. Asimismo, se agradece la colaboración del personal de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio, el cual proporcionó información relevante para el estudio.

DIRECTORIO

JUNTA DE GOBIERNO

Teresa Bracho González
CONSEJERA PRESIDENTA

Bernardo Naranjo Piñera
CONSEJERO

Sylvia Irene Schmelkes del Valle
CONSEJERA

Patricia Vázquez del Mercado
CONSEJERA

UNIDAD ADMINISTRATIVAS

Francisco Miranda López
UNIDAD DE NORMATIVIDAD Y POLÍTICA EDUCATIVA

Jorge Antonio Hernández Uralde
UNIDAD DE EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

Rolando Magaña Rodríguez (encargado)
UNIDAD DE INFORMACIÓN Y FOMENTO DE LA CULTURA DE LA EVALUACIÓN

Miguel Ángel de Jesús López Reyes
UNIDAD DE ADMINISTRACIÓN

José de la Luz Dávalos (encargado)
ÓRGANO INTERNO DE CONTROL

José Roberto Cubas Carlín
COORDINACIÓN DE DIRECCIONES DEL INEE
EN LAS ENTIDADES FEDERATIVAS

Tomislav Lendo Fuentes
COORDINACIÓN EJECUTIVA DE LA JUNTA DE GOBIERNO

**Dirección General de Difusión
y Fomento de la Cultura de la Evaluación**
José Luis Gutiérrez Espíndola

Dirección de Difusión y Publicaciones
Blanca Gayosso Sánchez



Estudios e
investigaciones

PRÁCTICA EDUCATIVA Y TRAYECTORIA PROFESIONAL
EN DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA. REPORTE NACIONAL
es una publicación digital del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
En su formación se emplearon las familias tipográficas Corbel y Caecilia LT Std.
Noviembre de 2018.