

Un estudio comparativo de la práctica docente en la zona rural.

Dr. José Angel Vera Noriega, M.C. Leticia Domínguez Guedea.
Lic. Karla Burquez Iriqui, Lic. Claudia Karina Rodríguez Carvajal.
y Lic. Sandra Elvia Domínguez Ibáñez.
Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C.

RESUMEN

Los sistemas compensatorios para la educación rural e indígena primaria administrados y diseñados por CONAFE para la calidad y equidad educativa en el área rural están conformados con varios programas que incluyen, la capacitación e incentivos a docente, a apoyo a la gestión escolar, alimentos, útiles escolares y becas para alumnos. El objetivo de este estudio es evaluar el impacto del sistema compensatorio sobre las habilidades básicas de la lectoescritura y matemáticas. Se midieron con tres instrumentos la práctica docente de una muestra de 206 profesores de la zona rural del Estado de Sonora. Las medidas observacionales de desempeño didáctico del maestro, la entrevista a la práctica docente, participación de padres y evaluación de competencia básica en niños de primer a tercer grado mostraron que la planeación y la diversidad de técnicas didácticas son las variables que se asocian con puntajes mayores en las competencias básicas. La capacitación, infraestructura y gestión impactan en menor grado por no corresponder a las demandas locales de la cultura y desarrollo local.

INTRODUCCIÓN

Calidad y Evaluación

La relación entre los conceptos de calidad y equidad constituye uno de los ejes más importantes en los esfuerzos para modernizar y transformar los sistemas educativos en América Latina y la tendencia, al menos en el discurso, es que un sistema educativo de calidad incluya programas de fomento a la equidad atendiendo a la diversidad de las comunidades a las que son dirigidos y responda a las necesidades que los alumnos presentan en lo cotidiano.

Así, los conceptos de calidad y equidad que retoma el Estado para transformarlos en políticas a favor de la educación básica se constituyen en un entreverado universo de acciones, programas e intenciones, algunas mitigando las consecuencias de la otra, cuyo avance (no progreso) confiadamente se demuestra en los indicadores: *número de matrícula, número de nuevas escuelas construidas, número de profesores inscritos en carrera magisterial, eficiencia terminal, índice de reprobación*, entre otros que, sin restarles mérito e importancia no han logrado ofrecer una respuesta a las principales cuestiones de la agenda educativa (Casassus, Arancibia y Froemel, 1996)

La investigación educativa ha dado información relevante acerca de la diversidad en las condiciones culturales y sociales en que se desarrollan los programas escolares, el aprendizaje de los alumnos y el desempeño del docente, condiciones que sino son determinantes para la obtención de resultados satisfactorios, cuestionan el sentido de equidad que busca fortalecer la política educativa actual y con ello se compromete la pertinencia de una evaluación tendiente a la homogeneidad en una marcada diversidad.

Así, la educación en la zona rural es un tema pendiente en la agenda de las políticas

de calidad en nuestro país. Ezpeleta y Weiss (2000) describen de manera muy concreta los inicios de la escuela rural en México que, en una primera etapa, se relaciona con la visión post revolucionaria de unificar la educación rural con la educación urbana, lográndose hasta los años cuarenta. En los años subsiguientes se le dio impulso a la universalización de la educación y con ello el plan de *once años* y a principios de los años ochentas la política de *Primaria para todos* se enfoca a poblaciones marginadas.

En este contexto, la apreciación del nivel de calidad de la educación a través de la medición y evaluación, cobra mayor importancia en la medida de que se reconocen las ventajas de establecer y comparar niveles de rendimiento dentro del contexto nacional e internacional. Con ello, además de la observación sobre el desarrollo de conocimientos y destrezas de los jóvenes y niños que posibiliten su inserción al mercado laboral, la evaluación de la calidad educativa debe apuntar hacia las mejoras en las propuestas pedagógicas y organizativas de la educación.

A partir del esquema interpretativo de Casassus, Arancibia y Froemel (op. Cit) la determinación de la calidad educativa se centra en un conjunto de variables y la organización de éstas en un sistema que facilite la interpretación del estado en que se encuentra el sistema educacional, de tal forma que sea posible tener una perspectiva amplia acerca de las condiciones del sistema y los elementos para mejorarlo. Dentro de esta lógica, se plantean dos niveles de incidencia de las variables sobre el aprendizaje escolar: las de tipo insumo y las de tipo proceso, así mismo se señalan a las variables de tipo producto, que son propiamente las que expresan el nivel de calidad de la educación, en términos del aprendizaje, a través de indicadores y estándares de logro. Dentro de las variables consideradas como insumo, en el esquema se plantean: las políticas públicas, la familia y la escuela de los estudiantes, el currículo y el profesor.

En este marco, el profesor emerge como un personaje clave para la implementación y funcionamiento de la política hacia la calidad. Las condiciones materiales y sociales que estructuran la cotidianidad del trabajo; la visión de la docencia en su vida personal; el sentimiento de agrupación o segregación así como la satisfacción con su labor, se constituyen como ejes de investigación particular para el recuento y evaluación de la política educativa orientada a lograr la equidad y la calidad.

A partir de lo que plantean estas formas regulatorias transformadas en programas para elevar la calidad de la educación, se requiere desarrollar procesos de evaluación como mecanismos privilegiados para la obtención de información útil en la toma de decisiones (Tornazos, 2002), es indispensable acentuar que el reto principal es responder a cuestiones relativas acerca de qué es lo que sucede en el contexto de la evaluación y sugerir, a través de los estudios sistemáticos, porqué es que sucede. La evaluación, así requerida, es una evaluación en y para los diferentes componentes del sistema educativo: los alumnos, los maestros, los programas, las escuelas y la organización gremial, una evaluación que identifique los logros en el aprendizaje, los procesos que lo generan y los alcances dentro del proyecto de desarrollo nacional (Lanza, 1996).

Evaluación del docente.

Para plantear una evaluación formativa, Casanova (1999) sugiere tres momentos para una evaluación continua: la evaluación inicial, la del proceso y la final. La evaluación inicial referida a obtener indicadores y establecer los puntos para la expectativa que el

docente puede obtener acerca del desarrollo de sus alumnos; la evaluación del proceso, en donde se detectan los ajustes necesarios para el desarrollo de los alumnos. Esta evaluación se realiza en el tiempo de trabajo del aula, sobre los que han presentado problemática para ser superados. La evaluación final corresponde a la reflexión sobre el nivel de consecución de los aprendizajes que se han alcanzado; de identifican las situaciones que han promovido el aprendizaje y se detecta a detalle el proceso que ha facilitado el logro de lo planeado.

OBJETIVOS

El problema que se pretende abordar en este estudio, es una aproximación a lo que sucede en la práctica docente en la zona rural, aquella que por sus condiciones de marginalidad y pobreza extrema es apoyada con el PIARE.

Bajo esta intención, algunas preguntas de trabajo abordan los siguientes cuestionamientos: ¿Cómo están cumpliendo su función los componentes que provee PIARE a las escuelas en la zona rural del estado?, ¿En qué aspectos reside la diferencia entre el tipo de práctica docente de un profesor y otro?, ¿Qué tipo de docentes tiene un desempeño más funcional a la política compensatoria y las condiciones reales de la zona rural?, donde el planteamiento inductivo señala la importancia de las variables de inversión y las condiciones laborales como elementos fundamentales para establecer el grado de equidad y calidad con la que se brinda el servicio educativo en la zona rural del sur del estado de Sonora.

MÉTODO

Se aplicaron tres instrumentos para la valorar la práctica docente a una muestra de 206 profesores que trabajaban en la zona rural del sur del Estado de Sonora. Los profesores fueron seleccionados atendiendo a los criterios del estudio de marginación y pobreza del Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A. C. (Camberos, Genesta y Huescas, 1994) y al número de ciclos escolares que atiende. Se consideraron establecimientos escolares tanto de adscripción federal como estatal, en cualquiera de los turnos matutino o vespertino, que tuvieran cinco años en el PIARE y que al momento de la visita contaran al menos con uno de los componentes del programa.

La muestra de profesores se obtuvo siguiendo las formulaciones para obtener una muestra representativa (Sierra Bravo, 1995) al 95% de confiabilidad, 5% de error, $P=.5$ y $q=.5$. Se procedió a elegir aleatoriamente los grupos escolares y se obtuvo una muestra de 206 docentes.

El promedio de edad de los 206 docentes participantes eran 39 años y la antigüedad en el magisterio tiene una media de 16 años. El 36% ($n = 74$) de los participantes eran docentes de sexo femenino y el 64% ($n = 132$) de sexo masculino. El 40% ($n = 82$) del total de docentes participantes reportó como último grado de estudio la normal básica a nivel técnico; el 16% ($n = 33$) la normal a nivel licenciatura y el 44% ($n = 91$) haber cursado alguna especialización en la Universidad Pedagógica Nacional.

El 83% de los maestros ($n = 171$) estaban adscritos a escuela multigrado, siendo el 16% ($n = 27$) los que atendían seis grados a la vez; 10% ($n = 17$) atendían cinco grados; 7% ($n = 12$) a cargo de cuatro grados; 35% ($n = 60$) con tres grados; 30% ($n = 51$) atendiendo a dos grados y el 2% ($n = 4$) a un solo grado. El 17% ($n = 35$) restante eran docentes de zona rural sin embargo pertenecían a escuelas de organización completa.

El 25% (n =51) del levantamiento de datos en las comunidades de Navojoa; el 19% (N= 40) en Etchojoa; el 20% (N=42) en Huatabampo; el 28% (n = 58) en Álamos, quedando un 7% (n =15) en comunidades del municipio de Cajeme.

INSTRUMENTOS

Guía de observación del desempeño de los docentes. El instrumento consta de 16 reactivos que señalan indicadores referentes al manejo de contingencial y didáctico del docente para la conducción y control disciplinario del grupo, facilitando además el registro de estrategias de evaluación utilizadas por el docente hacia el comportamiento de los alumnos en alguna actividad.

Los reactivos de este instrumento delimitan las observaciones en los siguientes términos: a) aseo y distribución de alumnos en el aula; b) recursos utilizados por docentes y alumnos; c) actividades realizadas durante la clase; d) manejo de contingencias; e) monitoreo y retroalimentación de conducta de alumnos; f) movilidad del docente; g) participación en clase (docente / alumnos); h) conducta del docente hacia los alumnos.

La duración de cada observación fue de 25 minutos, destinando los primeros 15 para el ajuste del grupo a la presencia del observador.

Entrevista sobre la práctica docente. El instrumento consta de 35 reactivos, por medio de los cuales se recopila información referente a tres aspectos:

Planeación: a) tiempo estimado para ejecución de planes; b) horas dedicadas para su preparación; c) formulación de objetivos; d) elementos considerado durante la planeación; e) recursos utilizados.

Práctica sobre evaluación: a) diferencia entre evaluación y calificación; b) estrategias utilizadas para evaluar; c) frecuencia con que evalúa; d) estrategias utilizadas para calificar; e) frecuencia con que califica; f) estrategias utilizadas ante resultados incorrectos de los alumnos.

Cursos de PIARE: a) número de cursos a que asistió; b) duración; c) seguimiento de bitácoras durante el curso; d) aplicación de información impartida en cursos; e) calidad; f) preparación del instructor; g) sugerencias para mejorar cursos y materiales editados por CONAFE.

Participación de padres de familia. Este instrumento está compuesto por 10 reactivos por medio de los cuales se busca recaudar información referente a el uso de los recursos económicos de AGE, así como los criterios seguidos para otorgar incentivos a docentes y el apoyo por parte de los padres de familia en su labor docente y el aprendizaje de los niños.

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

- a) Estrategias didácticas: que señala los recursos materiales y didácticos que el docente emplea para el desarrollo de la clase
- b) Estrategias de manejo de grupo: que señala las estrategias de detección y corrección del comportamiento inadecuado, así como la conducción del grupo en

el aula. Se complementa con el análisis de contenido de los registros anecdótico realizados durante la clase:

- c) Habilidades de planeación: señala los tiempos dedicados a la preparación de cada uno de los elementos de planeación, incluyendo la estimación que tiene el docente para la implementación de sus planes
- d) Habilidades de evaluación: indica periodicidad y estrategias que el docente utiliza para evaluar el desempeño y logro de sus alumnos
- e) Habilidades de participación y vinculación comunitaria que indica las estrategias en la relación maestro – padres de familia y/o comunidad, basada en el apoyo para el aprendizaje de los alumnos.

PROCEDIMIENTO

Para efectuar la guía de observación se procedió de la siguiente forma: a) se designaron los primeros 15 minutos después de ingresar al aula para un tiempo de ajuste a las condiciones del aula y habituación de los alumnos hacia las personas extrañas; b) posteriormente se iniciaba el período de observación, con una duración de 25 minutos, identificando cada una de las categorías que el instrumento plantea. En caso de que los procesos implicaran una secuencia más prolongada que el tiempo de observación, se anotaba las etapas que se observaron y se prolongaba el tiempo de observación mientras durara el proceso c) el registro de las categorías observadas se realizaba en el momento en que iniciaba la interacción; d) al final del tiempo de observación, el investigador realizaba un anecdotario describiendo las condiciones generales del ambiente en el aula, puntos relevantes en la interacción afectiva – social del maestro con los alumnos y viceversa.

Una vez finalizado el registro de la guía de observación, con el fin de evitar interrupciones se propició que el tiempo que el docente asignara para llevar a cabo las entrevistas, fuera un tiempo donde los niños pudieran estar seguros y ocupados.

La metodología para desarrollar las entrevistas se siguió de acuerdo a lo que sugiere el método clínico donde existe un *rapport*, un cuerpo de la entrevista y un cierre. De tal manera, el tiempo inicial de la conversación pretendía eliminar posibles barreras y prejuicios que el docente tuviera para responder. Esto se hacía al expresarle al docente la intención de la entrevista, eliminando toda posibilidad de fungir como instrumento de control o supervisión institucional (SEP-PIARE) y resaltando el valor de los procesos educativos en el ámbito de la investigación educativa.

El cuerpo de la entrevista implicaba la respuesta de preguntas estructuradas; anotando en forma adicional a la respuesta las observaciones o comentarios anexos que el docente hiciera sobre su propia respuesta, sobre la pregunta o sobre alguna condición relacionada a ello.

El cierre de la entrevista consistió en retomar aquellas preguntas donde el docente hubiera omitido una respuesta u ofrecido alguna en forma imprecisa. Al final de cada una de las entrevistas se abría un espacio para que el docente agregara comentarios que no hubieran sido expresados a partir de las preguntas y que él quisiera que darlos a conocer.

El instrumento de evaluación de los alumnos se aplicó seleccionando grupos de cinco alumnos al azar, alejándolos del salón de clases se procedía a reproducir la grabación

de cuentos infantiles del PIARE correspondientes a cada grado así como la presentación de láminas para primero y segundo, posteriormente se señalaban con secuencia las instrucciones de cada tarea.

RESULTADOS.

En la tabla 1 se puede observar que para lecto-escritura las cinco dimensiones de la práctica docente, dos promueven diferencias significativas en el aprendizaje de los alumnos. En el caso de las habilidades de manejo de grupo, resultó significativa para las dos áreas de desempeño académico de los niños (lecto-escritura y lógico – matemáticas), mientras que la segunda dimensión, habilidades de planeación solo resultó significativa para la conducta de lecto-escritura.

Tabla 1. Dimensiones de práctica docente con resultado significativo en las conductas académicas de los alumnos

Dimensión de la práctica docente	Conducta académica de los alumnos	
	Lecto-escritura	Lógico matemática
Planeación	X ² = 15.46 P = .001	NS
Evaluación	NS	NS
Estrategias didácticas	NS	NS
Manejo de Grupo	X ² = 14.20 P = .003	X ² = 9.07 P = .028
Apoyo al aprendizaje	NS	NS

NS = no significativo

La tabla 1 muestra que el valor de media más alto en lecto escritura (53.14), lo obtienen los alumnos cuyos profesores alcanzan más de 19 puntos en las habilidades de planeación.

Por otra parte, el grupo de niños que obtienen el valor de media más bajo (40.81) en lecto escritura, son alumnos de los maestros que también alcanzaron las puntuaciones más bajas en las habilidades de planeación. Con relación a la dimensión estrategias de manejo de grupo, se observa que el valor de media más alto (51.79), lo obtienen los alumnos cuyos profesores tuvieron la menor puntuación en la dimensión de manejo grupal.

Es conveniente indicar que a medida en que incrementan los valores en la dimensión de manejo grupal se incrementa la posibilidad de variedad en las estrategias, en los valores bajos, predominan las estrategias simples, o la ausencia de éstas, lo que delinea un grupo sin orden, ambientación y conducción; situación que puede ser compensada por la interacción alumno-alumno no olvidando que los grupos son grupos multigrado y con ello la posibilidad de estimulación significativa entre alumnos de distintas edades es relevante.

Por otro lado, para lógico matemáticas, los maestros cuya puntuación en las estrategias de manejo de grupo no fue la más alta, pero osciló entre 11.1 y 14 puntos atienden al grupo de niños que obtienen el valor de media más alto (43.03) en la conducta lógica – matemática; además de que son los alumnos que tienen valores mínimos más altos y valores máximos aprobatorios. Por otra parte, los alumnos cuyos maestros obtienen la máxima puntuación en manejo de grupo, demuestran el valor de media más bajo (36.09), que todo el resto de los grupos. En este sentido, pareciera que una integración razonada de los elementos de control grupal es pertinente para la enseñanza de las matemáticas, por el contrario el incremento excesivo, produce posiblemente confusión en las señales discriminantes y con ello reduce nuevamente la posibilidad de ejecuciones adecuadas en el aprendizaje de las matemáticas.

Tabla 2. Variables insumo con más de dos categorías con resultado significativo en las dimensiones de la práctica docente utilizando una prueba Kruskal – Wallis.

Factores Insumo	Dimensiones de la práctica docente.				
	Planeación	Evaluación	Estrategias didácticas	Manejo De grupo	Apoyo Al aprendizaje
Nivel académico	X ² = 6.21 P= .045	NS	X ² = 6.93 P= .027	X ² = 7.93 P= .019	NS
Numero de grados	X ² = 22.9 P= .000	X ² =13.83 P= .017	NS	2=17.60 P= .003	NS
Numero de ciclos	NS	X ² = 9.80 P= .007	NS	X ² =9.14 P= .010	NS
Estrategias de supervisión	X ² = 8.01 P= .046	X ² = 9.86 P= .020	NS	NS	X ² = 7.44 P= .059
Edad.	NS	X ² = 7.80 P= .050	NS	X ² =8.74 P= .033	NS

NS = No Significativa.

En la tabla 2 se presentan los resultados de la relación entre las variables atributivas de los maestros y las dimensiones de la práctica docente.

Habilidades de planeación. El grupo de docentes que tiene como ultimo grado de estudios la normal básica muestra el valor de media más alto en habilidades de planeación (16.12).

Los docentes que tienen como último grado de estudio la normal superior ha obtenido el valor de media más bajo de la dimensión de habilidades de planeación (13.56).

La diferencia entre los docentes con normal básica y aquellos con normal superior es que estos últimos emplean cinco horas más en la preparación de objetivos y clases; se toman hasta 15 días para prever las necesidades de planeación e incorporan al

menos 3 elementos más de los que el programa señala para elaborar una planeación adecuada.

Con relación a la variable número de grados que atiende, los docentes que atienden un grado, es el grupo que establece la diferencia significativa con el resto de la población (12.34), lo que posibilita afirmar que a partir de tener dos grados a cargo, las diferencias en las habilidades de planeación serán relevantes.

La diferencia entre los docentes con un grado y los docentes con dos grados es que mientras los primeros asignan como máximo 2 hrs. a la planeación de objetivos, los otros profesores lo realizan el mismo día en que impartirán la clase, emplean como máximo 3 elementos de planeación, así como 6 recursos didácticos como máximo.

Con relación a la variable supervisión, los docentes que obtuvieron de 1 a 2 puntos en estrategias de supervisión, obtienen la media más baja en las habilidades de planeación (14.79). El valor de media más alto es de 17.11 que lo obtuvieron los docentes que alcanzaron más de 3 puntos en la variable supervisión.

Habilidades de Evaluación. De la variable grados que atiende es posible señalar que el grupo de docentes que atienden un ciclo obtiene la media más baja (15.86), en habilidades de evaluación; mientras que el grupo de docente que atiende más ciclos obtiene el valor de media más alto que el resto de la población (18.23).

La diferencia entre los grupos de docentes implica la incorporación de más estrategias y elementos para evaluar y calificar, así como la cantidad y variedad que emplean en las estrategias de corrección disciplinaria. Esto es, mientras que los docentes que atienden un ciclo implementan al menos 5 estrategias para evaluar y consideran 3 elementos así como 3 estrategias de corrección disciplinaria; los docentes que atienden 3 ciclos desarrollan 6 estrategias de evaluación considerando hasta 4 elementos y tienen en consideración al menos 6 estrategias de corrección disciplinaria y del aprendizaje.

Con relación al número de grados que atiende es conveniente notar que los valores de media que se presentan incrementan según incrementa el número de grados que atiende el docente (de 14.85 a 18.19).

Los datos acerca de la variable supervisión, muestran que los docentes que obtuvieron el mayor puntaje en supervisión (más de 6 puntos) obtienen el valor de media más alto en habilidades de evaluación (15.23); la diferencia entre este grupo de maestros y el resto de la población es que emplea una estrategia más de evaluación, y desarrolla 3 estrategias de corrección disciplinaria y del aprendizaje y adicionales a la cantidad que emplean el resto de los docentes.

Con relación a la variable edad del docente, los datos muestran que los docentes entre 40 y 42 años de edad obtienen el valor de media más alto (18.19), en las habilidades de evaluación. Los docentes mayores de 42 años, obtienen el segundo valor de media más alto (17.23). La puntuación obtenida por los docentes menores a 36 años fue de 16.79.

Estrategias didácticas. En esta dimensión las únicas variables que evidencian diferencias significativas son: el grado académico del docente ($\chi^2=6.93$ $p=.027$) y el apoyo que tiene para la infraestructura ($z=-2.04$ $p=.047$).

Los docentes con normal básica completa es el grupo que establece la diferencia con

el resto de la población (13.80), comparado con los egresados de la Universidad Pedagógica Nacional (15.35). Normal Básica y Universidad Pedagógica Nacional (UPN) pueden tener algunos puntos en común: el ejercicio de relacionar las asignaturas, emplear al menos dos o más estrategias para abordar los contenidos de clase; emplear al menos 3 materiales distintos para las actividades de clase; recurrir a actividades tanto grupales como individuales.

Estrategias de manejo de grupo. En la variable ciclos que atiende, los docentes que abarcan un solo ciclo, son los que muestran el valor más bajo de media (14.80), en la dimensión de manejo de grupo. Mientras que los docentes que abarcan dos ciclos obtienen el valor de media más alto (16.39).

Para el caso de la variable número de grados que atiende, se observa que los docentes que atienden a un grado y los que atienden a dos grados muestran valores de media extremo (12.34 y 16.67), esto es mientras los primeros obtienen el valor de media más bajo, los segundos obtienen el valor de media más alto. Los resultados parecen indicar que después de manejar 2 grupos la habilidad de manejo de grupo permanece más o menos estable aunque aumente la cantidad de grupos a cargo del maestro.

Para la variable grado académico se observa que el grupo de docentes que tienen la normal superior obtienen el valor más bajo de media (13.56). El nivel de estudio de normal superior permite al docente especializarse en asignaturas o temática de la docencia, sin embargo al parecer influye en la cantidad y variedad de estrategias que el maestro puede utilizar para conducir la disciplina y dinámica del grupo; por el contrario, los docentes que tienen como último grado de estudios la normal básica, una formación más práctica-básica, logran el valor de media más alto (16.12), de las tres categorías de esta variable.

Apoyo al aprendizaje. La edad del docente se relaciona con cambios en las estrategias de manejo de grupo. Los mayores de 42 años tienen la media mas alta (16.79) y los de 37 a 39 años la media mas baja (14.25). Fue la única variable con más de dos categorías que evidencia diferencias significativas para la dimensión apoyo al aprendizaje. Los docentes que obtienen los mayores puntajes en supervisión, son los que muestran el valor más alto de media (4.09), en la dimensión de apoyo al aprendizaje.

En este sentido, la información con relación a esta variable parece sugerir que las formas en que los padres realizan la supervisión sobre el desempeño docente constituyen un medio para que el maestro estreche la comunicación y tenga mayor variedad en las estrategias para solicitar el apoyo de los padres para el aprendizaje de los niños.

Es importante mencionar que la antigüedad en el magisterio y en la escuela, o en el grado, no resultaron relacionadas con las variables de la práctica docente, lo cual indica que son relevantes las variables del contexto del aula, mas que aquellas relacionadas con los tiempos.

En la tabla 3 observamos los resultados de la prueba no paramétrica para las variables atributivas dicotómicas y las dimensiones de la práctica docente.

Habilidades de planeación. De acuerdo a los valores de Z obtenidos para la variable

tipo de organización se acepta la diferencia de población con relación a los puntajes obtenidos en habilidades de planeación, lo que supone que los docentes que están adscritos a escuelas multigrado alcanzan puntajes significativamente más altos de la dimensión de planeación debido a la influencia de esta variable.

Tabla 3. Variables insumo dicotómicas con resultado significativo en las dimensiones de la práctica docente.

Factores insumo	Dimensiones de la práctica docente				
	Planeación	Evaluación	Estrategias didácticas	Manejo de grupo	Apoyo al aprendizaje
Tipo de organización	Z= -4.27 P= .000	NS	NS	NS	Z= -4.27 P= .000
Sexo	NS	NS	NS	NS	NS
Disponibilidad de infraestructura	Z= -1.96 P= .050	NS	Z= -2.04 P= .047	NS	NS
Disponibilidad de materiales	Z= -2.67 P= .008	NS	NS	NS	NS
Apoyo a la gestión escolar	Z= -3.05 P= .002	NS	NS	Z= -2.81 P= .005	Z= 2.45 P= .015
Capacitación	Z= -2.59 P= .010	NS	NS	NS	NS
Incentivos	Z= -2.04 P= .041	NS	NS	Z= -1.92 P= .050	Z= 2.20 P= .027

NS = No Significativa.

La diferencia en el valor de media implica que el grupo de docentes multigrado, asigna cinco horas adicionales en la preparación de objetivos y clases; desarrolla la práctica de prevenir hasta con 15 días las necesidades de planeación e incorporan y utiliza al menos 3 elementos para elaborar una planeación adecuada en contraste a los escasos elementos y recursos que integran los docentes de organización completa y la asignación de tiempos más cortos a la previsión y planeación de objetivos y contenidos de clase.

Con relación a la variable disponibilidad de apoyo para la infraestructura, se demuestra que los docentes que sí reciben el apoyo alcanzan mayor puntuación (16.29), en las habilidades de planeación que los docentes que no reciben el apoyo (15.29).

La diferencia entre estos grupos es la preparación de objetivos y contenidos de clase, con mayor anticipación (15 días como máximo) en el caso de los docentes que sí reciben apoyo, mayor tiempo asignado a la planeación de objetivos y contenido de clases (5 horas más que el grupo de la media más baja) y la incorporación de 3 elementos de programación adicionales a los que emplea el grupo de docentes que no cuentan con apoyo a la infraestructura.

La variable disponibilidad de apoyo de materiales muestra una diferencia significativa entre los docentes que no recibieron este apoyo y los docentes que sí lo

recibieron. La diferencia de uno a otro grupo se resume en 5 horas adicionales en el tiempo de planeación, 3 elementos más considerados para el ejercicio de planeación y la previsión de necesidades para la planeación en un período de 15 días.

En la variable apoyo a la gestión escolar el valor de media mas bajo (14.47) lo obtiene el grupo de docentes que no recibe apoyo para la gestión escolar. Esto sugiere que el apoyo a la gestión escolar promueve que el grupo de docentes que lo recibe tenga mayor posibilidad de asignar mayor tiempo en horas y días; así como incorporación de elementos y recursos para la planeación de objetivos y contenidos de clase.

Las variables de capacitación y la de incentivos desarrollan un comportamiento similar en cuanto a que los grupos de docentes que no reciben estos apoyos puntúan medias mas bajas (14.46) que las de los grupos que si reciben estos apoyos (16.23).

Esto puede explicarse a partir de que los cursos de capacitación son dirigidos a la elaboración de las Unidades Didácticas, elementos fundamental de las planeaciones del sistema de escuela multigrado y que quienes asisten al menos pueden referir los elementos que la institución requiere para elaborar la planeación.

Estrategias didácticas. La variable disponibilidad de apoyo para la infraestructura que resultó significativa ($z = 2.04$, $p = .047$) para esta dimensión demuestra que la posibilidad y existencia de apoyo para obras de mejora a la escuela y aula establece la diferencia en las formas de implementar las estrategias didácticas.

Esto sugiere que a falta de condiciones de infraestructura, los docentes recurren a mayor cantidad y variedad de estrategias didácticas que le permita una combinación efectiva al momento de implementar su práctica.

Estrategias de manejo de grupo. En la variable apoyo a la gestión escolar y en la variable disponibilidad de incentivos se observa que los grupos de docentes que no recibe los apoyos obtienen valor de media más alta (12.44 y 12.14), que los que si lo reciben (11.30 y 11.47). Esto sugiere que en el caso de ausencia del apoyo a la gestión escolar, el docente debe recurrir a incrementar la cantidad o variedad de estrategias para el control disciplinario, de tal forma que pueda ganar un tiempo para dedicarse a las labores administrativas; por otro lado en el caso de los docentes que no reciben incentivos, utilizan mayor variedad de estrategias disciplinarias para el control de grupo. La diferencia en términos absolutos es de 3 estrategias adicionales para el grupo de maestros sin incentivo.

Apoyo al aprendizaje. De acuerdo a los valores de media obtenidos para la variable tipo de organización, la condición multigrado propicia que el docente ejercite más estrategias para obtener el apoyo de los padres de familia (3.59), en comparación al valor de media que alcanzan los maestros de organización escolar completa (2.89).

Así mismo, los datos sugieren que las variables de apoyo a la gestión escolar y disponibilidad de incentivo muestran diferencia significativa entre el grupo de docentes que sí reciben el apoyo (6.69 y 3.71), y los que no lo reciben (3.23 y 3.28).

Esto de traduce a que los maestros multigrado con apoyo a la gestión escolar al menos tienen una estrategia establecida para solicitar apoyo a la sociedad de padres de familia y al menos dos formas de solicitud individual para los niños, pero si además

reciben incentivos llegan a establecer hasta 6 diferentes estrategias de comunicación y solicitud de apoyo individual para el aprendizaje de los niños.

DISCUSIÓN

Los procesos y los productos.

La primera pregunta de investigación, se orientó hacia el conocimiento de las dimensiones de la práctica docente que fueron relevantes para el desempeño escolar de los alumnos, medido en el logro de conducta de lecto escritura y lógico matemáticas. Los resultados sugieren que la planeación conveniente para la obtención de puntajes aprobatorios resultó ser aquella en la que se destina mayor cantidad de horas, toma más días de anticipación, así como la que incorpora una mayor variedad de elementos en la planeación; de tal modo que una planeación así coincide con algunos estudios (Moral, 1998; Farfán, 2001) donde el método y la estrategia preconcebida pueden promover mejores resultados en el aprendizaje de la lecto escritura.

Los puntajes alcanzados en habilidades matemáticas fueron en todos los rangos de la dimensión de planeación más bajos que los puntajes alcanzados en español; La planeación hace mas probable un mejor rendimiento académico de los alumnos y con ello considerarlo como un indicador relevante del desempeño profesional del docente (García, 1999).

Mientras que la enseñanza de la lengua mejora con los niveles de planeación por parte del docente, en manejo grupal los valores más bajos son para los docentes cuyos alumnos obtienen los puntajes más altos; esto es, mientras que el profesor programa y estructura el funcionamiento de la clase de español en forma anticipada, requiere de una menor cantidad de estrategias de control de grupo.

Los quehaceres profesionales que demostraron diferencias estadísticas incidencia en las medidas de desempeño escolar, se relacionan con dos condiciones de la práctica docente en la zona rural: a) la necesidad de recurrir a estrategias flexibles para el manejo y control grupal, que no se conviertan en un repertorio impredecible para los alumnos, si no que refuerce más bien las rutinas básicas de la enseñanza (Ezpeleta, J. y Weiss, E. 2000) que en su momento sean capaces de sustituir el efecto de la programación anticipada y burocratizada; y, b) al menos en la enseñanza del español, el docente se esfuerza por cumplir con un trabajo organizado y apegado a las demandas institucionales de planeación e incorporación de materiales que la secretaría de educación envía para apoyar su labor, que al parecer le han sido más útiles para implementar los contenidos de lenguaje que los de raciocinio y abstracción.

VARIABLES DE ESTATUS GREMIAL.

De las variables (grado académico, antigüedad en el magisterio y antigüedad en la escuela) que pueden considerarse dentro de un conjunto que describa el estatus gremial del docente, solo la de grado académico resultó relevante para establecer diferencias entre los docentes en tres de las cinco dimensiones de la práctica docente. Las dimensiones que demuestran sensibilidad al grado académico fueron las habilidades de planeación, las habilidades en el uso de estrategias didácticas y las habilidades de manejo grupal.

El grupo de docentes que refiere como último grado académico la normal básica obtiene los mayores puntajes en la dimensión de planeación y manejo de grupo,

dimensiones que como se mencionó en el apartado anterior contribuyen a establecer el control del grupo ya sea de forma prevista o en una situación concreta en el aula y donde el grupo de docentes se caracteriza por un apego a la utilización de la planeación formal, burocratizada y con apego a las demandas institucionales.

VARIABLES DE CONDICIONES LABORALES.

Las dimensiones que implican un control grupal anticipado o situacional (planeación o manejo de grupo) requieren de una diversificación con pocos grados a su cargo; mientras que la evaluación, como elemento de comprobación del aprendizaje puede ser aplicado en forma homogénea hasta con docentes con 4 grados, esto es tiene a su cargo alumnos de los 2 ciclos académicos.

Como condición laboral, la variable número de grados que atiende o los ciclos que abarca, implica la necesidad de una diversificación en las estrategias de contacto con el alumno y de las formas anticipadas para conducir la clase así como la certificación de su aprendizaje.

VARIABLE DE VINCULACIÓN CON LA COMUNIDAD.

La variable que implica la vinculación de la comunidad con el profesor a través de estrategias de supervisión establece diferencias en la forma de planear, evaluar y requerir apoyo para el aprendizaje por parte de los docentes.

Las estrategias de supervisión se concretizan en la incorporación de técnicas que aseguren la asistencia, permanencia y cumplimiento de obligaciones por parte del profesor; mediado por una representación de la comunidad; los docentes que establecen y permiten el mayor número de técnicas que promueven la supervisión de su trabajo por parte de la comunidad, han referido habilidades de planeación más completas, apegadas a la metodología de unidades didácticas e incorporan el mayor número de elementos y estrategias para establecer una planeación diversificada según las necesidades del grupo.

VARIABLES ONTOGENÉTICAS DEL PROFESOR.

La evidencia sobre factores personales del profesor, como la edad y el sexo, prevalecen en medio de un debate como variables relevantes en este campo; como una condición que precede a cualquier otra variable insumo de la enseñanza (Avalos y Hadad, 1981, citado en Alvarez, 1997) su incidencia parece relacionarse con roles sociales y perspectivas educacionales apoyadas en la experiencia. La edad, promueve diferencias significativas en las dimensiones de habilidades de evaluación y las de manejo de grupo; los grupos que tienen más edad son los que incorporan mayor número de estrategias en la práctica docente que, por una parte pueden significar mayores habilidades para certificar la evolución del aprendizaje (habilidades de evaluación).

VARIABLES DE LA POLÍTICA EDUCATIVA VIGENTE.

En el caso particular, la política educativa se concretiza en los componentes de inversión PIARE que se ofrecen a los docentes que laboran en zona rural en escuelas de adscripción multigrado. De los cinco componentes (capacitación, disponibilidad de apoyo a la infraestructura, disponibilidad de materiales, disponibilidad de incentivo y apoyo a la gestión escolar) la disponibilidad del incentivo es la variable que incide en un mayor número de dimensiones de la práctica docente. Por el contrario la disponibilidad de materiales no demostró incidencia en términos de promover

diferencias significativas en el desempeño de alguna de las dimensiones de la práctica docente.

Así, la capacitación incide directamente en las habilidades de planeación, toda vez que la primera versa sobre estrategias específicas para el uso del diario de planeación y la metodología de planeación de unidades didácticas principalmente. Lo que resulta contradictorio es que la capacitación que ha sido referida como estrategia de formación, resulte solo significativa para un segmento de la práctica docente, mientras que los estudios (Avalos y Haddad, op. cit) refieren que afecta a la práctica docente en su totalidad. Se esperaría que la capacitación también incidiera sobre las estrategias didácticas, las habilidades de evaluación o sobre las estrategias de manejo grupal; sin embargo la disponibilidad de incentivo es una variable de inversión que demuestra su incidencia en la población que cuenta con este apoyo; de tal forma que las habilidades de planeación, de manejo de grupo y vinculación con la comunidad a través de las estrategias de apoyo para el aprendizaje son incrementadas en términos de que el docente reciba este apoyo.

Por otra parte el apoyo que se brinda a la gestión escolar, es decir, la facilidad de trámite y seguimiento de peticiones mostró incidencia en la dimensión manejo de grupo y el apoyo al aprendizaje. Esto supone que en la medida en que los padres de familia y la secretaría de educación apoyan al docente en la gestión y tareas administrativas, se probabiliza un incremento en la variedad de estrategias de manejo grupal y en las estrategias para establecer relación con la comunidad afín de dar cuenta de la evolución del aprendizaje.

Propuesta de cambio a las políticas del PIARE a partir de los datos.

Se reconoce que los componentes PIARE, en su conjunto, promueven mejores condiciones de funcionamiento de las escuelas; sin embargo, esta investigación coincide con Ezpeleta y Weiss (2000) en el sentido de que el tipo de apoyos que ofrece el programa son de naturaleza distinta, tienen propósitos muy específicos y que por lo tanto su capacidad de producir efectos será dispersa y variable, sujeta a un proceso de asimilación - adopción de nuevos esquemas de trabajo (que se ofrece en la capacitación); del desarrollo de hábitos de puntualidad, asistencia, compromiso (que se refuerza con el reconocimiento al desempeño docente –incentivo-); en las habilidades de organización (apoyo a la gestión escolar, participación de los padres de la comunidad), por mencionar algunas y en consecuencia, sujetos a una temporalidad estimable para desarrollar estas competencias.

Se supone una diferencia entre los programas compensatorios implementados antes de 1995 y el PIARE en Sonora, en el sentido de que media una revisión institucional (Consejo Nacional para el Fomento a la Educación, 1996) acerca de los hábitos de trabajo en la práctica docente, las características de la gestión escolar y la administración de los servicios educativos, resultando esta revisión, en el señalamiento de dos pautas a reconsiderar en las sucesivas implementaciones del programa para abatir el rezago educativo: la gestión institucional y la administración eficiente (enfocada a “ofrecer una educación de calidad”); sin embargo, los componentes de apoyo (capacitación, incentivo, infraestructura, apoyo a la gestión escolar, apoyo de materiales) no son aprovechados en su óptima condición por una parte, por los procedimientos operativos que prolongan la obtención de algún apoyo; y por otra que los componentes, en su carácter específico requieren adecuaciones a las características de la población docente y en general.

La capacitación que se ofrece, tal como fue diseñada, parece requerir una reconsideración de las demandas regionales, así como partir del conocimiento no sólo de las prácticas de enseñanza del docente, si no de sus prácticas de aprendizaje, adopción de esquemas y conceptualización de su función docente (Fernández, Pérez, 1994) a fin de promover tipología de docentes funcionalmente apegados a la planeación en escuelas multigrados que permitan construir ambientes curriculares y contextuales más organizados, evitando planeaciones burocratizadas y promoviendo planeaciones más analíticas y enriquecidas con elementos para la estimulación del aprendizaje de los alumnos.

Los resultados coinciden con la tipología propuesta, ya que el tipo 1 que es el profesor más apegado a una planeación institucional no produce resultados aprobatorios, probablemente por el tiempo asignado y el tipo de control situacional que ejerce, donde posiblemente el resultado se ve en ese momento, pero no perdura. Pero por otro lado ¿es entonces que los recursos de capacitación deberán orientarse a profesores de tipo 2 o 4 que no han asimilado el proceso de planeación para escuelas multigrados y dedican poco tiempo para ello lo que se traduce en situaciones en el aula poco estructuradas? La tipología ofrece la siguiente respuesta a manera de conjetura.

La planeación y evaluación no ocurren en forma aislada al resto de los quehaceres del docente, si el docente percibe mayor control y progreso del grupo ejerciendo de manera situacional formas de control y dinámica en el grupo, aunque no lo plantee en un documento, recurrirá más a *su conocimiento de mano* que a la reflexión de la programación, realizando probablemente planeaciones y evaluaciones rutinarias que le permitan presentar resultados en la estadística institucional, pero que no necesariamente funjan como medios de retroalimentación.

La utilización de los recursos didácticos que ofrece el PIARE, adquiere una función realmente compensatoria a las condiciones de precariedad en las que sobreviven algunas comunidades escolares, en este sentido, la importancia de contar con los materiales desde el libro de texto, libros del rincón, juegos didácticos, por mencionar a los que son empleados en forma recurrente, se torna más crítica y especialmente cuando no hay apoyo en este rubro o que por condiciones administrativas no llega en tiempo y forma a las comunidades más apartadas. Finalmente el modelo de educación, el que sea, es un artificio que se le enseña al niño cuyas raíces y costumbres son más situacionales; así, la enseñanza hacia una nueva cultura (la que promueve el sistema educativo) en esas condiciones de la zona rural, requiere de los apoyos visuales, y lúdicos que faciliten la integración del niño a este universo de conocimiento, en ocasiones, ajeno a sus necesidades.

Los beneficios de apoyos adicionales a los presupuestos, materiales y condiciones de partida de las escuelas rurales significa una compensación en un nivel básico, una provisión de recursos; sin embargo en la zona rural, las acciones compensatorias deberán considerar a la par estrategias para la solución de problemas comunitarios que promuevan efectivamente el aprendizaje significativo para los alumnos, la adopción de formas curriculares basados el “desarrollo de materiales didácticos que proponen estrategias alternativas de enseñanza- aprendizaje; capacitación y asistencia técnica a los docentes con el objetivo de que puedan adecuar el proceso pedagógico, y flexibilización de aspectos organizativos de la escuela” (Jacinto, 1999 p.7)

Pareciera evidente que el enfoque de políticas compensatorias para mitigar los

“costos sociales” del ajuste estructural requiere ser superado por una concepción unificada de las políticas económicas , sociales y educativas, que parta de la evidencia de que éstas no son excluyentes y determinantes y de la conveniencia de enfatizar sus complementariedades de un modo integrado, aún más, la complementación de acciones educativas y sociales, y la articulación inter-políticas son necesarias. Tedesco 1995 (citado en Jacinto, op. Cit.) plantea una cuestión relevante: *¿cuánta equidad es necesaria para que la escuela pueda cumplir su función social?* Quizá la respuesta no es fácil y trastoque aspectos de la composición del sistema educativo y social del país, que deberán abordarse con amplio nivel de profundidad, pero que esboza la acentuación que, los programas compensatorios en educación, deben dar a la implementación de estrategias para promover cambios no solo en el ámbito escolar, si no el desarrollo social de la comunidad.

REFERENCIAS

Camberos, M., Genesta, M.A. y Huesca, L. (1994). La pobreza en Sonora: los límites a la modernización. *Revista de Estudios Sociales*. 5(9) (pp. 168-197)

Casassus, J., Arancibia, V. y Froemel, J (1996): Laboratorio latinoamericano de evaluación de calidad de la educación. *Revista iberoamericana de educación*. No. 10 . Evaluación de la calidad de la Educación. [En red] Disponible en: www.campus-oei.org/oeivirt/rie10a10.htm

Ezpeleta, J. y Weiss, E. (2000). *Cambiar la Escuela Rural. Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo*. (ed. rev.) México. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Departamento de investigaciones Educativas.

Lanza, M.H. (1996). La evaluación de los sistemas educativos en Iberoamérica: algunas reflexiones en torno a su especificidad. *Revista iberoamericana de educación*. No. 10 . Evaluación de la calidad de la Educación. [En red] Disponible en: www.campus-oei.org/oeivirt/rie10a10.htm

Tornazos, L. (2002). El problema de la calidad en el primer plano de la agenda educativa. *Revista iberoamericana de educación*. No. 10 . Evaluación de la calidad de la Educación. [En red] Disponible en: www.campus-oei.org/oeivirt/rie10a10.htm

Fernández, M. (1994) *Las tareas de la profesión de enseñar. Práctica de la racionalidad curricular*. Editorial Siglo XXI. España.

Vera, A., Domínguez, S., Peña, M., Vera, C. (1999) Estudio para ajustar una medida de Lectoescritura y matemáticas para escuelas unitarias en el Estado de Sonora, México. II Encuentro Estatal de Investigación Educativa, del 17 al 19 de Febrero, Hermosillo, Sonora.