

PROPUESTA DE CAPACITACIÓN PARA DOCENTES EN LAS AULAS RURALES DEL NOROESTE DE MÉXICO

José Ángel Vera Noriega*
Leticia Domínguez Guedea
Karla Lizette Búrquez Iriqui
Sandra Elvia Domínguez Ibáñez

1. La escuela rural: origen y situación actual

La escuela rural surge en México como promesa de la revolución, no sólo para llevar educación a las áreas rurales, si no además, para brindar elementos prácticos a ejidatarios e indígenas de la zona, que les posibilitaran el aprovechamiento de los recursos, mejorar sus productos, crear microempresas y fomentar el uso de la técnica moderna. Así, el docente que atendía éstas escuelas, no sólo debía desempeñar las tareas clásicas (enseñanza de español, matemáticas, etc.), además cumplía un papel social: "contribuir para mejorar las condiciones socioeconómicas de las comunidades".

A la par del surgimiento de la escuela rural, se crean instituciones exclusivas para la formación de docentes para el medio rural, los cuales en su mayoría contaban con un bajo nivel educativo (cuatro años de primaria), pero, en cambio, tenían mejor conocimiento y arraigo en las comunidades a las cuales prestaban sus servicios. Así en 1921 surge la primera normal rural en Tacámbaro, Michoacán, y a partir de esa fecha se crean instituciones de este tipo en diversas entidades del país (Ibarrola, 1998).

* Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo del Estado de Sonora

Durante los años cuarenta las prioridades del gobierno se modifican, eran tiempos de guerra y lo que se buscaba era la unificación de la nación para hacer frente a cualquier eventualidad, expandir los atributos de los mexicanos, incrementar el número de la población que gozaba de los beneficios de la escuela, sin distinción u origen social, y suscitar un mayor desarrollo económico.

Como consecuencia de las nuevas prioridades, en materia educativa, se pone fin a la diferenciación de los currículos de la escuela urbana y rural, se instituye el mismo plan de estudios para las normales urbanas y las rurales, a la vez que se establece como requisito la educación secundaria para ingresar a la formación docente. (Ibarrola, op.cit.).

Los años venideros fueron caracterizados por la transformación de la sociedad mexicana en una sociedad predominantemente urbana, resultando en la transición hacia una escuela, un magisterio y un destino laboral cada vez más urbanos. El trabajo del docente rural se fue limitando al recinto escolar, las labores extraclase que antes realizaba ahora estaban en manos de otros agentes federales, locales, políticos y administrativos.

No es si no hasta la reforma de 1970 y en especial con la de 1993 que se identifican nuevas diferencias importantes en la población (zonas urbano-marginales, rurales, rurales-marginales, zonas con niños jornaleros-migrantes y con población indígena), con ello se plantea la concepción sobre el tipo de profesor que debía atenderlas, sin que se llegue a proponer la heterogeneidad en la formación inicial de los docentes, dejando de lado la recuperación de las normales rurales, y abriendo paso a la creación o reformas de programas que brindan capacitación a docentes en servicio que atienden a estas poblaciones.

El inicio de los años noventa fue signado por tres acontecimientos que tendrían impacto directo sobre la actual estructuración de la escuela rural: a) el censo nacional de 1990 detectó indicadores altos de rezago y deserción escolar, especialmente en la zona rural e indígena, hecho que se

contraponía a lo esperado a partir del impulso a la universalización de la educación de la educación primaria bajo la consigna "primaria para todos" incluyendo enfáticamente aquellas poblaciones que eran marginadas; b) la formulación de acuerdos internacionales (Jomtiem, Tailandia, 1990) dirigidos a lograr una educación primaria de calidad con la intención de reforzar el crecimiento económico de los países; estos acuerdos promovieron políticas orientadas a la cobertura de los servicios educativos en combinación de los conceptos de calidad y equidad que se aplicaban, a la par, a las nuevas direcciones de política social.

En este contexto se integra un discurso que auspicia estudios referidos a la dimensión institucional y de gestión del servicio educativo, aunando a ello la reformulación del currículo, la enseñanza, la formación y la capacitación de docentes; y c) la política de apoyo y participación que Banco Mundial (BM) decidió implementar en México, orientando la asignación de fondos para conservar el medio ambiente y aliviar la pobreza a través del financiamiento de programas compensatorios dirigidos a apoyar a las zonas rurales para lograr una *educación primaria con equidad y calidad*.

En la actualidad, la política educativa de nuestro país aún no ha desarrollado la capacidad para atender, con celeridad y calidad a las comunidades rurales, atendiendo una doble realidad: la necesidad de un tipo de maestro para las comunidades rurales que coincida con el tipo de población y el tipo de enseñanza que requieren para hacer frente a la heterogeneidad de culturas y necesidades que prevalecen, además de tener en cuenta que cada vez son menos los docentes dispuestos a trabajar en estas comunidades.

2. La atención de las escuelas rurales: un reto para la política educativa mexicana

En el contexto actual, como parte de la política educativa nacional orientada a la calidad y equidad, se han

propuesto e implementado *innovaciones* orientadas a la escuela rural, las cuales constituyen sólo instrumentos para alcanzar más rápido las prioridades que los gobernantes fijan, resultando en la obtención de mejoras parciales y en estrategias de formación para docentes en servicio que no contribuyen de manera real al enriquecimiento del ejercicio de la profesión, sino que se convierten en estrategias remediales, *poco efectivas*, para quienes no tienen la formación inicial debida para trabajar en escuelas rurales. Los profesores generalmente tienden a poner resistencia ante las innovaciones propuestas, sobre todo por el origen de las mismas, es decir, *por ser promovidas desde detrás del escritorio*, desde el poder político (Arnaut, 1998).

En consecuencia, las propuestas brindan alternativas que en poco o nada ayudan a los docentes a mejorar su práctica y los logros académicos de sus alumnos. A ello, hay que agregar el desconocimiento de la necesidad de adaptar las propuestas a la población que tradicionalmente ha sido excluida de los servicios educativos, en lugar de esperar que sea la población la que se adapte a éstas (Schmelkes, 1998).

En el marco de estas propuestas, a través de CONAFE se han puesto en operación programas Compensatorios, los cuales realizan acciones orientadas a la formación y actualización de los diversos actores que participan en el sistema educativo. Sobre todo dirigidas a profesores de escuelas multigrado del medio rural, a quienes se pretende apoyar para superar algunas limitaciones de su previa formación pedagógica y proporcionar modalidades o estrategias de enseñanza adecuadas a sus condiciones de trabajo; todo esto en "términos del dominio del enfoque, los contenidos y la didáctica del plan de estudios y con ello lograr una significativa autonomía en la planeación docente y en la organización del trabajo en el aula" (CONAFE, 1996).

Los programas de este tipo iniciaron su funcionamiento en 1991 con el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE) en los estados de Chiapas, Guerrero, Hidalgo y Oaxaca. Unos años después, en 1994 un

programa de atención al rezago educativo en educación básica denominado PAREB fue puesto en marcha en diez entidades sustituyendo al anterior y ampliando su cobertura. Finalmente en 1995 el Programa Integral Para Abatir el Rezago Educativo (PIARE) a partir de los propósitos establecidos en el programa de desarrollo educativo 1995-2000, sustituyendo a los dos anteriores e incluyendo por primera vez al estado de Sonora entre los beneficiados por el programa (PIARE-SEP-CONAFE, 1995).

El PIARE pretende reducir los desequilibrios en educación primaria presentes en comunidades con características de marginación que presentan dificultades para realizar un proceso educativo de calidad, por lo que tienen los más altos índices de reprobación y deserción escolar, y en consecuencia los más bajos niveles de eficiencia terminal (PIARE- SEP-CONAFE, op.cit).

Los esfuerzos de este programa se centran en apoyar a las escuelas y comunidades más marginadas con el objetivo de reducir la inasistencia de los alumnos, su reprobación y deserción y elevar la calidad de su aprendizaje al fomentar, principalmente la participación social, mejorar las condiciones de las escuelas, apoyar la supervisión, incentivar y capacitar a los maestros.

La capacitación brindada a los profesores, tiene como objetivo propiciar el mejoramiento de la práctica profesional de docentes y directivos de las escuelas multigrado, mediante cursos intensivos y asesorías técnico pedagógicas en los consejos técnicos consultivos a cargo de los equipos de supervisión y eventos que les proporcionen elementos para ofrecer una mejor atención (CONAFE, 1996).

Una de las innovaciones en este eje consiste en el establecimiento de una red pedagógica integrada por auxiliares técnicos o capacitadores, asesores pedagógicos y grupo de seguimiento, con la finalidad de capacitar a docentes y directivos, brindar asesorías a docentes en su salón de clase y realizar un seguimiento en el aula de los efectos de la capacitación.

La estrategia de capacitación utilizada es en cascada, lo que implica la capacitación de todos los participantes. El grupo técnico central se encarga de capacitar a los grupos técnicos estatales, cuya responsabilidad es participar en el diseño de cursos optativos, planeación de acciones de capacitación, propuesta de solución a problemas y mejoramiento de las acciones, y capacitar a los integrantes de la red. Los auxiliares técnicos (integrantes de la red) una vez capacitados deben programar los cursos y capacitar a docentes, así como evaluar sus aprendizajes y programar reuniones de seguimiento.

La capacitación que se ofrece comprende contenidos y aspectos que no se abordan en los programas obligatorios, siendo esta de dos tipos, intensiva y extensiva.

Los cursos intensivos son dos "Estrategias para el aprovechamiento de libro de texto y materiales de apoyo al docente" y "Escuela multigrado", se realizan durante los períodos vacacionales, durante la segunda de vacaciones del período de semana santa y en la semana previa al inicio de clases, son impartidos por asesores técnicos estatales y comprende dos cursos de 40 horas cada uno. La capacitación extensiva tiene lugar los meses comprendidos de Octubre a Febrero (excepto el mes de Diciembre) y el período de Abril a Junio, estos cursos son "Planeación de lecciones multigrado" y "La evaluación del aprendizaje escolar en grupos multigrado". Estos curso tienen una duración de 8 horas cada uno y están a cargo de los equipos de supervisión (CONAFE-PIARE, op. cit.)

Los contenidos de estos cursos se enfocan al desarrollo de habilidades en el docente que le faciliten su labor en el aula, como por ejemplo la integración de los contenidos de las asignaturas de diferentes grados escolares, el diseño y planeación de situaciones de aprendizaje que permitan la participación simultanea de alumnos de diferentes ciclos, realización de ejercicios colectivos de planeación de clase, habilidades para evaluar, calificar y acreditar el aprendizaje de competencias básicas.

Con el fin de promover el arraigo de los docentes en las comunidades rurales en las que laboran, se brinda un reconocimiento al desempeño docente consistente en un incentivo económico, mismo que es controlado y aplicado por la asociación de padres de familia. Para ser acreedor de este reconocimiento, el docente debe asistir regularmente y ofrecer en horario extractase apoyo a alumnos que presentan mayor atraso escolar.

Lo anterior, implica un compromiso del docente con la comunidad y de los padres con la gestión y toma de decisiones de las escuelas, de tal forma que ambos se comprometen en la calidad del servicio educativo.

Desde la implementación del PIARE se han realizado evaluaciones en cada uno de los estados del país que cuentan con el programa, de acuerdo con las investigaciones realizadas sobre su impacto, existen algunos problemas que requieren especial atención, principalmente los que giran en torno al personal docente.

Los resultados obtenidos por el Centro de Estudios Educativos (Weiss y Ezpeleta, 2000) al evaluar el impacto del Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE) en el sur de la república mexicana, muestran que los docentes carecen de una preparación pedagógica que les permita manejar en forma adecuada el tener a su cargo más de un grado escolar. Entre los docentes prevalece el uso de un estilo mecánico de enseñanza, por medio del cual se sigue reforzando la memorización y no se estimula la discusión para la solución de problemas.

En el marco del PARE, la evaluación diagnóstica realizada por la Dirección General de Evaluación (Velásquez, 1997) en torno a los conocimientos sobre los aspectos teóricos y normativos que sustentan la evaluación, muestra un desconocimiento de los documentos que guían la evaluación en el aula y una formación deficiente en este tema por parte de los docentes.

En lo que respecta a los aspectos que privilegian para evaluar, se observó alta frecuencia en el uso de pruebas para

evaluar la adquisición de conocimientos y participación en clase, restando importancia a aspectos tan importantes como el desarrollo de habilidades y destrezas. En general los resultados obtenidos muestran que en las zonas urbanas se desarrollaron mejor las estrategias relativas a formación, actualización y evaluación del docente.

Los resultados obtenidos en las evaluaciones externas realizadas en el estado de Sonora sobre el impacto del programa en las habilidades académicas en español en niños que cursan de segundo a cuarto grado muestran que las habilidades de los niños distan mucho de ser aceptables. El porcentaje máximo de aciertos fue de 64% obtenido por los niños de cuarto grado, mientras que los niños de primer grado obtuvieron el porcentaje más bajo, sólo 23% de aciertos (Díaz, V., 2000).

Resultados similares se obtuvieron al analizar habilidades en matemáticas, estos resultados muestran bajos niveles de habilidades básicas en esta área, siendo los alumnos de cuarto grado quienes obtuvieron el más bajo porcentaje de aciertos (7.13 %), mientras que primer grado obtuvo el máximo porcentaje, siendo este igual a 50.21%, representando sólo la mitad del máximo de aciertos esperados en la evaluación aplicada (Búrquez, K., 2000).

En torno a los efectos de la capacitación brindada por PIARE en la práctica, estudios realizados sobre el desempeño docente en escuelas multigrados de Sonora y Baja California Sur (Vera, Domínguez, Peña y Laborin, 1999; Vera, Domínguez, Peña y Laborin, 2001; Vera, Domínguez, Domínguez, Búrquez y Laborin, 2002), muestran: 1) la capacitación que reciben los maestros no se relaciona con sus tareas de dentro del aula, sino que es vista como una herramienta para evidenciar administrativamente el progreso de los alumnos en términos de los objetivos del programa, como una medida inmediata de obtención de resultados para la toma de decisiones; 2) la mayoría de los profesores que han asistido a capacitación no aplican lo aprendido a sus labores docentes; 3) los tiempos y

actividades que reportan para planeación muestran una falta de habilidades y competencias para comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje asociada a la planificación educativa.

Como se pudo apreciar en los resultados anteriores, la capacitación brindada a docentes rurales no ha logrado incidir en sus prácticas de enseñanza ni en el nivel de rendimiento escolar de los estudiantes.

Estos resultados coinciden con los datos obtenidos a partir de la revisión efectuada por Vélez & Cols. (1999) Sobre diversos estudios realizados en América Latina en torno a los factores que se asocian con los logros educativos, entendidos como una medida de la calidad de la educación, en la cual dentro de los factores investigados que no resultaron efectivos para elevar los logros educativos, se encuentran la capacitación y/o actualización de los docentes en servicio. Sin embargo, los autores señalan que esto se debe a que dicha formación se da de manera inadecuada.

Entre las razones de fracaso en la formación brindada a docentes en servicio resaltan:

- las Iniciativas ineficaces de los cursos;
- la descontextualización de los temas ofrecidos en los cursos;
- la falta de apoyo hacia ideas y prácticas introducidas en los cursos;
- la escasa evaluación de eficacia de las actividades de actualización;
- la carencia de bases conceptuales en planificación y difusión de los programas;
- el no considerar los intereses ni necesidades individuales y
- la poca evaluación realizada sobre la eficacia de las actividades de actualización (Fullan, 1982; citado en Ghilardi, 1990).

De igual importancia resulta el considerar los criterios que determinan la eficacia de las iniciativas de formación docente:

- » una estrecha relación entre medidas de desarrollo profesional y actividades que realmente realiza el docente;
- » la consideración de componentes necesarios para un proceso de formación eficaz, tales como: teoría, descripción de aptitudes, modelos de enseñanza, prácticas, retroalimentación y capacitación individual;
- » la coordinación de una amplia variedad de elementos formales e informales,
- » la relación del desarrollo profesional y la difusión de las innovaciones (Harris, Miles, Joyce, Showers, Fullan, citados en Ghilardi, op.cit.).

Braslavsky, C. (1999) manifiesta que la característica más destacada y común del perfeccionamiento docente en América Latina en estos años parece ser la proliferación paralela, descoordinada y poco orientada de modos de encarar el perfeccionamiento, sin que se comprenda por qué se formula o deja de formular una oferta. La sensación que se tiene es que las ofertas se formulan más por disponibilidades circunstanciales por parte de equipos y de instituciones que por reflexiones y acciones concertadas en función de necesidades claramente reflexionadas, detectadas entre los profesores en ejercicio o por reflexiones sistemáticas acerca de los escenarios futuros y las orientaciones que conducen a ellos.

Brasvlasky señala que para que los docentes puedan responder mejor a las necesidades circunstanciales del ejercicio de su profesión y a las estructurales de reinención de la profesión, es necesaria una gran variedad de oportunidades formativas, las cuales deben tomar como

punto de partida diagnósticos acerca de las necesidades educativas de la sociedad y de los usuarios.

Partiendo de las debilidades y carencias que prevalecen en la formación brindada a los docentes de escuelas rurales, se hace latente la necesidad de efectuar una propuesta de capacitación, con el fin de promover nuevas concepciones y brindar alternativas de enseñanza a los docentes de estas escuelas.

3. Modelo adoptado para el diseño y desarrollo de la propuesta de capacitación

De los diferentes modelos existentes que guían las acciones a seguir al momento de llevar a cabo propuestas de innovación, se ha tomado el modelo de solución de problemas para guiar el desarrollo y diseño de la propuesta de capacitación para docentes de escuelas rurales.

Los pasos de este modelo incluyen primeramente la aparición de una necesidad y su percepción, seguida por el diagnóstico y definición del problema, posteriormente se inicia la búsqueda de recursos para la elaboración de una solución, después se combinan las posibles soluciones encontradas para conformar una alternativa de solución sólida, acto seguido se procede a la aplicación de la posible solución. Esta etapa es considerada como ensayo, ya que al ser evaluada con base a los resultados obtenidos la solución es modificada o no para posteriormente ponerla en práctica, finalmente se realiza una evaluación en términos de la satisfacción de necesidades.

En el modelo de solución se pueden ubicar las cinco fases que conforman el proceso de innovación:

- Planificación;
- difusión o diseminación;
- adopción/adaptación;
- implementación-desarrollo; y
- evaluación (ver tabla 1).

La fase de planificación se caracteriza por el establecimiento de las actividades a realizar, objetivos a seguir, tiempos, funciones que han de realizar las personas implicadas en el proceso innovador, identificación de posibles implicaciones, entre otras. En esta fase se requiere realizar un estudio previo para conocer las necesidades y la situación presente en el contexto donde se va actuar.

Las fases de difusión y adopción/adaptación están muy ligadas, la primera se refiere a la forma en la cual se transmitirá el proyecto de innovación a la práctica, mientras que la segunda se enfoca en las reacciones que las personas pueden tener ante la innovación, ello implica la búsqueda de solución ante posibles resistencias.

La implementación implica el poner en práctica las actividades establecidas durante la fase de planeación. En esta fase González y Escudero (1987, citado en Tejada, 1998) distinguen tres procesos: 1) la movilización, definida por la serie de acontecimientos que tienen lugar desde el momento en el cual se genera la idea innovadora hasta que se adopta e inicia; 2) la puesta en práctica, que significa el momento en el que la propuesta de innovación deja de ser tal y comienza a ser implementada en las aulas; y 3) la institucionalización, referida a la estabilización de la innovación que finalmente se incorpora a las prácticas cotidianas de la escuela.

Finalmente la fase de evaluación es considerada como un proceso longitudinal y procesual, a través del cual se obtiene información referente al los obstáculos, problemas e impactos que ha tenido la innovación.

Tabla 1.

Ubicación de las fases de la innovación dentro de los pasos del modelo de solución de problemas.

Fases de Innovación	Pasos del modelo de solución de problemas
Planificación (Planteamiento inicial)	Detección de necesidad, evaluación dx y definición del problema, establecimiento de objetivos, conformación de la estrategia de solución.
Difusión Adaptación (Planteamiento inicial)	Ensayo - evaluación - modificaciones a la estrategia planteada para mejorarla (superación de resistencias, mejor adecuación a la realidad presente en el contexto, etc.).
Implementación	Aplicación de la solución
Evaluación	Evaluación de satisfacción de necesidades producto de la estrategia implementada.

Conforme a las fases del modelo de innovación adoptado, se ha realizado una evaluación diagnóstica con la finalidad conocer las características y necesidades de los docentes y del micro contexto en el cual se va a actuar para elaborar una propuesta que contribuya al logro de una educación de calidad en las escuelas rurales, a partir de brindar al docente las habilidades que le permitan laborar de forma eficaz y las herramientas de enseñanza que resulten efectivas para el logro de un desempeño académico exitoso de los alumnos.

A continuación se presenta una descripción detallada de la metodología seguida para la realización del diagnóstico y los resultados obtenidos.

4. Método para la recopilación de información

Para llevar a cabo una descripción seria y sistemática de las condiciones funcionales y operativas del magisterio en la actualidad, se seleccionaron a los profesores participantes bajo dos parámetros: el primero que atendieran a los 4

primeros grados de instrucción primaria y, el segundo que las poblaciones donde laboraban cubrieran los criterios de marginación y pobreza extrema para el Estado de Sonora (Cambreros y Huescas, 1994. Bajo estas condiciones se ubicaron a 132 profesores de la zona sur del Estado de Sonora, que comprende los municipios de Álamos, Navojoa, Etchojoa y Huatabampo).

Para recopilar la información sobre la práctica docente cotidiana, se empleó una guía de observación para ser aplicada en un lapso de 45 minutos en una clase típica; esta guía consta de 16 reactivos, por medio de los cuales se registran los siguientes aspectos relacionados con el aseo y distribución de alumnos en el aula; los recursos didácticos y materiales utilizados por docentes y alumnos; actividades de aprendizaje realizadas durante la clase; manejo de contingencias por parte del docente; así como estrategias de monitoreo y retroalimentación de conducta de alumnos.

También se llevó a cabo una entrevista estructurada bajo condiciones que evitaran el sesgo y la deseabilidad social. La entrevista se conforma de 35 reactivos, por medio de los que se recopila información referente a diversos aspectos de la práctica docente con relación a las estrategias de planeación, estrategias didácticas, estrategias de evaluación y estrategias de manejo de grupo, adicionalmente a través de las preguntas estructuradas fue posible conocer la opinión de los profesores acerca del componente de capacitación que PIARE ofrece para la zona rural.

Ambas, guía de observación y entrevista sobre la práctica docente, demostraron ser instrumentos eficaces para el muestreo de las condiciones estructurales de la escuela rural y la forma en la cual ambas facilitan o inhiben los procesos de aprendizaje.

A través de una segunda entrevista estructurada compuesta por 10 reactivos, fue posible conocer la información referente a la asignación de prioridades para el Apoyo a la Gestión Escolar (AGE), esto incluía estrategias para fomentar la reunión y comunicación con los padres de

familia, la opinión del docente sobre los problemas que aquejan a la comunidad y en general al proceso de aprendizaje de los niños a su cargo.

Previa a la aplicación y desarrollo de la guía y las entrevistas, su contenido y estructura fueron sometidos a un proceso de ajuste y pilotaje con el objetivo de identificar expresiones lingüísticas y condiciones de aplicación que resultaran importantes y necesarias para una homogenización por parte del personal participante. Fueron necesarios tres estudios de ajuste previo, donde los cambios fueron principalmente con la didáctica lúdica de la aplicación que asegurara que la ejecución se relaciona con los repertorios básicos y no con la falta de comprensión de las instrucciones.

Las entrevistas se llevaron a cabo por psicólogos entrenados para dicha tarea, que posterior a sesiones de acuerdos, modelamiento y retroalimentación entre los mismos miembros del equipo, asumieron la función entrevistadores, toda vez que hacia el interior de cada equipo de trabajo existía una división del trabajo en campo con el fin de optimizar el tiempo.

Para efectuar la guía de observación se procedió de la siguiente forma: a) los primeros 15 minutos después del ingreso al aula, se destinaron al ajuste de los alumnos a la presencia del observador; así como a la observación del ambiente físico del aula; b) posteriormente se iniciaba el período de observación, con una duración de 30 minutos, lapso en que eran anotadas todas las respuestas dentro de las categorías del instrumento, así como sucesos relevantes al curso de la actividad áulica. c) al terminar el tiempo de observación se procedía a realizar anotaciones y registro en la hoja correspondiente y el observador salía del aula.

Una vez finalizado el registro de la Guía de observación se solicitaba al profesor que asignara un tiempo para dialogar y llevar a cabo la Entrevista de Práctica Docente y de Participación de Padres de Familia, sin eventos que pudieran distraer su atención. Bajo el acuerdo que se

lograra, se procedía de la siguiente forma: a) se dio a conocer el objetivo de las entrevistas, b) se pidió al docente que respondiera de acuerdo al sentido de cada pregunta; c) se categorizaron las respuestas del docente de acuerdo a la estructura de las opciones de respuesta del instrumento.

5. El docente rural: características que comparten y difieren con su gremio

El grupo de profesores que fueron entrevistados y observados en sus clases está conformada por 50 profesoras y 82 profesores, con un promedio de edad de 39 años y 17 años de servicio magisterial. El 51.5% de los profesores señalaron como último grado de estudio la UPN (Universidad Pedagógica Nacional); el 15% la normal superior y el 49% la normal básica. El 84% atendía como máximo tres grados y el 15% atendían de cuatro a seis grados. El 26.5% a escuelas de organización completa y el 73.4% de los profesores estaban adscritos a escuelas de organización multigrado. Del componente PIARE que las escuelas recibían, el 20.6% recibía apoyo a la infraestructura; el 68.8% apoyo de materiales; el 41.2% apoyo a la gestión escolar; el 81.5% tenía al menos un año recibiendo la capacitación que brinda el programa y el 50.5% recibían el incentivo económico.

Las redes sociales y aceptación de la comunidad hacia el profesor constituyen como un elemento importante para el bienestar personal del maestro. Los maestros que vivían con la familia de origen o que eran originarios de comunidades circunvecinas a la comunidad donde laboraba en ese momento, identificaban y reconocían de manera mas clara la problemática de la comunidad argumentando su perspectiva histórico social o política como variable relacionada a los atrasos del desarrollo social y falta de equidad, pero a la vez se mostraron identificados con las demandas de los padres dada su identidad cultural y pertenencia a la comunidad.

La mayoría de los profesores observados emplean una sola estrategia para controlar al grupo, ésta puede variar de profesor a profesor, pero en forma recurrente son empleadas un mismo tipo de estrategias: a) la búsqueda de la causa del descontrol; b) la implementación de actividades más interesantes; c) aplicación de reglamentos y/o castigos grupales. De éstas, la última es la más utilizada y conservada dentro del gremio como forma de control disciplinario

Las formas de corregir los resultados de aprendizaje obtenidos durante el proceso de enseñanza varían desde señalar el error y orientar la respuesta adecuada del alumno, repasar la clase, buscar ejercicios más sencillos para el grupo, hasta proporcionar el apoyo de personas diferentes a él mismo, esto es buscando el apoyo de un niño mayor o del mismo grado pero aventajado en la tarea escolar. En forma consistente el 50% de los profesores optan por sólo una de las estrategias; el resto del grupo de profesores observados emplearon dos o tres estrategias. De estas estrategias la más señalada y observada es la corrección oportuna, a través de la participación y la revisión de ejercicios y tareas en las que el maestro atiende los errores o problemas de aprendizaje, ya sea explicando él mismo el evento de nuevo o pidiendo a un niño de grado avanzado que le ayude a entender a su compañero.

Dentro de las estrategias que emplean los profesores para abordar los contenidos del programa, el 74% de los profesores consideran sólo una de las siguientes estrategias:

- a) partir del programa de unidades didácticas;
- b) partir de interrogantes del grupo;
- c) partir de interrogantes del profesor;
- d) partir de una situación de juego.

En general los datos de observación señalan que la estrategia para abordar los contenidos diarios del profesor en pocas ocasiones tiene como origen el uso de unidades

didácticas, sino más bien separar actividades por grado y tener el control de las actividades en el salón de clases.

De las cuatro estrategias, partir de las interrogantes del profesor resultó ser la más utilizada, una estrategia que permite abordar la nueva clase a partir de una rutina que el niño discrimine y le permita predecir el siguiente paso y con ello lograr la atención y la participación del alumno. Preguntar a los alumnos que señalen la parte del libro, mencionen la conclusión o bien expongan las últimas ideas que se revisaron el día anterior con respecto a un tema citado, permite al docente identificar los niveles de retención cognitiva de sus alumnos, centrar la atención en una tarea (responder concretamente a una pregunta), renite al niño a un ejercicio de asimilación e integración de contenidos para emitir una respuesta que obtendrá aprobación, permite así mismo que el alumno identifique hacia donde dirigirá el diálogo el profesor.

El carácter multigrado de la escuela rural demanda al profesor una mayor capacidad de integración de contenidos y habilidades para variar las formas de transmisión e información además, exige la capacidad creativa de implementar actividades que, *sin confundir al alumno más pequeño, sea un reto para el alumno más grande*; bajo esas condiciones fue difícil encontrar docentes que pudieran aplicar actividades que involucraran a todo el grupo; el 70% de las aulas observadas realizaron trabajos individuales.

Bajo esas condiciones, se observó que los profesores desarrollaron actividades diferenciadas para los distintos grados que manejaban en su grupo. Para ello, la mayoría recurrió a la siguiente secuencia: a) se hablaba de un tema en general (por ejemplo el ciclo del agua); b) se asignaban actividades en el libro o en el cuaderno, de acuerdo a la edad y habilidades de los niños por grado; c) el que terminara, indistintamente del grupo, acudía al escritorio a ser "*revisado*".

El profesor propicia elementos de retroalimentación que le sugieran el nivel de comprensión acerca de las

explicaciones dirigidas al grupo, así, el 60% de los profesores observados emplean sólo una de las siguientes estrategias de retroalimentación: a) propician y observan situaciones donde el alumno aplique lo aprendido; b) se reservan a los resultados de un examen; c) a partir de ejercicios y sesiones de preguntas; d) por la percepción que ellos tienen del interés que sus alumnos les manifiestan. De estos profesores que emplean una sola estrategia de retroalimentación del aprendizaje, el 44% utiliza al examen oral o escrito como única estrategia. De ahí se explica el porcentaje relativamente alto (46%) de los profesores que enfatizan únicamente el resultado del aprendizaje, mientras que el resto enfatiza proceso y resultado. El 33% de los profesores observados emplean la combinación de estas estrategias, haciendo más amplio el repertorio de retroalimentación y con ello obtienen más información para reorientar su enseñanza.

En este contexto, la evaluación como un proceso de retroalimentación para el profesor, toma la función, más bien, de una herramienta para evidenciar el progreso de los alumnos en términos de los objetivos del programa o como una medida mediata para la toma de decisiones. Conviene desarrollar estrategias que permitan a los profesores clarificar los beneficios de una evaluación integral o dicho de otra forma, dialogar los beneficios de una retroalimentación que combine distintos elementos de valoración del proceso y nivel de aprendizaje, a fin de considerar la amplitud de las necesidades de los alumnos.

Los conocimientos adquiridos ocupan el interés principal de los profesores con relación a la retroalimentación que obtienen del grupo; en forma adicional la participación y la disciplina son consideradas temas de valoración. La combinación de estos tres elementos fue señalada como una estrategia de evaluación integral, pero sólo el 13% de los profesores entrevistados señalaron el análisis de la interacción de estos elementos para una retroalimentación sobre el progreso de sus alumnos.

Con relación al aprovechamiento de la capacitación que PIARE ofrece, se encontró que la mayoría (94%) de los profesores han asistido a los cursos de capacitación. Al preguntarles acerca de la aplicación del método de planeación didáctica el 77% de los profesores que asisten a los cursos aplica el método de planeación didáctica que se ofrece, señalando el 55% de ellos como una razón principal de uso del método el hecho de que el método hace más sencilla la clase. Fue muy importante conocer las razones por las que el 23% restante no lo aplica; éstas variaron en: a) porque no se adapta al medio; b) porque aún no lo conocen bien; c) porque prefieren utilizar su propio método. En este sentido convendría revisar los contenidos de la capacitación en este rubro y rescatar los motivos por los que el profesor no aplica o adecua el programa a sus condiciones, dado que las herramientas para la implementación del programa, por ende, son desaprovechadas o no utilizadas en su óptimo potencial.

Fue notable la inconformidad expresada con relación a la disyuntiva en que se coloca al docente frente a la implementación de las fechas para capacitación; por una parte el traslado implica dejar el aula y el trabajo con los alumnos al menos tres días en la semana hábil y en ocasiones uno que si bien es inhábil, resta tiempo de convivencia con la familia. La distancia hacia el lugar donde se lleva a cabo la capacitación sugiere ser una de las causas principales de incomodidad, más aún para aquellas localidades que se comunican con la cabecera municipal sólo en caminos de terracería y que bien pudieran reunirse en un punto más cercano para varias localidades y no precisamente en la cabecera municipal.

Una demanda recurrente con relación a los cursos de capacitación fue la necesidad de plantear los contenidos en forma coherente o al menos aplicable a la realidad que enfrentaban los docentes; en los diálogos con los profesores se obtuvieron algunas estrategias que, al menos parcialmente, solucionaban esta condición: a) que los

instructores tuvieran la experiencia práctica de haber trabajado en la zona rural; b) que los cursos se impartieran en escuelas de las localidades; que se tomara en cuenta con mayor peso las experiencias de los docentes en la zona y evitar los discursos academicistas del aprendizaje.

En ese orden de ideas, las habilidades de planeación con base a las unidades didácticas desarrolladas a través de los cursos de capacitación, se sujetan al tiempo real que tiene el profesor para llevar a cabo esta función, así, se encontró una variabilidad importante en los tiempos que son dedicados a la preparación de clases, lo que sugiere el impacto diferenciado del programa no atribuido específicamente a la efectividad de contenidos y estrategias de capacitación, si no más bien por el tiempo real de los principales aplicadores y reproductores de las estrategias. Confrontando esta información con el promedio de antigüedad dentro del magisterio (17 años), la experiencia y conocimientos que el profesor genera para su propia práctica pudiera fungir como un indicador relevante y a la vez compensatorio de la reducción de tiempo para la planeación.

Los profesores que recibieron capacitación emplean en forma variada las herramientas y recursos que PIARE les ofrece para una mejor planeación e implementación de los contenidos de clase. Las herramientas son el diario de programación y el método de planeación de unidades didácticas. Los recursos son los elementos básicos de planeación (objetivo, tema, contenido, necesidades de los alumnos, etc.) y los materiales didácticos (libros del rincón, atlas, etc.)

6. Profesor, familia, comunidad.

El docente retoma de las familias de la comunidad y de su propia historia estrategias que promueven el fortalecimiento de valores comunales, costumbres, tradiciones y dinámicas sociales: juega con los niños fuera del aula pero dentro es el *guía*, es el *profesor*; promueve

hábitos de organización, limpieza y cooperación a través de actividades en beneficio del propio grupo: un rol de aseo del aula, asignación de responsabilidades sobre las plantas que hay en la escuela, sobre la limpieza de alguna cancha o espacio para el deporte. El docente se presenta como una figura de autoridad en el aula, el dispensador de reforzamientos o castigos, como el guía del aprendizaje; pero también en algunos casos como un agente social que se involucra en la problemática de la comunidad, como el observador y cronista de los problemas de algunas familias.

En este sentido los principales factores de fracaso escolar que los docentes señalan son la pobreza y la migración; elementos que escapan a su control y que inciden en forma determinante en el aprendizaje de sus alumnos. De éstos se derivan las condiciones que caracterizan su trabajo cotidiano con relación a los padres de familia: el incumplimiento de los padres con las tareas de apoyo, la escasa participación en las actividades escolares, el enfrentamiento evasivo hacia los problemas físicos o de aprendizaje de sus hijos que se constituyen más que una necesidad educativa especial, una discapacidad para la vida escolarizada.

Por otra parte, en todas las comunidades visitadas existía el segmento de los padres que sí apoyaban, especialmente obras y acciones materiales para la escuela; de tal forma que el proceso de formación queda en manos del profesor, quien inevitablemente impregna su ideología, costumbres y rutinas; que en el mejor de los casos son acordes a los de las familias de la comunidad; o al menos guarda el cuidado de evitar antagonismos con las costumbres que el niño vive en su hogar.

7. A manera de integración

Visto así, el perfil preliminar sobre algunas de las habilidades que construyen el cotidiano quehacer de la enseñanza, delinean a un profesor rural en Sonora, como un

profesor que emplea una sola estrategia, posiblemente la que mejor le funciona, para controlar el grupo, para corregir o monitorear el progreso de sus alumnos y para abordar los contenidos del programa. El profesor favorece el trabajo individual pese a las demandas de las condiciones grupales, probablemente en reacción a la necesidad de control y ordenamiento dentro de un ambiente donde los destinatarios de sus esfuerzos tienen intereses distintos por sus diferentes grados de entendimiento sobre la naturaleza social y emplea el examen periódico con el fin de observar el progreso de los alumnos.

No obstante la mayoría de los profesores manifiesta que sí aplica el método de planeación didáctica, que se constituye como una estrategia crucial para el manejo y desarrollo escolar de grupos multigrados. Sin embargo, las estrategias que retoman para la conducción del proceso enseñanza aprendizaje responden más a esquemas empleados en la escuela urbana donde existe un docente por grupo.

La estrategia didáctica del profesor rural nos lleva a considerar que el elemento central derivado del diagnóstico llevado a cabo se sintetiza en la falta de conocimientos, y o competencias para organizar la información sobre el desarrollo cognitivo del niño que subyace al proceso enseñanza aprendizaje, lo cual hace inviable la planificación de la enseñanza. Por lo anterior, observamos en los datos de reporte verbal y observación, se dejan ver los siguientes aspectos: el uso de guías de contenidos como único recurso didáctico, como recetas que requieren de control disciplinario y una repetición usando un lenguaje simple para el niño; la planificación como una necesidad y una tarea administrativa; la evaluación como mecanismo administrativo de control y poder; la capacitación centrada en uso y transformación de formularios. En fin, el proceso enseñanza aprendizaje es visto como un tránsito administrativo y la interpretación de lo que acontece en ese

proceso con el niño es ignorado y en el mejor de los casos mal entendido.

8. Recomendaciones

Se deja ver los datos obtenidos que la política de inversión requieren los ajustes siguientes:

- Dado que el programa se dirige a la organización de los contenidos a través de la capacitación en la técnica de unidades didácticas y a la motivación del profesor con un programa de incentivos y arraigo, las prácticas de enseñanza y control disciplinario tienen su base en lo que el sentido común indique o lo que vaya teniendo éxito, o en el mejor de los casos, sólo se atiende la técnica defendida en el texto de unidades didácticas que es impuesto por el gobierno federal. El programa requiere de la capacitación en diversificación de técnicas didácticas y de control de grupo.
- Sin embargo los capacitadores deben ser seleccionados en base a sus habilidades y competencias en educación básica fundamentalmente en la enseñanza de la lengua y lógico-matemática para profesores en grupos multigrado. La estrategia actual consiste en delegar la capacitación a los técnicos de las supervisiones. Estos técnicos en su mayoría no asisten a un concurso o una oposición para evaluar su perfil académico, y en su mayoría no cuentan con capacitación para la enseñanza superior o de profesores.
- Las unidades didácticas contienen una forma de planear el proceso de enseñanza y el de evaluación, pero 4 de cada 10 maestros no utiliza la técnica y su planeación es muy inconsistente y errada. Se requiere que el maestro aprenda algunas formas de dirigir, entender y evaluar el proceso de aprendizaje y

enseñanza, independientemente de lo que proponen las unidades didácticas.

- 7 de cada 10 de los profesores que reciben estímulo por arraigo no viven en las comunidades, y el tiempo que deberían dedicar a los alumnos con mas dificultades de aprendizaje lo utilizan para dividir al grupo en dos partes, 2 ciclos de tercero a sexto por la mañana y el primer ciclo por la tarde o viceversa. En otros se utiliza para educación física, artes, u organización de bailables, kermés, desfiles o celebraciones. Este estímulo está atrayendo nuevos profesores que en términos de experiencia son extremos, o muy jóvenes que aun no pueden participar en la carrera magisterial o muy viejos para obtener una compensación al jubilarse
- En todo caso la educación multigrado es insólita, no entendible y se tratan de transferir las habilidades de la escuela de organización completa a la multigrado, lo cual lleva a prácticas como las registradas en este estudio, en las cuales los maestros convierten al aula multigrado en varios apartados unimodales y para cada uno ejercen la rutina didáctica de la escuela completa, resultando un desastre metodológico y humano.
- El niño recibe a través de un programa público desayuno en la escuela, con otro material escolar, con otro medicinas y atención medica, otro genera empleo para los padres, otro se dirige al maestro, otro a la gestión escolar y no existe coordinación intersectorial dentro del Estado y aun menos dentro de la Federación.
- Las evaluaciones cuando existen son parciales. Hace falta desarrollar indicadores y medidas consistentes para la evaluación de los programas que permita la toma de decisiones a corto y mediano plazo.

9 Propuesta de capacitación.

Las fases que serán objeto de trabajo en la elaboración de la presente propuesta son la planificación de la misma, es decir, la conformación de la estrategia de solución del problema (establecimiento de las actividades a efectuar, los objetivos, tiempos, funciones a realizar por los participantes), la implementación (descripción del proceso de aplicación de la solución) y evaluación de satisfacción de necesidades a través de la propuesta.

I. Objetivos de la propuesta

Diseñar y evaluar la eficiencia y efectividad de un paquete de capacitación docente sobre los procesos cognitivos asociados a la planificación de la enseñanza en profesores que atienden a niños y niñas rurales e indígenas en el Noroeste de México.

Objetivos Particulares

Objetivos Técnicos	Metas Asociadas
a) Diseño de la secuencia y contenido de los materiales teóricos sobre la planificación de la enseñanza (texto guía de contenidos)	Meta 1. Selección de los elementos conceptuales, cuerpo teórico, contenidos y objetivos de la plantación de la enseñanza. Meta 2. Ordenar la secuencia y presentación didáctica del material. Meta 3. Diseño de las estrategias de presentación de los materiales en el texto.
e) Diseño del modelo de transferencia (incluyendo materiales y estrategias didácticas) para el personal responsable del monitoreo (supervisores o técnicos) de la multiplicación del programa hacia los maestros y su trabajo en el aula.	Meta 1. Diseño de materiales de aprendizaje colaborativo y la micro enseñanza. Meta 2. Capacitación al personal responsable de monitorear la multiplicación del programa en las distintas sedes (Nayarit, Sinaloa, Sonora y Baja California Norte y Sur) de la región Noroeste.

	<p>Meta 3. Evaluación de la eficacia y efectividad de la capacitación brindada.</p> <p>Meta 4. Corrección y ajuste del programa.</p>
<p>b) Diseñar materiales didácticos de auto enseñanza para profesores de las habilidades de conocimiento y competencias cognitivas desarrolladas en el texto guía, bajo modelo de entrenamiento sobre el uso materiales, basados en los principios que subyacen a la planificación de la enseñanza.</p>	<p>Meta 1. Ofrecer alternativas de planeación y simulación de tareas que le ofrezcan al docente la toma de decisiones.</p> <p>Meta 2. Contar con modelo que sea confiable y válido y sensible a las condiciones de la población docente.</p> <p>Meta 3. El modelo posea las características que garanticen su utilidad práctica.</p>
<p>d) Evaluar la eficacia (adquisición de conocimiento, habilidades y competencias) y efectividad (criterios de variedad de estrategias didácticas y desempeño de los alumnos) del programa de capacitación sobre los procesos cognitivos asociados a la planificación de la enseñanza.</p>	<p>Meta 1. Diseño de estrategia evaluativo- sumaria de los contenidos del material teórico.</p> <p>Meta 2. Diseño de estrategia evaluativo-formativa.</p> <p>Meta 3. Implementación de sistema evaluativo del programa de capacitación docente.</p> <p>Meta 4. Corrección y adecuación del programa de capacitación docente.</p> <p>Meta 5. Diseño de un sistema de auto evaluación para objetivos del texto de enseñanza.</p> <p>Meta 6. Modificar al sistema de auto evaluación con base a los resultados de la evaluación del mismo.</p>

El paquete de capacitación propuesto, tendría varios elementos, entre los cuales se incluyen: 1) diseño de una tecnología educativa dirigida a los maestros que permita una estrategia para el entrenamiento en habilidades y competencias sobre los procesos cognitivos subyacentes a la actividad de aprender y enseñar; 2) diseño y evaluación de un proceso de transferencia hacia supervisores y encargados de la zona, los cuales serán los responsables de capacitar a los profesores en el manejo y uso de la tecnología educativa

y 3) diseño y evaluación de un proceso de puesta en práctica de la propuesta. Actualmente, contamos con evidencia suficiente en torno a los dos primeros elementos (Proyecto SIMAC-3019).

En cuanto al tercer elemento, consiste en un sistema de ejercicios y actividades que aumenten la efectividad de los aspectos relacionados con la práctica docente; así como, los procedimientos para transformar tareas cognitivas y meta cognitivas a parámetros objetivos que den cuenta real del desempeño de los profesores y de los alumnos.

Un modelo, que ha resultado de gran éxito para planificar la enseñanza, es el de Gagné y Briggs, (1976). Para los autores la enseñanza es una tarea que debe planificarse siempre, para alcanzar objetivos aceptados; para ello, primero es necesario identificar los tipos generales de competencias que son aprendidas y después, comprender las condiciones que gobiernan la ocurrencia del aprendizaje y el recuerdo.

Las habilidades aprendidas son: a) habilidades motoras, las cuales representan un tipo básico de capacidad aprendida, que se van mejorando con la práctica; b) habilidades intelectuales, las cuales involucran el uso de símbolos, y esta jerarquía de habilidades se aprenden a través de un proceso que va de lo simple a lo complejo, involucrando, la combinación de habilidades sencillas para producir otras más complejas; c) estrategias cognitivas, son aquellas habilidades mediante las cuales los aprendices regulan sus propios procesos internos de atención, aprendizaje, memoria y pensamiento; d) información verbal, aquí se incluye el conocimiento mínimo de entrada sobre lo que se va aprender y; e) actitudes, las cuales se definen como un estado interior que incluye las opciones de las acciones más importantes realizadas por la persona (Gagné y Briggs, 1976; Gearheart, 1987).

El modelo permite agrupar objetivos específicos de naturaleza similar reduciendo el trabajo necesario para elaborar toda una estrategia de enseñanza. El agrupamiento

de objetivos pueden ayudar a determinar el orden de las partes del curso; por tanto el agrupamiento de los objetivos en tipos de capacidades puede utilizarse para planificar las condiciones internas y externas del aprendizaje que se juzguen necesarias para que éste resulte eficaz (Joyce y Weil, 1986).

La tecnología educativa a desarrollar debe contemplar el uso de sistemas individuales para los maestros, ofreciendo todo tipo de apoyos didácticos y asegurando la comprensión a través de ensayos sucesivos de aprendizaje en un modelo de enseñanza programada lineales. Lo anterior considerando el relativo aislamiento de las comunidades y la poca posibilidad que la supervisión tiene para apoyar su proceso de aprendizaje. Por otro lado, este primer momento de la tecnología que pretende establecer conocimientos y habilidades intelectuales y estrategias cognitivas para el entendimiento del proceso cognitivo del que aprende y del que enseña requiere de las siguientes características: a) secuencias didácticas efectivas bien definidas, b) sugerencias de ejercicios que permitan conectar el entorno real con el conocimiento y reconocimiento de su identidad étnica, c) poseer actividades relevantes integradas en torno al desarrollo, aprendizaje, estrategias de planeación, conocimiento de los grupos indígenas, currículo, entre otros. Lo anterior, bajo una perspectiva multicultural e intercultural que propicie un cambio conceptual con teoría y métodos probados que garanticen la adquisición de competencias didácticas y el manejo de contenidos pedagógicos. Pero ante todo, garantice en el mediano y largo plazo, la existencia de un currículo propio para la población de niños rurales y su familia, dando efectivas oportunidades de desarrollo a los distintos grupos sociales.

Esta tecnología que estará incluida en lo que se llamara el texto guía sobre la planeación del enseñar y el aprender requiere para su manejo un programa de transferencia hacia los multiplicadores los cuales lo pondrán

en manos de los maestros rurales el conocimiento, las habilidades y competencias de planificación. La estrategia de transferir a los supervisores y personal técnico propone una tarea didáctica, para la cual el entrenamiento de precisión de los multiplicadores se considera la llave del éxito-fracaso del modelo tecnológico. Adicionalmente a la enseñanza de habilidades intelectuales y estrategias cognitivas sobre la planeación y sus procesos de desarrollo implicados, es necesario capacitarles en habilidades y competencias para el control y motivación en el aula a través de técnicas de micro enseñanza y sistemas de modelamiento por medio de video.

El segundo momento implica capacitar a los profesores en el proceso de planificación de la enseñanza y en las habilidades de control y motivación en el aula a través de un texto de ejercicios, situaciones e innovaciones en el aula rural, el cual adicionalmente prepara al profesor y al supervisor en habilidades y competencias de evaluación en el aula e incluye los sistemas de datos que serán utilizados para la evaluación del proyecto en general.

Es necesario tomar en cuenta, para comparar los dos momentos de la enseñanza (diseño de los materiales y transferencia) y la puesta en práctica de los productos, algunas variables involucradas, tales como: aspectos de procedimiento, relacionados con la manera de como funciona la enseñanza en la escuela y de apoyo, sean condiciones del micro-ambiente y el contexto escolar (Ej. estilos de liderazgo del profesor, las relaciones profesor-alumno, el rol del profesor, los procesos de comunicación verbal y no verbal en el aula, el clima grupal de la clase, características del grupo-clase como su tamaño o su composición, las normas grupales en la clases).

II. Elementos constitutivos de la propuesta

La propuesta incluye cuatro elementos: 1) selección y diseño de texto guía sobre planificación; 2) un sistema de transferencia para los multiplicadores; 3) un sistema de

puesta en práctica de los productos en el aula; y 4) un sistema de evaluación general, de la tecnología educativa.

Gagné y Briggs, señalan que la principal ventaja de la orientación sistemática de la planificación de la enseñanza, reside en contar con objetivos del plan o tarea; además presenta una manera de saber cuando se alcanzan los objetivos. Por tanto, una evaluación minuciosa del sistema puede y debería incluir evaluaciones formativas y generales. Tales evaluaciones permitirán probar directamente los resultados específicos del aprendizaje y los efectos más amplios de la enseñanza, que abarquen algunos resultados no previstos.

A partir, de los elementos constitutivos del paquete de capacitación, se describe a continuación el proceso a seguir para la implementación de la propuesta.

- a) Diseño de material teórico sobre la planificación de la enseñanza (texto guía):

A partir del proyecto general "Evaluación del impacto del PIARE: Competencias básicas y comportamiento docente en zona rural en pobreza extrema", financiado con fondos SIMAC-3019; se obtuvo como producto, material de auto estudio dirigido a docentes de escuelas rurales marginales. Dicho material, está organizado en seis secciones conformadas, cada una, por capítulos divididos en temas y subtemas, la presentación de cuadros de recuperación de información relevante de cada tema, un resumen del contenido por capítulo y situaciones de aplicación, un glosario y bibliografía complementaria.

Las secciones que conforman el material son:

- ◆ el alumno;
- ◆ el proceso de aprendizaje;
- ◆ el producto del aprendizaje;
- ◆ el contenido;
- ◆ la enseñanza; y

- ◆ la evaluación. Este material educativo será ajustado en sus ejercicios a la situación de las escuelas multigrado para niños y niñas rurales.
- b) Diseño del material de transferencia para los multiplicadores:

El material de transferencia para los dos momentos de transferencia (instructores-supervisores, supervisores-profesores), se basa en la micro enseñanza y el aprendizaje colaborativo. Donde, para ambos casos, el material cumple con las mismas características.

Para garantizar en primer momento, la transferencia de los instructores a los supervisores, es necesario que el supervisor maneje los contenidos del texto guía en el cual se establecen las habilidades cognitivas del proceso de planificación. Después de esto un sistema de micro enseñanza y de video servirá para que el supervisor obtenga las habilidades instrumentales y de conocimiento para promover la motivación y el control en el aula. Finalmente el supervisor deberá contar con las habilidades para manejar la información del texto de ejercicios y situaciones e innovaciones en el aula rural y el sistema que seguirá para monitorear y evaluar el proceso para poner en práctica las habilidades obtenidas por el profesor después de la capacitación.

Este último texto de ejercicios estará basado en principios de enseñanza programada lineal; es decir, el libro plantea una instrucción, después va señalando los pasos a seguir hasta lograr el objetivo de la lección. Al final, de cada lección aparece una auto evaluación del aprendizaje, si la respuesta es incompleta o inadecuada se le remite aun anexo que incluye más información sobre el tema evaluado para que repase y vuelva a realizar la evaluación.

Para lograr la transferencia del supervisor-profesor, el supervisor se apoya en los videos que modelan conducta para control y motivación en el aula y en el manejo de

sesiones de micro enseñanza, en el texto guía y en el texto de ejercicios.

La transferencia del profesor a los alumnos requiere del monitoreo de los supervisores sobre el trabajo que se lleva a cabo en los propios salones de clase. El profesor primero realiza la aplicación de un inventario para identificar el conocimiento, habilidades y competencias de los niños en el aprendizaje de la lectura, escritura y matemáticas. A partir de los resultados lleva a cabo una reflexión de las estrategias didácticas y la planificación de la enseñanza que esta utilizando cotidianamente en el aula. A partir de esto inicia con los ejercicios del libro de texto y evalúa cotidianamente los resultados. Después de cada ejercicio lleva a cabo una evaluación que retroalimenta la información obtenida del alumno y de su práctica misma y hace más probable el desarrollo de una conducta planeada atendiendo a las características del desarrollo cognitivo de los niños.

Tal material de ejercicio, permitirá trasladar los contenidos teóricos al contexto de la enseñanza. Aquí, se hace énfasis, para que el maestro muestre un conjunto de capacidades. Tales como: discriminar, identificar, clasificar, demostrar, redactar, elaborar, enunciar, elegir y ejecutar, etc.

Procedimiento operacional

Los supervisores y técnicos del sistema rural e indígena de la escuela primaria involucrados deberán ser concentrados en un espacio conveniente a todos por su distancia y ventajas operativas de trabajo . Lo anterior, con el objetivo de participar en el taller de entrenamiento sobre el uso materiales.

El taller de entrenamiento tendrá una duración de aproximadamente 48 horas, distribuidas en seis sesiones.

Las sesiones se desarrollaran mediante la exposición del instructor-investigador, sobre el contenido del tema, seguido de la realización de actividades a través del trabajo

grupal, donde los supervisores trabajan en equipos de cuatro a cinco integrantes.

La descripción de las sesiones incluye:

- presentación, evaluación inicial e integración del grupo;
- Desarrollo de habilidades de conocimiento a través del texto guía de conocimientos sobre desarrollo cognitivo y enseñanza aprendizaje;
- Establecimiento de habilidades instrumentales y cognitivas de control y motivación usando la técnica de modelamiento ;
- Utilizar la estrategia de micro enseñanza como un sistema de simulación del trabajo dentro del aula y de auto corrección entre los integrantes del grupo;
- Habilidades para utilización de la guía material de ejercicios,
- Enseñanza del sistema de evaluación y monitoreo.

c) Transferencia de los supervisores a los profesores:

Los supervisores seleccionan el lugar para la capacitación sobre la base de las facilidades operativas y didácticas y llevan a cabo un curso de 48 horas para transferir habilidades y conocimientos sobre desarrollo cognitivo y planeación de la enseñanza.

Los supervisores y técnicos desarrollaran una agenda de trabajo que inicia con la revisión del texto guía de conocimientos sobre desarrollo cognitivo y aprendizaje, continua con el moldeamiento por video de habilidades para la motivación y el control en el aula, continua con el uso de la técnica de micro enseñanza para el entrenamiento de habilidades integrales de trabajo en el aula a través de la simulación y el auto análisis y la critica de los pares.

Después de esto los supervisores y profesores, revisan el texto sobre ejercicios y acuerdan sobre el proceso de

ejecución de cada una de las tareas y el proceso de monitoreo y evaluación.

- d) Transferencia de los profesores a los alumnos o sea la implementación de los productos en el aula:

Para lograr la puesta en práctica de los ejercicios didácticos para los profesores, se tiene que contar con la descripción de como se obtendrán unos resultados objetivos; para ello, se toman las cinco categorías propuestas por los autores Gagné y Briggs. Ejemplos de tales situaciones son: 1) obtención de las capacidades intelectuales, con las que se puede apreciar si se adquirió o no las capacidades entrenadas. Ejemplo: se le ofrecerá un ejercicio en la que se le pide dar soluciones en una situación de control o motivación dentro del aula; 2) a través de medidas de capacidad para la resolución de problemas, con las que se evalúa la calidad o eficiencia del razonamiento del profesor. Ejemplo: los ejercicios que consisten en planificar un tema para probar el efecto de un cierto factor sobre el aprendizaje del niño, en una situación novedosa para el docente; 3) pruebas de información que permiten juzgar si se ha aprendido o no cierto conjunto de hechos o generalizaciones. Ejemplo: una situación en que el profesor le pide al niño repetir y ampliar algún contenido; 4) las observaciones u otras medidas de la adecuación de las destrezas motoras, generalmente con referencia a una "norma" especificada de conducta. Ejemplo: un ejercicio en que se le pida al docente que evalúe del niño ejercicios caligráficos que serán calificados en términos de un modelo de adecuación; y 5) auto-informes para evaluar actitudes. Ejemplo: un listado de preguntas en que se le pida al profesor que indique la "probabilidad de elección" de las valoraciones relacionados con la disciplina dentro del aula.

III. Evaluación de la propuesta

Se entrenará a los supervisores en el uso de dos instrumentos (entrevista y guía de observación) para identificar las habilidades didácticas y de conocimiento del proceso enseñanza aprendizaje con que cuenta el docente; y las competencias en matemáticas y español de sus alumnos.

La evaluación es a través de dos momentos: a) formativa. Con el propósito de asegurar el avance del proyecto en su totalidad, detectar las desviaciones que pudieran ocurrir en la aplicación de la metodología de transferencia, realizar adecuaciones que pudieran requerirse y atender a las necesidades planteadas por los participantes con base en las interrogantes y dificultades que se van presentando; b) sumativa. Con el fin de resumir los logros alcanzados al finalizar el taller y el impacto de éste sobre los participantes; en otras palabras, ambas evaluaciones ofrecen la posibilidad de comparar (pre y post prueba), los resultados de cada una de las dimensiones del aprendizaje.

Los supervisores durante su entrenamiento inicial con los instructores investigadores serán capacitados en la aplicación de varios instrumentos de medida; después, en sus regiones evaluarán a los profesores en al menos cuatro momentos que establece el ciclo escolar. Esta evaluación se lleva cabo al inicio del ciclo escolar y cada supervisor visitara a cada uno de sus maestros y maestras tres veces durante el ciclo para apoyarlo, retroalimentarlo y evaluar sus adelantos.

Por otro lado, un / una integrante del equipo de investigación se trasladará durante una semana visitando a los maestros y supervisor de la región con el objeto de monitorear el funcionamiento de la transferencia y la puesta en práctica de la tecnología educativa.

Instrumentos

Se efectuaran modificaciones a los instrumentos para evaluar la práctica y desempeño del docente en el aula,

diseñados por CONAFE y modificados por Vera y Cols. (2001), esto con la finalidad de estandarizar la prueba y el procedimiento de aplicación en esta población.

Los instrumentos son:

1) Entrevista sobre la práctica docente.

El instrumento se conforma de 35 reactivos, por medio de los cuales se recopila información referente tres aspectos importantes: Planeación. Incluyen los reactivos que cuestionan acerca de:

- Tiempo estimado para ejecución de planes;
- horas dedicadas para su preparación;
- formulación de objetivos;
- elementos considerado durante la planeación;
- recursos utilizados.

Práctica sobre evaluación. Se pregunta:

- Diferencia entre evaluación y calificación;
- estrategias utilizadas para evaluar;
- frecuencia con que evalúa;
- estrategias utilizadas para calificar;
- frecuencia con que califica;
- estrategias utilizadas ante resultados incorrectos de los alumnos.

Capacitación. Se incluyen algunos reactivos orientados a recabar información sobre:

- Número de cursos a que asistió;
- duración de los mismos,
- seguimiento del texto guía durante el curso;
- aplicación de información impartida en cursos;
- calidad;
- preparación del instructor;

- sugerencias para mejorar cursos y materiales editados.

2) Guía de observación del desempeño de los docentes:

Compuesta por 16 reactivos, esta guía permite la observación de indicadores relacionados al manejo de contingencias y didáctico del docente para la conducción y control disciplinario del grupo, así como también facilita el registro de estrategias de evaluación por parte del docente hacia el comportamiento de sus alumnos en alguna actividad.

Los reactivos de este instrumento delimitan las observaciones en término de:

- ▶ aseo y distribución de alumnos en el aula;
- ▶ recursos utilizados por docentes y alumnos;
- ▶ actividades realizadas durante la clase;
- ▶ manejo de contingencias;
- ▶ monitoreo y retroalimentación de conducta de alumnos;
- ▶ movilidad del docente;
- ▶ participación en clase (docente/alumnos);
- ▶ conducta del docente hacia los alumnos.

3) Lista de chequeo de avances programáticos del profesor.

Se toma de un listado de actividades y ejercicios que están incluidos en el texto de ejercicios, situaciones e innovación de la planificación educativa y que el supervisor deberá monitorear en 3 ó 4 ocasiones en el ciclo escolar. Tal listado, incluye: diversificación de objetivos, procesos didácticos de control y métodos de evaluación.

El listado reúne el cumplimiento de los objetivos en tiempo y forma y corrobora cambios en los mismos de asistencia, participación y calificación en clase.

La contribución técnica de la propuesta gira entorno a tres aspectos:

- ◆ la puesta en práctica de la tecnología desarrollada;
- ◆ el modelo de transferencia para el personal responsable del monitoreo (supervisores o técnicos) de la multiplicación del programa hacia los maestros y su trabajo en el aula y;
- ◆ la evaluación integral del paquete de capacitación en términos de adquisición de conocimiento, habilidades y competencias y efectividad sobre la variedad de estrategias didácticas y desempeño de los alumnos.

Bibliografía

- Arnaut, A. (1998). *Los maestros de educación primaria en el siglo XX*. En: Latapí, P. (coordinador). *Un siglo de educación en México*. México: Fondo de Estudios e Investigaciones Ricardo J. Zevada, CONACULTA, FCE. Cap. XIX, págs. 195-227.
- Búrquez, I. K. (2000) *Evaluación de competencias lógico-matemáticas en educación básica*. Tesis de Licenciatura. Universidad de Sonora México.
- Braslavsky, C. (1999) *Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores* *Revista Iberoamericana de Educación* Número 19 Formación Docente Enero - Abril 1999 En red. <http://www.campus-oei.org>.
- Camberos, M., Genesta, M. A., Huesca, L. *La pobreza en Sonora: los límites a la modernización*, en *Revista de Estudios Sociales*. Vol. 5 No. 9. Enero-Junio 1994.
- CONAFE-SEP (1996) *Programa de capacitación docente (96-98)*. México D. F. Unidad de Programa Compensatorio.
- Díaz, V. L. (2000) *Impacto de variables psicosociales, socioeconómicas y de inversión compensatoria sobre las habilidades básicas de lectoescritura*. Tesis de Licenciatura. Universidad de Sonora. México.
- Gagné, R. M. y Briggs, L.J. (1976). *La planificación de la enseñanza. Sus principios*. México, Trillas.
- Gearheart, B.R. (1987) *Teorías del aprendizaje. Incapacidad para el aprendizaje. Estrategias Educativas*. México: *Manual Moderno*, págs. 329-344.
- Ghilardi, F. (1990) *Crisis y perspectivas de la profesión docente*. Capítulo VIII. *Crear un profesionalismo*. GEDISA.
- Barrola, Ma. (1998). *La formación básica de los profesores de educación básica en el siglo xx.*, en: Latapí, P. (coordinador). *Un siglo de educación en México*. México: Fondo de Estudios e Investigaciones

- Ricardo J. Zevada, CONACULTA, FCE. Cap. XX, págs. 230-271.
- Joyce, B. & Weil, M. (1986). *The conditions of learning. Focusing instruction. Models of teaching. New Jersey: Prentice-Hall, Englewoods Cliffs.* Cap. 24, págs. 427-233.
- PIARE, SEP-CONAFE (1995) *Documento informativo del programa integral para abatir el rezago educativo.* Gobierno del Estado de Sonora, SEC.
- Programa Nacional de Educación 2001-2006*, en: *Educación 2001*, no. 77, Octubre 2001. págs. 2-32.
- Schmelkes, S. (1998) *La educación básica.* En: Latapí, P. (coordinador). *Un siglo de educación en México.* México: Fondo de Estudios e Investigaciones Ricardo J. Zevada.
- Secretaría de Educación Pública (1993) *Educación básica Primaria. Plan y programas de estudio.* México. SEP.
- (2002). *Reglas de operación del Programa de educación primaria para niñas y niños migrantes.* *Diario Oficial de la Federación.* Tomo DLXXXIII, México, D. F. miércoles 13 de Marzo.
- Tejada, F. J. (1998) *Los agentes de la innovación en los centros educativos (Profesores, directivos y asesores).* España: Aljibe.
- Vélez, E; Shiefelbein, E. & Valenzuela, J. (1999) *Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria.* Revisión de la literatura de América Latina y el Caribe. [En red] http://www.campus_oei.org/calidad/Velezd.pdf.
- Vera-Noriega, J. A.; Domínguez-Guedea, R.L.; Búrquez, K.; Domínguez-Ibañez, S. (2001) *Metodología de evaluación de docentes en la zona sur del Estado de Sonora.* *Investigaciones Educativas en Sonora.* Vol.3. SEP-REDIES. Hermosillo, Sonora.
- Vera, N. J.; Domínguez, I. S.; Peña, R. M.O. y Laborin, A. J. (1999). *Evaluación del impacto del programa integral*

para abatir el rezago educativo (PIARE) sobre competencias básicas. Reporte Técnico externo. DDR/DHBS-005-99 CONAFE-PIARE.

-(2000) Evaluación de las características y habilidades de profesores en Baja California norte: un estudio exploratorio. Reporte ejecutivo. CIADAC. Hermosillo, Sonora.

Vera, N. J.; Domínguez, I. S.; Peña, R. M. O. y Laborin, A. J. (2001) *Evaluación de las características y habilidades de profesores y su relación con las competencias básicas de los niños. Reporte ejecutivo. CIADAC. Hermosillo, Sonora.*

-(2002) Descripción de las prácticas de planeación y enseñanza de docentes en la zona rural de Baja California Norte. La Psicología Social en México, Vol. IX, México: AMEPSO.

Weiss, E. & Ezpeleta, J. (2000) *Cambiar la Escuela Rural. CINVESTAV. México.*