

Opinión de los docentes sobre el programa de capacitación y su relación con el desempeño escolar en Sonora, 2004-2009

Blanca Esthela Borja Lira*
José Ángel Vera Noriega**
David García***

Resumen:¹ El objetivo del presente estudio es conocer la opinión de los docentes de segundo, tercero y cuarto grado de primaria del estado de Sonora sobre las fortalezas, debilidades y propuestas de las estrategias de capacitación. Para hacerlo, se aplicó una encuesta para analizar sus expectativas con respecto a los objetivos, metas y mecanismos de los programas federales y estatales actuales para lograr el mejoramiento de la calidad educativa. Los resultados indican que hay una mejoría, en menor medida, de la práctica didáctica de quienes asisten a estos cursos, y el obstáculo principal es la dificultad para permanecer en ellos. Este es uno de los motivos por los que las metas del programa “Educar con Calidad Sonora” serán difíciles de alcanzar si no se perfeccionan las condiciones de capacitación de los docentes, al menos en este rubro.

Palabras clave: formación continua, calidad educativa, educación básica, capacitación docente y encuesta de opinión.

* Universidad Pedagógica Nacional, unidad 26-A. Correspondencia: Ley Federal del Trabajo s/n, colonia Apolo, Hermosillo, Sonora, México. Teléfono (662) 289 2400, extensión 317. Correo electrónico: blancaborja@estudiantes.ciad.mx

** Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A. C., km. 0.6, carretera a La Victoria, apartado postal 1735, C. P. 83000, Hermosillo, Sonora, México. Correo electrónico: avera@cascabel.ciad.mx

*** Universidad de Sonora. Blvd. Luis Encinas y Rosales s/n, colonia Centro, Hermosillo, Sonora, México. Teléfono: (662) 259 2261. Correo electrónico: dagf@hotmail.com

¹ Los autores agradecen a la Dirección de Capacitación, Mejoramiento y Actualización del Magisterio de la Secretaría de Educación y Cultura del estado de Sonora por el apoyo financiero y operativo para la realización de este estudio.

Abstract: The goal of the present study is to learn what teachers of second, third, and fourth grade in the state of Sonora, Mexico, think about the strengths, weaknesses, and proposals of the training strategies. A survey was used to analyze the expectations of teachers with respect to the objectives, goals and strategies of the current federal and state programs for improving educational quality. Results indicate that teaching practices improved minimally by attending these courses, and the main obstacle was the difficulty in completing them. For this and other reasons, the goals of the Educar con Calidad Sonora [Sonora Quality Education] program will be difficult to achieve if training conditions for teachers are not improved, at least regarding this activity.

Key words: continuing education, quality in education, basic education, educational qualification and opinion survey.

Antecedentes

El Gobierno de Sonora (2004-2009) establece en su Programa Estatal de Educación (PEE) un conjunto de metas, entre las que destaca: “alcanzar para el 2009 el liderazgo nacional y reconocimiento internacional en los principales indicadores educativos de todos los niveles” (Secretaría de Educación y Cultura, SEC 2004, 67) y en particular en el eje 5, cuyo objetivo en cuanto al magisterio es “mejorar la preparación y el reconocimiento de los profesores de educación básica, a través de un esquema estatal de desarrollo de habilidades y competencias profesionales que permita fortalecer la formación de los estudiantes” (Ibid., 44).

Entre sus metas está operar un programa integral de formación inicial, continua de especialización y posgrado, así como gestionar mejoras en los procedimientos de acceso y promoción a la carrera magisterial (Ibid., 46). Por lo que se sugiere una estrategia de actualización sin grandes cambios e innovaciones, cuya meta sea fortalecer los mecanismos existentes en relación con la vinculación del Programa Nacional de Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP) a carrera magisterial.

La política educativa del sexenio 2004-2009 coloca a la capacitación y la actualización del magisterio como la herramienta que permitirá el avance

continuo en las instituciones y aulas, para elevar los indicadores de calidad educativa.

Las cifras no son halagadoras, la deserción escolar en primaria de 2004 a 2005 fue de 1.8 por ciento, es decir, 0.1 por debajo de la media nacional, sólo 5.1 por ciento obtiene un logro alto en matemáticas y 45.1 uno bajo, este último dato es desalentador. Sin embargo, la tasa de aprobación por ciclo escolar es de 96.9 por ciento, que no representa la capacidad en aprovechamiento de los alumnos, por lo que se podría inferir que pasan al siguiente grado sin haber obtenido las habilidades suficientes. El Instituto Nacional de Evaluación Educativa, INEE (2004) reporta 45.8 por ciento de rezago escolar en educación básica en Sonora.

En el Programa Rector de Formación Continua (PREFC) de Sonora, correspondiente al ciclo 2004-2005, se plantearon seis objetivos estratégicos, para lograr las metas siguientes:

- Capacitar a 50 asesores técnico pedagógicos (ATP), para acompañar a 150 colectivos docentes en las escuelas
- Acreditar la actualización de los saberes profesionales de 70 por ciento del personal responsable de operar los servicios de actualización en el estado
- Acreditar oficialmente la actualización de los conocimientos de 80 por ciento de los ATP
- Acreditar oficialmente la actualización de los conocimientos de 32.9 por ciento del personal directivo de educación básica
- Participar en alguna actividad sistemática de formación continua de 87 por ciento de los profesores
- Acreditar oficialmente la actualización de los conocimientos de 37.5 por ciento de los docentes (8 389)
- Lograr la motivación de 711 colectivos docentes para que utilicen la tecnología
- Adscribir a 250 ATP a los centros de maestros, para que brinden asesoría técnico pedagógica en trayectos formativos a mil colectivos docentes (SEC 2005).

Para el ciclo 2006-2007, el PREFC planteó prácticamente los mismos objetivos, sólo que ahora sin estimación de números (SEC 2006).

Del total de docentes del estado, sólo 68.7 por ciento cumple con la escolaridad requerida, casi 80 está inscrito en carrera magisterial, 39.3 ha acreditado cursos nacionales y sólo 3 obtiene un puntaje esperado suficiente de conocimientos en su labor, con lo que se estima que la gran mayoría de ellos

no domina los contenidos curriculares de su práctica, y que los libros de los cursos no están logrando el efecto esperado (INEE 2004).

En Sonora existen dos formas de operar el sistema de capacitación, una con base en el PRONAP, que consta de cursos de actualización nacional, estatal, talleres tanto generales de actualización, como breves y otros que se promueven en cada centro de maestros, y la responsabilidad de los aprendizajes recae en los mismos docentes, ya sea de manera directa a través del autodidactismo o indirecta, cuando ellos se dan a la tarea de enseñar a otros los cursos promovidos por dicho programa.

El PRONAP consta de cuatro elementos, el primero integrado por los programas de estudio, elaborados para atender las necesidades de los profesores y del personal directivo en servicio, se considera autosuficiente en lo que respecta a la adquisición de competencias didácticas y de dirección escolar necesarias para lograr la calidad; es decir, los asesores no reciben remuneración alguna por la impartición de los cursos, ni a los maestros les pagan por estudiar o capacitarse en tiempo extra clase (Secretaría de Educación Pública, SEP 2005).

El segundo elemento está constituido por los paquetes didácticos y el tercero por los centros de maestros, cuya tarea es ser el núcleo dinamizador de la vida académica de las zonas escolares en su perímetro de influencia, que deben vincularse con los supervisores de zona y directores de las escuelas, para establecer con ellos las actividades de formación. Tarea que hasta la fecha no se ha logrado, pero se quiere implementar en este sexenio, a través de la capacitación a 40 ATP, que fungirán como asesores.

El cuarto elemento está conformado por los mecanismos de evaluación y acreditación, cuyo objetivo es certificar los cursos de los maestros, con instrumentos estandarizados y objetivos. Éstos tienen un valor en créditos académicos conforme a su extensión y grado de complejidad, que se aplican en carrera magisterial y otros procesos escalafonarios del estado, y se traducen en beneficios económicos.

Una segunda estrategia promovida por el estado, para actualizar a los docentes y mejorar los indicadores en primaria, consiste en vincular la asesoría técnico pedagógica a las particularidades de cada centro, a través del colegiado escolar mediante la elaboración primero de un diagnóstico de necesidades de actualización, de tal forma que se impartan cursos acorde a las necesidades específicas de cada plantel, y con el apoyo de los programas Enciclomedia, de lectoescritura, de medios, etcétera (SEC 2006), para ofrecerlos.

El PRONAP está diseñado de manera paralela al sistema de incentivos de carrera magisterial, por lo cual el objetivo de los ATP para realizar esta fun-

ción es buscar la mejora continua y el desarrollo de aprendizajes nuevos para sus alumnos, sin más recompensa que la asociada a su salario y a lograr las metas de desempeño (SEP-Secretaría de Educación Básica y Normal 2004).

En este contexto laboral para los trabajadores de la educación, conviene preguntarse ¿qué incentiva al docente a incorporarse a las acciones de actualización?, ¿de qué manera los programas de actualización magisterial se relacionan con la problemática que enfrentan en el aula?, ¿qué percepción tienen acerca de la actualización? y ¿en qué sentido los procesos de actualización docente mejoran los indicadores de desempeño de los estudiantes?

Definición del problema

Los profesores de educación básica están regidos por los sistemas nacional escalafonario y de carrera magisterial; ambos diseñados según un conjunto de normas y procedimientos que les permiten mejorar su condición salarial y su estatus de autoridad. Los dos dejan claro que la capacitación es un compromiso voluntario que deberá llevarse a cabo fuera de las horas de trabajo y ser costeadado por el interesado. De tal forma que todas las acciones de capacitación serán monitoreadas y avaladas por la SEP, para adjudicarles valor en puntos escalafonarios y de carrera magisterial.

Este mecanismo ha generado una política de planeación, motivación y socialización por parte del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y la SEP, para que los profesores promuevan un ambiente de simulación y competencia, para alcanzar los niveles más altos en ambos sistemas y buenos ingresos económicos, pero sin mejorar los resultados de aprendizaje de los alumnos.

Juárez (2005), Vega y Martínez (2005) establecen que el PRONAP, adherido a carrera magisterial, distorsiona la capacitación que reciben los maestros, al verla como una forma de acceder a más recursos económicos, y no de mejorar su práctica docente. Sólo 0.04 por ciento de los estudiantes en México obtiene grados altos en matemáticas y 66 se sitúa en los más bajos en las evaluaciones del Programme For International Assessment (PISA) (Vidal y Díaz 2004). De aquí se puede inferir que los cursos de capacitación a los docentes no están ofreciendo los resultados esperados.

Vera et al. (2003) encontraron que parte de la dificultad para acceder, mantenerse y aprobar un curso tiene que ver con las condiciones de selectividad y controles de los asesores y profesores; también descubrieron una falta de coordinación intersectorial entre las dependencias responsables de la capacitación de los maestros en servicio, que ratifica los planteamientos

anteriores sobre el funcionamiento de los cursos de actualización. En otro estudio, realizado por Juárez (2005), en el Distrito Federal, en relación con la percepción de los docentes frente a los cursos nacionales y estatales encontraron lo siguiente: a) con respecto a los materiales, hubo opiniones encontradas pues se calificaron como buenos y accesibles pero complejos, b) sobre la metodología autodidacta de los cursos nacionales, consideraron adecuado estudiar cuando conviniera, pero les fue difícil mantener un ritmo de aprendizaje, c) en cuanto a los asesores, los exigían cuando no los tenían, y cuando los tenían querían no tenerlos, porque pensaban que no dominaban los temas, d) el tiempo invertido era demasiado y no remunerado, y que los cursos estaban mal calendarizados, e) la diversidad de cursos no era suficiente y faltaban más opciones y f) que los estímulos eran necesarios, porque se invierte tiempo, dinero y familia.

Encinas (2005) y Vera et al. (2003) concluyen que la actualización de los docentes repercute tanto en sus intereses académicos como personales, pues el deseo o necesidad de superación pedagógica o profesional se entrecruza con las demandas del sistema educativo para elevar la calidad. El resultado indica un énfasis en la preocupación monetaria y en el escalafón más que un cambio pedagógico, que se refleje en los indicadores de desempeño.

Esta problemática plantea la necesidad de estudiar las concepciones de los docentes sobre la capacitación que reciben, y documentar las posibles causas que impiden obtener avances en la calidad de la educación primaria en Sonora.

Definición del objeto de estudio

Becerra (2002) ordena por prioridades los motivos de los maestros para ingresar a un curso de capacitación: carrera magisterial, superación profesional y escalafón. Concluye que el docente está motivado por los beneficios económicos y laborales más que por habilidades y competencias didácticas que pudiera utilizar en el aula. Siete de cada diez indicaron que los contenidos de los cursos no respondían a sus necesidades didácticas. Según Juárez (2005), la relación actualización-calidad educativa está planteada sobre el algoritmo actualización-mejoramiento profesional-calidad-estímulo económico, el cual es transformado por la carrera magisterial en actualización-estímulo económico en donde se omite el mejoramiento profesional y la búsqueda de la calidad. En resumen, las limitaciones para mantenerse en la capacitación, según Becerra (2002) y Vera et al. (2003), están vinculadas con la mala comunicación entre los docentes y los centros de maestros, debido

a que existen diversas agencias federales y estatales que ofrecen cursos de manera desordenada, duplicada y caótica, Becerra (2002), Vera et al. (2003) y Encinas (2005) encontraron que falta tiempo para terminar y aprobar con éxito los cursos de capacitación, debido a que hay profesores con doble plaza dentro y fuera del magisterio, así como actividades burocráticas numerosas. Estas investigaciones cuestionan la preparación de los asesores, la utilidad de los materiales didácticos y la falta de diversidad de los cursos.

Vega y Martínez (2005) encontraron que en Chihuahua la carrera magisterial no ha contribuido a elevar el aprovechamiento escolar, en índices susceptibles de ser medidos, se observó una relación negativa entre éste y la carrera magisterial. Utilizar la antigüedad y la evaluación de trabajo docente por parte del director del centro de trabajo se presta a interpretaciones subjetivas y control para hacer patente una relación de poder, con una ponderación importante dentro del puntaje total de carrera magisterial.

Según el discurso del PRONAP y del PEE 2004-2009, el sistema de capacitación promueve que se tomen los cursos por dos causas fundamentales: la económica, que se ve reflejada en los incentivos de la carrera magisterial y la social, como una forma de obtener prestigio, distinción y escalafón. Pero esto no es fácil de lograr para todos, porque hay problemas de cobertura, aprobación, permanencia e inversión de tiempo. Los obstáculos enfrentados por el sistema de capacitación magisterial para transformarse en una opción equitativa, igualitaria, pertinente y relevante para los maestros y los alumnos estriba en la necesidad de reformarlo, para volverlo democrático y participativo. En esta dirección, el presente estudio plantea la necesidad de conocer la forma en que el docente se apropia conceptualmente del sistema de capacitación promovido por el PRONAP, tanto a escala estatal como nacional, para saber las opiniones (fortalezas y debilidades) sobre los procesos de capacitación en los que ha participado, y su relación con la mejora continua de sus habilidades y competencias y el progreso en el desempeño de los alumnos.

Metodología

Diseño muestral de la investigación

A partir de las indicaciones de Sierra Bravo (1985), se eligieron 355 docentes de una población de 3 418 de segundo, tercero y cuarto año de primaria de Sonora; con el tamaño de muestra a 95 por ciento de confianza y 5 en el error.

Del listado de escuelas atendidas por la SEC, se tomaron, en un muestreo de azar simple, 20 para cada uno de los municipios siguientes: Hermosillo,

Ciudad Obregón, Nogales y San Luis Río Colorado, y para Álamos, Ures, Cumpas, Moctezuma, Esqueda y Nacozari se tomaron todas las escuelas, que sumaron 120. Se entrevistó a 360 maestros, pero se desecharon 29 encuestas, 10 por estar incompletas; 12 por carecer de datos de los niños y 7 porque se trataba de la misma persona, que laboraba en dos planteles.

El muestreo trató de balancear el número de profesores que imparten segundo, tercero y cuarto grado dentro de cada escuela, el estrato de ésta (alto, medio y bajo) y el sexo de los niños, también se les dio preferencia a escuelas con turnos matutino y vespertino. Por último, se eligió al azar a cinco niños en el salón para ser evaluados, correspondientes a cada maestro entrevistado; fueron seleccionados de las listas de asistencia, según una tabla de números aleatorios para obtener al primer niño y seguir con una afijación de cinco, para elegir los cuatro restantes. Se substituyó a los que no asistieron el día de la evaluación por el siguiente nombre en la lista, después de contar cinco. Los evaluados fueron 1 665, distribuidos en los diversos municipios y zonas de Sonora.

Procedimiento de la entrevista

La entrevista está compuesta por 32 preguntas agrupadas en nueve apartados: a) identificación del maestro (11 preguntas abiertas); b) cuantitativo, de la participación en cursos (siete preguntas abiertas); c) motivacional, con tres preguntas; d) evaluación de los asesores con tres preguntas cerradas; e) evaluación de los cursos (tres preguntas cerradas); f) diagnóstico con una pregunta abierta, que solicita tres fortalezas y tres debilidades de los cursos estatales y nacionales, y otra pregunta sobre cómo se vinculan los cursos tomados con la planeación, evaluación y didáctica y por último g) sugerencias con tres preguntas abiertas.

El esquema de entrevista supone la interacción entre variables de tipo atributivo del maestro y la de resultado (Fresán y Vera 1999). Las primeras son: a) sexo, b) edad, c) último nivel de formación académica, d) años de experiencia laboral y h) perfeccionamiento en el servicio.

Las competencias académicas básicas se midieron con un instrumento elaborado a partir de la modificación y ajuste al propuesto por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), el cual mide áreas básicas de competencia académica por los alumnos de cada docente, en español y matemáticas. Los reactivos evalúan conocimientos fundamentales sobre el programa oficial de dichas materias. En matemáticas, los contenidos incluyen geometría, números, relaciones, operaciones y medición. En español, comprensión de lectura, redacción de textos, gramática y ortografía. Los detalles sobre las características psicométricas de esta medida se encuentran en Vera (2000).

La información se obtuvo de la entrevista al profesor, se evitaron sesgos o errores y se apuntaron todos los elementos de forma manual, para después hacer los vaciados en el programa Word y proceder a analizar los datos recabados.

Participantes

Del total de docentes, 24.2 por ciento (n=80) reportó como último grado de estudio la normal básica a nivel técnico; 65.9 (n=218) licenciatura y 10 (n=33) una especialidad o posgrado. La edad promedio fue de 38.4 años, el mínimo de 21 y el máximo de 64, y 16 la antigüedad promedio en servicio, desde 1 a 57 años. El tiempo en la misma escuela fue de 3.7 años, de 0 a 27. Los alumnos por docente fueron 26, con mínimo de 3 y máximo de 43, con un promedio de calificación de 64.5 por ciento, 6 fue la más baja y 93 la más alta.

Análisis de la información

El análisis cualitativo de los datos incluyó la revisión de las respuestas a las preguntas sobre las fortalezas y debilidades de los cursos de capacitación, tanto nacionales como estatales. La información se analizó en un primer momento integrando las respuestas en categorías, para después operacionalizarlas y definir las con precisión, a fin de posibilitar comparaciones a través de frecuencias y porcentajes, y estar en condiciones de clasificar las críticas y conceptualización de los maestros (Álvarez y Gayou 2005). De las respuestas, se identificaron diez categorías que integraron todas las relacionadas con las fortalezas de los cursos de capacitación (nacionales y estatales), y 11 para las debilidades.

Las categorías relativas a las fortalezas fueron: mejora la práctica docente, fomenta la lectura, promueve la convivencia, compartir experiencias, actualización, útil para escalafón, carrera magisterial, son prácticas, las imparten profesores conocidos y se presenta material didáctico nuevo. Las tres primeras agruparon 67 por ciento de la frecuencia de las respuestas, y después la distribución se volvió asintótica. Las tres categorías que saturaron las frecuencias de respuestas se definen como sigue:

- Mejora la práctica docente: mediante la implantación de estrategias de evaluación, aprendizaje y modificación de conductas de los niños, que apoyan en el desarrollo de habilidades del alumno y el docente. También llevar las tareas del curso a la práctica en el aula.

- Compartir experiencias: saber qué hacen otros maestros frente a ciertas situaciones, cómo aplican conocimientos y cómo resuelven sus problemas. Conocer puntos de vista diferentes con colegas de otras escuelas en condiciones iguales o distintas, que llevan a reforzar o cambiar las prácticas propias.
- Actualización: obtener conocimientos nuevos o reforzar los adquiridos. Conocer los materiales didácticos con que se cuenta para la enseñanza y retroalimentación de contenidos.

Con respecto a categorías de respuestas a las debilidades de los cursos fueron: difícil permanencia, falta de seguimiento, difícil acceso, asesores deficientes, falta de material didáctico, contenidos imprácticos, maestros incumplidos, falta de organización, evaluación dudosa, temas repetidos y ausencia de asesorías. En las primeras cuatro se saturó 56 por ciento del total de la frecuencia, y después la curva se volvió asintótica. A continuación se describen las cuatro categorías mencionadas:

- Dificil permanencia: para los profesores es complicado permanecer por los horarios, carecen de tiempo, y menos cuando tienen doble plaza o estudian una licenciatura. Cada sesión es muy larga. Los cursos están saturados de actividades adicionales a la preparación de clase, y también se mezcla con otras de tipo escolar (con padres, biblioteca escolar o fiestas cívicas). Es difícil estudiar tanto a la vez (cursos nacionales, estatales, talleres breves, etcétera) y todos son extra clase, fuera del horario de trabajo.
- Falta seguimiento: los profesores reportan que los cursos no tienen un propósito a largo plazo. No hay continuidad ni seguimiento.
- Dificil acceso: los cursos se imparten lejos y es costoso el traslado. Los horarios no son accesibles o compatibles. Son muchos los trámites y a veces los cursos no se imparten.
- Asesores deficientes: el curso se hace tedioso, monótono, aburrido, le falta dinamismo al expositor, en ocasiones divaga, no tiene capacidad, omite objetivos por terminar rápido, a los instructores les falta capacitación, ya que son maestros improvisados. Además, planean mal el curso, debido a que tienen muy poco tiempo para preparar tareas y elaborar material.

El análisis estadístico incluyó exploración de datos y variables (D'Agostino y D'Agostino 1990). Los resultados indicaron una distribución normal. A continuación se realizó un análisis de Kruskal-Wallis, para determinar las diferencias entre los grupos de las variables formación continua,

escolaridad, años en la escuela, edad y promedio con las categorías principales de fortalezas y debilidades; también se efectuó un análisis de varianza (ANOVA, por sus siglas en inglés), para precisar las desemejanzas entre los grupos y dentro de ellos, de las variables puntajes por capacitación y promedio, con el programa Statistical Package of Social Science (SPSS), versión 12.0 para Windows (Pardo y Ruíz 2002).

Resultados

Fortalezas nacionales y estatales

Las frecuencias y porcentajes de las respuestas de los profesores fueron integradas en diez categorías para las fortalezas nacionales; como la principal se mencionó la “actualización” y como última “tener maestros locales como asesores de los cursos”. De los docentes, 39 por ciento declaró que asiste para “obtener conocimientos nuevos”, mientras que 19.2 de las respuestas indicaron que los cursos de actualización “mejoran su práctica docente”. Para el resto de las categorías las frecuencias de respuestas fueron inferiores a 10 por ciento, por lo que no se consideraron prioritarias en el análisis.

Los profesores que respondieron en las tres categorías, que saturaron con 60 por ciento las respuestas, fueron clasificados en relación con su edad y la antigüedad de adscripción al plantel, para contrastar la hipótesis sobre la relación entre la percepción de las fortalezas enunciadas por ellos y el factor antigüedad en el plantel y la edad.

En el cuadro 1 se observa que la media de la frecuencia de respuestas para cada categoría no presenta diferencias significativas para los diversos rangos de antigüedad en la escuela. Pero sí para las asociadas a la categoría “mejorar práctica docente” y los rangos de edad. Los maestros más jóvenes opinaron que los cursos de capacitación mejoran su práctica docente. La misma dinámica se observó para esta variable y el factor años en la escuela.

Al analizar las frecuencias sobre las respuestas para los cursos estatales, se encontró que las categorías “compartir experiencia”, “mejorar la práctica docente” y la “actualización” saturaron con 70.9 por ciento del total.

Las respuestas que saturaron la frecuencia para las fortalezas relacionadas con los cursos estatales se contrastaron con un análisis de varianza simple (ANOVA), para conocer si los factores escolaridad, promedio de ejecución académica de sus alumnos y formación continua del docente afectaban diferencialmente los promedios con los que se reportaba la categoría de respuesta.

Cuadro 1

Variable años en la escuela, edad y las frecuencias de reporte de las categorías más representativas de fortalezas nacionales

Categorías Nacional	Práctica R=61 (%)	Actualización R=124 (%)	Mejorar práctica docente R=62 (%)
Años en escuela			
0-1 n=40	31.2	25.0	32.2
2-4 n=53	26.2	23.8	30.6
5-10 n=68	22.9	27.4	19.3
11-23 n=42	19.6	24.1	17.7
Edad			
21-32 n=54	31.1	25.0	32.2*
33-41 n=39	32.8	23.3	33.8
46-64 n=56	21.3	28.2	19.3
46-64 n=56	14.0	23.3	14.5

n= número de maestros que opinaron, % R= porcentaje de respuestas que corresponde a la categoría, * = variable significativamente diferente con un $p= 0.05$.

En el cuadro 2 se observa que para los maestros de licenciatura la principal fortaleza estatal de los cursos de capacitación es la actualización de conocimientos (72.1 por ciento), compartir experiencias con sus pares (64.1) y en menor medida mejorar la práctica docente (61.3). En cambio, los de maestría y nivel técnico fueron quienes reportaron con más frecuencia que los cursos de capacitación mejoran su práctica docente (19.3) y menos la actualización (15 y 12 por ciento). La diferencia entre estos dos niveles de escolaridad se presentó en la categoría “compartir experiencias”, donde fueron los docentes con maestría los que consideraron menos esta categoría como fortaleza de los cursos estatales.

Para el factor formación continua, los maestros se clasificaron en términos del número de eventos a los que asistieron en el año inmediato anterior. Noventa por ciento de las respuestas ante las tres categorías de fortalezas estatales se concentraron en los maestros que reportaron de cuatro a cinco y de seis a siete eventos. Para los primeros, en orden descendente, enunciaron como fortalezas: compartir experiencias (41 por ciento), actualización (36.9) y mejorar la práctica docente (25.8). Y los segundos, en el mismo orden, dijeron que: mejorar la práctica docente (66), actualización (55) y compartir experiencias (51).

Cuadro 2

Variabes escolaridad, formación continua, aprovechamiento escolar y las frecuencias de reporte de cada una de las categorías de fortalezas estatales

Categoría/ variable	Compartir experiencias R=78			Mejorar práctica docente R=62			Actualización R=111		
		IRO	%R		IRO	% R		IRO	% R
Escolaridad									
Nivel técnico n=58	15/58	0.2	19.0	12/58	0.2	19.3	17/58	0.2	15.3
Licenciatura n=182	50/182	0.2	64.1	38/182	0.2	61.3	80/182	0.4	72.1
Maestría n=33	13/33	0.3	16.6	12/33	0.3	19.3	14/33	0.4	12.6
Formación continua									
2-3 puntos n=15	4/15	0.2	5.1	4/15	0.2	6.4*	3/15	0.2	2.7
4-5 puntos n=98	32/98	0.3	41.0	16/98	0.1	25.8	41/98	0.4	36.9
6-7 puntos n=152	40/152	0.2	51.2	41/152	0.2	66.1	61/152	0.4	55.0
8-9 puntos n=8	2/8	0.2	2.5	1/8	0.1	1.6	6/8	0.7	5.4
Promedio de ejecución									
40-60 n=70	25/70	0.3	32.0**	13/70	0.1	20.9	32/70	0.4	26.1
61-69 n=72	11/72	0.1	14.1	20/72	0.2	32.2	34/72	0.4	27.0
70-78 n=66	19/66	0.2	24.3	14/66	0.2	22.5	26/66	0.3	21.6
79-93 n=65	23/65	0.3	29.4	15/65	0.2	24.1	32/65	0.4	25.2

n= número de maestros que pertenecen al subgrupo, % R= porcentaje de respuestas que corresponden a la categoría, * = variable significativamente diferente con un $p= 0.05$, ** = variable significativamente diferente con un $p=0.01$

Los profesores se clasificaron en relación con la ejecución de sus alumnos en una evaluación de competencias académicas básicas, según el porcentaje de respuestas correctas. De los cuatro grupos que aparecen en el cuadro 2, los maestros cuyos estudiantes obtuvieron promedios de 70 a 78 y de 79 a 93 por ciento de respuestas correctas, acumulan 60 por ciento de ellas en las tres categorías para las fortalezas estatales, y la dinámica de la frecuencia

fue la siguiente: compartir experiencias, actualización y mejorar la práctica. Y aquéllos, cuyos alumnos tuvieron entre 61 y 69 por ciento de respuestas correctas, comentaron que los cursos de capacitación mejoran la práctica docente, la actualización, y en muy pocos casos declararon que fueron útiles para compartir experiencias.

Debilidades nacionales y estatales

De las 367 respuestas de los profesores para enunciar las debilidades de los cursos nacionales y las 354 para los estatales, que conformaron las 11 categorías encontradas para los cursos de capacitación, se puede destacar que: “la dificultad de permanecer” (16.9) es la de mayor porcentaje y “temas repetitivos” (2.2) la que obtuvo el menor, como debilidades para los cursos nacionales.

En el ámbito estatal, las categorías más frecuentes fueron: “dificultad de permanecer” (18.8), “docentes deficientes” (16) y “difícil acceso a los cursos” (10.6). La que tuvo el porcentaje menor de respuesta fue “temas repetitivos” (2.1); y el acumulado de las de “difícil acceso” y “difícil permanencia” fue de 29.4, esto indica que tres de cada diez maestros no han podido concluir un curso estatal o nacional.

En el cuadro 3 aparecen los promedios de frecuencias de respuestas de los profesores a las primeras cuatro categorías de las debilidades estatales y nacionales que saturaron 50 por ciento, a saber: difícil permanencia, difícil acceso, falta de seguimiento y asesor deficiente. Se contrastaron los promedios de respuesta utilizando como factor la ejecución de sus alumnos en una evaluación de competencias académicas básicas. De las cuatro categorías definidas en términos del porcentaje de respuestas correctas, se observó que los docentes con estudiantes de ejecución baja (40-60 por ciento) expresaron como debilidad más frecuente la presencia de asesores deficientes y la falta de seguimiento, para los cursos nacionales y estatales.

La relación fue negativa entre el porcentaje de docentes cuya respuesta fue que los “asesores son deficientes” y el promedio de calificación, es decir, que entre mejor promedio de calificación obtengan sus alumnos, con menor formación, mencionaron la categoría de “asesores deficientes” (véase cuadro 3).

En cuanto a la de “difícil permanencia”, los maestros cuyos alumnos tuvieron una ejecución de 70-78 en competencias básicas, citaron con mayor frecuencia este recurso como una debilidad de los cursos nacionales y estatales. Y quienes aludieron el “difícil acceso” tenían a los alumnos con

Cuadro 3

Variable promedio de ejecución en competencias básicas y las frecuencias de reporte de cada una de las categorías de debilidades nacionales y estatales

Categoría	Debilidades nacionales				Categoría	Debilidades estatales			
	40-60 n=70 %	61-69 n=72%	70-78 n=66%	79-93 n=65%		40-60 n=70 %	61-69 n=72%	70-78 n=66%	79-93 n=65%
AD** R =52	40.3	11.5	27	21.1	AD R =59	39	18.6	23.7	18.6
DP* R =60	21.6	18.3	35	25	DP* R =69	20.2	21.7	31.8	26
DA R =42	26.2	28.6	28.6	16.6	DA R =39	28.2	23	33.3	15.4
FS R =39	23.1	28.2	28.2	20.5	FS R =36	22.3	27.7	27.7	22.3

AD= asesor deficiente, DP= difícil permanencia, DA=difícil acceso, FS= falta seguimiento, n= número de maestros que pertenecen al subgrupo, % R= porcentaje de respuestas correspondientes a la categoría. * = variable significativamente diferente con un $p= 0.05$, ** = variable significativamente diferente con un $p=0.01$

la ejecución más alta. En la categoría de “seguimiento”, la frecuencia de los distintos niveles fue muy similar.

Propuestas de los profesores

Las temáticas sugeridas para los cursos de capacitación fueron: inglés, computación, historia, matemáticas, español, artística, valores, motivación, ciencias naturales, geografía, estrategias didácticas, nutrición, taller de lectura, civismo y psicología; que a su vez fueron clasificadas en áreas básicas, de formación y complementarias, áreas específicas, estrategias didácticas y psicología. Las más reiterativas fueron psicología con 57 docentes, estrategias didácticas con 40, valores con 31, matemáticas con 31 y artística con 16.

La frecuencia con la que se sugirieron los temas fue: la categoría “temáticas formativas y complementarias” fue enunciada para mejorar el desempeño de los niños, y la principal demanda fue sobre temas relacionados con la formación, conocer los intereses y motivaciones, para su control y promoción (29.6 por ciento).

La de “áreas básicas” se refiere a la necesidad del docente de saber más sobre pedagogía, planeación y evaluación (25.2). La de “temas de psicología” se relaciona con el desarrollo cognitivo y social del niño (22.8). La de “áreas específicas” define la propuesta de cursos de capacitación en inglés y tecnologías computacionales (6.4). Por último, la de “estrategias didácticas” incluye las respuestas asociadas a la mejora del control disciplinario en el aula (16 por ciento).

Cuadro 4

Variables antigüedad y promedio de ejecución en competencias básicas y las frecuencias de reporte de cada una de las temáticas sugeridas por los docentes

Categoría	Promedio de ejecución				Edad			
	40-60 %	61-69 %	70-78 %	79-93 %	21-32 %	33-41 %	42-45 %	46-64 %
TFC=	36	22	23	19	25.6	27	27	20.2
TAB=	14.3	25.4	30.2	30.1	33.3	19	30.1	17.4
TAE=	18.5	25	18.5	37.5	6.2	31.2	37.5	25
TS=	21	30	31.5	17.5	30	30	30	10
TED=	30	35	10	25	35	24.5	17.5	22.8

TFC= temáticas formativa y complementarias, TAB= temas de las áreas básicas, TAE= temas de las áreas específicas, TS= temas de psicología y TED=temas sobre estrategias didácticas.

En el cuadro 4 se observa que los docentes cuyos promedios de ejecución en competencias básicas se ubican en el rango inferior a 60, mencionaron con mayor frecuencia cursos para atender el proceso de control y promoción del niño, estrategias didácticas y psicología, lo que supone que sus necesidades están vinculadas con el control y promoción de la conducta en el aula, esto es, con los sistemas motivacionales y contingenciales que promueven un ambiente ordenado y armónico. En cambio, aquéllos cuyos alumnos estuvieron en el rango más alto, a menudo reportaron la necesidad de dominar más las áreas básicas y específicas, como inglés y computación y en menor medida conocer estrategias didácticas. Esto supone que sus requerimientos de capacitación están orientados hacia la obtención de conocimiento especializado, y dejan atrás las estrategias didácticas, formativas disciplinarias y desarrollo del niño.

Así pues, existe una relación directa entre la ejecución de los alumnos en competencias académicas básicas y el tipo de propuesta del profesor acerca de las temáticas sugeridas para los cursos de capacitación.

En relación con la variable edad, de los 33 a los 45 años el puntaje más alto de frecuencia de mención de las propuestas corresponde a temas especializados (inglés y computación) con 30 por ciento de las respuestas, después relacionados con psicología y áreas básicas, que entre ambos sumaron casi 50 por ciento del total. Y dejan la frecuencia menor para los temas vinculados con el manejo didáctico en el aula (véase cuadro 4).

Los profesores muy jóvenes se refirieron más a menudo a la didáctica y pedagogía, y menos a los cursos de conocimientos especializados. Por otro lado, los adultos maduros propusieron más los cursos de inglés y computación y menos los de didáctica y pedagogía.

Discusión

Fortalezas del sistema de formación continua

Actualización

Los maestros perciben la actualización como una fortaleza de los cursos de capacitación tanto nacionales (39 por ciento) como estatales (31.4). Ellos describieron el concepto como la obtención de conocimiento o reforzamiento del ya adquirido. Lo anterior supone que dichos cursos se ven como instrumentos de actualización, que podrían incorporar las temáticas sugeridas, y programar trayectos formativos con mayor vinculación al trabajo en el aula.

Mejora de la práctica educativa

Los docentes consideran la repercusión en la mejora de la práctica educativa como la segunda fortaleza en los cursos nacionales y estatales.

Latapí (2003) supone que para aprender hay que querer, también se requiere una intención de desear la mejoría de la práctica resolviendo problemas en el aula, y se necesita pensamiento estratégico para relacionar lo aprendido con la práctica. Los resultados muestran con base en la frecuencia de la categoría “actualización”, que los maestros están motivados para adquirir conocimiento, pero aún no tienen claro cómo resolver los problemas del aula.

Los docentes con maestría son quienes relacionan mejor los cursos de capacitación con la mejoría de la práctica docente, pero también reciben menos puntos en capacitación y sus alumnos obtienen en promedio una ejecución de 71 por ciento. Esto hace suponer que el profesor con posgrado menciona mucho que la formación continua mejora la práctica docente, porque se refiere a sus estudios profesionales, más que a los cursos nacionales o estatales, y los resultados con la ejecución académica de sus alumnos le sirve como una prueba empírica de la relación entre formación continua y práctica docente.

Compartir experiencias

En esta investigación se encontró la categoría de “compartir experiencias” como la tercera fortaleza en los cursos nacionales y como segunda en los estatales, en ésta los docentes con maestría asociaron con mayor frecuencia la percepción de los cursos como un instrumento para compartir experiencias. Juárez (2005) descubrió lo mismo al trabajar en grupos; favorecía el intercambio, el proceso mismo de la comprensión y la realización de actividades encomendadas.

Incentivos

Los estímulos carrera magisterial y escalafón ocuparon el sexto y séptimo lugar nacional y estatal respectivamente, con frecuencias de 5.0 y 4.2 por ciento. Las mayores fueron para: actualización, mejorar la práctica, compartir experiencias, cursos prácticos y material didáctico. Esto es comparable con lo encontrado por Becerra (2002) y Juárez (2005), quienes preguntaron por el motivo principal de ingreso a los cursos nacionales, por lo que a partir de estos dos estudios y la presente investigación se puede conjeturar que a través del tiempo se presenta un decremento motivacional por incorporarse a los cursos de formación continua, y quizá se deba a que no está repercutiendo en la calidad de vida, a través de mejores ingresos o prestaciones. Sánchez y Corte (2005), en Tlaxcala, encontraron que sólo 5 por ciento se logra promover al siguiente nivel y 3 puede ingresar. Peralta (2006), en un estudio de caso en Hermosillo, encontró que sólo 25 por ciento de los docentes no pertenecía a carrera magisterial debido a que se le dificultaba ingresar, lo que provoca la desmotivación. Ingreso y acceso a carrera magisterial parecen ser los puntos críticos para mejorar la calidad de vida del profesor, pero ambos están condicionados a la aprobación de evaluaciones del sistema de ésta.

Por otro lado, el director evalúa el desempeño y la ejecución promedio en competencias básicas académicas del alumno, de éstas se obtiene el puntaje de desempeño, pero en ambos casos existen problemas serios de confiabilidad y filiación.

El PEE en Sonora plantea que los docentes han mejorado su condición de vida gracias a los estímulos económicos otorgados por participar en los cursos, y son la motivación principal para actualizarse y ofrecer una mejor práctica docente. Pero la investigación muestra que no es la causa principal, sino más bien la actualización misma.

Material didáctico y contenidos

Los materiales se consideran accesibles, eficientes y bien estructurados, bondades encontradas sobre todo por los docentes con grado de maestría, tanto en los cursos nacionales como estatales, también piensan que les falta material de apoyo, libros, herramientas para trabajar, que no llegan a tiempo, son muy extensos, no son funcionales, no tienen congruencia con las necesidades reales y no se apegan al plan y programas de estudios. Este mismo dato fue estudiado por Becerra (2002), quien encontró que sólo 35 por ciento de los docentes estaba de acuerdo en que los contenidos responden a sus necesidades de enseñanza, y 57 opinó que son congruentes con planes y programas de estudio.

Son más quienes opinaron que los materiales didácticos otorgados en los cursos nacionales y estatales tienen fallas, que les faltan elementos para ser de calidad, principalmente en los contenidos, sobre los que se puede trabajar para mejorarlos. No se observaron tendencias de las opiniones sobre los materiales y contenidos relacionados con las variables atributivas temporales del docente (antigüedad, años en la escuela y edad).

Datos semejantes encontraron Encinas (2005) y Juárez (2005) en el Distrito Federal, relativos a que los materiales deberían ser menos complejos, estar más vinculados a los requerimientos de la práctica del maestro, tener mayor diversidad y cantidad sobre los cuales apoyen su formación, aunque por estar ahí no se carece de ellos, seguramente por la cercanía al centro de acopio.

Debilidades de los sistemas de formación continua

Asesores

Hay docentes que han tenido experiencias positivas con los asesores locales, han depositado mayor confianza en ellos, con buena disposición de lle-

var a buen término los cursos, lo que ha ocupado el último lugar de preponderancia entre ellos, dentro de las fortalezas; en cambio, en las debilidades ocupa el segundo lugar de incidencia. Juárez (2005) y Becerra (2002) también informaron de una mala preparación de los docentes que fungen como formadores de sus compañeros en la misma escuela.

En este caso existen dos situaciones, una es el programa de formación continua que no tiene una selección de los asesores del PRONAP, y señala “[...] que no es necesario que los asesores dominen los contenidos [...]” (SEP 2005), lo cual lleva a considerar que en ningún momento se plantea que el asesor realmente funja como tal, sino como moderador, quien da a conocer los contenidos de los materiales y cede la palabra a los docentes, sin una autoridad académica legítima, por lo que en los cursos en vez de socializar, reflexionar los contenidos con pares que los enriquezcan, se puede dar el caso de socializar los errores y dudas, porque los que van a los cursos a aprender no dominan los contenidos.

Una de las debilidades expresadas a menudo por los entrevistados fue “tener asesores deficientes en los cursos de actualización”. El Gobierno de Sonora contemplaba resolver esta problemática, desde 2004, con la capacitación y actualización de 57 asesores pedagógicos; el proceso inició el 31 de enero de 2007, con el curso Fortalecimiento profesional del asesor técnico pedagógico. En el estado existen 837 ATP, y sólo se capacitaron 35, quienes además tienen el compromiso de reproducir los saberes y técnicas en 85 asesores, con la estrategia de capacitación en cascada.

La otra situación es que los asesores no reciben un sueldo directo, sino en forma indirecta a través de carrera magisterial o escalafón, por lo que además de cumplir con su carga de trabajo “normal”, que en muchos de los casos tienen doble plaza, deben prepararse para impartir cursos, cuyos incentivos están mediados por puntajes. Para el asesor, la situación se convierte en una acción de voluntariado para apoyar a sus compañeros docentes, y esto de alguna manera pudiera estar relacionado con su desempeño pobre, puesto que no existe motivación alterna de interés e importancia para la mejora continua de la calidad de vida.

Organización y seguimiento

Los docentes externan que han tenido experiencias negativas con la organización de los cursos, tienen que dar muchas vueltas para inscribirse, para saber cuándo inician, se implementan al final del año lectivo, cuando hay innumerables actividades (festividades, trámites burocráticos, etcétera), que es necesario establecer una calendarización adecuada acorde a su disponibilidad de tiempo.

Vera et al. (2003) afirman que se ofrecen los cursos de manera desordenada, duplicada y caótica, tienden a generar inequidades en su oferta. En esta investigación se observó que a más años en la escuela, es mayor la inquietud de que se le dé seguimiento hasta su implementación en el aula, lo mismo sucede con la variable puntaje por capacitación para el caso de los cursos nacionales.

Difícil permanencia y acceso

Entre las debilidades principales, para los cursos estatales y nacionales es la difícil permanencia y acceso a ellos, resulta más complicado culminar los nacionales que los estatales.

Para los mejores docentes les es más difícil permanecer en los cursos estatales, que para aquéllos cuyos alumnos obtuvieron promedios menores. Esto mismo reportan Vera et al. (2003) en Sonora, y Encinas (2005) y Juárez (2005) en el Distrito Federal, que el tiempo invertido constituye una limitación para el acceso y la permanencia.

Evaluación

En cuanto a los cursos nacionales, los docentes opinan que las preguntas del examen no son acordes a las lecturas y contenidos, que hace falta incrementar el índice de aprobación y que las preguntas son capciosas. Becerra (2002) y Juárez (2005) encontraron que hace falta conocer las fallas en el examen, pues la evaluación responde a las necesidades de carrera magisterial más que a las pedagógicas, y representa un mecanismo de control más que un incentivo.

Conclusiones

Según las propuestas de los profesores en las encuestas, el programa estatal de educación necesita abrir la oferta de educación continua a un planteamiento participativo, democrático, sincero y con la esperanza de reformar la manera actual de ejercer el poder de la burocracia en la SEC escuchando algunos elementos que debieran considerarse al diseñar, implementar o evaluar programas de capacitación y actualización del magisterio.

En resumen, las respuestas de los profesores en relación con las fortalezas y debilidades de los cursos de actualización indican que el PRONAP no cumple con los criterios que señala Muñoz (1998), referentes a equidad,

pertinencia, relevancia, eficacia y en cuanto a la eficiencia, existe una ruptura entre los contenidos de los cursos y los problemas enseñanza-aprendizaje presentados en el aula.

También dicen que carecen de eficacia porque, pese a que asisten y los aprueban no logran mejorar sus estrategias didácticas ni el desempeño en lectoescritura y matemáticas en los alumnos.

Asimismo, opinan que los contenidos teóricos no corresponden a las temáticas, procedimientos o técnicas relevantes a la solución de problemas en el aula. Los programas de actualización y formación no consideran en su diseño a la investigación educativa, para seleccionar los contenidos importantes para los diferentes contextos sociales, culturales y ecológicos; para plantearlos en función de su práctica docente, entorno y requerimientos profesionales.

Con base en las opiniones expresadas por los maestros, las estrategias y procedimientos técnicos utilizados en los cursos de capacitación no son pertinentes para la complejidad del problema social, porque los contenidos son tratados de manera fragmentaria y atomizada, sin una visión holística que vincule la pobreza, adicciones, violencia familiar, problemas de socialización, de aprendizaje, lo que sucede dentro del aula y lo que corresponde al cumplimiento de las metas y objetivos planteados en un principio en el programa escolar.

Hay docentes a quienes se les dificulta permanecer en los cursos por motivos personales, dobles jornadas de trabajo, distancia del centro o por falta de información, lo que conlleva a la exclusión de quienes no tienen las posibilidades de solventar todos estos impedimentos. En este sentido, las mujeres son las más excluidas del sistema de capacitación, porque además la maternidad y el cuidado de los hijos obstaculizan el acceso y la permanencia.

Recibido en junio de 2007

Revisado en enero de 2008

Bibliografía

Alcántara Santuario, Armando. 2005. Globalización, reforma educativa y políticas de equidad e inclusión en México: el caso de la educación básica. Conferencia presentada en el VIII Congreso nacional de investigación educativa, Hermosillo.

Álvarez Gayou, Juan Luis. 2005. *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.

- Borja Lira, Blanca Esthela. 2006. Fortalezas y debilidades de la capacitación de docentes de nivel primaria (1°-3°) en el estado de Sonora. Tesis de licenciatura en intervención educativa. Universidad Pedagógica Nacional, unidad Hermosillo.
- Becerra Ontiveros, Héctor. 2002. Alcances y limitaciones del programa nacional de actualización permanente de los maestros de educación básica en servicio en Sonora. El caso del curso La enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria. Tesis de maestría en Educación. Universidad Pedagógica Nacional, unidad Hermosillo.
- D'Agostino Belanger, Albert y Ralph D' Agostino, Jr. 1990. A Suggestion for using Powerful and Informative Test of Normality. *The American Statistician* 44 (4): 316-321.
- Encinas Muñoz, Abel. 2005. Voces magistrales en torno al Programa Nacional para la Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP). Ponencia presentada en el VIII Congreso nacional de investigación educativa, Hermosillo.
- Fresán, Magdalena y Yolanda Vera. 1999. *Evaluación del desempeño del personal académico. Análisis y propuesta de metodología básica*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- INEE. 2004. *Indicadores del sistema educativo nacional 2004, panorama educativo de México*. México: INEE.
- Juárez Nemer, Octavio. 2005. La actualización del magisterio en educación básica (PRONAP): una mirada desde el discurso del docente. Ponencia presentada en el VIII Congreso nacional de investigación educativa, Hermosillo.
- Latapí Sarre, Pablo. 2003. ¿Cómo aprenden los maestros? Serie Cuadernos de Discusión no. 6. Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. <http://www.formaciondocente.sep.gob.mx/dgn/formaciondocente/cuader/cuad.htm> (30 de enero de 2006).
- Muñoz Izquierdo, C. 1998. *Calidad de la educación. Políticas instrumentadas en diversos países para mejorarla*. México: Instituto de Fomento e Investigación Educativa,

Universidad Iberoamericana, Fundación Banamex e Instituto Mexicano de la Salud.

Pardo Merino, Antonio y Miguel Ángel Ruíz Díaz. 2002. SPSS 11. Guía para el análisis de datos. Madrid: Mc Graw Hill.

Peralta, Francisca. 2006. Descripción de las características que condicionan los resultados en la evaluación institucional en las escuelas primarias. Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional, unidad Hermosillo.

Sánchez, Manuel y Francisco Corte. 2005. Competitividad y exclusión. Una década de carrera magisterial en Tlaxcala. Ponencia presentada en el VIII Congreso nacional de investigación educativa, Hermosillo.

Santos Guerra, Miguel Ángel. 2000. Evaluación educativa un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Buenos Aires: Magisterio Río de la Plata.

SEC. 2006. Programa Rector Estatal de Formación Continua 2006-2007. Hermosillo: SEC.

———. 2005. Programa Rector Estatal de Formación Continua 2004-2005. Hermosillo: SEC.

———. 2004. Programa Estatal de Educación 2004-2009. Hermosillo: SEC.

——— -SNTE. 1998. Lineamientos generales de carrera magisterial. México: SEP-SNTE.

SEP. 2005. Reglas de operación del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio. [http:// pro-
nap.ilce.edu.mx/materiales/publicación/doc_normativos.htm](http://pro-
nap.ilce.edu.mx/materiales/publicación/doc_normativos.htm) (23 de febrero de 2006).

——— y Secretaría de Educación Básica y Normal. 2004. Orientaciones generales para constituir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela. México: SEP.

Sierra Bravo, Restituto. 1985. Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios. Madrid: PARANINFO.

- Vega, Sandra y Rigoberto Martínez. 2005. El impacto del programa de carrera magisterial en la educación primaria. Ponencia presentada en VIII Congreso nacional de investigación educativa, Hermosillo.
- Vera Noriega, José Ángel. 2000. Estudio para ajustar una medida de lectoescritura y matemáticas para escuelas rurales unitarias en el estado de Sonora, México. *Revista Sociedad Académica* 8 (15): 36-38.
- _____, Agustín Grijalva-Monteverde, Ety Estévez Nenninger, Guadalupe González-Lizárraga, Ramiro Ávila Godoy y Silvia Ibarra-Olmos. 2003. Estudio preliminar sobre el funcionamiento de los programas de capacitación y actualización de profesores y de los programas del área de innovación de la subsecretaría de vinculación y desarrollo educativo de la SEC. Hermosillo: Universidad de Sonora.
- Vidal U. R., y M. A. Díaz. 2004. Resultados de las pruebas PISA 2000 y 2003 en México. Habilidades para la vida en estudiantes de 15 años. México: INEE.

