UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS
Y RELACIONES INTERNACIONALES

TESIS:
"EVALUACIÓN DEL DISEÑO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA EN MÉXICO SOBRE LAS ESTRATEGIAS DE CAPACITACIÓN MAGISTERIAL EN DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL ESTADO DE NUEVO LEÓN. PERIODO 2012 – 2024".

QUE PRESENTA:
VERÓNICA FLORES COVARRUBIAS

PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN FILOSOFÍA CON ORIENTACIÓN EN CIENCIAS POLÍTICAS

SEPTIEMBRE 2022

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y RELACIONES INTERNACIONALES

TESIS:

"Evaluación del diseño de la Política Educativa en México sobre las estrategias de capacitación magisterial en docentes de Educación Primaria del Estado de Nuevo León. Periodo 2012 – 2024".

QUE PRESENTA:

VERÓNICA FLORES COVARRUBIAS

PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN FILOSOFÍA CON ORIENTACIÓN EN CIENCIAS POLÍTICAS

DIRECTORA DE TESIS
DRA. KARLA EUGENIA RODRÍGUEZ BURGOS

CO DIRECTORA

OLGA SOFÍA MORCOTE GONZÁLEZ

Monterrey, Nuevo León septiembre de 2022.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y RELACIONES INTERNACIONALES

DOCTORADO EN FILOSOFÍA CON ORIENTACIÓN EN CIENCIAS POLÍTICAS

Los integrantes de H. Jurado examinador de la sustentante:

MRI. VERÓNICA FLORES COVARRUBIAS

Hacemos constatar que hemos revisado y aprobado la tesis titulada:
"Evaluación del diseño de la Política Educativa en México sobre las estrategias de capacitación magisterial en docentes de Educación Primaria del Estado de Nuevo León. Periodo 2012 - 2024"

Firmas del honorable jurado.

Nombre Presidente	Nombre Secretario
Nombre Primer Vocal	Nombre Segundo Vocal

Unidad Mederos, Monterrey, Nuevo León a septiembre de 2022

Declaración de Autenticidad.

Declaro solemnemente en honor a la verdad, que el trabajo presentado en este documento es fruto de mi autoría. Que no ha sido previamente presentado para ningún grado o calificación previa, ni previamente publicado o escrito por otra persona, excepto aquellos materiales o ideas que por ser de otras personas les he dado el debido reconocimiento y los he citado debidamente en las referencias.

_____

Verónica Flores Covarrubias

ÍNDICE

CAPÍTULO I. METODOLOGÍA 14
1.1. Introducción 14
1.2 Antecedentes 15
1.2.1 Estrategia Nacional de Formación Continua y su establecimiento legal. 19
1.3 Planteamiento del problema de investigación. 23
1.4 Justificación. 23
1.5 Objetivos de investigación. 25
1.5.1 Objetivo General. 25
1.5.2 Objetivos Específicos. 25
1.6 Hipótesis 25
1.7 Marco conceptual. 26
1.8 Modelo de investigación: Estructura Mixta. 29
1.8.1 Modelo Cualitativo. 29
1.8.2 Modelo Cuantitativo. 30
1.9 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN 30
1.10 Matriz de congruencia. 31
CAPÍTULO II.- POLÍTICA EDUCATIVA MEXICANA. 32
2.1. Políticas públicas y sus implicaciones en la construcción de la Política Educativa. 32
2.1.1.- Reformas Estructurales como políticas públicas: Energética, Hacendaria y Educativa. 35
2.2 Fundamentos Legislativos dentro de las políticas propuestas por la Reforma Educativa. 38
2.2.1.- Ley General de Educación 39
2.2.2.- Ley General del Servicio Profesional Docente. 41
2.2.3.- Ley del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa 42
2.2.4.- Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. 43
2.2.5 División legislativa y estructural de la política educativa mexicana. 47
2.3 Políticas de capacitación magisterial en México. 49
2.3.1 Capacitación magisterial: reestructuración histórica. 50
2.3.2 Capacitación Magisterial en el propósito de calidad educativa. 55

2.4 La historia de la evaluación magisterial en México..... 59
2.4.1 Evaluación Magisterial: estructura y funciones. 59
2.4.2 Evaluación Magisterial en el propósito de calidad educativa 62
2.5 La Nueva Escuela Mexicana: Política Educativa que deroga la reforma 2013. 66
CAPÍTULO III.- CUMPLIMIENTO DE OBJETIVOS Y FUNCIONALIDAD DE LAS POLÍTICAS DE CAPACITACIÓN MAGISTERIAL. 70
3.1 Cumplimiento de los objetivos de capacitación magisterial en la política educativa..... 70
3.1.1. Definición del concepto objetivo. 72
3.1.2 Elementos para el diseño de objetivos en las políticas públicas..... 73
3.1.3 Establecimiento de objetivos en la política educativa de México. 74
3.1.4 Parámetros para la medición del cumplimiento de objetivos en las políticas públicas. . 77
3.1.5 Evaluación de objetivos en las estrategias y políticas públicas..... 78
3.1.6 Cumplimiento de objetivos en las capacitaciones magisteriales de Nuevo León..... 79
3.2 Funcionalidad de las políticas de capacitación magisterial..... 80
3.2.1 Definición de Funcionalidad. 81
3.2.2 La funcionalidad en las políticas públicas. 82
3.2.3 Parámetros que identifican la existencia e inexistencia de la funcionalidad..... 85
3.2.4 Tipos de mecanismos que miden los niveles de funcionalidad. 89
3.2.5 Ejemplos de mecanismos que evalúan la funcionalidad. 91
3.2.6 Evaluación cualitativa y cuantitativa de la funcionalidad. 92
CAPÍTULO IV.- DISEÑO ASERTIVO DE LAS POLÍTICAS DE CAPACITACIÓN MAGISTERIAL E IMPLICACIONES EN EL FORTALECIMIENTO DE LA PRÁCTICA DOCENTE 94
4.1 Diseño asertivo en las políticas de capacitación magisterial. 95
4.1.1 Diseño: definición en las políticas públicas. 95
4.1.2 El diseño como indicador de medición de éxito. 96
4.1.3 Elementos del diseño en las políticas públicas. 98
4.1.4 La asertividad en el diseño de las políticas públicas. 99
4.1.5 Análisis de las necesidades de los beneficiarios para la estructura del diseño. 102
4.1.6 Elementos cualitativos y cuantitativos para medir un diseño asertivo de políticas públicas. 105
4.2 Fortalecimiento de la práctica docente. 106

4.2.1. Fortalecimiento de la práctica docente: definición e implicaciones. 106
4.2.2 El fortalecimiento de la práctica docente como centro de la política educativa. 108
4.2.3 La profesionalización docente en la capacitación magisterial. 108
CAPÍTULO V.- ENTREVISTAS A PROFUNDIDAD A DOCENTES EN EDUCACIÓN PRIMARIA DEL ESTADO DE NUEVO LEÓN. 110
5.1. Estructura del estudio cualitativo a través de entrevistas a profundidad. 110
5.1.1 Método de comprobación cualitativo. 110
5.1.2 Justificación de aplicación de entrevistas 111
5.1.3 Muestra 112
5.2 Diseño de cuestionario 113
5.2.1 Pilotaje de primer guion de entrevista 113
5.2.2 Pilotaje de segundo guion de entrevista. 116
5.2.3 Guion de entrevista final. 118
5.3 Aplicación de entrevistas 118
5.3.1 Bitácora de entrevistas 119
5.4.- Transcripción de entrevistas 120
5.5 Libro de códigos 120
5.6 Declaración de resultados 121
5.6.1 Distribución y frecuencia general de categorías 122
5.7 Primer categoría. Conocimiento de objetivos en las políticas de capacitación magisterial. 123
5.7.1 Primer subcategoría: Conocimiento de objetivos de capacitación magisterial 124
5.7.2 Representación de resultados de primer subcategoría. 126
5.7.3 Segunda subcategoría: cumplimiento de objetivos 127
5.7.4 Representación gráfica de resultados de segunda subcategoría 127
5.8 Segunda categoría: Funcionalidad de la práctica docente en el salón de clases. 128
5.8.1 Primer subcategoría: aplicabilidad de los contenidos de capacitación magisterial. 129
5.8.2 Representación gráfica de primer subcategoría: aplicabilidad 131
5.8.3 Segunda subcategoría: mejora de aprendizajes 131
5.8.4 Representación gráfica de segunda subcategoría 132
5.5.3 Análisis de relación entre la aplicabilidad de los contenidos de capacitación magisterial y la mejora de los aprendizajes de los alumnos. 133

5.8.6 Tercer subcategoría: prácticas magisteriales permanentes 134
5.8.7 Representación gráfica de prácticas magisteriales permanentes 135
5.8.8 análisis de cuarta categoría: prácticas magisteriales instantáneas 135
5.8.9 Representación gráfica de cuarta categoría: prácticas magisteriales instantáneas 136
5.8.10 Análisis de quinta subcategoría: prácticas magisteriales actuales 138
5.8.11 Representación gráfica de las prácticas magisteriales actuales 139
5.8.12 Análisis de la relación entre las prácticas magisteriales permanentes, instantáneas y actuales. 139
5.9 Tercer categoría: propuesta de diseño programas de capacitación magisterial. 141
5.9.1 Análisis de primer subcategoría: contenidos sugeridos para capacitaciones magisteriales 142
5.9.2 Representación gráfica de subcategoría: sugerencia de contenidos de capacitación .. 145
5.9.3 Análisis de segunda subcategoría: motivaciones de participación en capacitaciones .. 146
5.9.4 Descripción gráfica de categoría: motivaciones para participación en capacitación 150
5.9.5 Descripción de subcategoría: limitantes en procesos de capacitación..... 151
5.9.6 Análisis gráfico de limitantes en participación de capacitaciones 154
5.9.6 Representación gráfica de motivaciones y limitantes en capacitaciones..... 155
6.1 Diseño de la encuesta 157
6.1.1 Muestra 157
6.2 Instrumento..... 158
6.2.1 Variables Independientes..... 158
6.2.2 Variable Dependiente 159
6.2.3 Variables de Control..... 159
6.3 Procedimiento. 159
6.4 Resultados. 161
6.4.1 Datos sociodemográficos 161
6.4.2 Análisis Descriptivo 162
6.4.3 Correlaciones..... 167
6.4.4 Variables Explicativas del fortalecimiento de la práctica docente..... 168
CAPÍTULO VII.- CONCLUSIONES Y PROPUESTAS. 169
7.1 Conclusiones. Revisión teórica y análisis de campo en educación básica. 170

7.2 Propuestas. La evaluación del diseño de políticas de capacitación magisterial en educación básica..... 173
7.3 Propuestas para futuras líneas de investigación en materia de capacitación magisterial. .. 175
ANEXOS 177
8.1. Primer cuestionario cualitativo 177
8.2 Segundo cuestionario cualitativo 178
8.3 Cuestionario cualitativo final 179
8.4. Libro de códigos. 180
8.5 Guion de encuesta..... 184
8.6 Categorización de encuesta y variables 188
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS. 191

Índice de tablas

Tabla 1. Evaluación para la permanencia en el sistema educativo mexicano 17
Tabla 2. Distribución teórica de las políticas públicas 35
Tabla 3. Vertientes de las políticas públicas 36
Tabla 4. Objetivos de las reformas estructurales 38
Tabla 5. Marco jurídico de la educación en México 40
Tabla 6. Procesos para la calidad educativa 66
Tabla 7. Estructura de objetivos y funcionalidad 72
Tabla 8. Criterios de evaluación según CONEVAL 75
Tabla 9. Estructura conceptual para un diseño asertivo 94
Tabla 10. Clasificación geográfica de las unidades regionales de Nuevo León 112
Tabla 11. Estructura de variables para el primer pilotaje 115
Tabla 12. Relación de preguntas eliminadas 117
Tabla 13. Estructura general de las variables finales 118
Tabla 14. Ítems que componen las variables finales 118
Tabla 15. Diagrama de frecuencias de respuestas cualitativas 121
Tabla 16. Distribución y frecuencias generales de variables 122
Tabla 17. Segmentación del cumplimiento de objetivos 123
Tabla 18. Porcentajes graficados de conocimiento de objetivos 126
Tabla 19. Porcentajes graficados de cumplimiento de objetivos 128
Tabla 20. Segmentación de la funcionalidad 129
Tabla 21 Porcentajes graficados de aplicabilidad 131
Tabla 22. Porcentajes graficados para mejora de aprendizajes 132
Tabla 23. Comparativa porcentual de aplicabilidad y mejora de aprendizajes 133
Tabla 24. Porcentajes graficados de prácticas magisteriales permanentes.....135
Tabla 25. Porcentajes graficados de prácticas magisteriales instantáneas 137
Tabla 26. Porcentajes graficados de prácticas magisteriales vigentes 139
Tabla 27. Comparativo porcentual de prácticas instantáneas y vigentes 140
Tabla 28. Segmentación de propuestas para diseño asertivo 141

Tabla 29. Porcentajes graficados de propuestas de contenidos propuestos por los docentes para aprender en procesos de capacitaciones magisteriales ……..146
Tabla 30. Porcentajes graficados de motivaciones para participación voluntaria en procesos de capacitación magisterial ……150
Tabla 31. Porcentajes graficados de elementos que desmotivan la participación de los docentes en procesos de capacitaciones magisteriales ……..155
Tabla 32. Comparativa porcentual entre elementos que motivan y desmotivan para la participación de los docentes en procesos de capacitaciones magisteriales ……...157
Tabla 33. Consistencia interna de las escalas en la prueba piloto ……..160
Tabla 34. Datos sociodemográficos ……161
Tabla 35. Cumplimiento de los objetivos de las políticas de capacitación magisterial ……162
Tabla 36. Cumplimiento de los objetivos de las políticas de capacitación magisterial. Participación en contenidos ……163
Tabla 37. Funcionalidad de las políticas de capacitación magisterial ……163
Tabla 38. Diseño de políticas de capacitación magisterial ……164
Tabla 39. Motivaciones en el diseño de políticas de capacitación magisterial ……166
Tabla 40. Desmotivaciones en el diseño de políticas de capacitación magisterial ……166
Tabla 41. Correlación entre variables ……167
Tabla 42. Efecto en el fortalecimiento de la práctica docente ……168

Agradecimientos

A Dios, porque al permitirme realizar esta experiencia académica explorando y viviendo en el marco de la Educación Básica, he aprendido que el propósito de la vida es una vida con propósito.

A mis papás Verónica y Francisco, por enseñarme que el éxito como la felicidad no deben perseguirse sino seguirse y, que la educación siempre va a ser el camino y el fin.

A la Dra. Karla Burgos, por creer en mí desde el primer minuto, por enseñarme que lo que está delante o detrás de ti, no es nada comparado con lo que uno lleva dentro y que con su asesoría he podido culminar mi investigación.

A mis hermanos, mis compañeros de Doctorado y mis amigos, gracias infinitas, porque el tenerlos conmigo es un recordatorio de la vida a disfrutar de los procesos y, al mismo tiempo, la advertencia permanente de que nada cubre el costo de hipotecar la felicidad.

Y por último, a todos aquellos maestros y autoridades educativas de la Secretaría de Educación de Nuevo León que participaron dentro de la investigación cualitativa y cuantitativa, así como quienes contribuyeron directa o indirectamente para cumplir con este objetivo.

Resumen

Durante los últimos 20 años se han sido realizados cambios en cuanto a las reformas educativas en México por medio de planes y reformas que centran acciones encaminadas a la mejora de este rubro. Según lo establecido por el INEE (2018) una de las Reformas Estructurales planteadas por la administración gubernamental en el sexenio del ex presidente Enrique Peña Nieto en el ámbito educativo, donde la prioridad fue la calidad educativa teniendo como aspecto relevante la evaluación magisterial y la capacitación en éste sentido.

Actualmente con el presidente Andrés Manuel López Obrador se han presentado iniciativas aplicadas a la capacitación magisterial, por medio de la profesionalización docente y la preparación continua del profesorado en educación, de igual manera, ésta iniciativa ha apostado por disminuir la importancia de la evaluación a los maestros como tal, con acciones como la eliminación del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa.

Es por esto que con base en los lineamientos utilizados por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) y demás instituciones encargadas de la evaluación de las políticas sociales se realizará una evaluación comparativa con la finalidad de conocer los factores que intervienen en la implementación y seguimiento de dichos planes y políticas para conocer el nivel de eficiencia y desarrollo de cada uno de los sexenios. Es importante mencionar que por medio de la utilización de entrevistas a profundidad a maestros y encuestas se pretende analizar la opinión de los docentes con respecto a conocer la manera en la que ha fortalecido la práctica docente la aplicación de las políticas educativas en cuanto a su capacitación.

La presente investigación tuvo como resultados evidenciables, que en opinión de los docentes en educación primaria del Estado de Nuevo León, las políticas de capacitación magisterial carecen de estructura objetiva para el fortalecimiento de su práctica docente,

así mismo, se observa que uno de los factores indispensables para la aplicación dentro de las aulas es el diseño acorde con las necesidades de profesionalización y aplicación en las aulas, donde se estructuran los datos obtenidos al concluir la aplicación de los instrumentos. Los indicadores obtenidos, servirán para refrendar los aciertos y corregir los desaciertos que se pudieran detectar durante el ejercicio mismo de la investigación.

CAPÍTULO I. METODOLOGÍA

1.1. Introducción

La educación básica es uno de los retos y compromisos de cada una de las administraciones públicas, por lo cual dentro de la agenda política se establecen diversas áreas para posibilitar el desarrollo de la sociedad y de sus miembros, una de sus vertientes son las Políticas Públicas, en donde se ubica a la Política Educativa.

El presente trabajo pretende evaluar la Política Educativa planteada en las estrategias de capacitación magisterial durante el periodo 2012 - 2021 en las escuelas primarias del estado de Nuevo León, la cual contiene diversos rubros encaminados a la solución de problemas en el Sistema Educativo Mexicano, donde uno de los objetivos primordiales ha sido el papel de la capacitación y evaluación del servicio profesional docente encaminada a mejorar las prácticas dentro de las aulas para alcanzar la calidad educativa.

Sin embargo, los estudios realizados por parte del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, por medio de la mejora al Servicio Profesional Docente ha evidenciado cifras relevantes sobre el avance en las etapas de capacitación y evaluación magisterial en los maestros de educación primaria del estado de Nuevo León, así mismo organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico referencia estudios importantes en los últimos años (2012; 2013; 2016) sobre los avances obtenidos con base en la profesionalización de la docencia en México en comparación con otros países, así mismo, organismos evaluadores de las políticas públicas y programas sociales como lo es el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) establece parámetros para medir los resultados con base en los logros alcanzados para cuantificar la eficiencia de los mismos.

Así mismo, se hace referencia de manera central a lo estipulado en la Estrategia Nacional de Formación Continua, donde se hace hincapié a los contenidos, programas y acciones

encaminadas hacia los docentes de educación básica y media superior para continuar su proceso de profesionalización, formación y optimización de aprendizajes con la finalidad de replicarlos dentro de las aulas, con sus alumnos y por éste camino mejorar el fortalecimiento de la práctica docente para el logro de los objetivos de calidad en la educación.

Los estudios referenciados son los realizados antes y durante la implementación de la Reforma Educativa, así como lo planteado de la Nueva Escuela Mexicana de la administración actual donde se pretende realizar una evaluación comparativa de ambas políticas.

1.2 Antecedentes

En la Reforma Educativa del 2012, se tuvo como columna vertebral la reestructuración del papel del docente dentro de la educación básica donde se apostó a que a la par de la evaluación y capacitación magisterial se obtendría la calidad educativa necesaria para alcanzar niveles de competencia requeridos mundialmente tal como lo mencionan Aguilar (2013), Ramírez (2017) y Mejía-Botero (2017), sin embargo en las pruebas aplicadas a los docentes durante la implementación de la misma, se establece que los resultados continúan siendo ineficientes en los maestros evaluados en la modalidad de permanencia (CNSPD, 2018), por lo que sería necesario investigar la situación que influye en los docentes de educación primaria en cuanto al proceso de evaluación y capacitación magisterial en el estado de Nuevo León para obtener estos resultados.

Durante la implementación de la Reforma Educativa en el año 2013, se han aplicado cuatro etapas de evaluación a los maestros, en sus modalidades de ingreso, promoción y permanencia, durante los ciclos escolares 2015-2016, 2016-2017, 2017-2018 y 2018-2019 (CNSPD, 2018). Es importante retomar que el siguiente análisis será enfocado en la modalidad de permanencia y dentro del nivel primaria en el estado de Nuevo León.

Previo a cada una de las etapas de evaluación, se realizaron procesos de capacitación magisterial donde se preparó a los docentes específicamente para su desempeño durante las etapas de evaluación dejando de lado la preparación de maestros para mejorar su práctica frente a grupo (Razo, 2016). En cada una de las etapas de evaluación, correspondientes a los cursos escolares, a los maestros se les notificó vía correo electrónico la convocatoria a acudir a evaluación mientras que se les facilitaron cursos de andamiaje en los Centros de Capacitación del Magisterio ubicados por zonas escolares en las primeras tres etapas (INEE, 2016), mientras que en la última etapa 2018-2019, el proceso de capacitación cambió, en Nuevo León se realizó de manera masiva en auditorios por regiones escolares, de igual manera, se les notificó a los docentes por medio de correos, así como a sus autoridades directas como supervisores y directores, que debían acudir a tres sesiones de capacitación magisterial (CNSPD, 2018).

En la página de Servicio Profesional Docente, se dan a conocer las estadísticas de los maestros evaluados en la modalidad de permanencia, utilizando una escala de medición tipo Likert, donde los avances se clasifican según su nivel de éxito sobre los conocimientos alcanzados desde: insuficiente, suficiente, bueno y destacado (Ospina, Sandoval, Aristabal, 2005).

En los datos obtenidos de la página de Servicio Profesional docente, se evidencia que durante el proceso de evaluación y capacitación magisterial de 2015 - 2016 de cada una de las entidades federativas, el nivel de desempeño dentro de la modalidad de permanencia; en Nuevo León, del 100% de maestros evaluados y previamente capacitados, el 61.7% de ellos se encuentran en los niveles de insuficientes y suficientes, el 34.95% en los niveles bueno o destacado, con 3.65% de maestros que no acudieron a realizar este proceso para un total de 4296 docentes convocados en ésta primer etapa como se observa en la tabla 1.

Tabla 1: Evaluación a la permanencia en el sistema educativo mexicano.

PERMANENCIA 2015-2016					
DESTACADO	BUENO	SUFICIENTE	INSUFICIENTE	NO PRESENTÓ	TOTAL
4.16%	31.18%	44.70%	16.31%	3.65%	100%
PERMANENCIA 2016 - 2017					
DESTACADO	BUENO	SUFICIENTE	INSUFICIENTE	NO PRESENTÓ	TOTAL
9.80%	57.20%	28.50%	4.50%	N/A	100%
PERMANENCIA 2017 - 2018					
DESTACADO	BUENO	SUFICIENTE	INSUFICIENTE	NO PRESENTÓ	TOTAL
9.20%	37.30%	39.90%	13.60%	N/A	100%

Fuente: Elaboración propia con base en INEE (2016), CNSPD (2017) e INEE (2018).

En América Latina se establece la importancia de la evaluación para los aprendizajes generales y como referente, se toman en cuenta los resultados obtenidos de exámenes nacionales e internacionales en maestros, sin embargo, la investigación sobre las implicaciones de la evaluación y capacitación magisterial dentro de la Reforma Educativa no ha profundizado sobre las consecuencias que esta política ha tenido en los profesores y en los alumnos para alcanzar la calidad educativa y mejorar las herramientas para motivar el fortalecimiento de la práctica docente y procesos de bienestar social tal como lo mencionan Sánchez (2012), Rodríguez-Burgos & Albor-Chadid (2022).

Durante la segunda etapa, es decir, el segundo grupo de maestros convocados a evaluación durante el ciclo escolar 2016-2017 en la modalidad de permanencia del nivel primaria, en el estado de Nuevo León, del 100% de los maestros convocados a capacitarse y evaluarse, el 32% de ellos se situaron en un nivel de insuficiente y suficiente, mientras que el 52% se situó en el nivel bueno y el 9.8% en el nivel destacado teniendo en ésta etapa un total de 533 maestros evaluados, es relevante añadir que la cifra de maestros convocados disminuyó notablemente en comparación de la primera etapa, en éste proceso no existió ningún maestro que no acudiera a evaluarse (SPD, 2018).

En la tercera etapa durante el ciclo 2017-2018 las cifras obtenidas del estado de Nuevo León en comparación con el resto de las entidades federativas de la república mexicana en la modalidad de permanencia de docentes en educación primaria, continuaron con la misma tendencia, teniendo un total de 3769 maestros evaluados conformando éste número como el 100%, se situó con un 53.5% en los niveles de insuficientes y suficientes, con el 37% en bueno y sólo el 9% en destacado (SPD, 2018). Se observa un avance poco significativo en las estadísticas proporcionadas después éstas aplicaciones, lo cual continúa siendo una disyuntiva y ejercicio de reflexión en cuanto a los avances y funcionalidad de la evaluación y capacitación magisterial a nivel nacional (Bodemann-Ostow, 2014).

Es importante señalar que lo planteado en las políticas públicas educativas por medio de la Reforma en cuanto al proceso de capacitación y evaluación magisterial, no existe utilidad ni aplicabilidad para los maestros dentro de las aulas, es decir, que lo realizado y aprendido durante estas etapas de capacitación y evaluación, no contribuyen ni a la formación de los docentes ni a la mejora de sus prácticas con los alumnos frente a grupo; una de las causas más visibles es que la mayoría de las disposiciones dentro de las políticas públicas son planteadas por personas que no tienen experiencia docente por lo cual es difícil encontrar funcionalidad dentro de la práctica diaria, así como lo mencionan García, (2005), Hill (2016) y Diaz- Barriga (2017).

Uno de los objetivos primordiales de la Coordinación Nacional de Servicio Profesional Docente, organismo subordinado del Instituto Nacional de Evaluación a la Educación (2018) es garantizar la formación, capacitación y actualización continua del personal docente a través de políticas, programas y acciones específicas para mejorar su práctica profesional por lo cual sería importante analizar la funcionalidad de las reformas del ex presidente Enrique Peña Nieto y el presidente actual Andrés Manuel López Obrador dentro de la política educativa mexicana en cuanto a la mejora de la práctica docente de

los maestros de educación primaria del estado de Nuevo León. Debido a los resultados obtenidos durante la evaluación magisterial realizada en el sexenio de EPN en Nuevo León, al ser derogada la Política Educativa contenida en la Reforma 2013-2018, se plantea la incógnita sobre las diferencias en las políticas de evaluación y capacitación propuestas por el presidente actual AMLO para el fortalecimiento de la práctica docente de los maestros de Educación Primaria del Estado.

El propósito de este estudio es analizar los factores, por medio de una evaluación comparativa, que impiden garantizar el fortalecimiento de la práctica docente que responda a las necesidades de calidad educativa en las aulas frente a grupo, toda vez que se buscará integrar las características que concurren en la formulación de las Políticas Educativas en nuestro país para conocer la situación que acontece en el estado en cuanto al proceso de evaluación y capacitación magisterial en los docentes en educación primaria.

1.2.1 Estrategia Nacional de Formación Continua y su establecimiento legal.

La Dirección General de Formación Continua Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica (DGFC) en coordinación con las Autoridades Educativas Estatales (AEE), trabajaron colaborativamente en la elaboración de la Estrategia Nacional de Formación Continua 2020, documento rector el cual tiene como propósito enmarcar el enfoque pedagógico de la formación continua, así como la descripción de los procedimientos derivados de las Reglas de Operación (RO) 2020 del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) Tipo Básico, que aseguren su adecuada implementación y transparencia.

Desde 1993 hasta 2015 existió en el país el programa de incentivos docentes a la Carrera Magisterial (CM), que incluyó como uno de los factores sujetos a evaluación docente un componente de formación continua donde la profesionalización de los maestros debiera

estar dentro de los primeros objetivos de las políticas educativas dentro de la práctica (Latapí, 2008).

El impacto de todas esas acciones de formación continua para la mejora docente no ha sido establecido. Por más de 20 años, el programa de CM fue un motivante importante para que cientos de miles de maestros se capacitaran conforme al Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP). Sin embargo, no hay estudios que determinen de manera contundente el impacto que la participación en éste tuvo en la práctica docente, así como analizar los avances en cuanto a innovación educativa que se han obtenido a la fecha (Rivas-Castillo, Rodríguez-Burgos, y Miranda-Medina, 2021).

Según lo establecido en el Diario Oficial de la Federación (2013) conforme a los requerimientos, consejos y solicitudes tanto de docentes como de organismos nacionales e internacionales, se establece por medio del Servicio Profesional Docente la Estrategia Nacional de Formación Continua.

El primer elemento establecido en la estrategia habla sobre el presupuesto dedicado a formación continua y como éste se ha incrementado, también explica como los cursos de formación ofertados serán gratuitos para los maestros de educación pública que deseen participar.

En segundo lugar, se estipula que la oferta de formación incluirá a todos los maestros de educación pública, tomando en cuenta que se dará prioridad a quienes obtuvieron una calificación insuficiente en la evaluación de desempeño para la permanencia en el sistema educativo.

La tercera característica estipula la creación de cursos que atiendan las particularidades de los docentes que acuden a ellos, es decir, que se realizarán para cada maestro en función de las áreas de oportunidad detectadas a partir de las evaluaciones del Servicio Profesional Docente dentro de los hallazgos obtenidos de los mismos, por lo cual, es necesario fomentar la investigación como parte de la profesionalización de los docentes

pero también como proceso de autoevaluación en la administración pública (Schmelkes, 2001).

Otro de los puntos que establece es que la oferta educativa que se expondrá será variada, ya que se derivará de los perfiles, parámetros e indicadores de las evaluaciones y esta oferta se irá adaptando, aumentando y diversificando conforme a las necesidades de los docentes.

Por último, se menciona que el modelo de formación combina la modalidad a distancia y presencial, con aplicación en el aula y es modular. Se menciona la combinación del aprendizaje a distancia con el presencial, tiene como ventaja el permitir que los docentes estudien donde y cuando lo deseen, eliminando así algunas de las barreras que pudieran existir.

Como parte de los procesos de evaluación que trajo consigo la aplicación de la Reforma Educativa, la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) determina que todos los docentes deben también recibir formación continua que los apoye en sus esfuerzos de mejora y desarrollo profesional y de esta manera abonar de manera directa a la calidad educativa de los alumnos. Para gestionar estas actividades se crea el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) establecido por el Diario Oficial de la Federación (2014), el cual sustituye a todos los programas anteriores de capacitación magisterial en educación básica y en media superior.

Según lo observado en el estudio que se realizó por el INEE (2019), se parte de la idea que las políticas educativas tienen como objetivo de Ley favorecer la calidad educativa por lo que la oferta responde a necesidades de los docentes detectadas en la evaluación, así mismo, se asegura que lograr este objetivo dependerá de si la evaluación está relacionada con la mejora docente y los resultados de aprendizaje de los alumnos. No se percibe que la oferta actual está basada en un diagnóstico sistemático y riguroso acerca de las necesidades de formación docente, más allá de atender áreas en donde los docentes salen mal evaluados por ejemplo, planeación didáctica argumentada (Paniagua-Roldan, 2021).

Conforme a los estudios y evaluaciones realizadas por el INEE (2004) y (2014) se analizaron los resultados de la aplicación de la Estrategia de Formación Continua en 10 entidades de la república, incluyendo Nuevo León, donde los hallazgos apuntan a las siguientes áreas de oportunidad sobre lo que hace falta incluir en las políticas de capacitación magisterial:

En primer lugar, se encontró que existía falta de mecanismos que permitieran asegurar la calidad y la pertinencia de los programas de formación continua que se ofrecen por parte de las Instituciones de Educación Superior (IES) en cuanto a diseño y contenidos, así como con los facilitadores; y en el caso de Educación Media Superior (EMS), se debe asegurar la pertinencia por subsistema.

En segundo lugar, la falta de evaluaciones de impacto, ya que esto no permite entender si la estrategia actual tendrá repercusiones significativas en el aula o en los aprendizajes de los alumnos.

Tener un referente real de la manera en que se desarrollan las políticas educativas tanto con los profesores como con los alumnos es un indicativo primordial, ya que por lo general se encuentran alejadas de las realidades que acontecen en el día a día y esto representa un reto para cumplir objetivos en todos las esferas, desde los docentes de manera micro dentro de las aulas, como a nivel macro en los estándares nacionales de cumplimiento de políticas públicas (Latapí, 2008; Canto & Castro, 2002).

Es importante añadir que el estudio apuntó a nueve retos que tienen tanto las autoridades educativas estatales como los estándares de diseño, aplicación y medición por parte de la política educativa que se sustenta en la Estrategia Nacional de Formación Continua y Profesional (INEE, 2004).

Así mismo, el análisis menciona la importancia de enfatizar que en la mayoría de las entidades no existen diagnósticos estatales realizados de forma sistemática y tampoco basados en evidencias que ayuden a identificar correctamente las necesidades de formación continua, es decir, entender a ciencia cierta la asertividad del diseño en

concordancia con las necesidades reales que tienen los maestros para su capacitación centrada en el fortalecimiento de su práctica docente.

1.3 Planteamiento del problema de investigación.

Como se mencionó anteriormente, la política educativa de capacitación magisterial planteada de manera central en la Estrategia Nacional de Formación Continua no cuenta mecanismos de evaluación que permitan asegurar la calidad y pertinencia de los programas de formación continua en cuanto a diseño y contenidos, así mismo, se especifica que tampoco cuenta con evaluaciones de impacto que permitan identificar si la estrategia impacta en el aula o en los aprendizajes de los alumnos.

Por lo cual éste estudio pretende evaluar, con base en la opinión de los docentes en educación primaria del Estado de Nuevo León, lo siguiente: el cumplimiento de los objetivos de las políticas de capacitación, la funcionalidad que ha tenido para los maestros la aplicación de las capacitaciones hacia sus alumnos y por último, identificar si cuentan con un diseño acorde a las necesidades de formación continua para el fortalecimiento de su práctica docente, es decir, para mejorar su proceso de enseñanza con sus alumnos en sus aulas.

Así mismo, con base en la información evidenciada anteriormente nace la motivación para realizar ésta investigación doctoral ya que la formación docente es uno de los pilares de la calidad educativa, sin mencionar que se sustenta también como objetivo de ley, reto y compromiso tanto para autoridades federales como estatales.

1.4 Justificación.

La educación es la base para el desarrollo y crecimiento de cualquier país, en México existen áreas de oportunidad en ese ámbito, las cuales son originados por diversos factores y agentes como alumnos, maestros, padres de familia, directores, supervisores, autoridades educativas y demás; es por ello que el presente estudio se considera

relevante en el sentido de entender cómo se diseñan, implementan y se da seguimiento a las Políticas Públicas en nuestro país.

Los actores involucrados, se apegan a los lineamientos o políticas establecidas y realizan acciones para contribuir a mejorar la calidad de educación en el país, las últimas tres décadas se implementaron estrategias con ésta finalidad, sin embargo según los resultados mencionados por el (INEE, 2018) los avances han sido poco visibles.

Por lo qué, es prioritario identificar qué áreas de oportunidad se presentan en la ejecución, vigilando la funcionalidad del sistema, para que de esta manera se puedan aplicar herramientas capaces de contribuir a la mejora de las políticas educativas y por ende, a los actores del mismo.

Lo anterior permitirá no sólo crear mejores estudiantes, sino también sentar las bases para que los futuros ciudadanos sean capaces de actuar responsablemente en el entorno globalizado en el que se desenvuelven incluyendo aspectos económicos, políticos, culturales y/o sociales, así como desarrollar las competencias necesarias para enfrentarse a los requerimientos del mundo contemporáneo y las necesidades de nuestro país en el futuro.

El estudio es pertinente porque brinda la posibilidad de revisar los alcances de la Política Educativa en México y encontrar los aciertos y las áreas de oportunidad que se pudieran presentar, toda vez que, como se expuso párrafos arriba, los resultados obtenidos en las pruebas internacionales pueden ser mejorados.

La educación es la base sobre la cual se construye el desarrollo de los países y es el fundamento de la trascendencia del hombre; por lo que realizar un estudio de esta naturaleza es una oportunidad de aportar un atisbo de conocimiento en función de la mejora del sistema educativo nacional.

El estudio es viable, porque se realiza en el marco del doctorado en Filosofía con Orientación en Ciencias Políticas que ofrece la Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales (FACPyRI) de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), lo que permite contar con el apoyo amplio y suficiente por parte de la planta docente, así como de los elementos de infraestructura y tecnología necesarios para la realización del proyecto.

1.5 Objetivos de investigación.

1.5.1 Objetivo General.

Evaluar el diseño de las políticas educativas de capacitación magisterial en las que han participado durante el periodo 2012 – 2021 para el fortalecimiento de su práctica docente.

1.5.2 Objetivos Específicos.

1- Identificar si para los docentes en educación primaria del Estado de Nuevo León han sido cumplidos los propósitos establecidos en las políticas de capacitación magisterial.

2- Analizar la funcionalidad que ha tenido la aplicación de las políticas de capacitación para la mejora de los aprendizajes de los alumnos de los docentes en educación primaria del Estado de Nuevo León.

3- Identificar si el diseño de los contenidos empleados en las capacitaciones magisteriales es acorde con las necesidades de formación continua para los docentes en educación primaria del Estado de Nuevo León.

1.6 Hipótesis

El análisis de los antecedentes y del planteamiento del problema realizado, llevan a formular la siguiente hipótesis teórica de investigación que será analizada a partir de los datos obtenidos en los diferentes estudios de la tesis doctoral:

El cumplimiento de los objetivos establecidos en las políticas de capacitación magisterial, la funcionalidad de su aplicación hacia los alumnos y el diseño acorde con las necesidades de formación continua reales que requieren los maestros, son factores que influyen en el fortalecimiento o deterioro de la práctica docente de los maestros en educación primaria del Estado de Nuevo León.

1.7 Marco conceptual.

Política: Deriva de la palabra griega *polis o políticos*, que designa lo referente a la ciudad, y público. Los griegos utilizaban el termino *polis* como un vocablo para referirse a la comunidad integrada por un conjunto de hombres que residían en un territorio delimitado, que comprendían una entidad prácticamente autosuficiente y se encontraba regida por un gobierno propio como mencionan Jiménez & William (2012) y Solozabal (1984).

Políticas públicas: Según Franco (2014) las políticas públicas son acciones de gobierno con objetivos de interés público que surgen de las decisiones sustentadas en un proceso de diagnóstico y análisis de factibilidad, para la atención efectiva de problemas públicos específicos, en donde participa la ciudadanía al definir los problemas a los que se enfrentan y las posibles soluciones que se alcanzarán; son un conjunto de opciones colectivas interdependientes que se asocian a decisiones que adoptan los gobiernos y sus representantes y que se formulan en áreas tales como: defensa, salud, educación, bienestar, previsión social, entre otras.

Políticas educativas: Ghioldi (Citado por Garcias, 2014) afirma que la Política Educativa determina la actuación del Estado con objeto de preparar a las nuevas generaciones según las leyes, instituciones, aspiraciones o ideales históricos de la Nación y, por otra parte, crea y regula la organización de los establecimientos escolares para la realización de los fines.

Reforma educativa mexicana 2012: La reforma constitucional en materia educativa dota al Sistema Educativo Nacional de los elementos que impulsen su mejoramiento y fortalezcan la equidad. Asegura la obligación del Estado de garantizar la calidad de la educación pública obligatoria; la creación de un servicio profesional docente; el establecimiento del Sistema Nacional de Evaluación Educativa, y la constitución del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación como máxima autoridad en materia de evaluación.

Capacitación Magisterial o Capacitación Docente: Se refiere a las políticas y procedimientos planeados para preparar a potenciales profesores dentro de los ámbitos del conocimiento, actitudes, comportamientos y habilidades, cada uno necesario para cumplir sus labores eficazmente en la sala de clases y la comunidad escolar.

Estrategia Nacional de Formación Continua: Alude a la capacitación y actualización para el dominio en planeación, evaluación de aprendizajes, diseño de **estrategias** didácticas, metodologías para la enseñanza (participativas y colaborativas), uso didáctico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), innovación educativa y tutoría.

Evaluación magisterial: Implica una práctica de medición compleja y multidimensional, de alto impacto por sus consecuencias sociales. Se busca atender mediante un mismo programa las dos funciones críticas de la evaluación: control y mejoramiento. Sin embargo, los argumentos teóricos concuerdan en que un procedimiento utilizado para lograr con igual rigor ambos fines difícilmente podrá realizar evaluaciones justas, congruentes y pertinentes, así como valorar el desempeño del personal docente y directivo para garantizar un nivel de suficiente en quienes ejerzan labores de enseñanza, y asegurar de esta manera el derecho a una educación de calidad para niños, niñas y adolescentes y por último identificar las necesidades de formación de los docentes y directivos que permita generar acciones sistemáticas de formación continua, tutoría y asistencia técnica dirigidas a mejorar sus prácticas de enseñanza y su desarrollo profesional.

Calidad educativa: se funda en la calidad de profesores y alumnos. Entiéndase por calidad la congruencia entre los objetivos, resultados y procesos del sistema educativo, conforme a las dimensiones de eficacia, eficiencia, pertinencia y equidad (Art. 8, Fracc. 4 de la Ley General de Educación). Este eje estratégico exige la acción sindical orientada a buscar por parte y como responsabilidad de la autoridad, la idoneidad y congruencia de: planes, programas, libros de texto, materiales, formación inicial y continua, evaluación, capacitación y actualización focalizada.

Ley General de Educación: Es la Ley que regula la educación que imparten el Estado - Federación, entidades federativas y municipios-, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios. Es de observancia general en toda la República y las disposiciones que contiene son de orden público e interés social. La función social educativa de las universidades y demás instituciones de educación superior a que se refiere la fracción VII del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se regulará por las leyes que rigen a dichas instituciones.

Ley de Servicio Profesional Docente: “establece los criterios, términos y condiciones para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el Servicio” (DOF, 2013, p. 1) y expone, entre otros puntos, que su propósito es “regular el Servicio Profesional Docente en la Educación Básica y Media Superior” (DOF, 2013, p. 1), por lo que recupera los acuerdos suscritos en el Pacto por México

Evaluación de permanencia en el Servicio Profesional Docente: La evaluación de desempeño para conservar la plaza de maestros activos dentro del Sistema Educativo Nacional, se establece la obligación de evaluación de desempeño para los maestros, directivos y supervisores de educación básica y media superior. Se indicó que el INEE habría de determinar la periodicidad de estas evaluaciones “considerando por lo menos una evaluación cada cuatro años”.

Ley del sistema para la carrera de las maestras y los maestros: Establece las disposiciones del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros en sus funciones docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directiva o de supervisión con apego a sus derechos.

Programa para el Desarrollo Profesional Docente: Se concibe como un componente clave en el desarrollo profesional porque puede afectar positivamente en los conocimientos y habilidades indispensables para tener mejor desempeño en la práctica educativa a través del conocimiento disciplinar, de aspectos pedagógicos, y de manejo de grupo en el aula.

1.8 Modelo de investigación: Estructura Mixta.

1.8.1 Modelo Cualitativo.

La entrevista a profundidad es una técnica para obtener información, mediante una conversación profesional con varias personas que comparten características similares dentro de estos grupos para un estudio analítico de investigación o para contribuir en los diagnósticos o tratamientos sociales como lo mencionan Hueso & Cascant, (2012) y Ruiz, (2009).

La intencionalidad de los estudios cualitativos se centra en la comprensión de una realidad construida históricamente y analizada según la lógica de sus protagonistas. Técnicamente, utiliza el método inductivo con una perspectiva holística. Su diseño es flexible y muestra resultados cualitativos, así como lo establecen los estudios realizados por Creswell (1994) y Martínez (1999). Para la investigación referente a mi documento es de vital importancia realizar un enfoque cualitativo, ya que de esta manera se podrá conocer la opinión de forma no estandarizada sobre el proceso de evaluación y capacitación magisterial, observada desde el punto de vista de los docentes, donde se pretende conocer aquellas inquietudes, pensamientos e inclusive propuestas sobre este proceso en el cual se han visto inmersos en su mayoría, de manera impositiva.

1.8.2 Modelo Cuantitativo.

La encuesta por ser una técnica ampliamente utilizada como procedimiento de investigación, permite obtener y elaborar datos de modo rápido y eficaz (Casas, Labrador, & Campos, 2003) ya que es una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características.

1.9 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Para el diseño de esta investigación, se optó una estructura de comprobación de resultados mixta, donde se evidenciará la cuadratura de los datos cualitativos y cuantitativos que se obtengan, para posteriormente realizar el análisis y comprobación de indicadores establecidos con base en los hallazgos teóricos y prácticos que se observan.

En un primer momento, se realizó un análisis de contenido siguiendo los estándares cualitativos, de éste se obtuvieron los indicadores a tomar en cuenta para formalizar el estudio por medio de entrevistas a profundidad; en primer lugar, se encontró que según los parámetros de medición de las políticas públicas efectuados por el CONEVAL existe un indicador llamado percepción de beneficiarios, en éste caso, los beneficiarios son los docentes en educación primaria, a quienes fueron aplicadas las políticas de capacitación magisterial, por lo cual, en un segundo momento fue a ellos a quienes se les preguntó directamente su opinión específica de las mismas durante las entrevistas.

Para comprobar, de manera más amplia los datos arrojados de las entrevistas, se optó por llevar a cabo encuestas a los docentes en educación primaria de Nuevo León, aplicado a las diferentes regiones del Estado, en este sentido, la muestra sería más amplia por lo cual los resultados que se obtendrían establecerían parámetros más visibles de análisis, medición y comprobación.

1.10 Matriz de congruencia.

PROBLEMA	PREGUNTA	O. GENERAL	O. ESPECÍFICOS	MARCO TEÓRICO	HIPÓTESIS	VARIABLES	MÉTODO	INSTRUMENTO
La política educativa de capacitación magisterial no cuenta mecanismos de evaluación que permitan asegurar la calidad y pertinencia de los programas de formación continua en cuanto a diseño y contenidos, ni con evaluaciones que permitan identificar si la estrategia impacta en el fortalecimiento de la práctica docente de los maestros en Ed. Primaria de N.L.	¿Cuáles son los factores que permitirán evaluar la calidad y pertinencia de los programas de formación continua en cuanto al diseño, contenidos y fortalecimiento de la práctica docente para los maestros en Educación Primaria del de Nuevo León?	Evaluar el diseño de las políticas educativas de capacitación magisterial en las que han participado durante el periodo 2012 – 2021 para el fortalecimiento de su práctica docente.	1.- Identificar si para los docentes en educación primaria del Estado de Nuevo León han sido cumplidos los propósitos establecidos en las políticas de capacitación magisterial. 2- Analizar la funcionalidad que ha tenido la aplicación de las políticas de capacitación para la mejora de los aprendizajes de los alumnos de los docentes en educación primaria del Estado de Nuevo León. 3- Identificar si el diseño de los contenidos empleados en las capacitaciones magisteriales es acorde con las necesidades de formación continua para los docentes en educación primaria del Estado de Nuevo León.	Políticas Públicas. Políticas de capacitación. Evaluación en el nuevo modelo educativo Calidad educativa	El cumplimiento de los objetivos establecidos en las políticas de capacitación magisterial, la funcionalidad de su aplicación hacia los alumnos y el diseño acorde con las necesidades de formación continua reales que requieren los maestros, son factores que influyen en el fortalecimiento o deterioro de la práctica docente de los maestros en educación primaria del Estado de Nuevo León.	**DEPENDIENTE.** Fortalecimiento de la práctica docente. **INDEPENDIENTE** Cumplimiento de objetivos de las políticas de capacitación magisterial. Funcionalidad de las políticas de capacitación magisterial. Diseño de los programas de capacitación magisterial.	**CUALITATIVO** **Entrevistas a profundidad** **CUANTIATIVO** **Encuestas**	Guion de entrevista aplicadas a 10 maestros en educación primaria de Nuevo León utilizando la estrategia digital Microsotf Teams de la UANL. Cuestionario aplicado a 376 maestros de primaria de Nuevo León que contiene 50 ítems categorizados en escala Likert utilizando plataformas digitales y material impreso

CAPÍTULO II.- POLÍTICA EDUCATIVA MEXICANA.

2.1. Políticas públicas y sus implicaciones en la construcción de la Política Educativa.

El Sistema Político Mexicano se ha ido transformado conforme a las necesidades y requerimientos de la población; se han enfrentado diversos retos en ámbitos como la economía, salud, educación, seguridad y demás que exigen reestructuraciones dentro de las acciones por medio de las políticas públicas para mejorar y desarrollar un mejor país.

Es importante analizar el papel de las políticas públicas para definir el proceso en el que se ve inmerso el desempeño de la educación dentro de esta área. Por lo cual, es necesario identificar los aspectos que se llevan a cabo dentro de la misma, el papel del gobierno y de la población para realizarlas y cumplir con éxito las metas establecidas.

Las políticas públicas dentro del ámbito social juegan un papel de vital relevancia, entendiendo por política pública como el conjunto de propuestas y prácticas para resolver un problema o situación que acontece a la sociedad (Peña, 2002); de igual manera, es importante recordar que para que una acción realizada por el gobierno sea considerada política pública, se tiene que identificar un conjunto de acciones coordinadas para su desempeño, así mismo, plantear objetivos a realizar de manera que se encuentren y apliquen soluciones a las problemáticas de mayor relevancia tal como lo mencionan Quintero (2011), Dunn (2008) y Rodrigues de Caires (2017).

Así mismo, es necesario mencionar el lugar que tienen las leyes para el desempeño de las políticas públicas; éstas son entendidas como un componente formal dentro de las políticas públicas ya que contienen un arreglo institucional con la finalidad de garantizar que la decisión política se mantenga y se desarrolle de la mejor manera la aplicación y el

proceso de lo establecido, así como lo establecen autores como Majone (2003) y Torres y Santander (2013).

Las políticas públicas son una construcción social donde el gobierno, como el orientador de la acción colectiva, interactúa con múltiples y diversos actores sociales y políticos. Por ende, a diferencia de algunos enfoques que ven la interacción con la sociedad como regresiva para la toma de decisiones, resulta que esta no es solo deseable sino condición necesaria para el éxito de los procesos de las políticas públicas. Según Canto & Castro (2002), Parsons (2007) y Aguilar (1995) en los actuales escenarios de ampliación y consolidación de los sistemas democráticos, los ciudadanos ya no toleran que los excluyan de la toma de decisiones y exigen ser parte de esta, así como de la ejecución e implementación de las políticas y proyectos públicos.

En el caso de las relaciones entre el Estado y sociedad cada uno cuenta con responsabilidades exclusivas, pero también comparten ámbitos de intervención común por ejemplo, prestación de servicios educativos, de transporte, de investigación y desarrollo y de defensa de derechos humanos, entre otros que exigen, por parte del Estado, no solo la prestación de los servicios a su cargo sino también diversas formas de regulación y promoción de la actividad no estatal según lo mencionado por Aguilar (2009) y Bardach, 2004).

En caso de las políticas públicas aplicadas en el ramo de la educación, implica a diversos agentes ajenos al Estado llevar a cabo con éxito lo planificado, así mismo, es necesaria su entera colaboración y disposición ya que la sociedad y los organismos competentes serán los encargados de observar, realizar y mejorar dichos propósitos y acciones conforme la sociedad lo vaya requiriendo.

Las políticas públicas conforme a su estructura y aplicación de acciones, según Valencia (2011), Zimerman, (2001) y Oszlak (2009), divididos conforme a la tabla 2.

Tabla 2. Distribución teórica de las políticas públicas



Fuente: Elaboración propia con base en Valencia (2011), Zimmerman (2001) y Oszlak (2009).

Regulatorias: son aquellas que se enfocan en lograr la realización de conductas deseadas o la no realización de conductas indeseadas. El énfasis está aquí en un enfoque conductual de las decisiones de los sujetos. Un ejemplo, es el caso de las políticas de tránsito terrestre donde Reglamento de Tránsito no sólo plantea alternativas de solución a los problemas vehiculares promoviendo y sancionando conductas en autos, sino también en las personas.

Distributivas: son aquellas que prestan bienes o servicios a los ciudadanos. Es decir en la prestación de servicios públicos, tales como los servicios de salud, educación, seguridad, etc.

Redistributivas: son aquellas que recaudan de algunos para entregar a otros, tomando en cuenta algunos indicadores como pobreza o vulnerabilidad. Por ejemplo, los programas sociales que se plantean por el gobierno son parte de las políticas redistributivas.

Constituyentes: son las políticas que modifican directamente la organización misma del Estado. Un ejemplo sería el caso de las políticas de la descentralización.

De igual manera, en México es visible observar las políticas públicas en relación con tres vertientes. Ver tabla 3.

Tabla 3. Vertientes de las políticas públicas

SOCIAL	Traen consigo programas, acciones, organismos y sistemas de medición encaminadas a mejorar los rubros de salud, educación y vivienda
ECONÓMICO	Son las que centran su visión, inversiones y acciones en materia fiscal, monetaria o cambiaria
DE GESTIÓN	Son aquellas que buscan la planificación del gasto y gestión financiera, también la mejora de los rubros de registro civil y situaciones laborales, así como establecer parámetros de presupuesto y recaudación para promover, proponer o mantener el plan de acción sexenal

Fuente: Elaboración propia con base en Amaya (2010), Vilas (2011) y (Ramos, Sosa y Acosta, 2011)

2.1.1.- Reformas Estructurales como políticas públicas: Energética, Hacendaria y Educativa.

Durante el sexenio del presidente Enrique Peña Nieto (2012-2018) se llevaron a cabo diversas reformas estructurales con el fin de mejorar las políticas públicas en México, algunas de ellas son: la Reforma Energética, Reforma Hacendaria y Reforma Educativa.

La Reforma Energética se sitúa dentro de las políticas públicas sociales y económicas ya que está encaminada en la mejora de las condiciones de vida de los ciudadanos de la república. Ésta reforma fue promulgada el 20 de diciembre de 2013, pretende mantener la propiedad de la Nación sobre los hidrocarburos que se encuentran en el subsuelo; modernizar Petróleos Mexicanos (Pemex) y a la Comisión Federal de Electricidad (CFE) e impulsar el uso de las energías limpias con la adaptación de nuevos mercados potenciales en desarrollo económico y, a su vez, la preservación del medio ambiente.

La Reforma Hacendaria por su parte, fortalece la capacidad financiera del Estado para atender las necesidades prioritarias de la población en áreas como educación, salud y seguridad social, entre otras. Con los recursos adicionales que se generarán se busca fortalecer la red de seguridad social para garantizar un piso mínimo de bienestar a todos

los mexicanos así como se establecen en los estudios proporcionados por Secretaría de Hacienda y Crédito Público (2015) y Gutiérrez (2013), se busca resolver estos problemas a través de los siguientes objetivos estratégicos:

Aumentar la recaudación y que el cobro de impuestos sea justo. Se menciona que ésta reforma busca reducir los niveles de desigualdad entre los mexicanos al eliminar privilegios y establecer que paguen más impuestos los que tienen ingresos más altos, y protegiendo a los que menos tienen.

Otro de sus propósitos es incrementar de manera responsable y justa el gasto público. La reforma busca que los recursos recaudados realmente atiendan las necesidades prioritarias de la población en áreas como educación, salud, seguridad social e infraestructura.

En tercer lugar, se tiene como objetivo el reducir la informalidad y la evasión fiscal, a través de mecanismos de formalización accesibles para todos y de nuevas reglas e incentivos y sanciones para los que evadan su obligación cumplan con la misma.

Otro de sus objetivos es incluir mecanismos de control para hacer transparente y eficiente el gasto público, así como el promover la rendición de cuentas de manera permanente como uno de los indicadores centrales de éxito.

Por último, se tiene como objetivo impulsar la economía por medio de la inversión y el empleo, por lo cual, de manera alterna se está llevando a cabo una política de impulso al crecimiento económico del país, a través del uso contra cíclico del gasto público, así como las medidas para impulsar la participación ciudadana (Rodríguez-Burgos & Cavazos, 2021).

Por último, es importante esbozar el contenido de la Reforma Educativa como política pública la cual propone fortalecer el papel de la educación para reducir las desigualdades

sociales, busca ser incluyente y destina mayores recursos a las zonas más pobres del país. Además, garantiza la educación pública laica, gratuita y obligatoria (SEP, 2015).

Dentro de los objetivos de cada una de las reformas estructurales, se pueden clasificar de la siguiente manera. Ver tabla 4.

Tabla 4. Objetivos de las reformas estructurales

REFORMA	OBJETIVO
Reforma Energética	Mantener propiedades minerales y recursos naturales de la Nación y modernizar las herramientas de PEMEX y CFE
Reforma Hacendaria	Fortalecer la capacidad financiera para atender necesidades prioritarias como educación, salud y seguridad social
Reforma Educativa	Garantizar la calidad educativa, propiciar el desarrollo profesional docente y reducción de desigualdades sociales

Fuente: Elaboración propia con base en Aguilar (2000) y Amaya (2010).

La reforma constitucional en materia educativa dota al Sistema Educativo Nacional de los elementos que impulsen su mejoramiento y fortalezcan la equidad. Asegura la obligación del Estado de garantizar la calidad de la educación pública obligatoria; la creación de un servicio profesional docente; el establecimiento del Sistema Nacional de Evaluación Educativa, y la constitución del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, como máxima autoridad en materia de evaluación tal como lo mencionan Del Castillo (2013), Fernández-Fasnnachat (2014) y Ornelas (2013).

La Reforma Educativa, según lo planteado en el Diario Oficial de la Federación, (2013), busca los objetivos fundamentales siguientes:

Responder a una exigencia social para fortalecer a la educación pública, laica y gratuita; Asegurar una mayor equidad en el acceso a una educación de calidad; Fortalecer las capacidades de gestión de la escuela; Establecer un servicio profesional docente con reglas que respetan los derechos laborales delos maestros; Propiciar nuevas

oportunidades para el desarrollo profesional de docentes y directivos y por último Sentar las bases para que los elementos del Sistema Educativo sean evaluados de manera imparcial, objetiva y transparente.

Es importante mencionar que La Reforma Educativa se inscribe en el marco de la Reforma Laboral, realizada de manera conjunta por el presidente que salía, Calderón, y el que entraba, Peña Nieto. Los expertos en el tema concluyen que tal cambio legal estaba orientado, entre otras cosas, pero de manera muy especial, a evaluar a los maestros con fines prácticos de cesión de plazas laborales y disminuir prestaciones sindicales, lo cual trajo consigo renuencia a este proceso por parte de dichos agentes, así como lo mencionan Anton (2018), Espejel (2014) y Mejía-Botero (2017).

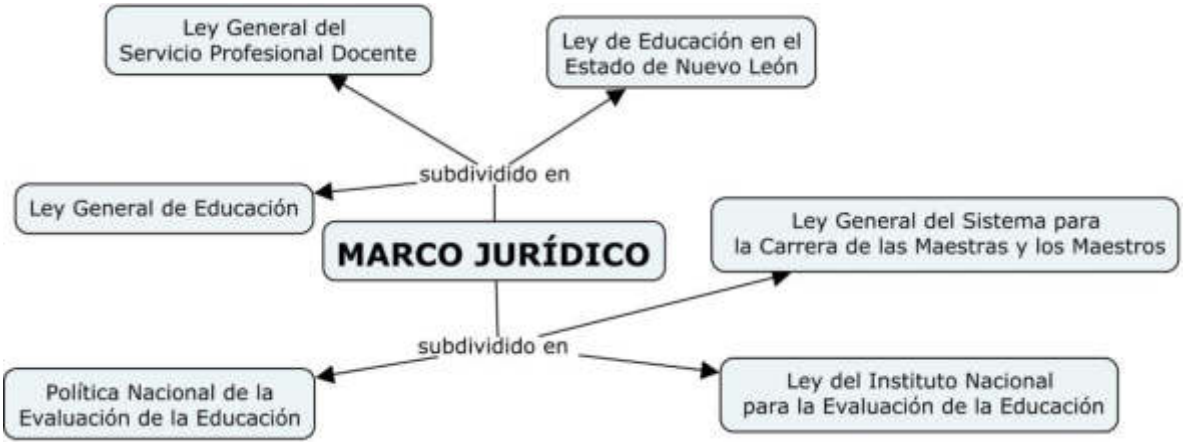
2.2 Fundamentos Legislativos dentro de las políticas propuestas por la Reforma Educativa.

El marco jurídico dentro de las políticas educativas planteadas en la Reforma tiene el objetivo, a grandes rasgos, de lograr que los alumnos tengan mejores maestros, que estén más tiempo en los planteles para que su formación sea más completa, que tengan acceso a alimentos sanos y nutritivos, que cuenten con mejores libros de texto y materiales educativos, así como que las escuelas tengan instalaciones adecuadas y en buen estado (CENEVAL, 2020).

Según el Diario Oficial de la Federación (2013), la política pública está presente en todas partes, preocupa a los responsables de diseñarla, moviliza inteligencias y requiere de una ordenación a través de un sistema, que en el caso de la Política Nacional de la Evaluación de la Educación (PNEE), es el Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE). La política educativa mexicana se encuentra fundamentada básicamente en la: Ley general de

educación; la Ley General de Servicio Profesional Docente (LGSPD); Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (LINE) y la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM), lo cual se subdivide conforme a lo establecido en la tabla 5

Tabla 5. Marco jurídico de la educación en México



Fuente: Elaborado con base en DOF (2013), DOF (1992), INEE (2018), y Mejía Botero (2017)

2.2.1.- Ley General de Educación

Esta ley fue promulgada el 13 de Julio de 1993, dentro del periodo Presidencial de Carlos Salinas de Gortari, misma que ha tenido vigencia hasta la fecha, con una serie de reformas que han agregado algunas disposiciones derivadas principalmente de las reformas realizadas a la Constitución en junio de 2011 (Ornelas, 2013).

Según lo establecido en el INEE (2013) ésta norma educativa, está integrada por ocho capítulos, ochenta artículos, seis artículos transitorios, que de manera específica organizan la forma de aplicación de la ley, en cuanto a destinatarios, objeto organización para la impartición de educación por parte del Estado en cumplimiento a lo ordenado por el artículo tercero Constitucional.

Según la Secretaría de Gobernación, dentro del Diario Oficial de la Federación, (2015) la ley establece la forma de distribución de la función social educativa, así como las facultades y obligaciones de cada parte integrante del aparato educativo, como es la Federación, los Estados y los Municipios, predominando siempre la participación Federal para la supervisión y vigilancia, así como la implementación de programas comunes en aquellas comunidades que así lo requieran.

En el artículo tercero de la Ley General de Educación (LGE, 2018) se establece que el Estado está obligado a prestar servicios educativos de calidad para garantizar el logro de aprendizajes de los alumnos, así como asegurar que toda la población pueda cursar la educación preescolar, la primaria, la secundaria y la media superior; se menciona también que estos servicios se prestarán en el marco del federalismo y la concurrencia previstos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y conforme a la distribución de la función social educativa dentro de la ley, todo con la finalidad de garantizar la cobertura de estos niveles educativos.

Por otro lado, en el artículo 13 de la LGE (2018) se mencionan en algunas de sus atribuciones, fracción IV de ésta disposición que es responsabilidad de las autoridades prestar los servicios de formación, actualización, capacitación y superación profesional para los maestros de educación básica, de conformidad con las disposiciones generales que la Secretaría determine, conforme a lo dispuesto por la Ley General del Servicio Profesional Docente

Y por último, en el artículo 21 LGE (2018) se menciona que para ejercer la docencia en instituciones establecidas por el Estado, es decir, permanecer o no dentro del Sistema Educativo Mexicano, los maestros deberán satisfacer los requisitos que, señalen las autoridades competentes y, para la educación básica y media superior, por lo cual los

exámenes y parámetros de medición de la calidad educativa propuestos por el INEE y demás autoridades deberán ser cumplidos para dicho fin.

Por esto, es indispensable que los recursos políticos, económicos, sociales y educativos se encaminen al logro, incluso legal, por parte del país, sin embargo dichas finalidades quedan en segundo término cuando existen prioridades de necesidades que se presentan en la agenda de gobernabilidad y por esta razón, en ocasiones resulta cuestionable su implementación en la práctica (Ramírez, 2013).

2.2.2.- Ley General del Servicio Profesional Docente.

Como consecuencia de la reestructuración en materia legislativa, se observó la necesidad de establecer decretos que garantizaran el compromiso hacia la mejora de la calidad educativa en México, desde el punto de vista magisterial, lo cual los últimos 30 años había tenido grandes retos en materia de profesionalización, capacitación y evaluación a los protagonistas del Sistema Educativo Nacional.

Según el Diario Oficial de la Federación (2013), en ésta ley los sujetos regulados son los docentes, personal con funciones de dirección y supervisión, y asesores técnico pedagógicos de la educación básica y media superior que imparta el Estado, a grandes rasgos, tiene como finalidad: Reglamentar todo lo referente al Servicio Profesional Docente; en particular, los derechos y obligaciones; Establecer sus perfiles, parámetros e indicadores y asegurar su transparencia y rendición de cuentas.

El propósito fundamental del Servicio Profesional Docente es que las funciones docentes, de dirección o de supervisión dentro de la educación básica y media superior estén orientadas a brindar una educación de calidad en sujeción al mandato constitucional; por lo que, quienes desempeñen dichas tareas deberán reunir las cualidades personales y competencias profesionales para que dentro de los distintos contextos sociales y

culturales promuevan el máximo logro de aprendizaje de los educandos, conforme a los perfiles, parámetros e indicadores que garanticen la idoneidad de los conocimientos, aptitudes y capacidades que corresponda según lo establecido por el DOF (2022) y lo que mencionan autores como Ramírez (2013) y Días (2006).

En consecuencia, el Servicio Profesional Docente tiene como objetivos: mejorar la calidad de la educación; mejorar la práctica profesional; asegurar la idoneidad de conocimientos, capacidades y un nivel de desempeño suficiente del personal docente; estimular el reconocimiento de la labor docente; otorgar los apoyos necesarios para que el personal del Servicio Profesional Docente pueda desarrollar sus fortalezas y superar sus debilidades; garantizar la formación, capacitación y actualización continua de los miembros del Servicio Profesional Docente; y por último, desarrollar un programa de estímulos e incentivos que favorezcan el desempeño eficiente del servicio educativo (LGSPD, 2013).

La importancia de una buena educación primaria para el desarrollo posterior de las personas es indudable, más cuando se trata de un país con profundas desigualdades sociales como ocurre en México. Por lo cual se busca que por medio de la garantía que conlleva ésta ley, se ofrezcan servicios de muy buena calidad lo más tempranamente posible a los alumnos y maestros buscando asegurar su progreso en la sociedad.

2.2.3.- Ley del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) fue creado en 2002 con el fin de ofrecer datos y herramientas para la evaluación del sistema educativo mexicano en los niveles de educación básica y media superior. Estas funciones las lleva a cabo a través de diversos estudios, levantamiento de datos y trabajos de evaluación que le permiten elaborar indicadores sobre el estado del sistema educativo, promover y difundir los

resultados de las evaluaciones así como se establece en los estudios realizados por Martínez (2012) Arzate (2011) y Bracho (2014).

Éste instituto por medio del órgano legislativo busca generar, aportar y difundir información que permita a las autoridades federales y locales evaluar diferentes componentes, procesos o resultados del Sistema Educativo Nacional en los ámbitos y parámetros que le competen con la finalidad de tomar decisiones que abonen a mejorar la calidad del mismo (Miranda, 2016).

En la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa se ratifica la naturaleza jurídica del Instituto como organismo constitucional autónomo del Estado mexicano, por lo que se le reconoce explícitamente con personalidad jurídica y patrimonio propios; con plena autonomía técnica, de gestión y presupuestaria, así como para determinar la forma de gobierno y organización interna tal como lo mencionan Bracho, y Zorrilla, (2015), Jaime, Dufor & Amaya (2013) y Yáñez (2014).

Según Bracho (2017) y Ornelas (2002), es importante que exista en el Instituto y se garantice por medio de la ley el papel de la autonomía, ya que además de reflejar la capacidad de darse un gobierno a sí mismo, involucra la capacidad para definir las normas que dan contenido a la tarea de evaluación en el marco de un ejercicio autónomo. Si bien las autoridades educativas tienen atribuciones para realizar evaluaciones, éstas tienen que sujetarse a los lineamientos que emita el INEE, lo que le reconoce como autoridad en la materia.

2.2.4.- Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros.

En la administración del actual presidente Andrés Manuel López Obrador, durante los meses de agosto y noviembre de 2018 se llevaron a cabo consultas de manera abierta a la población con la finalidad de ser democráticas, las cuales tuvieron como propósito

primordial establecer los cambios necesarios en la educación mexicana especialmente en lo correspondiente a la legislación que establece con la finalidad de tener una educación pública, incluyente y de equidad (SEP, 2019).

Ésta Ley pretende revalorizar el trabajo magisterial, dándole una estructura con mayor objetividad y funcionalidad al artículo 3° constitucional, la cual tiene por objeto las siguientes finalidades establecidas en el Diario Oficial de la Federación (2019):

En primer lugar, el establecer las disposiciones del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros en sus funciones docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directiva o de supervisión, con pleno respeto a sus derechos. En un segundo momento, el ormar los procesos de selección para la admisión, promoción y reconocimiento del personal que ejerza la función docente, directiva o de supervisión, y por último, revalorizar a las maestras y los maestros, como profesionales de la educación, con pleno respeto a sus derechos.

De igual manera, en su artículo 3° se busca conjuntar las siguientes establece sus distintos ámbitos y niveles de gobierno en la revalorización de las maestras y los maestros para efectos de esta Ley, algunos de los fines más importantes que se mencionan son:

Priorizar su labor para el logro de metas y objetivos centrados en el aprendizaje de los educandos; Fortalecer su desarrollo y superación profesional mediante la formación, capacitación y actualización; Reconocer su experiencia, así como su vinculación y compromiso con la comunidad; Priorizar su labor pedagógica y el máximo logro de aprendizaje de los educandos sobre la carga administrativa; Impulsar su capacidad para la toma de decisiones cotidianas respecto a la planeación educativa; así como otorgar, en términos de las disposiciones aplicables, un salario profesional digno; arraigarse en las comunidades en las que trabajan y disfrutar de vivienda digna; así como disponer del

tiempo necesario para la preparación de las clases que impartan y realizar actividades destinadas a su desarrollo personal y profesional.

Por lo cual, es importante analizar la propuesta establecida en ésta Ley que dará participación a la estructura y diseño de la Política Educativa, así mismo, es interesante observar los cambios y situaciones que se retoman a través de ésta propuesta para conocer los parámetros de medición con base en resultados según lo establecido por la SEP (2018).

Así mismo, se crea el Centro Nacional para la Revalorización del Magisterio y la Mejora Continua de la Educación, al que se le dota de más amplias competencias para mejorar la formación magisterial dentro de las que se incluye la determinación de estándares e indicadores de resultados, certificación del desempeño de instituciones, autoridades y actores de la educación; lineamientos para la capacitación magisterial y la formación docente y la gestión profesional magisterial para directores y supervisores, además de la realización de estudios, mediciones e investigaciones especializadas.

Dentro de los objetivos de la NEM se busca responder a la demanda de los maestros para revalorizar su trabajo, el Secretario de educación asegura que el magisterio no se opone a la evaluación cuando ésta es formativa; es decir, cuando se acompaña de los programas pertinentes de capacitación y actualización con una visión centralizada en la mejora de la calidad educativa pero cuando los objetivos evidencian ser punitivos, es cuando existe conflicto por la ambigüedad, donde se consolida el proyecto educativo del presidente Andrés Manuel López Obrador en una declaración emitida por el Excelsior (2019), sin embargo también se hace mención a lo documentado por el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (2021).

Las políticas públicas se aplican a sectores específicos dentro de la sociedad, atendiendo a los ciudadanos y su entorno, algunas de ellas son las empleadas en el ámbito de la educación así como lo menciona Arzate & Romero (2007) y Bustelo (2001).

Tagliabue (Citado por Tinoco, 2010) precisa que la política educativa es un conjunto de reglamentos, resoluciones, disposiciones, leyes y decretos que conforman el quehacer pedagógico de una nación, lo que implica establecer objetivos y procedimientos para la formación de los cuidadanos; de igual forma se realza la importancia de la organización con la que se implementarán dichas políticas.

Desde otra vertiente, Ghioldi (Citado por Aquino, 2013) establece que la política educativa es la teoría y práctica del gobierno en el área de la Educación Pública, y se determina en base a la actuación del estado en el sentido de la educación de las futuras generaciones y su desempeño dentro de la sociedad, promoviendo el desarrollo de los individuos. Esta etapa se planificación conforme a las inquietudes que se perciben dentro de la sociedad.

Las políticas educativas se desarrollan en dos fases: la primera de ellas, es su organización por parte de personas especializadas y la segunda es cuando se aplica a la población. Derivando con ello el quehacer pedagógico, que consiste en llevar a las aulas aquello que se ha planeado según autores como Ramírez (2000), Ramos, Sosa & Acosta (2011).

En el sentido de la aplicación de las políticas educativas, Ghioldi (Citado por Garcias, 2014) afirma que la Política Educativa determina la actuación del Estado con objeto de preparar a las nuevas generaciones según las leyes, instituciones, aspiraciones o ideales históricos de la Nación y, por otra parte, crea y regula la organización de los establecimientos escolares para la realización de los fines.

2.2.5 División legislativa y estructural de la política educativa mexicana.

Derivado de lo anterior y de acuerdo con Flores y Crespo (2013), en México la política educativa se conforma principalmente de la siguiente manera: Ley General de Educación (LGE); Ley General de Servicio Profesional Docente (LGSPD); Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (LINE) y la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM).

En el sentido de las instituciones de acuerdo con la aplicación de las políticas públicas entre las que coordinan las acciones se encuentran: la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE), la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD), la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USCMM) y en el caso de Nuevo León la Secretaría de Educación y Unidad de Integración Educativa (Arroyo, 2018).

El proceso de planeación de la Administración Pública Federal tiene su fundamento en el Artículo 25 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en donde se establece la rectoría del Estado en materia de desarrollo nacional, para fomentar el crecimiento económico, una distribución de la riqueza más justa, e impulsar el ejercicio de la libertad y dignidad de la sociedad (INEE, 2018).

El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 aprobado por Decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación el 20 de mayo de 2013 (DOF, 2013) establece cinco metas nacionales y tres estrategias transversales. Las metas nacionales son: México en Paz, México Incluyente, México con Educación de Calidad, México Próspero y México con Responsabilidad Global.

La definición de los objetivos, estrategias y líneas de acción del Programa Sectorial de Educación (PSE) tienen como referente el Artículo 3o Constitucional y el contenido de la Ley General de Educación. En particular, para el período 2013-2018, el PSE recupera la Reforma Constitucional en materia educativa que se promulgó el 26 de febrero de 2013 y las leyes reglamentarias que la concretan: Ley General del Servicio Profesional Docente, Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y el Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación (CRESUR, 2021).

El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (DOF, 2013) hace suya la prioridad de la educación de calidad al incluirla como una de sus cinco metas nacionales. La alta jerarquía que otorga a la educación obedece a que hoy, más que nunca, las posibilidades de desarrollo del país dependen de una educación de calidad.

La política educativa en México ha transitado por una serie de reformas y transformaciones que han orientado la actuación de las autoridades del sector, de acuerdo con los objetivos estratégicos que el gobierno federal ha establecido. Estos cambios en el Sistema Educativo Nacional (SEN), incluidas las acciones en materia de evaluación, se han llevado a cabo con diferentes grados de alcance, profundidad y efectividad (Arias, 2003).

En la actualidad, la propuesta de política educativa del presidente Andrés Manuel López Obrador, tuvo como primer objetivo de su agenda la derogación de la Reforma Educativa anterior, la cual ha traído consigo modificaciones relevantes comentó el secretario de Educación Esteban Moctezuma durante la conferencia de prensa el 12 de diciembre de 2018 en donde se daría la iniciativa de la derogación de la Reforma Educativa, así como la desaparición del Instituto Nacional de la Evaluación Educativa y la reestructuración de las

funciones sobre la Coordinación Nacional de Servicio Profesional docente para dar paso a lo que ahora conocemos como La Nueva Escuela Mexicana (CRESUR, 2021)

La Política Educativa que conlleva el proyecto contiene como eje central la revalorización de la labor docente, donde se establece que es necesario desarrollar las bases de un sistema educativo que tenga como convicción el centrar esfuerzos en cuanto al aprendizaje y desarrollo de los niños de México, así como lo menciona el estudio documentado por Carrillo (2012), de igual manera, es necesario tener un magisterio orgulloso de su profesión, comprometido y consciente de su papel social por lo cual, a través de ésta propuesta, se pretende impulsar acciones específicas para la revaloración del magisterio nacional (SEP, 2019).

2.3 Políticas de capacitación magisterial en México.

Los docentes forman parte de los protagonistas del Sistema Educativo Mexicano, como se ha visto con anterioridad, es importante reconocer el papel que juega la capacitación de éste sector para el logro de los objetivos y aprendizajes necesarios tanto de los alumnos, como de los procesos que implican el crecimiento profesional de los maestros, por lo cual, es interesante observar la importancia que se da en la actualidad a la capacitación de los maestros en Nuevo León y el resto del país.

La capacitación es un proceso educacional de carácter estratégico aplicado de manera organizada y sistémica mediante el cual los colaboradores adquieren o desarrollan conocimientos y habilidades específicas relativas al trabajo; es indispensable preparar a los colaboradores para la ejecución de diversas tareas y responsabilidades de la organización, proporcionándole oportunidades para un continuo desarrollo personal, no sólo en cargos actuales, sino también para otras funciones según lo establecido por la SEP

(2019), así como los estudios realizados por Diez & Abreu (2009) y la Gerencia de Desarrollo de Capacidades y Rendimiento del Servicio Civil (2014).

2.3.1 Capacitación magisterial: reestructuración histórica.

En el ámbito internacional, según la OCDE (2012) así como lo estudios realizados por la Secretaría de Educación Pública (2019) la importancia de invertir en capacitación es uno de los métodos más redituables a corto, mediano y largo plazo, tanto para personas como para las empresas.

En el contexto mundial, las personas mejor preparadas, tienen mayor posibilidad de poder elegir otras opciones de empleo, denotándose que el personal especializado sobre determinado trabajo tiende a no obtener un empleo bien remunerado acorde a las funciones que realiza, pero, en estos días convulsionados por la innovación y la reingeniería en el mercado de trabajo, saber un poco de todo puede ser la clave que los distinga de los demás (SEP, 2005)

La capacitación trasciende desde algo sencillo como estar al tanto de las noticias y de las innovaciones tecnológicas, hasta tomar un curso, estudiar un idioma, disminuir la deserción escolar, entre otros así como lo mencionan Albor-Chadid, Filut, Valero-Díaz & Rodríguez-Burgos (2019).

El concepto de capacitación docente se refiere a las políticas y procedimientos planeados para preparar a potenciales profesores dentro de los ámbitos del conocimiento, actitudes, comportamientos y habilidades, cada uno de éstos, necesarios para cumplir sus labores eficazmente en la sala de clases, escuela y comunidad escolar (SEP, 2018).

Según lo estipulado por la Chuquil & Zagaceta (2017) la capacitación docente puede ser concebida y organizado como un perfeccionamiento continúo, con frecuencia, es dividida en primer lugar como un curso anterior al trabajo de profesor responsable de una sala de

clases; después a la iniciación como el proceso en el cual se adquiere conocimientos y respaldo durante los primeros años de aprendizaje o el primer año en un escuela particular y por último el desarrollo profesional de los docentes, lo cual refiere al proceso dentro de la sala de clases para profesores en práctica.

Según el Diario Oficial de la Federación (2013) retomando lo establecido en el Acuerdo Nacional para la Elevación de la Productividad y la Calidad de 1992 se tiene como objetivos vigentes: la modernización de las estructuras organizativas del entorno productivo por ejemplo, las empresariales, sindicales y gubernamentales, así como la superación y desarrollo de la administración en las empresas.

El acuerdo también enfatiza en la importancia de los recursos humanos por lo cual, es necesario, según lo descrito, establecer los parámetros adecuados para que exista una capacitación permanente, condiciones adecuadas del lugar de trabajo, que haya motivación, estímulo y bienestar de los trabajadores así como la importancia que tiene la remuneración dentro de las mismas afirman autores como Bos, Ganimian & Vegas (2014).

Otro de los puntos trascendentales es el fortalecimiento de las relaciones laborales para el logro de los objetivos, así como procurar permanentemente la modernización y mejoramiento tecnológico, investigación y desarrollo, por lo cual, observar el diseño, ejecución y medición de las políticas educativas en torno a la capacitación magisterial en la actualidad es indispensable para el crecimiento profesional de los docentes y para su trascendencia en la práctica pedagógica dentro de las aulas (SEP, 2018; CRESUR, 2021).

Para que exista una real y efectiva mejora en el área de la educación es indispensable que se manifieste en aula, es decir, una capacitación educativa que garantice el fortalecimiento de la práctica docente, ya que lo que sucede en el aula, está directamente relacionado con lo que hace el profesor (Diez y Abreu, 2009); por lo cual, es necesario que

existan programas tendientes a mejorar el desempeño del maestro, bajo la premisa de que entre mejor capacitado esté el profesor, más eficiente será su labor educativa Díaz-Barriga, 2017).

En la actualidad, estos programas presentan diversas modalidades relacionadas con el objetivo de garantizar la formación docente, haciendo énfasis en encaminar las tareas relacionadas con "hacer docentes" como actividad profesional. Es decir, se refiere a los procesos en que la formación profesional universitaria o de tercer nivel, es en el área de la docencia. En el lenguaje que manejan los organismos de educación oficiales en México, este concepto lo aplican casi exclusivamente a los programas del subsistema de Educación Normal (Díaz-Barriga, 2017).

La capacitación docente, se refiere al tipo de programas que tienen como finalidad desarrollar las habilidades necesarias para desempeñar la docencia de manera eficiente dentro de un sistema o modelo educativo concreto y la actualización tiene que ver más con practicar los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas previamente, en este caso, dentro del aula (SEP, 2018); así que cuando se habla de programas de profesionalización docente, comúnmente se refiere a aquellos que tienen como finalidad, convertir al docente, (independientemente de su formación) en un verdadero profesional de la docencia, no sólo en términos de aprendizaje, sino también de status como lo mencionan Flores-Crespo (2013) y Mancera (2010).

Este tipo de programas tienen como características el que son sistemáticas, de mediana o larga duración y generalmente están vinculados con los estudios de posgrado. Hoy en día, es vital que los docentes de Educación Básica se capaciten, que sus conocimientos satisfagan las necesidades de las nuevas generaciones, por lo que la capacitación es un medio por el cual el docente, va a adquirir aprendizaje y nuevas habilidades que

posteriormente con la práctica se convertirán en competencias que transmitirá a sus alumnos (Rodríguez, 2013).

La falta de capacitación y actualización docente, en relación con la práctica profesional cotidiana, es un factor que incide en el rezago educativo. Por lo que es preciso considerar que para que un docente tenga las posibilidades de asegurar modificaciones en los resultados educativos de sus alumnos, debe tomar en cuenta que los logros en el aprendizaje dependen de lo que ocurre en el trayecto escolar íntegro del alumno. Ruta que, a su vez, tiene que ver tanto con la organización y el ambiente escolar como con los propósitos y acciones del colectivo docente completo de la escuela como lo mencionan Roldán (2018), la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (2008) y el Sistema de Información y Gestión Educativa (2012).

Lo anotado es posible conocerlo solo a través de la evaluación de los docentes y de sus opiniones sobre los cursos de actualización que se les imparte como resultado de implementación de una política pública que consiste en dar una formación continua a lo largo del ciclo escolar como lo establecen estudios realizados por Díaz-Barriga (2017), Aboites (2012) y CONEVAL (2022).

La preocupación por obtener una educación de calidad en México ha sido una prioridad que se puntualizó a mediados de la década de los años ochenta lo cual fue producto, de entre diversas circunstancias de la apertura al neoliberalismo y las exigencias cambiantes por parte de la sociedad mexicana como lo mencionan Casanova (2012) y Ferrer & Fiszbein (2015).

Este propósito constituye uno de los referentes centrales del gobierno y sociedad al momento de establecerse políticas educativas que garanticen proporcionar una educación de calidad; el lugar que tiene éste sector en la agenda de las políticas públicas resulta

cada vez más relevante y es por esto que se muestra como uno de los propósitos que justifican las acciones de planeación y ejecución de los programas y políticas, así como los permanentes procesos de reforma en los distintos niveles del sistema educativo tal como lo mencionan Fleitman (2007), SEP (2010), Piscoya (2012) y Acuña (2017).

Con Respecto a la palabra "calidad" deriva del latín "qualitas" y según el diccionario de la Real Academia Española significa, propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que los restantes de su especie (RAE, 2020).

Según Ortega, Manso & Álvarez (2010) y Skinner, Furrer, Marchand & Kinderman (2008), la calidad educativa cuenta con principios resaltantes como: la estructura del sistema educativo y la configuración y adaptación del currículo a las diversas aptitudes, intereses y expectativas de los alumnos; así mismo el papel que juega la función docente, donde establecen los apartados para garantizar las condiciones que permitan a los profesores el desarrollo de su labor, su formación inicial y permanente y su reconocimiento profesional.

También tiene como principios el tomar en cuenta la evaluación del sistema educativo, de los centros y del rendimiento de los alumnos, de acuerdo con los estándares establecidos en los países del entorno europeo, lo cual permite conocer y comparar los niveles de educación que se tienen en México con los que se tienen en países de primer mundo según lo establecido en el DOF (2017) y en referencia a autores como Muñoz-Izquierdo & Lavín (1988), Nicholson-Goodman (2011) y OCDE (2009).

De igual manera, toma en cuenta el fortalecimiento institucional de los centros educativos, mediante el refuerzo de su autonomía, la profesionalización de la dirección y un sistema de verificación de los procesos y los resultados OCDE (2000); y por último, la determinación de las competencias y responsabilidades de los distintos sectores de la

comunidad educativa, el clima de estudio y la convivencia en los centros escolares (SEP, 2018).

La finalidad principal y última de un centro educativo, respaldada por la Ley General de Educación, (2018) es conseguir que sus alumnos alcancen niveles educativos de calidad, por ejemplo a calidad del centro, que en éste caso serían los alumnos a quienes les es impartida; en cuanto a los resultados que se deben obtener, la calidad educativa deberá estar relacionada de manera directa con la eficacia y eficiencia en el aprovechamiento de los recursos y los procesos para la consecución de los objetivos educativos (Padilla, 2011).

2.3.2 Capacitación Magisterial en el propósito de calidad educativa.

Los últimos 30 años, México ha estado inmerso en una serie de reformas que buscan el desarrollo social, económico y educativo, evidencia de ello es la reforma educativa, la cual busca eliminar los impedimentos entre productividad y calidad de vida en relación con los países en desarrollo. Por lo que es urgente, según lo expuesto por Pérez-Ruiz (2014), Pavía (2009), Ortiz (1995) y Sander (1996) la formación y actualización de los profesores, ya que sin mejores docentes no será posible cambiar la educación en el país, porque es el sector magisterial el encargado de llevar a cabo el proceso de enseñanza que se transmite de manera formalizada en las instituciones educativas.

El gobierno federal y estatal, tienen como uno de sus principales propósitos mejorar la calidad educativa; dentro del Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018 (PND, 2013), se encuentra en su tercer apartado: México con Educación de Calidad; en donde se menciona que para mejorar la calidad educativa en el país, es necesario cambiar a un sistema de profesionalización de la carrera docente donde menciona que la vía para lograrlo es fortaleciendo los procesos de formación inicial y selección de los docentes, por

lo cual es necesario contar con maestros, directores y supervisores mejor capacitados destaca como el camino principal para mejorar la calidad de la educación.

Pain (2012) en su obra “Como realizar un proyecto de capacitación” menciona que la capacitación es un proceso, porque está formada por una serie de etapas que facilita al colaborador de una organización el desarrollo de conocimientos, mejora sus habilidades y comportamientos, para desempeñar el puesto de trabajo encomendando, proporcionando las oportunidades de crecimiento dentro de la empresa; aunque esto hace referencia a la iniciativa privada, en el caso de la política educativa el sector que es mayoría, en cuanto a trabajadores se refiere, son los docentes, por lo cual el tema de capacitación incide de manera directa dentro de su organización (Santos & Delgado 2015).

Para Padilla, (2012) lo que en primer lugar busca la capacitación es que no solo el colaborador de una empresa se empape de conocimientos, sino, que también se aprecie en la transformación de su actitud para que pueda ser más eficiente en el puesto de trabajo que está desempeñando (Schmelkes, 2010).

Diversos autores como Struyven & Vanthournout (2014), Tépach (2014), Torres & Tenti (2000) y Leyva Barajas, Serrato& Navarro (2015) mencionan que la educación en la actualidad tiene como misión esencial la formación de profesionales altamente capacitados que actúen como ciudadanos responsables, competentes y comprometidos con el desarrollo social, ello implica que el proceso de formación de los docentes de cualquier nivel educativo hayan adquirido conocimientos y habilidades integrales que permita cumplir con las funciones que requiere su profesión, por este motivo la capacitación no es una herramienta más para cumplir con las necesidades estudiantiles sino que es una obligación que debe ser practicada en cualquier institución educativa.

Dentro de la Ley del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (LINEE, 2013), establece en su el artículo quinto que es el Servicio Profesional Docente (SPD) quien realiza, ejecuta y verifica el conjunto de actividades y mecanismos para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio público educativo que imparta el Estado, así como el impulso a la formación continua, con la finalidad de garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades del personal con funciones de docencia, de dirección y de supervisión en la educación básica y media superior (Gutiérrez, Restrepo & Zapata 2017).

Así mismo, menciona en el artículo 27 y como lo mencionan autores como Hickman, Alarcón& Cepeda (2016) y Hoyos (2002) para que se cumplan de manera real parámetros del Servicio Profesional Docente y los estándares de la calidad educativa como tal, éste deberá contribuir a la evaluación de los procesos de formación, actualización, capacitación y superación profesional de los docentes.

Diversos autores como Latapí (2008), Leyva (2017), Martínez (2012) y Torres & Tenti (2000) la formación docente es un reto que el gobierno enfrenta dentro de los nuevos desafíos y desarrollos que se experimentan en el mundo científico tecnológico, es por eso que la capacitación de nuevos saberes y la adaptación a la tecnología es una forma estratégica que el docente actual está adaptando como herramienta fundamental para adecuarse a los cambios y transformaciones que se experimenta en el área educativa.

En cuanto a la tarea del profesor, tal como mencionan Freire (2004), Schmelkes (2013), Leyva Barajas, Y., Serrato, S. C., & Navarro Castro, M. (2015). es tan compleja que exige el dominio estrategias pedagógicas que faciliten su actuación didáctica dentro de las aulas, por eso el proceso de aprender a enseñar, contar con las herramientas no sólo para transmitir conocimiento, sino para que pueda ser adecuadamente receptivo por parte de

los alumnos, es una necesidad primordial de los docentes para que comprendan mejor la enseñanza y después llevarla a cabo.

La capacitación para el docente, es una parte muy importante dentro de la educación ya que se presentan retos para el profesor día a día y es de suma importancia que este cuenta con las herramientas necesarias para poder darles solución, tal como lo mencionan los estudios del INEE (2012, así como lo estipulado por Cabrol & Székely (2012), el profesor tiene la responsabilidad de formar a los alumnos en todos los aspectos y si este no cuenta con los saberes necesarios no podrá transmitirles conocimientos a los educandos, es por ello es de vital importancia para el maestro conocer todos los contenidos de enseñanza para saber lo que se enseña y saberlo enseñar ya que si no se usan las estrategias indicadas con los alumnos se puede perder el proceso de enseñanza-aprendizaje (Kerlinger, 1979).

Según diversos autores como Acuña (2017), Olivera (2000), OCDE (2013) y Pain (2012) es una realidad que muchas instituciones educativas de nuestro país, cuentan con una capacitación acorde a los cambios tecnológicos educativos para poder trasmitir un proceso de enseñanza aprendizaje adecuado.

Los maestros y maestras de Educación Básica, juegan un papel fundamental en el propósito de asegurar una educación equitativa y de calidad para todos los niños y jóvenes mexicanos. Por ello, en las últimas décadas, se ha reconocido la necesidad de impulsar políticas y Programas de Formación Continua orientadas al desarrollo de los conocimientos y competencias profesionales necesarios para alcanzar este propósito como lo establece el Plan Nacional de Desarrollo (2013).

Es primordial hacer una reflexión sobre el proceso de capacitación en instituciones como el Instituto Nacional de Evaluación Educativa y el Servicio Profesional Docente, para

determinar que el análisis de los procesos de capacitación es fundamental en la teoría y la práctica, con una visión donde lo que importa es la actualización del docente y su formación permanente en congruencia con los contextos socioculturales de la actualidad tal como se menciona en lo expuesto por CRESUR (2021) y el Programa Sectorial de Educación (2013).

2.4 La historia de la evaluación magisterial en México.

2.4.1 Evaluación Magisterial: estructura y funciones.

La evaluación es uno de los temas con mayor protagonismo del ámbito educativo, y no porque se trate de un tema nuevo en absoluto, sino porque a nivel social, existe más consciencia de la importancia y las repercusiones del hecho de evaluar o de ser evaluado.

Es común observar la aplicación de la evaluación hacia el rendimiento de los alumnos, a los contenidos referidos a conceptos, hechos, principios, etc., adquiridos por ellos en los procesos de enseñanza como lo mencionan Barner (2001) y Bauman (2013). A partir de los años sesenta, la evaluación se ha extendido a otros ámbitos educativos: actitudes, destrezas, programas educativos, materiales curriculares didácticos, la práctica docente, los centros escolares, el sistema educativo en su conjunto y la propia evaluación (García y Medécigo, 2014).

La evaluación se considera como un proceso dinámico, abierto y contextualizado, que se desarrolla a lo largo de un período de tiempo donde es necesario en primer lugar, la obtención de información, la cual implica: aplicar procedimientos válidos y fiables para conseguir datos e información sistemática, rigurosa, relevante y apropiada, que fundamente la consistencia y seguridad de los resultados de la evaluación. En segundo lugar, formular juicios de valor, es decir que los datos obtenidos deben permitir fundamentar el análisis y la valoración de los hechos que se pretenden evaluar, para que

se pueda formular un juicio de valor lo más adecuado posible como lo mencionan León Hernández & Herrera (2010), León & Cordero (2022) y Roth (2002).

Y por último, el tomar decisiones, que se entiende de acuerdo a las valoraciones emitidas sobre la información relevante disponible, se podrán tomar las decisiones más convenientes para cada caso, tomando en cuenta las particularidades de los procesos y perfiles de trabajadores que sean parte del Sistema Educativo Mexicano y a quien confiere las regulaciones legislativas aplicables según lo establecido por SEP (2018) y Tawil, Akkari & Macedo (2012).

La estructura básica del concepto evaluación se empieza a complicar cuando se agregan tipos, funciones, fases, objetivos, etc., y aunque en estructura básicamente no cambia, sí pueden cambiar las circunstancias como el momento, como cuando evaluar, las funciones como para que evaluar, los contenidos, es decir, qué evaluar, los procedimientos como evaluar, los ejecutores quienes evalúan, etc.; la evaluación educativa tiene un contexto determinado, un espacio o contenido sobre el que actúa, unos momentos continuados a lo largo del proceso, y persigue unas finalidades u objetivos formativos concretos (CNSPD, 2018).

Para Garcías (2014), Hickman, Alarcón y Cepeda, (2016) e INEE (2016), la evaluación, se clasifica principalmente en tres procesos subsecuentes siendo estos, en primer lugar la evaluación inicial, ésta se realiza al comienzo del curso académico de la implantación de un programa educativo, del funcionamiento de una institución escolar, etc., y consiste en la recoger los datos en una situación de partida, es decir, desde el inicio; ésta evaluación es imprescindible para iniciar cualquier cambio educativo, para decidir los objetivos que se pueden y deben conseguir y también para valorar si al final de un proceso, los resultados son satisfactorios o insatisfactorios (Varón & Otálora, 2012).

En segundo lugar, la evaluación procesual, la cual consiste en la valoración a través de la recopilación continua y sistemática de datos, del funcionamiento de un centro, de un programa educativo, del proceso de aprendizaje de un alumno, de la eficacia de un profesor, etc. a lo largo del periodo de tiempo fijado para la consecución de unas metas u objetivos, es importante realizar ésta evaluación dentro desde un punto de vista formativo, ya que permite tomar decisiones de mejora mientras se está ejecutando la acción así como lo establecen Arroyo (2018), Villanueva (2010) y Villant & Carlos (2001).

La evaluación final consiste en recopilar y valorar los datos al finalizar un periodo de tiempo previsto para la realización de un aprendizaje, un programa, un trabajo, un curso escolar, etc. o para la consecución de uno o varios de los objetivos (Hernández, 2018). Es importante también adecuar los procesos de evaluación a las características de la muestra a quienes se realiza para conocer la verdadera percepción de la efectividad de la política pública que se implementa (Rodríguez-Burgos & Martínez, 2019).

El desarrollo de la evaluación requiere de un diseño previo que sistematice, organice y programe el funcionamiento de los diversos elementos interrelacionados, tal como ocurre con la elaboración del diseño curricular de enseñanza y de aprendizaje en donde durante la planeación se determinan objetivos de la evaluación, se analicen los objetivos curriculares y se seleccionan los procedimientos y se elaboran los instrumentos así como lo mencionan Flores-Crespo (2005) Casanova (2012) y Carrillo (2012). Durante la ejecución se apliquen las técnicas e instrumentos, se procese la información y se comuniquen los mismos. Y a final, la fase de análisis en donde se cuantifique el logro de las capacidades, destrezas, habilidades y actitudes para su posterior análisis (INEE, 2018).

2.4.2 Evaluación Magisterial en el propósito de calidad educativa

La política educativa en México ha transitado por una serie de reformas y transformaciones que han orientado la actuación de las autoridades del sector, de acuerdo con los objetivos estratégicos que el gobierno federal ha establecido, estos cambios en el Sistema Educativo Nacional (SEN), incluidas las acciones en materia de evaluación, se han llevado a cabo con diferentes grados de alcance, profundidad y efectividad (INEE, 2015).

Después de más de 25 años de promover la evaluación sistemática de los docentes de Educación Básica y Media Superior y después de la experiencia construida por los recientes modelos precedentes en el campo de la capacitación, tiene como preámbulo la eliminación de la Carrera Magisterial con la reforma que implica la aparición institucional del Servicio Profesional Docente en la comunidad magisterial mexicana, todavía prevalecen profundas confusiones sobre los propósitos, el paradigma, los criterios, mecanismos operativos e implicaciones laborales de las estrategias de evaluación que traerán consigo como mencionan los estudios realizados por Bauman (2013), Acuña (2017), Bos, Ganimian, & Vegas (2014); de igual manera, es importante recordar el verdadero impacto que han tenido los resultados de evaluación docente en la búsqueda de calidad del servicio educativo.

Según Casanova (2012), ante la insuficiente y confusa información oficial respecto del modelo de evaluación del desempeño docente que aplica el INEE, su función institucional en el Sistema Educativo Nacional y las auténticas implicaciones laborales que comporta para el magisterio mexicano, la discusión entre el Gobierno Federal, los especialistas del ramo y los profesores agrupados en la disidencia sindical, se reduce a tres principales puntos: el presunto origen neoliberal de las políticas educativas gubernamentales, el carácter desde la perspectiva del gobierno federal, el punto medular de la calidad

educativa para garantizar el mejoramiento de los resultados que los docentes obtienen al presentar las diversas pruebas estandarizadas, aplicadas tanto a sus alumnos como a los maestros mismos, evaluación a través del INEE.

Sin embargo, la aplicación de las pruebas estandarizadas tanto en los docentes, como en los alumnos, permitirá diagnosticar la capacitación adecuada para cada necesidad del profesor, para después hacer una selección para el ejercicio docente tal como se estipula por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (2012) y los estudios efectuados por Peña (2002), Razo (2016) y Bracho & Zorrilla (2015).

El Programa Sectorial de Educación 2013- 2018 del Estado de Nuevo León, plantea como primer objetivo elevar la calidad de la educación y para ello establece mejorar los indicadores de logro educativo para que los alumnos y alumnas adquieran conocimientos, habilidades, capacidades y competencias que permitan desarrollarse de manera integral en la sociedad (DOF, 2013).

Según los parámetros establecidos por el Servicio Profesional Docente (2018), el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2016), SEP y SNTE (2012), los maestros evaluados y capacitados en la modalidad de permanencia, desempeñan un proceso de capacitación y evaluación magisterial dividido en tres etapas durante el ciclo escolar, las cuales son se dividen de la siguiente manera:

En la primer etapa se realiza un informe por parte de la autoridad inmediata según sea el caso de director, supervisor, etc.; en el caso de los maestros, el director del plantel realizará una heteroevaluación sobre su desempeño, habilidades y preparación docente como parte de éste proceso; en caso de los directores, la autoridad inmediata a realizar dicho informe será el supervisor de la zona escolar.

Como segundo punto, se establece la realización de un proyecto de enseñanza, el cual consta de realizar una planificación didáctica fundamentada con teorías y autores pedagógicos que sustenten el quehacer docente, así como una serie de evidencias del logro y éxito de los aprendizajes según sea el grado al que atiende el maestro. Esta evaluación será cargada por cada maestro dentro de la plataforma de la página de Servicio Profesional Docente http://proyecto-venus.cnspd.mx:8080/venus/ por cada profesor.

Y en tercer lugar, para culminar con el proceso de evaluación para la permanencia en el Sistema Educativo Mexicano, el personal evaluado deberá presentar examen estandarizado, donde se evalúen de manera formalizada los conocimientos en la materia de enseñanza y transmisión de los saberes docentes y con éste paso se concluye el proceso de capacitación y evaluación magisterial estipulada por el Servicio Profesional Docente, es importante añadir que el examen tiene como objetivo que el maestro demuestre la capacidad para continuar desempeñando sus labores frente a grupo.

Según el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE, 2015) cada una de las etapas tiene como objetivo identificar, subsanar y atender las necesidades de progreso y calidad en la enseñanza de los docentes en educación básica, pero también servirá al instituto para obtener y analizar las herramientas necesarias sobre las áreas de oportunidad de los maestros evaluados, lo cual permitirá el avance de los objetivos de política educativa.

Según Santos & Delgado (2015) aseguran que en México, el bajo desempeño de los profesores de Educación Básica es producto de, entre otros rubros, la insuficiente formación profesional docente que se imparte en las escuelas normales evidenciados por estudios realizados por parte del INEE.

Sin embargo, las acciones de resistencia políticas y sindicales dan como resultado el rechazo permanente a las transformaciones curriculares, estrategias y recursos de las

reformas educativas promovidas por la SEP; y los deficientes procesos de selección al ingreso y promoción en las instituciones formadoras de los profesionales de la educación, así como del reclutamiento institucional a la carrera docente, esto por mencionar algunas de los principales variables al respecto como lo mencionan Tépach (2014, Villanueva (2010) y Rodríguez (2013).

Para que se cumplan los objetivos de garantizar la calidad del sistema educativo mexicano, es necesaria la armonización de dos procesos clave. Ver tabla 6.

Tabla 6. Procesos para la calidad educativa



Fuente: Elaboración propia con base en INEE (2015) y SEP (2008).

Así mismo, es importante añadir que es necesario realizar un proceso de capacitación y evaluación pertinente, congruente e identificada con las necesidades tanto de autoridades educativas como de docentes, de igual manera, resultaría conveniente considerar aspectos como la apertura y promoción de la participación voluntaria de los maestros para acudir a realizar dicho proceso tomando en cuenta que el propósito formativo de éste proceso es la mejora de la calidad educativa con base en las acciones y agentes implicados.

2.5 La Nueva Escuela Mexicana: Política Educativa que deroga la reforma 2013.

Según lo mencionado por diversos autores como Arroyo, (2018), Flores-Crespo (2013), Roldán (2018) y SIGED (2012), en México se han observado cambios importantes en cuanto a la administración pública en general, comenzando con el nuevo cambio de gobierno en donde fue electo el presidente actual Andrés Manuel López Obrador por el partido de Movimiento de Regeneración Nacional (MORENA); uno de los desafíos más importantes para su administración que incluso fue propuesta de campaña, era el establecer conciliación con el sector educativo y buscar un mejor desarrollo en el Sistema Educativo Mexicano, de manera especial, en las políticas de capacitación y evaluación magisterial.

El pasado 12 de diciembre de 2018 el presidente Andrés Manuel López Obrador ofreció una conferencia de prensa matutina en el Palacio Nacional, donde estableció diversos puntos clave dentro de la Reforma a la Política Educativa a realizarse en el gobierno que encabeza. En ella inició planteando una iniciativa de propuesta estableciendo un nuevo marco legal, argumentando que la educación es un derecho de todo mexicano, no un privilegio por lo cual aseguró que era necesaria la derogación de la Reforma Educativa (CRESUR, 2019)

En cuanto a los maestros, acentuó que México cuenta con maestros preparados y comprometidos con los alumnos y con el quehacer pedagógico que les corresponde y aseguró que la iniciativa del gobierno que encabeza iba encaminada a proveerles el derecho a acceder a un sistema permanente de actualización y formación continua, teniendo como base una permanente capacitación magisterial con fines meramente formativos y no evaluativos, lo que hizo hincapié, resultaba punitivo y desprestigioso para el mismo sector (Excelsior, 2019).

Según los estudios realizados por Clavellina & Ortega (2015), CRESUR (2019) y León & Cordero (2022), se estableció como punto importante el fortalecimiento a las escuelas normales del país, argumentando que cuando se impuso la anterior Reforma, estas escuelas decayeron un 65% en cuanto a alumnado y formación, lo cual resultaba un gran punto de partida para el gobierno que liderea al considerarlas como las instituciones de los cimientos para la formación y desarrollo de los futuros maestros.

De igual manera, aseguró que dentro del nuevo marco legal, se establecería una verdadera educación de equidad y centrada en la calidad educativa en toda la República Mexicana; afirmó también que la Reforma Educativa anterior fue impositiva y afectaba de manera negativa a los maestros como lo mencionan estudios realizados por la Revista Mexicana de Investigación Educativa (2013) y Peña (2002), por lo cual no se podía llevar a cabo ningún cambio que resultase funcional sobre la calidad de la enseñanza sin la colaboración y convicción de estos agentes, quienes son los responsables aplicadores dentro de sus aulas (Excelsior, 2019).

En esta conferencia de prensa, el presidente nombra al Mtro. Esteban Moctezuma Barragán como Secretario de Educación, quien por su parte enumera puntos clave de los cuales partiría la nueva administración y asegura que la Reforma Educativa y en especial, las políticas de Evaluación Magisterial, no produjeron mejoras en el incremento del aprovechamiento escolar de los estudiantes, en cambio, provocaron ilegalidades importantes al magisterio nacional como mencionan Antón (2018), Bracho (2014) y Sánchez & Corte (2012).

Así mismo, se puntualizó en que fue injusto culpar a los docentes como únicos responsables del fallo en el Sistema Educativo Nacional, así mismo, aseguró que durante la Reforma alrededor de ciento cincuenta mil maestros entraron en procesos de pre

jubilación o jubilación lo cual trajo crisis en la estabilidad de los docentes por la incertidumbre del puesto en el que se encontraban; hizo énfasis en cuanto a la caída en matricula de las normales en 23% y al sur de la república con un 53% lo cual resultaba preocupante para la formación adecuada de los futuros docentes de México según hacen mención Excelsior (2019) y CRESUR (2019).

Diversos autores como Miranda (2016), Ramirez (2017) y Rodríguez (2013), mencionan que la Reforma Educativa con su apartado en la Evaluación, trajo consigo un daño a la profesión magisterial ya que fue una decisión unilateral sin participación de sociedad, sino que se realizó de manera impositiva por parte del gobierno anterior y en sus parámetros establecía situaciones que demeritaban la labor magisterial que se había estado realizando correctamente.

Con base en la declaración que hizo el Secretario Moctezuma (Excelsior, 2019), se mencionó que garantizaría que esto no ocurriría más ya que se estipularían parámetros legales para que existan acuerdos comunes donde se asegure que no habrá reformas sin la participación y aprobación del magisterio, por lo cual aseguró se realizarían consultas a maestros, padres de familia y demás agentes principales dentro del sistema educativo mexicano (Díaz-Barriga, 2017).

Según lo establecido por la SEP (2019) se buscará la revalorización del magisterio, se establecerá un nuevo servicio de carrera sobre profesionalización docente centrado en proponer y mejorar la calidad de la educación a través de los maestros, así mismo, confirmó la desaparición de Instituto Nacional de Evaluación Educativa y anunció la creación del Instituto Nacional para la Revalorización del Magisterio el cual aseguró que trabajaría bajo la realización de estándares de resultado sobre el desempeño docente y proporcionando certificaciones dentro de éste sector, también sería el encargado de

establecer los lineamientos de capacitación y formación docente argumentando que “en ningún momento se tomará la palabra ´evaluación´ como tal” (Excelsior, 2019).

De igual manera, se hizo mención que para realizar un verdadero y significativo cambio, era necesario establecer una educación incluyente, que si bien, reconociera las diferencias entre cada una de las entidades, estuviera presente el nacionalismo del país en cuanto a la unidad tal cual lo establecieron los principios de la Ley General del Sistema para la Carrera de los Maestros y las Maestras (2019).

Según lo reportado por INEE (2019), y SEP (2019) la mayoría de los protagonistas del sistema educativo mexicano como maestros, supervisores, líderes sindicales, etc., pasan los días defendiéndose de la autoridad educativa en vez de estar educando con calidad y toma en cuenta los foros de consulta, los cuales se realizaron en cuatro ejes: uno, consulta digital, en la que se recibieron 64 mil 213 propuestas, dos, foros de consulta participativas, 31 foros con la participación de 70 mil 593 asistentes y un diálogo educativo entre 17 mil 179 personas; tres, hubo diálogo social, con el fin de fortalecer la confianza entre autoridad, lo que permitió conocer la percepción de un millón 707 mil 458 ciudadanos en mil 654 municipios del país; y el cuarto eje fue el diálogo con directores y maestros, a través de los Consejos Técnicos Escolares en 265 mil escuelas, con la respuesta de 110 mil 981 cuestionarios, de los cuales 67 mil 41 fueron de maestros, y 43 mil 940 de directores.

CAPÍTULO III.- CUMPLIMIENTO DE OBJETIVOS Y FUNCIONALIDAD DE LAS POLÍTICAS DE CAPACITACIÓN MAGISTERIAL.

3.1 Cumplimiento de los objetivos de capacitación magisterial en la política educativa

Uno de los indicadores que mide el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo CONEVAL (2022) dentro del Manual para el diseño y la construcción de indicadores es el: cumplimiento de objetivos, donde los cataloga como el instrumento que evidencia determinada condición o logro de ciertos resultados.

El docente de educación primaria del Estado de Nuevo León es el actor que estudia, planifica y desarrolla en la práctica los parámetros y diseño de la política educativa estatal, por lo cual es necesario tomar en cuenta la opinión de ellos en cuanto al cumplimiento que han tenido los propósitos de capacitación magisterial, así como la funcionalidad con la que se han desempeñado dichos programas o estrategias al momento de llevarse a la práctica con los alumnos dentro de los salones de clases de nivel básico (SEP, 2008)

Es importante analizar el cumplimiento de objetivos con lo que respecta al asertividad en el diseño de las políticas de capacitación magisterial que se emplearán con los docentes y alumnos que pertenecen al Sistema Educativo Mexicano, por lo cual, el análisis de éste rubro permitirá obtener un punto de comparación entre lo que se espera con lo que se obtendrá al finalizar la aplicación.

Dentro de los procesos de capacitación magisterial desarrollados durante los últimos 30 años en México, el Estado de Nuevo León ha representado indicadores que sustentan el interés por los docentes para continuar con su preparación y con ella la profesionalización de sus estudios (INEE, 2018).

Las políticas públicas en materia educativa, deberían estar planteadas tomando en cuenta lo anterior, es decir, partir de la primicia de que el docente se prepara con la intención de

llevar a cabo con mayor calidad su práctica docente, pero también de que con esto, se incrementará su profesionalismo y crear así un personal capacitado, con firme credibilidad de que lo que realiza es en pro de su trabajo profesional, pero también forma parte de un crecimiento integral y de desarrollo (Díaz-Barriga, 2017).

Otro de los puntos de comparación, es el nivel de preparación y capacitación que tienen los docentes de México conforme a los estándares mundiales, es decir, tomar en cuenta la noción de los indicadores con los cuales se les evalúa tanto a ellos, como a las políticas y programas que no solo participan, sino que desempeñan dentro de los salones de clases. Conocer tanto los objetivos con los cuales se desenvuelven los mismos, así como el nivel o porcentaje de avance o retroceso, continua siendo una problemática de participación e interés por parte de los implicados en el desarrollo y evidencia de los mismos y crea un área de oportunidad para identificar los procesos de cambio que inciden o no dentro de la aplicación de los mismos (Mejía-Botero, 2017).

Es importante mencionar que existe un amplio nivel de desconocimiento pero también de interés por llevarlo a cabo en la práctica por lo cual existe la necesidad de que los líderes que proponen la implementación de las políticas públicas, propongan también campañas de participación directa en la creación de las mismas, lo cual funge como evidencia directa de cambio en los estándares políticos y prácticos (Piscoya, (2012).

Dentro de los principios e indicadores, incluso tomando en cuenta posturas internacionales (OCDE, 2012), se establece la importancia de la socialización de los resultados y parámetros de medición, es decir, se menciona la relevancia que tienen tanto para los actores que planean el actuar político, como la necesidad de dar a conocer la información a aquellos que la efectúan, que en este caso, son los docentes de grupo. Este capítulo contiene una estructura teórica estipulada en la tabla 7.

Tabla 7. Estructura de objetivos y funcionalidad



Fuente: Elaboración propia

3.1.1. Definición del concepto objetivo.

Para comenzar con el análisis de las políticas de capacitación magisterial, es importante definir en primera instancia qué es un objetivo, según la Real Academia Española (RAE, 2014) lo define como el fin al que se desea llegar o la meta que se pretende lograr, es decir, el cumplir un objetivo es la acción que impulsa al individuo a tomar decisiones o a perseguir sus aspiraciones, es en sí alcanzar un destino o una meta.

Según lo promulgado en Programa para Democratizar la Productividad (2015)., el establecimiento de políticas públicas se plantea con base en objetivos, es decir aquellas metas que se pretenden alcanzar después de que se realizan estudios a profundidad y diagnóstico de herramientas, recursos, contexto, etc., por lo cual los objetivos de las políticas públicas deben conformarse en tres componentes: la acción que se espera realizar, el objeto sobre el que recae la acción y los elementos adicionales descriptivos.

México es uno de los países donde más formación continua reciben los maestros según el estudio realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2006) en la Encuesta Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (2013), menciona que dentro de sus políticas educativas mencionan de manera repetitiva la necesidad de identificar las carencias que se tienen dentro de las aulas y la preocupación sobre cómo pueden ser solventadas o resueltas de manera global, en este caso por los docentes, ya que son ellos quienes ejecutan y llevan a la práctica las acciones que se plantean.

Según un estudio realizado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2016) la Estrategia Nacional de Formación Continua y Desarrollo Profesional enfrenta serias dificultades para lograr su objetivo de contar con profesionales que garanticen una Educación de calidad y aseguren un óptimo aprendizaje de los alumnos en un marco de inclusión y equidad, donde reitera la necesidad de no solo impartir clases dentro de las aulas sino que estas sean ejecutadas con calidad por parte de los docentes y que a su vez, sean asimiladas por los alumnos a quienes se imparten; menciona también que la formación continua de los maestros debe ser evaluada con respecto al impacto que tiene tanto en la práctica docente como en los resultados de los estudiantes según lo marcan los indicadores de la OCDE (2011).

3.1.2 Elementos para el diseño de objetivos en las políticas públicas.

Otro de los elementos para crear el diseño de objetivos es la delimitación de problemáticas, ya que el analizar y sintetizar las carencias y áreas de oportunidad que se observan en organizaciones, empresas de cualquier giro, políticas públicas, proyectos, estrategias y demás instituciones o situaciones, tiene como finalidad establecer propuestas o soluciones de lo evidenciado en los estudios de campo o por la observación propia, por lo que es necesario conocer e identificar de manera clara aquellos elementos indispensables que constituye el diseño y estructuración de objetivos (PND, 2013).

Según lo establecido por la construcción de indicadores de medición del CONEVAL (2018) los objetivos planteados en las políticas públicas se deben conformar por cinco criterios: deben ser específicos, es decir, que se describa de manera clara dónde, cómo y cuándo se va a cambiar la situación o la acción; también deben ser medibles, con esto se refiere a que puedan ser cuantificables tanto los fines como los beneficios.

Según lo mencionado por el CONEVAL (2022), otra característica es que deben ser realizables, lo cual implica que puedan lograrse a partir de la situación inicial; los objetivos planteados también tendrán que ser realistas, por lo que es necesario que se obtenga el nivel de cambio reflejado en el planteamiento del objetivo y por último; se tiene que establecer un límite de tiempo y con esto término se refiere a que es indispensable trazar el periodo en el que se tendrán que alcanzar cada uno de los objetivos especificados (Aguilar & Lima, 2009).

La participación en la creación de las políticas públicas de las personas que las ejecutan es uno de los objetivos primordiales, pero también una herramienta indispensable para su éxito, ya que denota congruencia al responder a las necesidades reales, en el caso de la educativa, por los maestros y demás agentes protagónicos del sistema estatal y federal como lo mencionan Aguilar (2000) y Martínez & Rodríguez-Burgos (2021).

3.1.3 Establecimiento de objetivos en la política educativa de México.

La definición de problemas es la primera fase del ciclo de las políticas públicas, pero por lo general no se le asigna real importancia a este aspecto, ya que el cumplimiento de objetivos de quienes los ejecutan tienden a concentrar su atención en la búsqueda y valoración de alternativas de solución que se evidencie con facilidad, en lugar de concentrarse en el problema planteado (Aguilera, 2014); después de definir el problema a

atender por medio del establecimiento de políticas públicas se procede el establecimiento de objetivos para su cumplimiento.

Según los parámetros establecidos en el CONEVAL (2018) para la evaluación de las políticas y de los programas en funcionamiento, la utilidad de realizar de manera periódica éstas revisiones es producir información de calidad para orientar nuevos procesos de decisión, es decir, la evaluación es un recurso fundamental para, en primer lugar, detectar problemas de eficacia que se presentan en ellos y medir el impacto producto de las mismas y, en cuanto a la eficiencia, resulta necesaria para obtener evidencia identificable sobre el rendimiento y gestión del programa en cuanto a la manera en que se está implementando, por lo cual es importante tomar en cuenta los criterios que se muestran en la tabla 8.

Tabla 8. Criterios de evaluación según CONEVAL

CRITERIO	DESCRIPCIÓN
Específicos	Que se describa de manera clara dónde, cómo y cuándo se va a cambiar la situación o la acción.
Medibles	Que puedan ser cuantificables tanto los fines como los beneficios
Realizables	Implica que puedan lograrse a partir de la situación inicial
Realistas	Planteamiento del nivel de cambio reflejado en la estructuración del objetivo
Temporalidad	Es indispensable trazar el periodo en el que se tendrán que alcanzar cada uno de los objetivos especificados

Fuente: Elaboración con base en CONEVAL (2022)

La política educativa actual según la SEP (2019) en su esfuerzo por el desarrollo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) tiene como propósito principal fomentar una educación humanista, integral y para la vida donde resalta la importancia de que además de enseñar las asignaturas académicas, contempla que los estudiantes desarrollen una cultura de paz, valores cívicos para vivir en democracia, pensamiento crítico científico para ser capaces de reflexionar sobre sí mismos, su entorno y el cuidado del medio ambiente. En ese sentido,

el papel que ocupa la formación continua de docentes y directivos es pieza clave para la ejecución del modelo que se implementará en las aulas.

Según lo descrito en la Estrategia de Formación Continua (2018) una de las políticas educativas donde se encuentra mejor definido y estipulado el proceso de capacitación magisterial menciona como uno de los objetivos centrales que la oferta formativa se centrará en brindar a los docentes los conocimientos y habilidades necesarios para promover en las niñas, los niños y los adolescentes el aprendizaje colaborativo (Guiñazu, 2004); de tal manera, que fortalezca la interacción, fomente valores, permita el desarrollo del pensamiento crítico, pero, sobre todo, contribuya a la autonomía de los estudiantes, por lo cual, capacitar a los docentes para que aseguren dicha finalidad es indispensable en el logro de objetivos finales como lo mencionan Sánchez & Corte (2012) y Rivas-Castillo & Rodríguez-Burgos (2020).

Por lo anterior, la formación continua a los maestros se entiende como un proceso permanente de adquisición de conocimientos, desarrollo de aptitudes, capacidades y habilidades que le permite al docente una reflexión sistemática de su práctica educativa, para observar, analizar y de ser necesario, transformarla con la finalidad de lograr mejores aprendizajes en sus alumnas y alumnos; de manera particular en el periodo de contingencia sanitaria que se vive en la actualidad ha evidenciado la carencia de habilidades para aprender a aprender sin importar el nivel educativo o socioeconómico en el que se encuentran tal como mencionan Arroyo (2018) y lo estipulado por el INEE (2018).

En ese sentido, así como lo plantean Dias (2006), INEE (2014) y Rodríguez-Burgos, Kourouma & Meza (2022), la Dirección General de Formación Continua (DGFC) y las Autoridades Educativas Estatales (AEE) ponen al alcance de las maestras y los maestros

una diversidad de propuestas formativas que apoyen su práctica docente centrada en el aprendizaje personalizado de las y los alumnos, con pleno reconocimiento de sus necesidades y contextos específicos tanto en niveles de educación básica hasta media superior y superior en espacios académicos.

3.1.4 Parámetros para la medición del cumplimiento de objetivos en las políticas públicas.

Según lo estipulado en los parámetros del CONEVAL (2022) la evaluación del cumplimiento de objetivos, es el indicador que sirve como herramienta cuantitativa o cualitativa para mostrar los indicios o señales de una situación, actividad o resultado, en este caso de los proyectos y programas manifestados como políticas públicas, los cuales al ser diferentes por naturaleza, cuentan con particularidades específicas como el lugar donde se llevan a cabo, la temporalidad y demás aspectos circunstanciales propios de la ejecución, por lo cual los resultados pueden ser reinterpretados bajo los parámetros de los diversos contextos en que se realizan (Jaime, Dufor, Alessandro, & Amaya (2013).

El primer parámetro para la medición del cumplimiento de objetivos en las políticas públicas es definir el propósito de las mismas, en donde es necesario que los indicadores se enfoquen en medir los resultados del programa en torno a la solución de una problemática social concreta (Leyva, 2017).

En un principio, el propósito refleja la problemática social que debe solucionar el programa, es decir, que en el caso de las políticas educativas, se centra la atención en subsanar las brechas que impiden una capacitación magisterial de calidad y por ende, una correcta ejecución dentro de las aulas, en éste sentido los indicadores que se establezcan sean los adecuados para determinar los resultados que se obtengan al llevar acabo el programa o proyecto en la resolución del propósito para atender la problemática (Bodemann-Ostow, 2014).

Los indicadores deben permitir monitorear el logro de los objetivos a los que se encuentran asociados; sin embargo, es posible medir diferentes dimensiones del desempeño para un mismo objetivo (García, 2005). La dimensión del indicador se define como el aspecto del logro del objetivo a cuantificar, esto es, la perspectiva con que se valora cada objetivo; se consideran cuatro dimensiones generales para los indicadores: eficacia, eficiencia, calidad y economía donde también se establece la importancia de establecer mecanismos de participación ciudadana como indicador permanente (Rivas-Castillo & Rodríguez-Burgos, 2020).

3.1.5 Evaluación de objetivos en las estrategias y políticas públicas.

Como se menciona en el estudio realizado por el INEE (2019) las políticas de capacitación magisterial, centradas en la Estrategia Nacional de Formación Continua aplicada a las entidades de la República y evaluada en nueve de ellas donde se incluye Nuevo León apunta que el impacto de todas esas acciones de formación continua para la mejora docente no ha sido establecido.

Diversos estudios sobre la estrategia, como el realizado por el INEE (2018) y lo estipulado por la OCDE (2016) concluyeron que las actividades de formación del programa eran superficiales, de calidad muy heterogénea ya que está conformado con elementos de clases distintas y al parecer, de poca utilidad para mejorar la práctica docente; durante la época en que se llevó a cabo la Carrera Magisterial, se demostró que cuando se liga la evaluación a la formación continua, los maestros sí se motivan y se responsabilizan por participar.

Para realizar una medición adecuada del indicador de cumplimiento de objetivos, necesario establecer una herramienta que permita entregar información cualitativa donde se pueda preguntar, en éste caso, a los docentes en educación primaria del Estado, la

situación o grado de cumplimiento de los objetivos de política educativa que se establecen. Diversos autores como Amaya (2010), Dunn (2008) y Rivas-Castillo & Rodríguez-Burgos (2020) señalan que los instrumentos construidos deben permitir medir las modificaciones que puede ocasionar determinada acción relacionada a una preocupación de política pública establecida o analizar sus cambios en los valores morales, éticos o conductas como variables cualitativas no observables.

3.1.6 Cumplimiento de objetivos en las capacitaciones magisteriales de Nuevo León.

Según Martínez (2013) el cumplimiento de objetivos va ligado con la definición de eficacia, donde según la RAE (2014) implica tener la capacidad de lograr una meta o efecto que se desea o espera; a la vez, se toman en cuenta cinco definiciones para la construcción de la eficacia en el caso de la política educativa que se analiza: en primer lugar el cumplimiento de los objetivos planteados dando un uso correcto a los recursos materiales y humanos con los que se cuenta, es decir, que para fines de esta investigación, es necesario que los docentes, a quienes se está aplicando las políticas de capacitación magisterial, conozcan y reconozcan los objetivos con los que la Secretaría de Educación capacita, es decir, los fines que tiene la aplicación de éstas políticas públicas.

Según Roth (2002) Torres & Santander (2013) Valencia (2011) otro de los puntos indispensables para reconocer el propósito de los objetivos dentro del planteamiento y ejecución de las políticas públicas son: la consecución de metas teniendo en cuenta el óptimo funcionamiento de la organización, en éste caso la aplicación de la capacitación magisterial en los docentes de educación primaria del Estado de Nuevo León; así como la producción real obtenida y la producción estándar esperada; dentro de la Estrategia de Formación Continua (EFC) se planteó como principio primordial para la calidad educativa la preparación en primera instancia, de los docentes de la República Mexicana para

contribuir al funcionamiento armónico del proceso de enseñanza y aprendizaje dentro de las aulas (OCDE, 2013).

Y por último, tomar en cuenta el grado en que se cumplen o no los objetivos, partiendo de la calidad y la oportunidad con la que se evidencian los logros, descartando por otro lado, los costos que trajo consigo su aplicación necesario para el tipo de evaluación que se realiza en este estudio, ya que permitirá no sólo medir su cumplimiento o no, sino también identificar la intensidad con la que se haya realizado el ejercicio, en este caso, para los beneficiarios (Rodríguez-Burgos & Cavazos, 2021).

Según Ramírez (2000), Schmelkes (2010), SEP (2012) y Tawil, Akkari & Macedo (2012) elevar la calidad de la formación de los niños en la educación básica del país, así como el correcto desempeño de los docentes en los salones de clase frente a los alumnos, se ha convertido en una de las piezas centrales de las reformas educativas y un tema primordial dentro de las agendas políticas, sin embargo, prospera el reto para el cumplimiento oportuno tanto de las autoridades competentes como de quienes los llevan a la práctica diaria.

3.2 Funcionalidad de las políticas de capacitación magisterial.

Dentro de los objetivos de las políticas de capacitación magisterial, existe como prioridad que éstas sean no solo aplicables, sino funcionales, es decir, que en este caso los docentes en educación primaria del Estado de Nuevo León, quienes son los que las ejecutan dentro de los salones de clases para con sus alumnos, las consideren funcionales para el aprendizaje de los niños (SEP, 2015).

3.2.1 Definición de Funcionalidad.

La funcionalidad es un término muy complejo como concepto, pero si se usa como guía, la composición gramatical resulta más fácil analizar la definición, ya que viene de dos particularidades que resultan importantes como función y lo que resulta funcional. De acuerdo con la Real Academia Española (2014), algunas de las definiciones de *función* son "la capacidad de actuar propia de los seres vivos y de sus órganos, y de las máquinas de instrumentos" y también como una "tarea que corresponde realizar a una institución o entidad, o a sus órganos o personas". Asimismo, el concepto *funcional* se define como el "dicho de una cosa: diseñada u organizada atendiendo, sobre todo, a la facilidad, utilidad y comodidad de su empleo".

Por lo tanto, se puede observar cómo se va moldeando la definición de funcionalidad y de lo anterior, se deriva de las definiciones que la funcionalidad resulta ser las capacidades, deberes o tareas con las que cuenta un objeto, institución o persona para diseñar y llevar a cabo una utilidad buscando la comodidad o satisfacción en el resultado final. Plantándose así, la funcionalidad en proyectos u objetos es indispensable pues provoca que las metas de éstos se cumplan determinado tiempo y lugar, de acuerdo con lo que el individuo busque como necesidad y satisfacción (Gutiérrez, Restrepo &Zapata, 2017).

Sin embargo, para saber que realmente la funcionalidad sirve, se debe de probar las funciones de aquel objeto, cosa o proyecto con el objetivo de identificar si todo funciona como se tenía pensando o si realmente no funciona en lo absoluto (Arias, & Bazdresch 2003). Por lo tanto, una forma de averiguar si la funcionalidad servirá es llevar a cabo el uso de ésta a las necesidades de las personas y si llegará a fallar por cualquier

contratiempo se debe0 garantizar que se van a tomar métodos para perfeccionar la funcionalidad en base a las necesidades de las personas (Del Castillo, 2013).

3.2.2 La funcionalidad en las políticas públicas.

Tener como finalidad el comprobar que la funcionalidad sirva de manera correcta es parte esencial para ajustar las demandas o necesidades de la sociedad en cualquier aspecto, por lo que, si este término se adecúa a la política, las políticas públicas también utilizan la funcionalidad en su práctica (García & Medécigo, 2014); según Aguilar & (2009) una política pública es un conjunto de actividades de las instituciones de gobierno, actuando directamente o a través de agentes y que van dirigidas a tener una influencia determinada sobre la vida de los ciudadanos, la influencia que incide en los ciudadanos aplica un término positivo para la mejora o cambio de alguna realidad o situación, por lo cual, el que sea funcional es vital en el actuar de la política pública que se establece.

Asimismo, las políticas públicas son indispensables en la vida de un gobierno activo, se pudiera decir que es la base del gobierno que las establece, ya que trata de solucionar las demandas de sus habitantes, según Torres & Santander (2013) afirma que las políticas públicas son proyectos y actividades que un Estado diseña y gestiona a través de un gobierno y una administración pública a los fines de satisfacer necesidades de una sociedad, por lo que la funcionalidad y las políticas públicas tienden a conectarse por ser un proyecto en busca de una finalidad y objetivo, el cual es satisfacer necesidades y expectativas (Solozabal, 1984).

Para que las políticas públicas sean funcionales, es necesario que después de establecerse los objetivos, estos sean cumplidos y en éste término es que se hace referencia a la importancia de la eficacia, mientras que las funciones que se llevan a cabo determinan el

desempeño de la funcionalidad, es decir, que establecen lo que la sociedad necesita en realidad de acuerdo con Valencia (2011) y Vilas (2011) las políticas públicas deben ser funcionales porque al momento de practicarla se identifica como logros alcanzados o, haber hecho funcional un programa social que se encuentra ajustando aún, pero cumpla de manera satisfactoria las necesidades y demandas que originaron la creación de dicha política (Zimerman, 2001).

Por lo anterior, la funcionalidad reflejada en las políticas públicas permite observar factores importantes como lo que pretende hacer el gobierno y lo que realmente realiza en las políticas públicas (objetivos y funciones), asimismo, distinguir a los actores políticos que participan y se involucran en los proyectos de la política, pues se llega a observar el alcance que puede obtener, también es importante agregar que entre más alcance y difusión tengan las políticas es más sencillo que se cumpla lo que se establece (Cavazos, Rodríguez-Burgos & Segoviano, 2021).

Según lo mencionado por CONEVAL (2022) se dice que para que la funcionalidad no tenga obstáculos en su práctica, los efectos o impactos deben ser esperados a largo plazo, esto va a permitir que se identifique la estrategia y manejo que se están utilizando en la práctica, así como que deben de contar normas jurídicas para establecer qué actividades se realizarán con el afán de solucionar los problemas nacionales (Aguilar, 1995).

También es importante que cuenten con recursos materiales y económicos para satisfacer las demandas y el interés de la mayoría de los ciudadanos en lo que necesitan de la administración del gobierno en curso, por lo que es objetivo principal de los líderes y la

agenda a cumplir con las disposiciones de los mismos y mecanismos de participación política (Martínez & Rodríguez-Burgos, 2021).

Si las organizaciones de la sociedad civil se integran en la creación e implementación de las políticas públicas como una vox para exigir soluciones a sus problemas, la presión que ocasionan en el gobierno termina funcionando para la formulación de políticas públicas, en donde, se deben de tomar en cuenta cinco pasos importantes como el establecimiento de la agenda política, la definición de problemas, la previsión el establecimiento de objetivos y la selección de la opción (Cavazos, Rodríguez-Burgos, Segoviano, 2021).

Diversos autores como Gutiérrez, Restrepo & Zapata (2017), Martínez (2013) y Mejía (2012) comentan que para que una política pública tenga funcionalidad debe ser racional el establecimiento de la agenda política, pues en los últimos años, en ciertos países como es el caso de México, la agenda se basa en presiones y demandas, cuando debe de estar basada en procesos racionales de evaluación de necesidades valores y objetivos que necesita el país; sin embargo, la negociación que procede de los debates y demandas, al llegar a acuerdos, por lo general se logra evidenciar un tema o problema social importante.

En cuanto a la definición de problemas, permite tener un mejor conocimiento de cuales son, el lugar en donde ocurren o las personas que se ven implicadas, pero el solo hecho de identificarlos de manera visual no ayuda en gran medida, por lo que es necesario realizar estudios y recopilaciones de información para concretar el tema del problema a solucionar, entonces, desde un marco formado para el alcance de la funcionalidad, es

indispensable reconocer y documentar evidencia para cumplir el objetivo de la misma planteado desde un inicio (Rivas-Castillo & Rodríguez-Burgos, 2020).

Según Arzate (2011), Hernández (2018), Mejía (2012) otro de los puntos indispensables para garantizar la funcionalidad es la previsión, ya que permite establecer métricas en las que se lleve a cabo la política pública, lo cual ayudará a medir el impacto que tendrá, las reacciones de la sociedad, las posturas en contra o a favor, en sí, dará un mayor índice de seguridad en las probabilidades de éxito de la política que se que quiere impulsar

El establecimiento de objetivos ayuda a que la funcionalidad de las políticas públicas tenga características que quieren tratarse para resolver las problemáticas en un tiempo determinado e ir observando de manera periódica si se cumplen o no los objetivos, ya que al contar con estudios sobre las problemáticas, permite seleccionar una opción concreta para implementarla buscando su viabilidad para el sector o población que se delimita (Bracho, 2014).

3.2.3 Parámetros que identifican la existencia e inexistencia de la funcionalidad.

El índice de medición de las políticas públicas que se establece en el CONEVAL (2022), sigue una estructura binaria, donde los parámetros indican la existencia o inexistencia de ciertos indicadores con que construyen la evaluación que realizan a los planes o programas públicos, así como la periodicidad con los que la llevan a cabo.

Para identificar si una política pública está siendo o no funcional, es indispensable la evaluación continua donde se permita evidenciar de manera positiva o negativa el punto del plano donde se encuentra la política pública y esclarecer si será viable mejorarla o

eliminarla por completo (Bodemann-Ostow, 2014). En este punto se busca conocer cuál fue el desempeño con el objetivo de evaluar sí se necesitan realizar mejoras al servicio que se le brindó al ciudadano o a la sociedad, así como identificar si la política sigue en marcha y no dejarla en inexistencia, es decir, considerar eliminarla por completo (CONEVAL, 2018).

Así mismo, tal como menciona Aguilar (1995) en cuanto a la evaluación de las políticas públicas como el ejercicio de "valorar la política desde su inicio hasta su final permitiendo, que las acciones u omisiones del Estado, que provocan consecuencias positivas o negativas en la sociedad, puedan mitigarse, incrementarse o neutralizarse para resolver el problema que les dio origen" (p.27).

Según diversos autores como Amaya (2010), Arzate (2011) y Bustelo (2001) mencionan que la evaluación de las políticas públicas se lleva a través de un proceso de investigación que es bastante similar a las investigaciones académicas que tiene fines prácticos, por lo cual deben ser trabajos para personal que trabaje en al área del desarrollo de las políticas públicas, así como conocimiento sobre las organizaciones públicas.

Sin embargo en el caso de los países latinoamericanos, la naturaleza de sus gobernantes impide la reestructuración constante o el replanteo de programas o metas ya estipuladas, ya que denotan un desconocimiento de lo que se realiza durante su administración, pareciera que el proceso de ensayo y error no es permitido, o al menos, no es aceptado o normalizado, pero esto impide el cumplimiento de objetivos reales como por ejemplo la disminución de la violencia (Rodríguez-Burgos, Morcote, Miranda-Medina, & Gallegos 2020).

Si se tomara en cuenta una evaluación procedimental, en donde se estableciera un continuo seguimiento desde lo definido por Rodríguez & Patrón (2017) como el proceso de ejecución de una intervención, donde su principal propósito es suministrar evidencia sobre el proceso de materialización del programa: la adquisición y provisión de los insumos necesarios, la producción de los bienes y servicios intermedios y finales previstos en el diseño del programa, y la calidad y oportunidad de todos los procesos productivos el índice de éxito de las políticas públicas en la administración de un gobierno, incrementaría y con ella, el nivel de aceptación del líder que la establece (Martínez, 2013; Gutiérrez, Restrepo y Zapata, 2017).

La evaluación continua se puede interpretar como un proceso de verificación al cual se someten las políticas públicas desde el momento en el que se aplican para que a través de la información que estas arrojen las políticas públicas sufran ajustes para su correcta implementación y asegurar no sólo la existencia del desempeño, sino que este sea funcional, evidenciable y medible (Rivas-Castillo & Rodríguez-Burgos, 2020).

Sobre los parámetros para evaluar la funcionalidad, diversos autores como Sen (2007), Tinoco (2010) y Aguilar (2009) mencionan cinco tipos: en primer lugar están las descriptivas, estas se limitan a registrar hechos al principio y final de la intervención de las políticas públicas para contrastar e identificar diferencias.

En segundo lugar se encuentran las clínicas que son de criterio endógeno, o sea que estos se originan de manera interna, por lo que los criterios de evaluación son definidos desde la planeación de estos (INEE, 2019).

En tercer lugar, se encuentran las normativas que son consideradas con criterio exógeno y las definen uno o varios actores externos a la planeación; en cuarto lugar se tienen las pluralistas, las cuales conjuntan distintos criterios al incluir actores exógenos y endógenos a través de evaluaciones participativas y que se involucran en la implementación y diseño de esta y por último, se tienen las experimentales, donde se identifican dos grupos, un grupo de construcción y uno de control para contrastar con el grupo de destinatarios a partir de criterios establecidos en el programa (CRESUR, 2019)

Según Hernández (2018), Mejía (2012) y SEP (2019) identificar y exponer si la función de una política pública está funcionando o no, demuestra un cambio en el pensar de la rendición de cuentas y transparencia, así la sociedad tiene la capacidad de exigir explicaciones acerca de la razón de las acciones de cada uno de los programas públicos, ya que la evaluación sirve para controlar y hasta evitar actos ilegales administrativos de los servidores públicos, por lo cual, el seguimiento que se realiza a las mismas no sólo es indispensable sino que está dentro del marco jurídico a seguir por parte de la administración pública y el quehacer del funcionariado que la preside.

Según Gutiérrez, Restrepo & Zapata (2017), el proceso de evaluación de la funcionalidad inicia desde una edad muy temprana en la política pública, ya una vez en implementada, tiene el objetivo de ver resultados y hacer las mejoras necesarias, pero una vez que se toman decisiones vienen consigo efectos inesperados como cambios en la administración y en el poder, ya que pueden aparecer otros proyectos y programas por lo que se pierden las acciones llevadas en práctica, y se dejan a mitad y en el olvido las políticas públicas o de los objetivos iniciales, por lo cual, es indispensable denotar de manera clara los

objetivos que pueden ser modificables y los no negociables que se establezcan como columna vertebral de las mismas.

La evaluación es, en síntesis, una actividad que tiene por objeto maximizar la eficiencia y eficacia de las políticas, programas o cualquier acción que se diseñe y se implemente tanto por el gobierno como por cualquiera otra organización, para con ello, es necesario alcanzar la obtención de sus fines particulares y el uso apropiado de los recursos humanos y materiales con los que se cuenten y además, la evaluación puede iniciar al mismo tiempo que la puesta en práctica de la política y acompañarla en cada una de sus fases con la finalidad de ir midiendo las consecuencias que se van presentando.

3.2.4 Tipos de mecanismos que miden los niveles de funcionalidad.

La funcionalidad es la tarea que se espera a realizar en algún proyecto o en este caso en una política pública, por lo tanto, para medir la funcionalidad se necesitan evaluaciones que van a determinar los resultados, ya sean positivos o negativos de la política pública e identificarán el futuro del programa.

Para medir la funcionalidad existen diversos tipos de evaluaciones que se utilizan para aprender de la experiencia, con esto, se encuentran las evaluaciones de procesos dónde atienden instrumentos de los cuales se han querido alcanzar objetivos, de otro lado, están las evaluaciones de impacto y aquí priorizan los últimos resultados de las políticas públicas. Estos tipos de evaluaciones son muy importantes para conocer los resultados de las políticas públicas, pero realmente si se quiere conocer un panorama extenso se necesita una complementación de un análisis o evaluación de impacto con una de procesos (Arroyo, 2018)

Según Hickman, Alarcón, & Cepeda (2016) es necesario plantear modelos que ya estén comprobados y que a su vez evalúen la funcionalidad y el impacto de las políticas públicas, donde uno de los métodos es semi-experimental, ya que mantienen la función de comprobar si los efectos que se obtuvieron fueron los esperados, contando variables y factores externos; es importante cuidar de un escenario o simulación alternativa y en segundo, la aplicación de diseños muestrales experimentales o sea aleatorios y cuasiexperimentales que no son aleatorios y en el caso de los programas educativos aplicados a los docentes, para mayor asertividad.

Estos modelos toman en cuenta elementos demográficos para mantener un control de los universos creados en las evaluaciones de impacto para ser evaluados por los criterios del programa, estos no van enfocados a los impactos y cambios porque esto es consecuencia de la implementación de las políticas públicas sino que se enfocan en contrastar las diferencias que se presentan entre el grupo y la población, porque esto permite obtener c conclusiones sobre las posibles mejoras que pueden ser aplicadas al programa (Jaime, Dufor, Alessandro, & Amaya, 2013).

Al realizar una evaluación en la función de las políticas públicas, según lo mencionado por Bauman (2013) y Oszlak (2009) se consideran diversos factores o criterios de evaluación que pueden ser como la eficacia esto sucede cuando se nota el grado de logro de los objetivos, la eficiencia con el uso de los medios para alcanzar los objetivos y la relevancia de lo que se evalúa.

Si se lleva a cabo una evaluación sin manipulaciones o sesgos, da cabida al aprendizaje basado en la experiencia y trae consigo, nuevos métodos y lecciones sobre las políticas públicas que fueron funcionales, así como identificar aquellas que fallaron, por lo que se obtienen experiencias significativas (Varón & Otálora, 2012)

Los criterios de evaluación ayudan conocer diversos tipos de políticas públicas y a medir la funcionalidad de éstas. Una vez realizadas las evaluaciones, el otorgar premios a las mejores evaluaciones pueden llegar a mejorar la calidad de ellas, pero el premio más importante es cuando la demanda ya está satisfecha y se cumple la función de servir a las necesidades de la población afectada (CRESUR, 2019).

3.2.5 Ejemplos de mecanismos que evalúan la funcionalidad.

En México, para medir la funcionalidad de las políticas públicas se utilizan evaluaciones de acuerdo con los indicadores de programas y políticas sociales son una herramienta que, a partir de variables cuantitativas o cualitativas, miden el logro de los objetivos de los programas y políticas de desarrollo social.

De acuerdo con el CONEVAL (2022), a este indicador se le denominó Sistema de Monitoreo de la Política Social, y muestra información sobre aquellos parámetros de políticas, programas y acciones sociales que tienen el objetivo de mostrar el alcance que obtuvieron con los programas y los datos sobre estos indicadores. El sistema de Monitoreo de la Política Social se constituye a su vez por dos vertientes: el Sistema de Indicadores de los Programas y Acciones de Desarrollo Social y el Sistema de Indicadores de la Política Social.

El Sistema de Indicadores de los Programas y Acciones de Desarrollo Social realiza seguimiento a los parámetros de los objetivos principales, el cuál es el propósito de los bienes o servicios entregados a la población beneficiaria de cada programa y acción social.

En cambio, en el Sistema de Indicadores de la Política Social muestran la evolución de los indicadores que miden el desempeño de las principales políticas del ámbito social en el país, es decir, los que permiten dar seguimiento a los programas derivados de la planeación nacional (CONEVAL, 2022).

3.2.6 Evaluación cualitativa y cuantitativa de la funcionalidad.

La funcionalidad puede ser evaluada de manera cualitativa en las políticas públicas, pues dentro de las evaluaciones, los diseños cualitativos tienen unas características propias que complementan a los cuantitativos en lo que concierne a las preguntas de investigación, diseño, muestra, recogida y análisis de datos, por lo cual, es importante tomar en cuenta las implicaciones del diseño cualitativo dentro de la evaluación de políticas públicas, ya que el diseño cualitativo de una evaluación es flexible, abierto y cambiante porque al no partir de hipótesis previas, los diseños metodológicos contribuyen a enriquecer los objetivos del proceso evaluador (Rodrigues de Caires, 2017).

Resalta la importancia de que, para la obtención de datos relevantes y específicos, el utilizar como base la percepción de la sociedad puede ser justificable el uso y aplicación de métodos y evaluaciones cualitativas, ya que gracias a su flexibilidad puede implementarse en cualquier tipo de medición de estándares sociales como las necesidades de los receptores, el impacto, proceso y diseño que son aplicables a las políticas y programas públicos (Rivas-Castillo & Rodríguez-Burgos, 2020).

La metodología cualitativa en las evaluaciones utiliza instrumentos donde se evidencia lo que ocurre en la actualidad contra los nuevos estándares creados por las personas que perciben el programa, así mismo, genera información fundamentada en la práctica

cotidiana de la política pública desde la percepción de los actores involucrados en ella mediante la aplicación de entrevistas, observación y grupos de conversación (Ñaupas, Valdivia, Palacios & Romero (2018)

Para analizar la funcionalidad desde el punto de vista cualitativo, según Baltazar (2008) se toman una serie de procedimientos, que en estructura son desarrollados por medio de talleres en los cuales se indagó sobre la percepción que tienen los representantes de las instituciones del programa mediante interacciones personales con los beneficiarios, sesiones grupales y de discusión generales, obteniendo como conclusión de análisis una observación más detallada de lo que ocurre desde sus realidades (Hernández, 2018).

En cambio, como afirma Lopez-Roldán & Fachelli, (2015)la evaluación cuantitativa suele utilizarse de manera particular por aquellas personas que crean la política pública y ocupan tomar decisiones sobre ésta como una forma de ayudar y agilizar los procesos que en ella recaen, ya que estos modelos son diseñados por un conjunto de reglas que garantizan que los resultados de una determinada intervención pública sean representados con exactitud tanto medidas aplicadas como resultados, además de que esta evaluación está orientada hacia objetivos que se busquen estudiar por medio de estadísticos el uso y evidencia de datos exactos y por lo general, se efectúan por medio de encuestas, estadísticos, experimentos y demás instrumentos (INEE, 2019).

En conclusión, la funcionalidad como concepto tiene una diversa complejidad, pero al complementarlo con las políticas públicas muestran una conexión inseparable, pues sin la funcionalidad, las políticas públicas no sirven, por lo tanto, esta capacidad que tienen implica satisfacer necesidades, es por eso, que el común denominador entre estos dos

conceptos son las demandas, ya que su fin es resolverlas e identificar el logro con la creación de programas y acciones sociales, sin olvidar que se necesita una funcionalidad efectiva para que sea factor de cambio real dentro de los objetivos de las políticas o programas federales y estatales.

CAPÍTULO IV.- DISEÑO ASERTIVO DE LAS POLÍTICAS DE CAPACITACIÓN MAGISTERIAL E IMPLICACIONES EN EL FORTALECIMIENTO DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Las políticas públicas se plantean según las necesidades de la población a atender, por lo general, los programas, planes y demás intervenciones son estipuladas desde un punto de vista centralizado, es decir, desde lo federal para poder ser replicado y aplicado en cada uno de los Estados de la República, sin embargo, resulta interesante analizar la asertividad de la planeación de los mismos (Jiménez & William, 2012). Éste capítulo contiene la siguiente estructura contenida en la tabla 9.

Tabla 9. Estructura conceptual para un diseño asertivo



Fuente: Elaboración propia con base en CONEVAL (2022), Mehía (2012), Rodríguez-Burgos & Guajardo Solís (2021)) y Pacheco-Méndez (2014).

4.1 Diseño asertivo en las políticas de capacitación magisterial.

Los Estados de la República Mexicana tienen características y particularidades que impactan en objetivos, fines, estructura y demás aspectos a considerar que generan diversidad entre cada uno de ellos, por lo cual, es importante tomar en cuenta dichos factores al momento de ser ejecutados en cada uno de ellos.

4.1.1 Diseño: definición en las políticas públicas.

La palabra diseño, según lo estipulado por la Real Academia Española (2014) se refiere a una actividad creativa que tiene como finalidad proyectar objetos que sean útiles y estéticos, así mismo, refiere al conjunto de estudios necesarios para conseguir el título de diseñador y ejercer esa actividad.

Sin embargo, esta palabra representa una especial complejidad, ya que diversos autores la han adaptado conforme a las características que requiere su uso, por ejemplo, según Franco (2014) y Mejía (2012) diseño proviene de una raíz latín *designare* (latín) con una definición de "indicar", pero también es compuesta por dos vocablos *de* y *signare*, la segunda de estas tiene un significado simple pero relevante para la investigación que es *signum* e indica signos o significado. Por lo tanto, podemos inferir que diseñar tiene una relación con "transportar un mensaje" ya que diseñar tendría una relación con el saber de "signos" y la representación de estos en un contexto especifico.

Otras de las definiciones de diseño es la siguienteun plan que dispone elementos de la mejor manera posible para alcanzar un fin específico, es decir, un diseño puede considerarse un proyecto que busca un objetivo en la sociedad o en algún sector de ésta para satisfacer una necesidad derivada de un problema (Franco, 2014).

Diversos autores como Oszlak (2009) y Rodríguez-Burgos & Guajardo Solís (2021) mencionan que diseño es la creación de la forma o proyecto, pero que éste no sólo debe referirse a la parte del objeto perceptible por los sentidos, sino que el que lo realiza, también se debe ocupar de los recursos con los que se cuentan y que estos, puedan satisfacer las necesidades de la vida social e individual, por lo que sustenta que el diseño, durante su proceso, tiene como columna vertebral el objetivo de satisfacer las demandas y necesidades que la sociedad va requiriendo con el paso del tiempo.

Con base en lo anterior, se puede deducir que el diseño, así como busca crear un planes o proyectos que alcancen un fin u objetivo satisfaciendo las necesidades que se derivan en la sociedad, es importante recordar que las técnicas, metas y objetivos están en un proceso de continuo cambio, esto es porque las necesidades sociales por lo general son cambiantes (CRESUR, 2019).

El diseño al mismo tiempo es modificable o bien, tratar de hacerlo funcionar de manera más acertada posible con los nuevos cambios. Por lo tanto, es de vital importancia que el diseño cuente con una correcta metodología para que el resultado final que es la ejecución del proyecto, objeto material o servicio vaya de la mano con la funcionalidad del mismo, su eficacia y eficiencia y de esta forma sean satisfechas las necesidades de la sociedad como mencionan los estudios de Paniagua-Roldán (2012) y SIGED (2012).

4.1.2 El diseño como indicador de medición de éxito.

Según Olabuenga (2009) y CONEVAL (2022) mencionan como indicador a una expresión cualitativa o cuantitativa observable, que permite describir características, comportamientos o fenómenos de la realidad en proyectos o programas a través de la evolución de una variable o el establecimiento de una relación entre variables, la que comparada con períodos anteriores, productos similares o una meta o compromiso,

permite evaluar el desempeño y su evolución en el tiempo, tener claro lo que son los indicadores, asegura uno de los pasos indispensables para cumplir objetivos y por ende, alcanzar el éxito del programa.

Asimismo, de acuerdo con el CONEVAL (2022) y Pacheco-Méndez (2014) definen a la estructura adecuada del diseño de un programa o política, como la herramienta cuantitativa o cualitativa que muestra indicios o señales de una situación, actividad o resultado, tener el diseño asertivo brinda la señal que permitirá medir los resultados de los objetivos del proyecto que se realiza, es decir, evaluar el desempeño y trabajo final del para obtener conclusiones útiles y eficientes.

Teniendo en cuenta las anteriores características de los indicadores, en el diseño existe un indicador principal, que desde una perspectiva de políticas públicas en México se basará este indicador y herramienta de diseño. En México, para evaluar programas y políticas públicas se requiere de indicadores para medir el logro de sus objetivos, pues a través de éstos es posible saber el resultado de su desempeño (Rodríguez & Patrón, 2017).

Por lo tanto, CONEVAL menciona que la Matriz de Indicadores para Resultados (MIR) es un indicador principal de un diseño de programas y políticas públicas y la establece herramienta de planeación que identifica en forma resumida los objetivos de un programa ya que permite monitorear, entender y mejorar el diseño de los mismos y de las políticas públicas, pero también incluye el análisis y descripción de supuestos o riesgos que pueden influir en su éxito o fracaso, al mismo tiempo, la existencia de la MIR ayuda y se ha constituido como la base para el diseño de indicadores en México (CONEVAL, 2022).

Dentro de la funcionalidad para analizar las métricas e índices de éxito, la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (2019) menciona a la MIR como un instrumento para el diseño, organización, ejecución, seguimiento, evaluación y mejora de los programas, resultado de

un proceso de planeación realizado con base en la metodología del marco lógico ya que maneja los aspectos relacionados a los indicadores buscando un objetivo de éxito y satisfacción en los programas y políticas públicas, además de que observa de manera detallada los avances en cuanto al cumplimiento de objetivos mostrando información clara del desempeño de cada objetivo.

4.1.3 Elementos del diseño en las políticas públicas.

En en México, las políticas públicas se crean sin atacar el problema o necesidad social porque son diseñadas sin métodos y por información poco confiable por lo general, se obtiene de ocurrencias o situaciones mediáticas que acontecen, aunque existan servidores públicos que tienen intención de solucionar la situación o problemática que se presenta, en diversas circunstancias recaen en el error de no crear políticas públicas competentes, además de que el país presenta rezago respecto a la baja calidad y competitividad de las políticas públicas (Rodríguez-Burgos, Morcote & Martínez Cárdenas, 2019).

Para diseñar políticas públicas viables se necesitan cinco etapas primordiales como el análisis del problema, de soluciones, de factibilidad, recomendación de política pública y un plan de acción de política pública, así mismo, los parámetros de participación ciudadana, al menos en teoría, abarcan desde la aplicación hasta el diseño y reestructura, en caso de identificar el momento oportuno para realizarlo (Gutierrez, 2013).

Para el análisis del problema se tiene identificar un problema público, que implica una situación de insatisfacción en la ciudadanía y que requiere de una solución pública, es decir, de una solución por parte del gobierno (Sartori, 2002).; para identificarlo, es necesario analizar a las personas que afecta, la intensidad con que lo hace y la urgencia que se tiene para solucionarlo para después, cuantificar las personas a quienes afecta, los lugares donde se manifiesta y el costo que esto generó (CONEVAL, 2021).

En segundo lugar, se encuentra el análisis de soluciones y se deben de establecer objetivos, realizar una lluvia de ideas, análisis de acciones actuales y de prácticas de éxito para seleccionar las mejores soluciones y definir la población objetivo, es decir, primero se deben de establecer aquellos fines y metas que se quieren cumplir (Rodríguez-Burgos, & Guajardo Solís, 2021); después, luego conocer las acciones que se han realizado para solucionarlas, con el fin de no repetir y ver los errores y aciertos obtenidos y tomar en cuenta que una vez que se establezcan las soluciones, de todos los afectados solamente una parte de ellos podrá ser beneficiado de la política pública considerando que por lo general, existe escasez de recursos (Ramírez, 2017).

En tercer lugar, se encuentra el análisis de factibilidad, afirma que la factibilidad está en una política pública cuando es instrumentada en las circunstancias actuales de un particular entorno (Briones, 2002). Por lo tanto, se necesitan análisis presupuestales, socioeconómicos, legales, políticos, ambientales y administrativos e integrar matrices de alternativas de política pública ayudando a identificar la mejor opción.

En cuarto lugar, se encuentran las recomendaciones de política pública, donde se realizan documentos para influir en la toma de decisiones de la política pública mediante recomendaciones, análisis y consejos. En el último lugar, el plan de acción debe de considerar tener un plan legal, administrativo y presupuestal, reglas de operación, el cabildeo, una evaluación y monitoreo, así como una estrategia de comunicación, así completando un diseño de políticas públicas (Arroyo, 2018).

4.1.4 La asertividad en el diseño de las políticas públicas.

Según las definiciones anteriores, se ha especificado la importancia del diseño dentro de las políticas públicas, sin embargo, se añade otro factor importante para vincular con la funcionalidad que tienen estas políticas dentro del ámbito de educación básica, que es la

asertividad (SEP, 2019). Ésta tiene sus primeras explicaciones desde enfoques psicológicos ya que van consigo con un aspecto social, una de ellas es la expresión adecuada, hacia otra persona, de cualquier pensamiento o situación que no sea transmitida de forma impulsiva (Cabrol & Székely, 2012).

Diversos autores como Pacheco-Méndez (2014), Ramirez, (2017) y Rivas-Castillo & Rodríguez-Burgos (2020) mencionan que la asertividad es la capacitad de establecer juicios propios que sean correctamente adaptados tanto para el emisor como para el receptor, es decir, tener la capacidad verbal para transmitir y expresar deseos, necesidades y opiniones, ya sean positivas o negativas por medio de la interacción social ya que practicar un lenguaje asertivo es de relevancia para el contexto en el que se desenvuelve una persona, un grupo de personas o una sociedad donde también es importante la participación política que desempeñan.

En cuanto a la asertividad en el diseño de las políticas públicas, se aplica como guía para conocer aquellas transmisiones de las necesidades y opiniones que la sociedad requiere que se solucionen, esto debido a que gracias por su habilidad verbal, dan a conocer aquellos aspectos que hacen que moleste e impida tener un buen desarrollo de vida. Por consiguiente, el Gobierno se ve en la necesidad de diseñar políticas públicas para solucionar estas deficiencias en la sociedad, ya que beneficia par la creación de políticas públicas con el fin de mejorar la vida y solucionar las problemáticas sociales y económicas en las que se ve envuelto ciertos grupos de la sociedad (Mancera, 2010).

Para que el diseño de una política pública sea asertivo, es necesario tomar en cuenta parámetros como: la opinión de las personas ciudades o grupos de la sociedad a quienes se estará aplicando, es decir, es indispensable conocer si el programa que se

implementará será correctamente asimilado desde la otra parte, para que este por ende, tenga repercusiones en cuanto a la funcionalidad de las mismas (CONEVAL 2022).

Otro de los parámetros importantes que definen la asertividad de un diseño de política o programa, es que éste tenga sustento práctico, es decir, por lo general, las políticas públicas están especificadas en planes teóricos o metodológicos, sin embargo, con base en la experiencia de aplicación de los beneficiaros, en pocas situaciones los programas son prácticos o fáciles de replicar (Martínez, 2013).

En tercer lugar, para que el diseño sea viable de replicar, es necesario realizar pruebas que lo validen, es decir, una especie de pilotajes con poblaciones muestra a quienes se llevará de manera masiva, ya que esto permitirá conocer futuros escenarios, fallas o aspectos a mejorar dentro de los mismos, sin embargo, resulta interesante observar cómo en diversos sectores la misma práctica evidenciara que carece de estos ejercicios, por lo cual, tienden a fracasar (Díaz-Barriga, 2017).

Por último, para que exista asertividad, es indispensable añadir de manera inicial estilos, herramientas y parámetros de medición, es decir, sistemas que permitan llevar a cabo evaluaciones constantes del mismo y que por esto, se permita o al menos se valore una reestructuración si se considera necesario realizarla, ya que incrementar o normalizar el sistema de ensayo y error, permitirá una retrospectiva y elevará el índice de éxito y funcionalidad (Arroyo, 2018).

Cabe añadir, que conforme a diversos estudios como CONEVAL (2022), INEE (2018) y SEP (2019), se ha observado que al momento de planificar y realizar la estructura para programas o políticas públicas mediante el ejercicio consciente de la funcionalidad y asertividad de adaptación de las mismas, las personas a las que se aplica, pero también aquellas que la ejecutan son más receptivas y más proactivas de su uso y participación, al

tener recursos humanos que en práctica y teoría crean tanto en lo que realizan como en lo que reciben, por lo general, el proyecto tiende a funcionar y en medida de las posibilidades, trascender con el tiempo de manera positiva para replicarlo en futuros escenarios.

4.1.5 Análisis de las necesidades de los beneficiarios para la estructura del diseño.

Para continuar con la descripción de los parámetros en la medición de las políticas públicas, se encuentra la percepción que los beneficiarios tienen de las mismas, donde según RAE (2014) son aquellas personas que resultan favorecidas con algo, entonces, tomar en cuenta las necesidades reales que estos tienen, es uno de los objetivos principales del éxito de los programas que se aplicarán.

Así mismo, según Cuevas (2019) menciona que es necesario tomar en cuenta la percepción de los beneficiarios desde un primer momento, es decir, desde la etapa del diseño, donde la asertividad del mismo se establece como la consecuencia de una correcta estructura, aplicación y evaluación y se va a evidenciar cuando éste sea observable y medible la mejora de la calidad de vida de los mismos, por lo cual es necesario reflejar un profundo conocimiento de las motivaciones, necesidades, intereses y circunstancias en las que viven; desarrollar la empatía juega un papel importante para las personas que se encuentran en situaciones preocupantes, analizándose como un fenómeno social, político o económico.

Para profundizar más el estudio de la asertividad, ésta puede ponerse aprueba mediante políticas públicas establecidas para la ayuda y desarrollo de la población, que incluye sectores que en muchas ocasiones no cuentan con la mejor calidad de vida o no se mantiene el estado de bienestar, por lo que a esto respecta, las formas de visibilizar y demostrar el beneficiar va más allá de señalar y mandar, puesto que además de una

investigación, como Gobierno debe tenerse buena voluntad y contarse con dirección abierta al querer que éstas poblaciones sobresalgan de sus problemas (Acuña & Pons, 2017).

Esto atrae una serie de desconfianza institucional por parte de la gente hacia el gobierno, pues no contar con los recursos básicos que como derecho humano universal debe cumplirse, el principal responsable es el gobierno ya que deja al descubierto la inestabilidad socioeconómica aparte de la ineficiencia en los programas sociales (Aguilar, 2009).

Por lo anterior, se encuentra que la ciudadanía busca que se cumplan las políticas públicas en base a mirar hacia el interior del país, que éstas sean más influyentes, asertivas, objetivas y orientadas a la tarea de generar confianza en las instituciones y Gobierno en general, al cumplir en la administración tanto de necesidades como de recursos con los que cuentan (Clavellina & Ortega, 2015).

La forma de trabajar en el régimen mexicano ha tenido la posibilidad de aprender para tener más asertividad o, al menos así, se deja ver que los tres poderes políticos en muchos aspectos hacia la materia de reforma y/o iniciativa de leyes o programas, se encuentran ligados, por lo tanto, se percibe que la comunicación entre funcionarios y servidores públicos puede utilizarse como herramienta para que sean éstos mismos los que busquen validar la voz del pueblo, dejando de lado diferencias o ideologías para satisfacer necesidades o confrontar con soluciones mediáticas que ayuden el funcionamiento de la sociedad (Schmelkes, 2010).

Diversos autores como Díaz-Barriga (2017) y Rivas-Castillo & Rodríguez-Burgos (2020) comentan que si no se trata con empatía a la ciudadanía y sólo se toman decisiones para algunos cuantos, aparte de descontento y disconformidad entre la sociedad, sólo se

provocará que se polaricen más las ideologías y que se deban enfrentar unas con otras para considerar lo que es asertivo o no en vez de traer consigo algún bien común a la sociedad. La asertividad debe tenerse presente en cada momento del servidor, ya que quienes deben obtener un beneficio es el pueblo, y no el servidor mismo.

Con respecto a lo que menciona Cuevas (2019), se comprende también acerca de las acciones o variables a poder tomar en cuenta para un buen desempeño en cuanto la identificación, y, sobre todo, efectividad y asertividad en una política pública. Esto debe empezar de manera en que pueda comunicarse con el futuro beneficiado, ya que se entienden los puntos de vista sujetos al fenómeno, un gran ejemplo para la implementación de esto puede ser la entrevista.

Diversos autores como Martínez, Rivera Hernández & Rodríguez-Burgos, (2019) y Martínez (1999) mencionan que otro de los aspectos que se establecen como parámetros de medición es la observación, ya que completa una investigación, ya que el detalle que se presenta de esta manera, permite analizar los asuntos, consecuencias y factores que suceden de manera visible y no siempre con capacidad de análisis de datos fríos, por lo cual permite comprender mejor el contexto en el que se trabaja y obtener respuestas que probablemente se habían planteado con anterioridad

Como última observación, es importante la adaptabilidad para aprender de experiencias entre personas del mismo nivel jerárquico, como de diferentes, así como de situaciones que acontezcan en la actualidad y anteriores, previo a establecer soluciones a las problemáticas, cuidar el ejercicio de la síntesis, reflexión y evaluación permanente, ya que para la toma de decisiones es indispensable dejar de lado las prácticas individualistas o con conflictos de intereses de por medio

4.1.6 Elementos cualitativos y cuantitativos para medir un diseño asertivo de políticas públicas.

Para establecer estructuras sólidas, al momento de realizar investigaciones, es indispensable aplicar metodologías cualitativas o cuantitativas y, si los casos lo requieren, mixtas, por lo que en una política pública y todo lo que conlleva, ya que gracias a los métodos o elementos que parten de las mismas, se logran obtener más resultados evidenciables en cuanto a la búsqueda de un diseño asertivo que corresponda y satisfaga las necesidades de los beneficiarios o población.

Según Baca y Herrera (2016), destacan que los elementos cualitativos hacia la finalidad de funcionar y acertar en un programa social, las respuestas que se obtienen de los métodos cualitativos se asemejan a la teoría que suele ser más flexible, ya que permiten el diálogo y la discusión de ideas como la fenomenología, la dialéctica o la hermenéutica, por lo tanto estos fenómenos sociales contienen respuestas a base de observación, interpretación y comunicación (Martínez, Rivera & Rodríguez-Burgos, 2019).

Por otro lado, según Pacheco-Méndez (2014) las investigaciones cuantitativas se atribuyen a resultados y métodos rígidos, que para ser comprobados se requiere un control mecanizado de variables dentro de experimentos, ya que estas tienen mayor afinidad y armonización que explican las formas en las que se apegan a gustos u opiniones dirigidas a un mismo objetivo (Ramírez, 2017).

Otra de las vertientes es la estructura de investigación mixta donde la asertividad se mide a través de estadísticas y cualidades, una ligada de la otra con la que puede llegarse a una propia ampliación de las causas y consecuencias de tal vez una desigualdad, por su parte Ramos, Sosa & Acosta (2011) mencionan que se pueden llegar a diferenciarse porque la cuantitativa estudia la asociación o relación entre variables cuantificadas y la cualitativa lo hace en contextos o situaciones estructurales y fenomenológicos, por lo que es

importante añadir que los aspectos cuantitativos son aquellos donde se recogen y analizan datos tangibles sobre variables y por otro lado, lo cualitativo evita la cuantificación, se hacen registros narrativos de los fenómenos que son estudiados mediante técnicas como la observación participante, las entrevistas no estructuradas y demás.

4.2 Fortalecimiento de la práctica docente.

Para definir lo que significa fortalecimiento de la práctica docente, se pudiera desglosar el concepto, según la Real Academia Española (2014) la palabra fortalecer se define como hacer más fuerte o vigoroso. Mientras que como menciona Latapí (2008) la práctica docente se explica como: una práctica social, objetiva e intencionada, cargada de significados, de acciones y de saberes.

4.2.1. Fortalecimiento de la práctica docente: definición e implicaciones.

Según Flores-Crespo (2013) en la práctica docente, se desarrollan los procesos educativos en donde participan principalmente los maestros y los alumnos en su papel de sujetos que interactúan entre ellos, sin embargo, también juegan un papel importante el material curricular, planes y programas, la política educativa, administrativos y procesos normativos, la práctica docente se lleva a cabo en determinado tiempo establecido como un proceso de enseñanza y de aprendizaje formalizado.

De igual manera, Díaz-Barriga (2017), Latapí (1998) y Santos & Delgado (2015) mencionan que la práctica docente son las acciones que los maestros realizan en los salones de clases, específicamente al proceso de enseñar y transmitir conocimiento a los alumnos, donde la escuela representa un espacio formativo en los procesos de enseñanza formal como contenidos curriculares, pero también en aquellas circunstancias subjetivas como

comportamientos y actitudes establecidas por los sujetos que la conforman, por lo cual, el docente se transforma en un elemento clave para la construcción de ciudadanos socialmente responsables.

Diversos autores como Sánchez & Corte (2012) y Schmelkes (2010) mencionan que es indispensable que las propuestas para la formación docente estén enfocadas en los procesos de enseñanza que han de realizar los profesores, para que tengan un mayor grado de incidencia en la práctica con los niños, así mismo, es importante considerar las condiciones reales del trabajo docente, ya que es el maestro el que sabe de la viabilidad y efectividad de ellas con base en lo que se observa en las aulas, así como de los resultados de la integración de contenidos y actividades a realizar.

Según lo investigado por Bracho (2017) Cabrol & Székely (2012) y el INEE (2019) con frecuencia al docente se le solicita mayor preparación, actualización y fortalecimiento de habilidades y estrategias de enseñanza, de manera que pueda ser aptos para compartir con los alumnos los conocimientos que adquieran, es decir, que desde un tinte profesional respondan a las necesidades que se establezcan; dentro de estos requerimientos no solo se incluyen las habilidades personales de los docentes, sino que, también se ven implícitas las habilidades para transmitir a sus alumnos las herramientas necesarias para lograr un aprendizaje significativo y real.

Diversos autores como Leyva (2017) y León & Cordero (2022) mencionan la relevancia que representa la vocación y la apertura a la preparación en el desempeño de la labor docente y de los estudiantes. Es por eso qué, mediante el fortalecimiento de la práctica docente, se recomienda que las políticas estén encaminadas a motivar y preparar al maestro para compartir sus conocimientos con los alumnos; al mismo tiempo, si se busca con frecuencia

este objetivo, de forma correlacional se estima el logro del desarrollo integral de aprendizaje en los alumnos dentro de las aulas.

4.2.2 El fortalecimiento de la práctica docente como centro de la política educativa.

Sobre las necesidades de formación, en Teaching and Learning International Survey, dentro de los estudios de la OCDE (2013) los docentes mexicanos reportan altas tasas de participación en actividades de desarrollo profesional: nueve de cada diez maestros de Educación Básica (EB) y ocho de cada diez de Educación Media Superior (EMS) afirman haber emprendido alguna actividad de desarrollo profesional en los doce meses previos a la aplicación de la encuesta.

Según los estudios realizados por INEE (2018), OCDE (2016) y Ornelas (2013) los porcentajes superan el promedio de los países participantes hasta en ocho puntos porcentuales en primaria 97%, secundaria 96% y Educación Media Superior 94%, estos datos son importantes al considerar la cantidad de días que los docentes dicen destinar a esas actividades, alrededor de 20 y 26, la cual también es superior al promedio de los países que formaron parte del estudio, estos datos evidencian la disposición de los profesores por continuar desarrollándose de manera profesional; sin embargo, no existe evidencia de que ello impacte en el mejoramiento de su práctica docente.

4.2.3 La profesionalización docente en la capacitación magisterial.

La profesionalización se define como un compromiso que el docente adquiere desde su formación inicial hasta su desempeño laboral, estos aspectos promueven las habilidades de eficiencia y eficacia del magistrado hacia el engrandecimiento de distintas capacidades que se requieren dentro del ámbito educativo, tales como: compromiso de autoridad, innovación, formación estudiantil bajo un enfoque social, cultural, resolución de

problemas, desarrollo de pensamiento crítico y analítico, entre otros según mencionan Hoyos (2002), León & Herrera Fuentes (2010) León & Montero (2003).

Diversos autores como Acuña, L.A. & Pons L. (2017), Pérez-Ruiz (2014) y Tinoco (2010) mencionan que la formación del docente es un proceso clave e incluso imprescindible dentro de esta profesionalización ya que, constituye un requerimiento importante para hacer frente a la actual crisis de nuestras escuelas y de la sociedad. Su existencia debería dar solución o introducir a los docentes en la lógica del orden social actual o bien para promover en ellos, las capacidades para ocuparse de la realidad con sentido crítico e innovador.

Según autores como Antón (2018), Bracho & Zorrilla (2015) Hickman, Alarcón & Cepeda (2016), mencionan que la profesionalización que mejora la eficiencia y el desempeño docente se observa porque cada vez más maestros tienen interés por realizar estudios de posgrado, lo que también tiene que ver con la importancia de la formación permanente, así como el aumento de estímulos a los trabajadores académicos, quienes en diversas ocasiones respaldan las acciones de profesionalización en la búsqueda por alcanzar productividad, eficiencia, competencia, e incluso la excelencia académica, por medio de la participación en diferentes experiencias profesionales porque esto supone un beneficio no sólo individual, sino también social, institucional, escolar, y pedagógico.

El asunto de la profesionalización docente no es sólo cuestión de gusto y voluntad personal sino que a la par, representa una obligación de rendir cuentas en el servicio educativo que se proporciona, ante la velocidad y rapidez de las transformaciones científicas y tecnológicas, por lo que el docente se convierte en uno de los principales promotores del desarrollo nacional, o en su caso contrario, resulta ser el culpable de los

males educativos y del rezago social tal como mencionan Paniagua-Roldán (2012) y Struyven & Vanthournout (2014).

CAPÍTULO V.- ENTREVISTAS A PROFUNDIDAD A DOCENTES EN EDUCACIÓN PRIMARIA DEL ESTADO DE NUEVO LEÓN.

Para realizar el estudio cualitativo se determinó efectuarlo mediante entrevistas a profundidad con la finalidad de obtener información de docentes participantes en procesos de capacitación magisterial y por este medio identificar de cada uno de ellos, las opiniones sobre la forma en que realizaron los procesos de fortalecimiento de la práctica docente en los salones de clases, frente a alumnos de educación primaria.

5.1. Estructura del estudio cualitativo a través de entrevistas a profundidad.

Las entrevistas se llevaron a cabo mediante plataformas virtuales a docentes de tres regiones escolares de Nuevo León. Por lo que a continuación se muestran los resultados obtenidos durante la investigación, así mismo, dichos resultados fueron analizados mediante el programa NVIVO 12 para declarar hallazgos de cada una de las entrevistas, así como lo presentado en tablas y gráficos del capítulo.

5.1.1 Método de comprobación cualitativo.

Esta investigación consistió en un estudio cualitativo desde el enfoque sistemático de capacitación magisterial en la educación básica del estudio efectuado para obtener evidencias más detalladas en cuanto a los docentes en educación primaria sobre la funcionalidad que han tenido las políticas de capacitación magisterial con respecto al fortalecimiento de la práctica docente.

La estrategia de obtención de información se realizó a través de una entrevista a profundidad, tomando en cuenta lo mencionado por Creswell (1994) y García (1990) que entrevista una de las herramientas para la recolección de datos más utilizadas en la investigación cualitativa ya que permite la obtención de datos o información del sujeto de estudio, en éste caso los maestros, mediante la interacción oral con el investigador.

De cualquier manera, el instrumento es un guion de entrevista semi estructurada ya que destaca la interacción entrevistador- entrevistado donde se busca entender la situación del entrevistador, más que explicar, por lo que se recomienda formular preguntas abiertas, enunciarlas con claridad, simples y que impliquen una idea principal que refleje el tema central de la investigación según mencionan Hammi-Sutton & Varela- Ruiz (2012) y Martínez (2013).

Es importante declarar que si bien, para las entrevistas es necesario tener un espacio físico donde el diálogo se debe dar en un ambiente tranquilo, para evitar distracciones para el entrevistado y entrevistador (González, 2007); en éste caso, debido a la contingencia sanitaria causada por el COVID- 19, se realizó la entrevista por medio de las plataformas digitales MICROSOFT TEAMS y ZOOM buscando cuidar la salud tanto del entrevistado como el entrevistador y continuar la investigación readaptando a las medidas estipuladas por las autoridades.

5.1.2 Justificación de aplicación de entrevistas

El estudio está centrado en conocer la funcionalidad que tiene para los docentes en educación primaria las políticas de capacitación magisterial que se han realizado durante el sexenio anterior y lo estipulado en el transcurso del sexenio actual, partiendo de la primicia de que los maestros son a quienes se les aplica la política de capacitación magisterial, para esta investigación se les considera como los beneficiaros de la misma.

Las políticas de capacitación magisterial están orientadas hacia el perfeccionamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, en que los docentes puedan adaptar sus prácticas profesionales de tal manera que éstas infieran directamente en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, por lo que radica la importancia de fortalecer la práctica docente de tal manera que se correlacione con el incremento de la calidad educativa de los alumnos.

Se pretende por medio de entrevistas que los beneficiarios expliquen detalladamente su opinión sobre los procesos de capacitación magisterial y la forma en que los han puesto en práctica dentro del salón de clases, así mismo, se busca conocer la funcionalidad que han tenido para ellos la aplicación de las políticas educativas.

Las políticas de capacitación magisterial forman parte de las políticas públicas ya que éstas son aplicadas con la finalidad de garantizar el desarrollo social del país; en México existen diversos organismos que evalúan la funcionalidad de dichas políticas, uno de ellos es el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social CONEVAL.

5.1.3 Muestra

Las entrevistas fueron realizadas mediante regiones escolares del Estado de Nuevo León, las cuales están divididas como se establece en la tabla 10.

Tabla 10. Clasificación geográfica de las unidades regionales de Nuevo León

CLASIFICACIÓN DE UNIDADES REGIONALES	
REGIÓN	ZONAS QUE ABARCA
1	Zona Metropolitana de Monterrey
2	San Nicolás de los Garza
3	Guadalupe
4	García, San Pedro Garza García
5	Allende, General Terán, Montemorelos, Rayones y Santiago
6	Apodaca, Cerralvo, Dr. González, General Treviño, Higueras, Marín, Melchor Ocampo y Pesquería

7	Galeana, Hualahuises, Iturbide y Linares
8	Los Aldamas, Cadereyta Jiménez, China, Dr. Coss, General Bravo, Los Herreras, Benito Juárez, Los Ramones
9	Aramberri, Dr. Arroyo, General Zaragoza, Mier y Noriega
10	Agualeguas, Anáhuac, Bustamante, Lampazos, Parás, Sabinas Hidalgo, Vallecillo y Villaldama
11	Zona Metropolitana de Monterrey
12	Abasolo, El Carmen, Ciénega de Flores, General Escobedo, General Zuazua, Mina, Sabinas Victoria e Hidalgo

Fuente: Elaborado con base en Guía Operativa (2022-2023), Secretaria de Educación de Nuevo León (2022)

Los participantes fueron docentes que laboraban en tres regiones escolares del Estado de Nuevo León: Región 2 correspondiente a San Nicolás de los Garza, Región 11 correspondiente a Monterrey poniente y Región 12 correspondiente a Monterrey centro y sur realizándose un total de 12 entrevistas a profundidad.

Los docentes cumplieron con las características de haber participado en los procesos de capacitación magisterial al menos del sexenio 2013-2018 y el actual 2019 en adelante; tener una preparación profesional de Licenciatura en Educación Primaria; trabajar actualmente en primarias públicas del Estado de Nuevo León y tener al menos 5 años de servicio en el sistema educativo público.

5.2 Diseño de cuestionario

El instrumento cualitativo se diseñó tomando en cuenta la percepción de beneficiaros que se encuentra dentro de la estructura del CONEVAL, adaptado a medir la política educativa sin embargo, conforme se fueron aplicando las pruebas piloto a los docentes se encontraron hallazgos relevantes para mejorar el instrumento.

5.2.1 Pilotaje de primer guion de entrevista

El proceso de selección del instrumento final para el análisis se realizó en tres momentos de la investigación, de manera inicial, con el instrumento del anexo ____ aplicado en

grupo focal a docentes en educación primaria del estado de Nuevo León, sin embargo, dicho cuestionario fue encaminado hacia la evaluación de las políticas públicas, políticas educativas y el avance obtenido durante los proceso de capacitación y evaluación magisterial del 2018, cabe mencionar que durante éste año los docentes eran participantes seleccionados para la permanencia en el sistema educativo estatal y federal según lo estipulado en la Reforma Educativa para refrendar la permanencia en el sistema educativo, por lo cual resultó relevante obtener la información sobre lo que acontece en su práctica profesional durante esos meses, este instrumento se enfocó en obtener información sobre el proceso, efectividad y funcionalidad de las políticas de capacitación y evaluación magisterial.

Las preguntas con mayor relevancia fueron las estipuladas a saber los conocimientos que tienen los docentes sobre la definición de lo que son las políticas públicas, las repercusiones que trajeron consigo la aplicación de las políticas educativas en cuanto a lo estipulado en la reforma que se llevó a cabo durante el sexenio del ex presidente Enrique Peña Nieto 2012-2018.

Después se les cuestionó acerca del proceso de evaluación en el que estaban participando donde la finalidad fue conocer las fases en las que se desarrolló desde su inicio, ejecución y el desenlace que se obtuvo, así como la opinión que tenían de manera general la aplicación de estas políticas hacia ellos y las repercusiones que se evidenciaron dentro de los salones de clases para entender como se llevaba a cabo la práctica diaria en cuanto al fortalecimiento de la práctica docente.

En tercer lugar, se les cuestionó sobre el proceso de capacitación magisterial que implicó la aplicación de la reforma donde se tuvo como objetivo conocer el desarrollo de los contenidos que se abordaron, así como reconocer las metas que, desde del punto de vista

de los docentes, fueron cumplidas, verificar también la relación que tenía con la evaluación que desarrollaron y la manera en que realizarla estaba ayudando en cuanto a la mejora de la práctica docente, de igual manera, dentro de éste parámetro se abrió espacio para que propusieran recomendaciones para mejorar las políticas de capacitación magisterial o áreas de oportunidad que observaron al realizarla.

Por último, en este instrumento se les cuestionó a los docentes sobre el impacto y cumplimiento que habían tenido para ellos la realización del proceso de capacitación y evaluación magisterial en la modalidad de permanencia donde ellos concursaron, así como las razones por las cuales acudirían de manera voluntaria a hacerlo, tomando en cuenta que en esta ocasión lo hicieron porque fueron sorteados por medio del concurso establecido por la reforma educativa mediante el servicio profesional docente. Este primer instrumento de entrevistas a profundidad contó con cuatro secciones establecidas en 28 ítems. Las variables que se establecieron en el primer pilotaje fueron las siguientes, ver tabla 11.

Tabla 11. Estructura de variables para el primer pilotaje



Fuente: Elaboración propia con base en INEE (2018), SEP (2008), CONEVAL (2022).

En el año 2018 el país participó de un proceso de transición electoral al iniciar un nuevo sexenio y cambiar la administración pública federal, como ya se mencionó, uno de los cambios trascendentales fue derogación de la Reforma Educativa por parte del presidente Andrés Manuel López Obrador, lo cual trajo consigo la necesidad de reestructurar no sólo en instrumento cualitativo, sino los objetivos específicos de la investigación para acrecentar los hallazgos que se pudiesen presentar como producto de éste acontecimiento, por lo cual se investigó a profundidad con base en la estructura del anexo 8.1.

5.2.2 Pilotaje de segundo guion de entrevista.

Se realizó una reestructuración del guion de entrevista, con respecto a los hallazgos obtenidos del primer pilotaje; se optó por reducir el número de ítems, mejorar la redacción de las preguntas para mayor comprensión por parte de los receptores, así como establecer comparaciones entre los sexenios del Ex Presidente Enrique Peña Nieto y el Presidente electo Andrés Manuel López Obrador con respecto a las políticas de capacitación y evaluación magisterial

Para dar inicio a la segunda prueba piloto, como se observa en el guion de entrevista del anexo 8.2 se utilizó el análisis enfocado a las siguientes categorías o variables: políticas públicas, políticas educativas, proceso de evaluación, proceso de capacitación, cumplimiento de objetivos en el procedimiento de capacitación y de evaluación magisterial y la opinión del diseño de la política educativa. Éste instrumento se enfocó en realizar una comparativa sobre las políticas de capacitación y evaluación magisterial durante los sexenios del Ex Presidente Enrique Peña Nieto y el Presidente actual Andrés Manuel López Obrador.

La entrevista se llevó a cabo el 25 de mayo de 2020 utilizando la plataforma digital Microsoft Teams; es importante mencionar que se hizo una reestructuración de instrumento cualitativo, el instrumento constaba de 15 ítems encaminados a analizar el proceso de capacitación magisterial, ya que debido a que se derogó la reforma educativa al inicio del sexenio de Andrés Manuel López Obrador, y con ella, cualquier aspecto encaminado a la evaluación, se decidió profundizar en la permanencia de las políticas de capacitación magisterial, donde el presidente retoma el objetivo de fortalecer y dignificar la profesionalización y la práctica docente.

Con base en las observaciones obtenidas del pilotaje del instrumento se encontró que existían preguntas no relevantes para los objetivos de esta investigación como las categorizadas en el proceso de capacitación magisterial, en cuanto a la experiencia durante del desarrollo de éste y la opinión de los docentes en cuanto a la comparativa entre ambos sexenios; así como información que resultaba redundante de preguntas dentro del mismo guion, por lo cual las preguntas que se eliminaron fueron las establecidas en la tabla 12.

Tabla 12. Relación de preguntas eliminadas

Preguntas eliminadas	Argumentación
3, 4, 5, 6, 11, 13, 14, 15, 16	Es de enfoque diferente a esta información

Fuente: Elaboración propia con base en Rooth (2002), Sánchez Carreon (2012).

Después de analizar las preguntas y respuestas del cuestionario anterior, se procedió a restablecer los cuestionamientos orientados a conocer la opinión de manera más detallada de los docentes en educación primaria sobre las políticas de capacitación magisterial que se identificaron en los hallazgos de aplicación del instrumento.

5.2.3 Guion de entrevista final.

Al analizar el segundo pilotaje se decidió reestructurar el guion de entrevista y delimitarlo a 10 preguntas fue dividido en cuatro categorías: objetividad, proceso de capacitación, funcionalidad en el aula y comparativa de los programas de capacitación magisterial desarrollados en los sexenios mencionados. La estructura del instrumento final quedó dividido con base en las variables estipuladas en la tabla 13.

Tabla 13. Estructura general de las variables finales



Fuente: Elaboración propia con base en INEE (2018) y SEP (2013).

El instrumento final, se clasifica de la siguiente manera según las variables que componen los ítems.

Tabla 14. Ìtems que componen las variables finales

VARIABLE	NOMBRE	ÍTEMS QUE LA COMPONEN
1	Cumplimiento de objetivos	1, 2
2	Funcionalidad en el aula	3, 4, 5, 6
3	Diseño asertivo	7, 8, 9, 10

Fuente: Elaboración propia

5.3 Aplicación de entrevistas

Para comenzar con el estudio cualitativo de ésta investigación, se contactó a diferentes directivos de planteles de educación primaria que contaran dentro de su plantilla laboral

con docentes que respondieran a las características para ser entrevistados utilizando el guion del anexo 8.3; posteriormente se comunicó de manera individual con cada uno de ellos vía telefónica con el objetivo de agendar una cita virtual por medio de la plataforma digital que más les conviniera, respondiendo a los parámetros de tránsito e interacción limitada establecidos por la pandemia; se les explicó que se realizaría una entrevista con la finalidad de conocer su opinión sobre los procesos de capacitación magisterial en los cuáles habían sido partícipes.

Se dio la bienvenida, luego se explicó que el propósito de la entrevista era conocer su opinión en cuanto a la formación académica universitaria recibida durante su período de estudiante. Se agradeció la participación, y se pidió permiso para grabar la entrevista. El docente accedió a ser grabado.

5.3.1 Bitácora de entrevistas

El proceso de la calendarización para realizar las entrevistas fue relevante ya que varios de los docentes no contaban con las herramientas necesarias para llevar a cabo la interacción virtual, además de que por motivos de la pandemia su carga laboral se incrementó notablemente por lo cual se continuó con la organización de las entrevistas el 13 de septiembre de 2020 por medio de la plataforma digital zoom, durante ese día se realizaron a tres maestras pertenecientes a la región escolar 11 con experiencia laboral menor a los 10 años de servicio.

Al día siguiente se tuvo la participación de dos maestras de la región escolar 2, una de ellas con antigüedad en el sistema educativo de 38 años y para finalizar, el 15 de septiembre se llevaron a cabo las cuatro últimas entrevistas a profesores pertenecientes a la región escolar 12 donde participaron maestros con experiencia laboral de 8 hasta 37 años de servicio a alumnos de educación primaria pública del Estado de Nuevo León.

5.4.- Transcripción de entrevistas

El proceso de transcripción se comenzó el 18 de septiembre de 2020 y se concluyó el día 30 del mismo mes, desde el inicio se les comentó a cada uno de los participantes que la entrevista sería grabada con fines de investigación lo cual resultó de gran utilidad al momento de la descripción textual, además de que se realizó una reflexión aún más profunda al permitir escuchar las respuestas por segunda o tercer ocasión y analizar detalladamente los posibles hallazgos.

5.5 Libro de códigos

Se elaboró una tabla denominada “Libro de códigos” donde se incluyó toda la información hacer a de las dimensiones, variables, preguntas y respuestas de las entrevistas realizadas dentro de la metodología cualitativa. La tabla consta de columnas, a cada una de las cuales se les denominó nivel. En la primera columna (Nivel I) se incluyó el objetivo específico que se pretendía analizar. En el nivel II se colocaron las variables y los ítems textuales del del guion de entrevista que se identificaban para las mismas

El siguiente ejercicio consistió en establecer un color, tipo de fuente y en algunos casos sombreado de texto para marcar dentro del texto de las transcripciones de las entrevistas las frases donde se hace mención de cada una de las variables.

Posteriormente, se agregó en el libro de códigos el Nivel III donde se categorizaron las respuestas mencionadas con mayor frecuencia en las entrevistas. Finalmente, en la quinta columna, representada por el Nivel IV se colocaron las respuestas de manera textual como fueron mencionadas por los entrevistados tal cual se representa en el anexo 8.4.

5.6 Declaración de resultados

Para el análisis cualitativo se utilizó el software NVIVO versión 12, donde se abrió un proyecto nuevo y se ingresaron los archivos correspondientes a las entrevistas transcritas. En segunda instancia se generaron los nodos con cada una de las categorías del estudio y de éstos se desprendían subnodos correspondientes a las variables y de ellos la categorización de las respuestas estipuladas por los docentes en educación primaria de Nuevo León. Después de analizar los textos de las entrevistas, se seleccionaron las menciones correspondientes a las variables de la investigación y se adjuntaron al subnodo correspondiente, clasificándolos por colores, tipos de letra, subrayado y demás especificaciones que facilitaran el hallazgo de resultados.

Se presenta el diagrama de la tabla 15 resultante del análisis de las entrevistas a docentes en educación primaria de Nuevo León, participantes de la política educativa analizada, se observan las 15 palabras más frecuentes obtenidas del programa NVivo 12.

Tabla 15. Diagrama de frecuencias de respuestas cualitativas.



Fuente: Elaboración propia

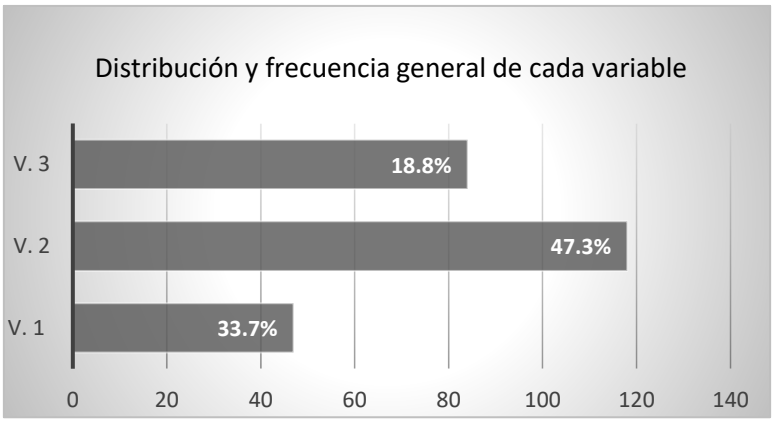
De los resultados obtenidos, se optó por categorizar las respuestas con base en tres variables independientes que a su vez, se dividen en diversas categorías y subsegmentos.

A continuación, se detallarán cada una de las categorías de análisis y se explicará a detalle los hallazgos obtenidos de cada una de ellas.

5.6.1 Distribución y frecuencia general de categorías

Como se observa en la tabla 16 del último guion de entrevista se optó por codificar tres categorías que a su vez fueron englobadas con base en 10 preguntas con la finalidad de obtener mayor conocimiento sobre las políticas de capacitación magisterial establecidas para el desempeño de los docentes en educación primaria.

Tabla 16. Distribución y frecuencias generales de variables



Fuente: Elaboración propia- NVIVO 12.

Como se observa en la tabla 16 de distribución y frecuencia general de las tres variables donde V1 hace referencia a la variable 1: Cumplimiento de los objetivos de las políticas de capacitación magisterial; V2 hace referencia a la variable 2: Funcionalidad de las políticas de capacitación magisterial y V3 responde a la variable 3: Diseño asertivo de los programas de capacitación magisterial.

Según la información obtenida la variable 2 fue la que obtuvo mayor porcentaje de hallazgos según las respuestas con un 43.7%, la variable 3, obtuvo un porcentaje de 18.8% según la frecuencia de las respuestas obtenidas y por último, la V1 con un 33.7% de los comentarios analizados por parte de los docentes en educación primaria del estado de Nuevo León con base en su desarrollo profesional para el fortalecimiento de su práctica docente.

5.7 Primer categoría. Conocimiento de objetivos en las políticas de capacitación magisterial.

Se comenzará por la descripción de la primer categoría o variable del análisis cualitativo. Donde por medio de las entrevistas a los docentes se buscó analizar el cumplimiento de los objetivos de las políticas de capacitación magisterial, es decir, cuáles objetivos eran de su conocimiento y en qué medida fueron cumplidos. Como se muestra en la tabla 17 la categoría se subdividió de ésta manera:

Tabla 17. Segmentación del cumplimiento de objetivos

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	SEGMENTOS
CUMPLIMIENTO DE LOS OBJETIVOS de las políticas de capacitación magisterial a los maestros en Educación Primaria del Estado de Nuevo León.	1.1.- Conocimiento de los objetivos de capacitación magisterial que tienen los docentes.	1.1.1.- Aprobar la evaluación de permanencia. 1.1.2.- Actualización docente. 1.1.3.- Mejorar la práctica docente. 1.1.4.- Mejora de los aprendizajes en los alumnos. 1.1.5.- Garantizar la calidad educativa.
	1.2.-Objetivos que para los docentes, han sido alcanzados.	1.2.1.- Incumplimiento de objetivos. 1.2.2.- Cumplimiento parcial de objetivos.

Fuente: Elaboración propia- NVIVO 12.

A continuación, se procederá a explicar de manera detallada en qué consiste cada uno de los segmentos de las subcategorías, con base en las respuestas obtenidas de las

entrevistas realizadas a los docentes en educación primaria del Estado de Nuevo León y en un segundo momento se mostrará el análisis porcentual de los hallazgos obtenidos.

5.7.1 Primer subcategoría: Conocimiento de objetivos de capacitación magisterial

Se les cuestionó a los docentes sobre cuales objetivos, desde su perspectiva, han sido cumplidos por parte de la Secretaría de Educación Pública en cuanto a la capacitación magisterial refiere. De las respuestas obtenidas de la aplicación de las entrevistas, se clasificaron los hallazgos de esta categoría subdividida en cinco segmentos.

En primer lugar, según los resultados arrojados por medio de las entrevistas a profundidad, se realizó un ejercicio de observación y agrupación de respuestas y del total de entrevistados se identificó la tendencia de que según los docentes, uno de los principales objetivos con el que la Secretaría de Educación Pública realiza sus capacitaciones es: mejorar la práctica docente de los maestros. Realizando opiniones detalladas como la siguiente:

"Yo me imagino que el objetivo principal es mejorar la práctica de los maestros, la práctica educativa, la práctica docente tal vez, quizás dotarle de herramientas a los maestros, verdad, mejorar esas prácticas".

En segundo lugar, conforme al análisis y conteo de resultados obtenidos de las respuestas de los maestros, se concluyó que otro de los objetivos principales de las políticas de capacitación magisterial es: la actualización de los maestros, es decir, mantenerlos a la vanguardia con respecto a las necesidades de los alumnos y la sociedad:

"Manejan diferentes objetivos dependiendo de la capacitación (…) para que se actualice (el maestro) en diferentes niveles, áreas como tecnología o la socioemocional, digo, son ejemplos de los cuales ellos nos mencionan que capacitan en los cursos".

En tercer lugar, conforme a las frecuencias manifestadas en las respuestas de las entrevistas a los docentes, se concluyó que otro de los objetivos de las políticas de capacitación magisterial establecidas por la SEP es: mejorar los aprendizajes de los estudiantes dentro de las aulas, por ejemplo:

"La SEP capacita con el objetivo de mejorar la enseñanza y de poder cumplir con todos los aprendizajes esperados de una mejor manera en nuestras aulas, con nuestros niños, que desarrollan mejor sus habilidades, sus capacidades".

Según las respuestas establecidas por los docentes en educación primaria, se encontró que en cuarto lugar se tiene como objetivo dentro de las capacitaciones magisteriales: elevar la calidad educativa, es decir, que de manera general se encuentren mejores y más altos estándares de medición para éste indicador:

"Para proveerles de herramientas las cuales estas pueden ser llevadas a la práctica a las aulas y así elevar la calidad educativa del nivel educativo"

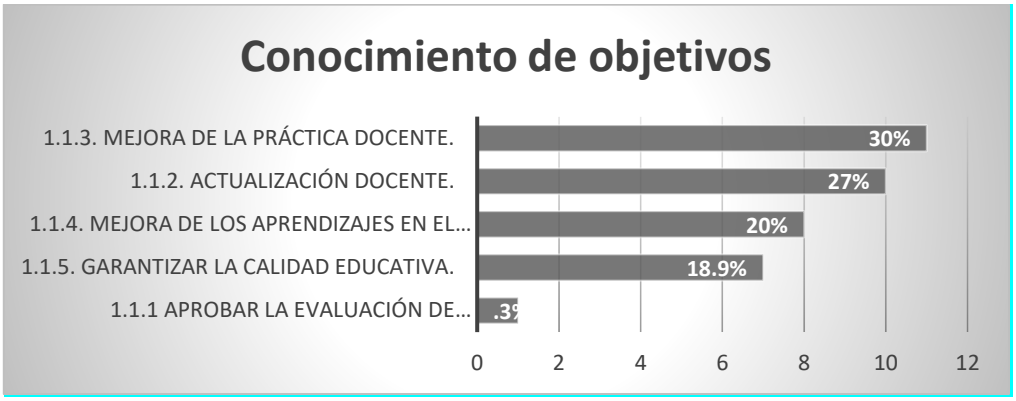
Y por último, para clasificar el quinto segmento, según la tendencia de las respuestas establecidas por los maestros, que otro de los objetivos de las políticas de capacitación magisterial es: la aprobación a la evaluación de la permanencia en el sistema educativo, es decir, que los programas tenían como enfoque dotar a los docentes de las herramientas necesarias para aprobar los estándares de medición y continuar en el servicio educativo:

"Para que todos los maestros nos capacitáramos y nos evaluáramos para poder seguir en el sistema, se llamaba permanencia y si no pasabas pues tenías que dejar tu plaza de maestro".

5.7.2 Representación de resultados de primer subcategoría.

Como se observa en la tabla 18 que compone esta categoría, la mejora de los aprendizajes con un 30% fue el objetivo principal, seguido por la actualización docente con 27%, mientras que el favorecer la mejora de los aprendizajes de los alumnos obtuvo un 21% de las respuestas y posteriormente el garantizar la calidad educativa con 20% y por otro lado, el objetivo de aprobar la evaluación de la permanencia se encontró en el último de los objetivos con el 0.3%.

Tabla 18. Porcentajes graficados de conocimiento de objetivos



Fuente: Elaboración propia- NVIVO 12.

El mayor número de referencias evidenciadas en la categoría conocimiento de los objetivos de capacitación magisterial recae sobre la subcategoría de mejora de la práctica docente, y la menor referencia se encuentra en la subcategoría de capacitar para aprobar la evaluación de la permanencia en el sistema educativo. Una vez cuantificada la presencia en el discurso de la categoría conocimiento de los objetivos, se procede a mostrar los datos según lo analizado de manera cualitativa en los docentes de educación primaria del Estado de Nuevo León.

5.7.3 Segunda subcategoría: cumplimiento de objetivos

En las entrevistas, se les preguntó a los docentes acerca de los objetivos que mencionaron con anterioridad, a su consideración, ya fueron cubiertos por parte de las políticas de capacitación magisterial establecidas en el sexenio anterior y el transcurso del sexenio actual.

En primer lugar, al analizar la transcripción de las entrevistas, del total de docentes que participaron se observó que la tendencia de respuestas apunta a que los objetivos planteados por la Secretaría de Educación Pública, en cuanto a políticas de capacitación magisterial refiere, no han sido cumplidos ninguno de ellos:

"Cumplidos no, pues no, la verdad es que no te sabría decir una respuesta concreta y que yo tenga la certeza de que hubo un objetivo cumplido. No, no puedo mentir de esa manera no puedo decir que se haya cumplido este u otro objetivo".

En segundo lugar, se encontró que del total de docentes entrevistados, la segunda respuesta más frecuente fue, que de los objetivos de capacitación establecidos por la SEP, algunos han sido cumplidos parcialmente:

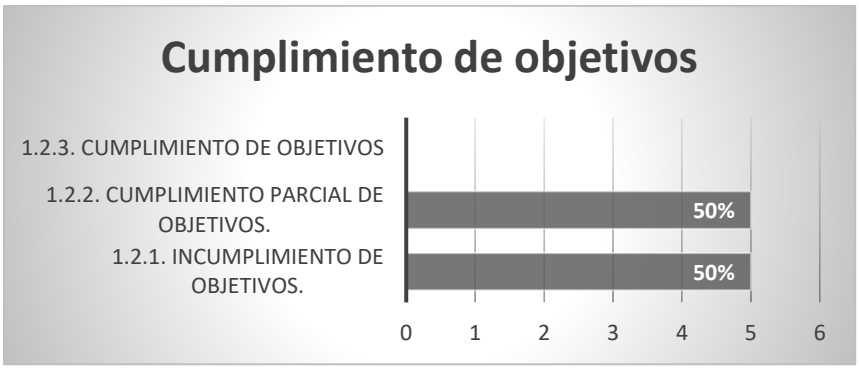
"Ahorita la verdad no creo, o no considero yo que ya hayan sido cumplido ninguno los objetivos al menos no al 100%, tal vez se han tratado de hacer un avance pero no al 100%".

5.7.4 Representación gráfica de resultados de segunda subcategoría

Como se observa en la tabla 19 que compone la subcategoría de objetivos alcanzados es interesante analizar que el 50% de los docentes contestó que los objetivos no han sido cumplidos por parte de la Secretaría de Educación Pública, por otro lado, el 50% de los docentes respondió que los objetivos han sido cumplidos de manera parcial, mientras que

ninguno de los participantes, es decir, el 0% de los entrevistados mencionó que se hayan cumplido por completo los objetivos de las políticas de capacitación magisterial.

Tabla 19. Porcentajes graficados de cumplimiento de objetivos



Fuente: Elaboración propia- NVIVO 12.

Por lo cual, al responderse de manera binaria, en la totalidad de los maestros entrevistados se observa que ninguno respondió que los objetivos han sido cumplidos en su totalidad, lo cual se evidencia un hallazgo interesante al contrastar con lo establecido por la Secretaría de Educación para garantizar la calidad educativa.

5.8 Segunda categoría: Funcionalidad de la práctica docente en el salón de clases.

A continuación se procederá al análisis de la segunda categoría o variable del estudio cualitativo, donde se pretende examinar la funcionalidad que tienen las políticas de capacitación magisterial para que a través de ellas, los maestros fortalezcan su práctica docente.

La subcategoría de aplicabilidad de contenidos de la capacitación se divide en tres segmentos que son: contenidos de capacitación magisterial aplicados por requisito, contenidos de capacitación magisterial no aplicados y por último, contenidos de

capacitación magisterial aplicados por incertidumbre laboral; la clasificación fue realizada con base en las respuestas de las entrevistas de los docentes como se muestra en la tabla 20 especificando cada uno de los rubros.

Tabla 20. Segmentación de la funcionalidad

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	SEGMENTOS
FUNCIONALIDAD que tienen las políticas de capacitación magisterial para el FORTALECIMIENTO DE LA PRÁCTICA DOCENTE.	2.1.- Aplicabilidad de contenidos de la capacitación.	2.1.1.- Inaplicable.
		2.1.2.- Aplicado por requisito para organización pedagógica.
		2.1.3.- Aplicado por incertidumbre laboral.
	2.2.- Mejora de los aprendizajes en los alumnos.	2.2.1.- Sin evidencia de cambios.
		2.2.2.- Cambios parciales en los alumnos.
	2.3.- Prácticas magisteriales permanentes.	2.3.1.- No hay prácticas que se sigan utilizando.
		2.3.2.- Prácticas utilizadas actualmente
	2.4.- Prácticas magisteriales instantáneas/caducas.	2.4.1.- Estructura de planificación magisterial estipulada en la capacitación.
		2.4.2.- Capacitación de Seguridad Escolar.
	2.5.- Prácticas magisteriales actuales (Propuesta sexenio actual).	2.5.1.- Desconocimiento de capacitación actual.
		2.5.2.- Prácticas asociadas a la parte socioafectiva de los alumnos.

Fuente: Elaboración propia- NVIVO 12.

A continuación, se procederá a explicar de manera descriptiva en qué consiste cada una de las subcategorías, en donde se agregarán respuestas textuales de los docentes en educación primaria del estado de Nuevo León como producto de las entrevistas realizadas durante éste análisis para explicar los segmentos de cada una de ellas. En un segundo momento, se visualizarán en información porcentual la contabilidad de los hallazgos obtenidos.

5.8.1 Primer subcategoría: aplicabilidad de los contenidos de capacitación magisterial.

Al analizar las respuestas obtenidas de las entrevistas a los docentes, en donde se les cuestionó sobre la manera en que aplicaron dentro de las aulas los aprendizajes obtenidos de la capacitación en la que participaron.

Con base en el número de frecuencias evidenciado en las respuestas que expresaron, se concluyó en primer lugar el segmento de la aplicación por cumplir con el requisito solicitado:

Apliqué la planeación porque era un requisito, era una evidencia del proyecto que teníamos que subir a la plataforma, pero teníamos que hacerlo con nuestros niños y pues por eso lo apliqué.

En segundo lugar, de los maestros entrevistados se observó una tendencia a responder que los contenidos y aprendizajes que se favorecieron en las capacitaciones magisteriales fueron inaplicables, es decir, que los docentes no los llevaron a la práctica dentro de los salones de clases para con los alumnos:

"No lo aplique, sinceramente no lo aplique y muchas cosas que decían yo ya las sabía entonces para mí no era una capacitación que me ayude a prepararme como maestro, sino que me quedé igual".

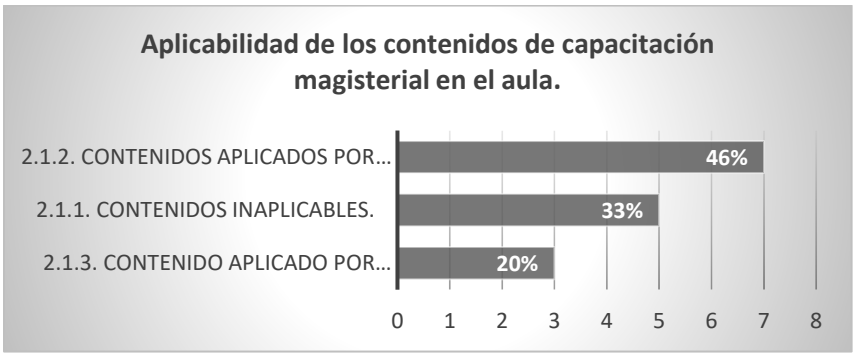
En tercer lugar, según las respuestas obtenidas, se concluyó que otro de los indicadores de aplicabilidad fue que los docentes replicaron los aprendizajes y contenidos dentro del aula por incertidumbre laboral, es decir, por las repercusiones en la evaluación de permanencia en el sistema el realizarlo o dejarlo de hacer:

"Fue muy complicado utilizar la capacitación en cuanto al trabajo con los niños porque realmente en lo que se enfocaba uno era cumplir con dicho proceso y tratar de cuidar tu plaza (…) para no caer en algún problema que pudiera tener yo el futuro al yo no ser idónea o a ya no ser lo que se esperaba de mí, entonces es un poco complicado tratar de decir que ayudara a mí práctica docente".

5.8.2 Representación gráfica de primer subcategoría: aplicabilidad

En la tabla 21 se observa que el segmento los contenidos de capacitación magisterial fueron aplicados por requisito con un 47% de las respuestas de los entrevistados, así mismo, el 33% de los docentes respondió que no aplicó ninguno de los contenidos de la capacitación magisterial con sus alumnos y por último, el 20% contestó que aplicaron los contenidos con sus alumnos por incertidumbre laboral.

Tabla 21. Porcentajes graficados de aplicabilidad



Fuente: Elaboración propia- NVIVO 12.

5.8.3 Segunda subcategoría: mejora de aprendizajes

La subcategoría está conformada en dos segmentos: inexistencia visible de mejora de los aprendizajes en los alumnos por los contenidos de capacitación magisterial aplicados y evidencia parcial de mejora en los aprendizajes de los alumnos por contenidos de capacitación aplicados.

Con base en las respuestas de los docentes, se observó la tendencia de que no existió evidencia relevante en la mejora de los aprendizajes de los alumnos la aplicación de las políticas y programas de capacitación magisterial en los que participaron, lo que construyó la agrupación para el primer segmento:

"Cambios en los alumnos, en realidad no, yo no noté ningún cambio los niños, al contrario, siento que fue un cambio positivo al no tener ya es cuestión de esa presión de la evaluación".

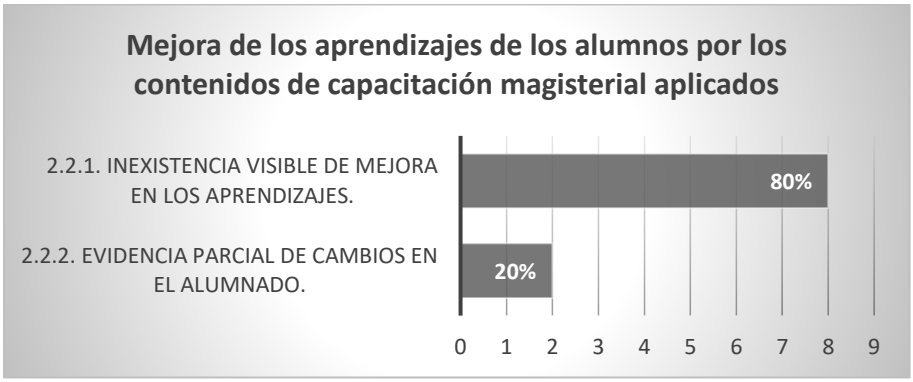
En segundo lugar, según las respuestas analizadas, se observó la tendencia de que, después de aplicar los conocimientos obtenidos de las capacitaciones magisteriales, los docentes notaron cambios parciales en cuanto a la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos:

"No creo que haya sido significativo, tampoco es que no aprendieran nada, sino que fue así, equis, es más, los niños ni notaron cambio, fue más que nada para los maestros"

5.8.4 Representación gráfica de segunda subcategoría

Como se observa en la tabla 22 el segmento de inexistencia visible en la mejora de los aprendizajes de los alumnos debido a la aplicación de los contenidos de capacitación corresponde a un 80% de lo declarado por los docentes, mientras que por otro lado, el 20% de los entrevistados respondieron que notaron evidencia parcial en la mejora de los aprendizajes de sus alumnos debido a la capacitación magisterial que asistieron.

Tabla 22. Porcentajes graficados para mejora de aprendizajes



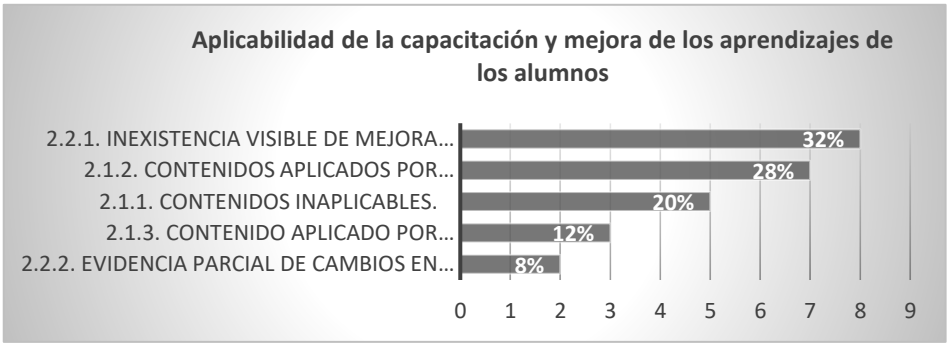
Fuente: Elaboración propia- NVIVO 12.

5.5.3 Análisis de relación entre la aplicabilidad de los contenidos de capacitación magisterial y la mejora de los aprendizajes de los alumnos.

Resulta interesante analizar la comparativa entre la aplicabilidad de los contenidos de capacitación magisterial de las respuestas obtenidas de los docentes participantes, en comparativa con si se observó por parte de ellos mejora en los aprendizajes de sus alumnos aplicar dichos contenidos.

Como se observa en la tabla 23 el segmento 2.1.2 representa a los docentes que aplicaron por requisito los contenidos de capacitación magisterial, mientras que el segmento 2.2.1 son las respuestas que expresaron los docentes de que no observaron evidencia en la mejora de los aprendizajes de sus alumnos luego de la aplicación de los contenidos en el aula.

Tabla 23. Comparativa porcentual de aplicabilidad y mejora de aprendizajes



Fuente: Elaboración propia- NVIVO 12.

Con lo que respecta a la gráfica de la tabla 23, del 28% de los docentes que aplicaron los contenidos de capacitación magisterial por cumplir un requisito, así como el 12% que también aplicaron los contenidos pero por incertidumbre laboral, en ambas situaciones se especifica que se llevaron a la práctica lo aprendido durante los programas de capacitación magisterial, pero es importante observar que el 32% de los docentes aseguró que no hubo ninguna mejora en los aprendizajes de sus alumnos, que aunque aplicaron lo

que ellos aprendieron en sus aulas no observaron ninguna mejora en los aprendizajes de los niños, es decir, que a pesar de seguir las recomendaciones que los cursos les proveyeron, sus alumnos no aprendieron más o de mejor manera.

5.8.6 Tercer subcategoría: prácticas magisteriales permanentes

Para proceder con el análisis de esta subcategoría, con base en la frecuencia de las respuestas obtenidas de las entrevistas a los docentes en educación primaria al cuestionárseles sobre los contenidos aprendidos durante esas capacitaciones y la aplicabilidad que se tiene en la actualidad, se clasificó la información de prácticas magisteriales en dos segmentos: inexistencia de contenidos aplicados en la actualidad y contenidos aplicados hasta el momento.

Al analizar las transcripciones de las entrevistas, se encontró la tendencia que engloba el primer segmento de la subcategoría, la inexistencia de contenidos aprendidos durante la capacitación:

"De todo lo que vimos, ahorita no uso nada de eso, es decir, recuerdo que nos hablaron del proyecto, de cómo debíamos planificar los maestros y pues en ese entonces lo apliqué con los niños pero ahorita definitivamente no uso nada de eso, absolutamente nada".

En un segundo momento, se evidenció dentro de las respuestas la tendencia de los contenidos que en la actualidad siguen siendo aplicados, aquellos que resultaron funcionales para continuar con su replicación:

"Sigo dando, sigo utilizando los estilos de aprendizaje, yo creo que es algo que yo misma me apropié, que es muy importante conocer a los niños, es importante al que debe conocer el docente para poder realizar sus pláticas diarias con los alumnos"

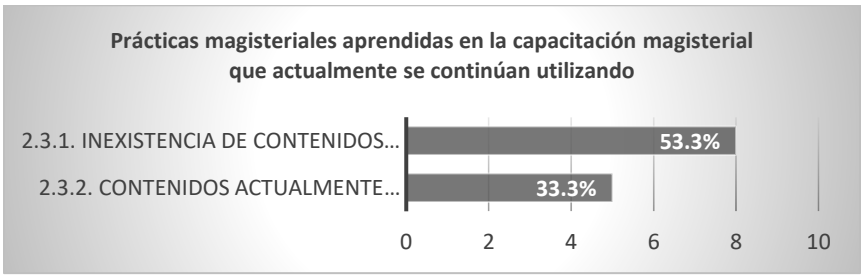
Dentro de éste segmento resultó relevante el uso de prácticas asociadas a lo aprendido en esos curos, pero con la emergencia sanitaria ocasionada por la pandemia se han utilizado para adecuar a la práctica docente actual:

"Bien difícil pero si, el kahoot ahorita en pandemia ahora los niños necesitan un medio por el cual comunicarse entonces pues utilizamos el kahoot para presentar exámenes. Pudiera decir gracias a el curso la estoy utilizando, no creo, pero lo estoy utilizando".

5.8.7 Representación gráfica de prácticas magisteriales permanentes

Como se observa en la gráfica de la tabla 24 el 53% de los docentes aseguró que aunque aprendió contenidos en las capacitaciones magisteriales, en la actualidad dichos contenidos no son aplicados a sus alumnos, debido a la falta de funcionalidad que tendría dentro de su práctica docente, mientras que el 33% de ellos aseguró que continúa aplicando ciertos contenidos de dicha capacitación magisterial.

Tabla 24. Porcentajes graficados de prácticas magisteriales permanentes



Fuente: Elaboración propia- NVIVO 12.

5.8.8 análisis de cuarta categoría: prácticas magisteriales instantáneas

Para analizar la subcategoría sobre prácticas magisteriales instantáneas o caducas, se define la composición por dos segmentos establecidos conforme a las respuestas obtenidas de las entrevistas a docentes: planeación magisterial proporcionada en la capacitación magisterial y capacitación sobre contenidos de seguridad escolar. Esta

subcategoría pretende analizar las prácticas magisteriales que fueron aprendidas por parte de los docentes pero que en la actualidad por alguna razón, ya no las llevan a cabo.

Se les cuestionó a los docentes en educación primaria sobre cuáles contenidos de los abordados en la capacitación magisterial en la actualidad no utiliza con los alumnos, es decir, que son prácticas que quedaron obsoletas posteriores a la capacitación.

Con base en las respuestas obtenidas, se observó la tendencia de las prácticas magisteriales instantáneas o caducas, en primer lugar, el segmento que refiere a los contenidos de capacitación sobre metodología para que los docentes realicen planificación de clases:

"La verdad es que casi todo, la capacitación que nos dieron, la manera de planear, de evaluar, no lo hago nada así, no me parece ni me pareció en su momento que fuera funcional para los alumnos ni para mí".

En un segundo momento, con base en las respuestas de la entrevista, se categorizó como prácticas instantáneas, aquellas asociadas a contenidos de seguridad escolar:

"No utilizo lo de los protocolos de seguridad, hasta ahora no me ha pasado ninguna situación en la cual ponga en práctica lo que me enseñaron de los protocolos".

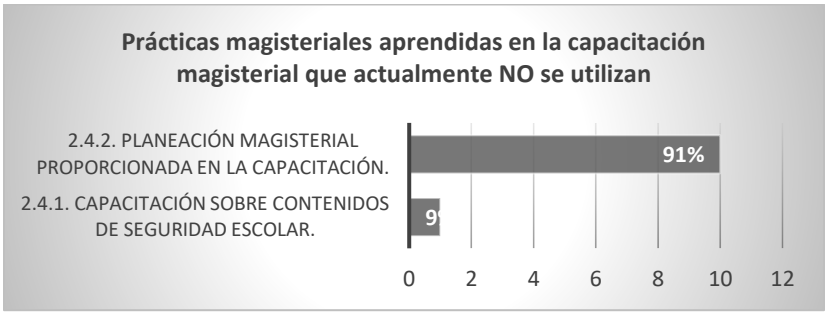
Se ha decidido denominar las prácticas instantáneas, ya que con base en las respuestas declaradas por los docentes, afirmaron que lo aprendido durante las diferentes etapas de capacitación magisterial solo se utilizaron durante un tiempo determinado y ejemplifican los contenidos de las mismas.

5.8.9 Representación gráfica de cuarta categoría: prácticas magisteriales instantáneas

Como se observa en la gráfica de la tabla 25 de los contenidos que se abordaron en la capacitación magisterial y que en la actualidad los docentes ya no utilizan, el 91%

respondió que a pesar de ser la columna vertebral, la estructura de la planeación de clases, es una práctica que no utilizan actualmente:

Tabla 25. Porcentajes graficados de prácticas magisteriales instantáneas



Fuente: Elaboración propia- NVIVO 12.

Con base en las respuestas de las entrevistas, resulta relevante la forma en la que los docentes nombran con frecuencia la poca relevancia que trajo para ellos los contenidos de las capacitaciones asociados a la metodología de planificación, ya que argumentaron diversos aspectos por los cuales resultó escaza de funcionalidad.

"No me funcionan, cada etapa, cada proceso fue muy requisitoso, desde hacer el diagnóstico, desde planear las clases, era un solo aprendizaje uno a uno, escoge a la asignatura pero eran en varias sesiones y luego ve a subir a la plataforma, luego la evaluación y todo entonces, que sigo utilizando de eso no, no lo utilizo"

Mientras que el 9% respondió que de los contenidos abordados en la capacitación magisterial, lo relativo a los contenidos de seguridad escolar son los que en la actualidad, se aprendieron pero que no se utilizan.

5.8.10 Análisis de quinta subcategoría: prácticas magisteriales actuales

La subcategoría está compuesta por dos segmentos establecidos conforme a las respuestas obtenidas de las entrevistas a docentes en educación primaria sobre el proceso de capacitación magisterial establecido en la actualidad, durante lo transcurrido en el sexenio 2019 en adelante: desconocimiento de capacitación magisterial actual y prácticas magisteriales asociadas al desarrollo socioafectivo del alumnado.

Con base en las respuestas obtenidas, se evidenció la tendencia a responder sobre el desconocimiento del diseño y aplicación de las políticas de capacitación magisterial estipuladas durante el sexenio del presidente Andrés Manuel López Obrador, lo cual se engloba en el primer segmento:

"La verdad no conozco bien cuál es la propuesta de capacitación que tiene, no estoy muy enterada y pues sería complicado para mí contestar eso, pero pues si responde a las necesidades de los alumnos pues adelante, como quiera cualquier capacitación bien aplicada nos podría servir siempre y cuando no sea un requisito."

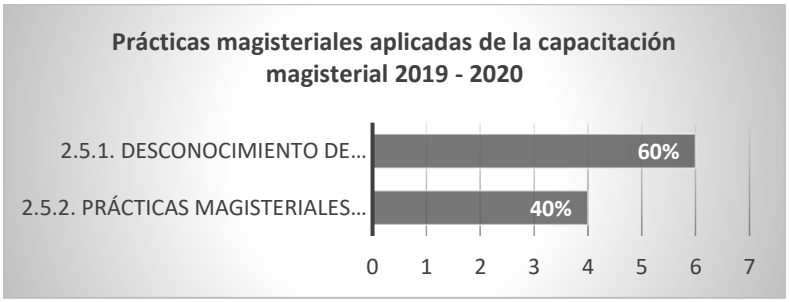
En segundo lugar, con base en las respuestas de los docentes se encontró la frecuencia sobre el diseño de capacitaciones actuales sobre contenidos asociados al desarrollo socio – afectivo de los alumnos y la forma en la que se pueda favorecer a los alumnos dentro del salón de clases:

"Nos piden a nosotros que estamos conscientes de lo que los niños están viviendo, los niños, nosotros y todos, una etapa nueva con esto a la pandemia, entonces enfocarnos un poco más a la parte socioafectiva de los niños cómo están ellos, cómo se sienten, entonces pues eso, trabajar más esa parte lo socioafectivo con los niños.

5.8.11 Representación gráfica de las prácticas magisteriales actuales

Como se observa en la gráfica de la tabla 26 con lo que respecta a las respuestas de las prácticas de capacitación magisterial implantadas en los años transcurridos del sexenio actual, el 40% de los docentes respondieron que aplican lo que respecta a los contenidos asociados al desarrollo socioafectivo del alumno y que se ha estipulado en los programas últimamente, mientras que el 60% de los entrevistados respondió que no conocía la propuesta de capacitación magisterial actual y por ende, los contenidos asociados a la misma.

Tabla 26. Porcentajes graficados de prácticas magisteriales vigentes



Fuente: Elaboración propia- NVIVO 12.

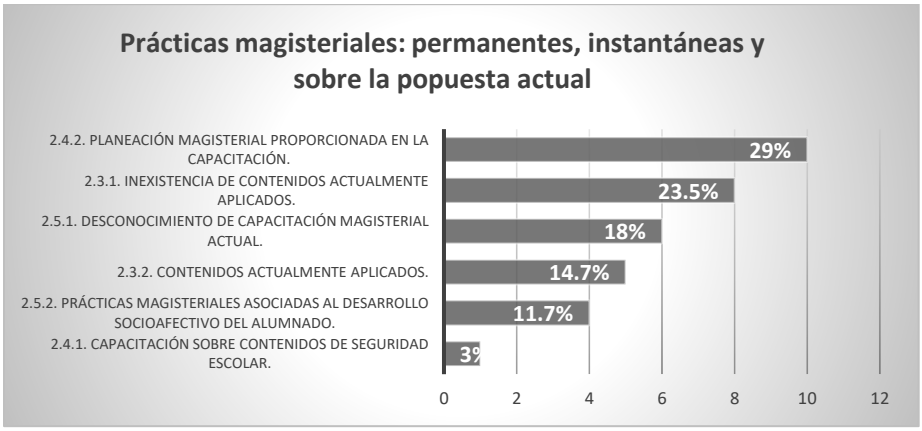
5.8.12 Análisis de la relación entre las prácticas magisteriales permanentes, instantáneas y actuales.

Al realizar la comparativa entre las prácticas magisteriales que llevaron a cabo los docentes durante los procesos de capacitación magisterial, es decir, que de los contenidos aprendidos durante dichos cursos las prácticas magisteriales que resultaron ser trascendentales, aquellas que en la actualidad se siguen realizando, en comparación con aquellas prácticas instantáneas que ahora ya son caducas, ya que aunque se realizaron después de los procesos de capacitación como las políticas lo marcaban, en la actualidad no se siguen realizando y por último, las prácticas magisteriales realizadas conforme al

proceso de capacitación magisterial actual, es decir, los programas establecidos durante los años 2019 y 2020 .

Como se observa en la gráfica de la tabla 27 el 23.5% de los docentes asegura que en la actualidad no utiliza ninguno de los contenidos que aprendieron durante el proceso de capacitación magisterial, es decir que para ellos no son consideradas como prácticas magisteriales permanentes.

Tabla 27. Comparativo porcentual de prácticas instantáneas y vigentes



Fuente: Elaboración propia- NVIVO 12.

El 29% de los docentes asegura que los contenidos sobre reestructurar su planeación magisterial es la práctica magisterial primordial que desecharon en la actualidad, es decir, que la aplicaron durante fue necesario pero que no les resulta actualmente funcional y por esa razón ya no la utilizan.

"La capacitación que nos dieron, la manera de planear, de evaluar, no lo hago nada así, no me parece ni me pareció en su momento que fuera funcional para los alumnos ni para mí, como ya he comentado antes, me parece que fue más como requisito, todos lo hicimos como requisito entonces pues se acabó todo eso y así lo dejamos de usar".

En lo que concierne a los aprendizajes de los cursos de capacitación magisterial actuales, los establecidos durante el 2019 y 2020 el 11% de las prácticas magisteriales realizadas actualmente con los alumnos son las asociadas con el desarrollo socioafectivo de los estudiantes.

5.9 Tercer categoría: propuesta de diseño programas de capacitación magisterial.

En un tercer momento, se analizó la categoría o variable de diseño de contenidos del programa de capacitación magisterial, donde con base en las entrevistas a docentes en educación primaria se les cuestionó sobre un diseño asertivo de los programas de capacitación magisterial encaminados al fortalecimiento de su práctica docente, la categoría se divide en tres subcategorías como se muestra en la tabla 28 para el fortalecimiento de la práctica docente.

Tabla 28. Segmentación de propuestas para diseño asertivo

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	SEGMENTOS
Diseño de programa de capacitación magisterial para el fortalecimiento de la práctica docente.	3.1.- Sugerencia de contenidos para programas de capacitación magisterial	3.1.1.- Contenidos sobre evaluación
		3.1.2.- Contenidos asociados a la tecnología.
		3.1.3.- Estrategias magisteriales centradas al alumno.
		3.1.4.- Contenidos asociados al perfil socioemocional de los alumnos.
		3.1.5.- Procesos de organización pedagógica.
	3.2.- Motivaciones de los maestros para capacitarse.	3.2.1.- Capacitación interesante.
		3.2.2.- Capacitación enfocada en práctica docente.
		3.2.3.- Ingreso económico.
		3.2.3.- Profesionalización docente.
		3.2.4.- Competitividad.
	3.3.- Desmotivaciones de los maestros para acudir a capacitarse.	3.3.1.- Contenidos no interesantes.
		3.3.2.- Desorganización.
		3.3.3.- Contenidos no enfocados en la práctica docente.
		3.3.4.- Capacitación por cumplir requisito.
		3.3.5.- No motivación económica.
		3.3.6.- Horarios incómodos

Fuente: Elaboración propia- NVIVO 12.

5.9.1 Análisis de primer subcategoría: contenidos sugeridos para capacitaciones magisteriales

Durante las entrevistas, se les cuestionó a los docentes en educación primaria sobre los contenidos que les resultarían útiles de aprender en un programa de capacitación para el fortalecimiento de su práctica docente, es decir, las propuestas de material que ellos quisieran aprender para alcanzar dicha meta y con base en las respuestas se procedió al conteo de frecuencias y categorización de las mismas.

La subcategoría se dividió en cinco segmentos: contenidos sobre estrategias de enseñanza, desarrollo socioemocional de los alumnos, evaluación del alumnado, sobre el uso de la tecnología y por último, para la organización laboral.

En primer lugar, se encuentra el segmento de contenidos de evaluación, el cual se obtuvo con base lo declarado por los docentes en educación primaria y hace referencia a las respuestas textuales donde ejemplifican el diseño de una capacitación que tenga como finalidad mostrar variaciones de evaluación que sean replicables y prácticas en las aulas para con los alumnos:

"Cómo capturar la esencia de lo que el alumno ya sabe, o sea como los conocimientos previos; eso estaría muy padre saberlo porque es algo es un área que muy pocos han tocado"

Dentro del análisis de las respuestas se concluyó que es importante para los docentes establecer continuidad en estos procesos que repercuten de manera directa a los alumnos, por lo cual es importante acrecentar la información basada en esta finalidad:

"Me gustaría también saber cómo llevar una evaluación constante o sea, yo evalúo al final de cada año, de cada semana, de cada mes, pero a lo mejor algún tipo de evaluación que me hiciera evaluar al alumno día a día, constantemente sin aumentar la carga del papeleo."

La tendencia de las respuestas obtenidas por los docentes apuntó a la importancia de realizar el proceso de evaluación considerando evitar doblar esfuerzos en lo que concierne al trabajo, es decir, que realizar dicho proceso incremente la carga laboral que ya realizan con los niños.

En segundo lugar, con base en el conteo de frecuencias estipuladas por las respuestas de los docentes, se concluyó que otro de los contenidos en los que existe interés para el diseño de políticas y programas de capacitación magisterial es aquellos asociados a la tecnología:

"Otro reto que fue para los maestros fue el trabajar con las plataformas digitales, entonces también que los cursos que impartan tengan que ver con enseñarnos plataformas digitales".

Así mismo, el proceso de enseñanza y aprendizaje en el mundo ha sido reestructurado debido a la contingencia sanitaria ocasionada por el COVID-19, por lo cual, los docentes reafirman la relevancia de priorizar contenidos asociados a esta temática:

"En cuanto las tecnologías, también todos necesitamos muchísima capacitación respecto a eso y a lo mejor no pensamos que íbamos a utilizarlo así de la manera en que la estamos haciendo ahorita, pero nos convendría muchísimo saber manejar muchas herramientas de tecnología que no sabemos realmente".

Es importante mencionar que la emergencia que resultó adaptar los procesos de enseñanza y aprendizaje en educación básica denotó áreas de oportunidad a mejorar desde la creación y propuestas de políticas públicas asertivas que cubran la necesidad actual.

Con base en la frecuencia de las respuestas proporcionadas por los docentes, se encontró la tendencia de la necesidad de aprender en las capacitaciones magisteriales, contenidos asociados a mejorar, desarrollar y perfeccionar estrategias de enseñanza dentro de las aulas estableciendo el tercer segmento de esta subcategoría:

"Que en los cursos que ofrezca la SEP nos muestre estrategias para trabajar con los alumnos, en mi caso ahorita que estoy en primero de primaria, me gustaría mucho que nos hablaran, nos dirán ejemplos, nos explicarán cómo llevar a cabo el proceso de lectoescritura con los niños, métodos para trabajar la lectoescritura y más ahora que tenemos la modalidad distancia que se pone un tanto más difícil".

Así mismo, con base en las respuestas estipuladas por los docentes, dentro de las estrategias de enseñanza que existe la necesidad de aprender, se encontró la tendencia de conocer con mayor profundidad procesos para mejorar la enseñanza de las matemáticas en los salones de clases:

"Me gustaría aprender un poco más en cuanto a la capacitación, en cuanto a las enseñanzas de matemáticas, qué es en lo que lo personal tengo un poco más de problema con los niños".

De manera general, se concluye que existe interés en aprender sobre contenidos establecidos de manera pedagógica, es decir, aquellos que se observan y aplican de manera práctica y que inciden en los alumnos dentro de los programas, estándares de aprendizaje de educación básica, libros de texto de maestros y alumnos y demás herramientas pedagógicas.

En cuarto lugar, se presenta el segmento de contenidos asociados al desarrollo socioemocional, es decir, después de analizar la transcripción de las entrevistas a los docentes, se concluyó que existe interés en conocer con mayor profundidad aspectos que

resulten relevantes respecto a mejorar y fortalecer la práctica docente en cuanto al crecimiento socioemocional de los estudiantes:

"Tomar cursos en donde ayudemos a que los niños se integran a dentro del mismo salón de clases que haya equidad en los alumnos por igual ese tipo de curso es más que nada cívicos y de convivencia sana y pacífica sería muy buenas para llevar a cabo para nosotros los maestros"

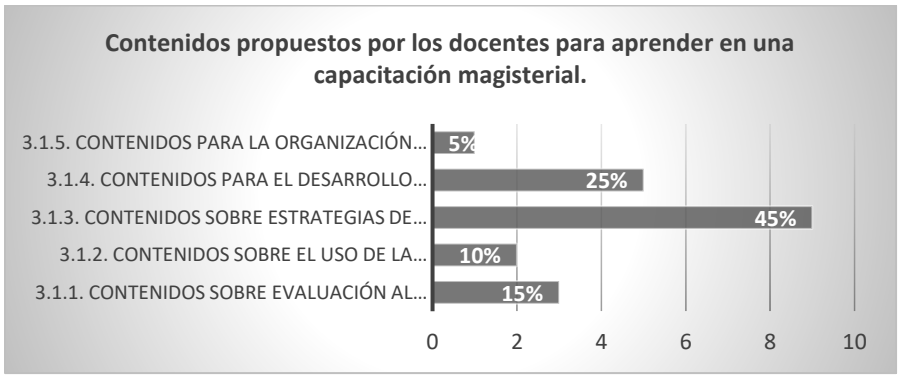
En quinto lugar, con base en las respuestas estipuladas por los docentes, se concluye que otro de los contenidos que interesan para procesos de capacitación magisterial, son aquellos asociados a mejorar y optimizar herramientas y acciones de organización pedagógica aplicable en el aula:

"Me gustaría aprender aquellos contenidos que me ayuden a entablar relaciones cercanas de trabajo con el colectivo de los muchachos, con el colectivo de los docentes, para que creemos una sinergia y podamos sacar adelante los propósitos de la escuela, y la escuela misma debe tener sus propios propósitos, su propio plan de trabajo".

5.9.2 Representación gráfica de subcategoría: sugerencia de contenidos de capacitación

En la gráfica de la tabla 29 se muestra que en los programas de capacitación magisterial un 45% de los docentes desea aprender sobre estrategias de enseñanza, mientras que a un 25% le gustaría conocer más sobre contenidos para el desarrollo socioemocional de los alumnos, un 15% de ellos quisiera aprender más sobre contenidos de evaluación del alumnado, al 10% saber más de contenidos asociados al uso de la tecnología y por último el 5% respondió que quisiera que lo capacitaran para tener una mejor organización laboral.

Tabla 29. Porcentajes graficados de propuestas de contenidos propuestos por los docentes para aprender en procesos de capacitaciones magisteriales



Fuente: Elaboración propia- NVIVO 12.

5.9.3 Análisis de segunda subcategoría: motivaciones de participación en capacitaciones

Se les cuestionó a los docentes sobre las razones por las que se sienten motivados para acudir a capacitarse de manera voluntaria. Conforme a lo declarado se decidió subdividir los hallazgos en cinco segmentos que son: capacitación para la mejora de la práctica docente, capacitación para la profesionalización docente, capacitación como vía para obtener aumento económico y capacitación para sobresalir de manera positiva en competencias entre docentes.

Cabe mencionar, que esta categoría es una de las que presenta mayor evidencia de hallazgos y que se correlaciona de manera directa con la percepción de beneficiaros, ya que establece de manera directa las propuestas especificadas de manera textual por los docentes aquellos motivos que los invitan a capacitarse.

En primer lugar, con base en las frecuencias de las respuestas estipuladas por los docentes, se concluyó que una de las razones por las cuales participarían en procesos de capacitación magisterial es si éstas son interesantes:

"Acudiría a capacitarme si mi ofertaran temas de me interesan (…) que voy a un curso aprender algo que me motive, que haya un método de enseñanza interactivo de aprendizaje"

Así mismo, se encontró una tendencia importante a resaltar que dichas situaciones son frecuentes que, desde el punto de vista de los docentes no ocurran, o que sean esporádicas pese a la importancia o promoción que se les da:

"Casi nunca tienen capacitaciones interesantes, en Secretaría de Educación piensan, yo creo, que eso va a servirnos pero como no es así, como no nos sirve, pues mis compañeros y yo y no queremos ir"

Resulta interesante analizar las razones por las cuales los contenidos que se ofertan se establecen en éste tipo de categorización desde el punto de vista de sus participantes o beneficiarios que, en este caso, son los docentes, ya que si la finalidad es que estas se apliquen por ellos dentro de las aulas, es indispensable que se tenga la confianza y la motivación por aprenderlas.

En segundo lugar, se agrupa el segmento de capacitaciones con contenidos asociados al fortalecimiento de la práctica docente, en donde las respuestas de los docentes eran enfocadas a participar en programas que tuvieran como finalidad crear, proponer y realizar acciones que repercutan de manera directa en mejorar el desempeño de los maestros dentro de las aulas:

"Más que nada iría para dar mejores clases, para que me enseñen cosas que pueda hacer en el salón de clases con los niños, dinámicas, estrategias, consejos que pueda aplicar con ellos".

Al cuestionárseles sobre la importancia que tiene para ellos el asistir a capacitaciones con el objetivo de mejorar su práctica para con los alumnos, se observó la tendencia a tener como motivación el objetivo de desempeñarse con mayor calidad en el salón de clases para con los alumnos.

En tercer lugar, otra de las razones evidenciadas por las respuestas de los entrevistados es que acudirían a capacitarse si por éste medio tuvieran un ingreso económico en su trabajo, es decir, que el acudir a capacitarse fuese un proceso que encaminara aprender a ser mejor docente, pero también mejorar su economía, lo que se refiere a:

"Iría también si fuera una oportunidad para incrementar mi sueldo, como antes que nos ofrecían prepararnos mejor y ganar mejor".

Así mismo, se observó la tendencia de argumentar que incrementar los insumos económicos, se relacionaba de manera directa con un motivante para no solo asistir a capacitaciones, sino para desempeñarse mejor como docentes:

"Antes cuando si te preparabas, te evaluaban y pasabas, te subían el sueldo y eso te hacía tener más compromiso con los niños porque al pagarte más, estaban teniendo confianza en que era porque eras mejor"

Por lo cual, para los docentes, tener la oportunidad de incrementar ingresos económicos a través de capacitaciones pero también de evaluaciones, resulta importante en aspectos personales y profesionales.

Con base en lo declarado por los maestros, se agrupa el cuarto segmento donde se encontró evidencia relevante de que otra de las razones por las cuales acudirían a capacitarse es con el fin de establecer un proceso de profesionalización docente, lo que refiere a:

"Algo que nos haga ser mejores, que podamos entender, que exista realmente el objetivo de favorecer la profesionalización docente y seamos mejores profesionales de la educación".

Así mismo, se estableció la importancia y necesidad de contar con las herramientas adecuadas para que esto suceda, es decir, que la oferta que se establezca sea acorde con la situación actual pero también con la oportunidad de diversificar y acrecentar conocimientos:

"Lo que pasa es que como profe, te ciclas, por eso también necesitamos crecer en eso, se mejores, más profesionales, pero no siempre los contenidos que da la SEP eso se puede, queremos cursos que sirvan".

En quinto lugar, con base en las respuestas evidenciadas por los docentes se agrupa otra de las razones por las cuales acudirían a capacitarse es para sobresalir en competencia intra-zonas, es decir, en competencia entre maestros y sus compañeros:

"Trata uno de estar siempre la par con sus compañeros y de ir subiendo y subiendo, más hay una competitividad incluso entre las escuelas de nuestra zona en las que siempre estamos como quiera fijándonos cómo vamos con el otro".

Al mencionar, que directa o indirectamente se encuentran en competencia constante con otros compañeros dentro de la misma zona o incluso, hasta en la misma escuela, resulta trascendente estar preparados para cuando esto suceda ya que evidencia el trabajo individual como la falta del mismo:

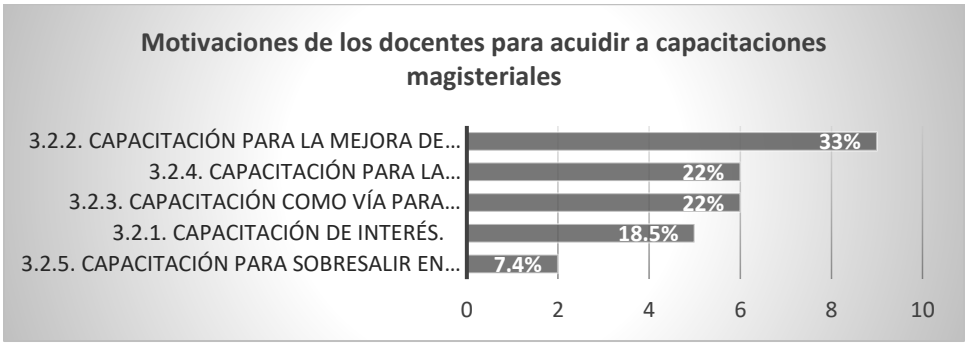
"En relación a con varios compañeros y pues sí se ve muchísimo cuando hay compañeros que se quedan atrás, o cuando hay compañeros que sobresalen, entonces yo acudiría a

capacitarme por necesidad de mejorar la calidad de la educación que le estoy ofreciendo a mis alumnos".

5.9.4 Descripción gráfica de categoría: motivaciones para participación en capacitación

De los resultados declarados por los docentes, se establece un proceso de análisis de los cinco segmentos, para conocer la manera en que se correlacionan y entender cuáles son las características establecidas por los entrevistados para sentirse motivados a participar en procesos de capacitación magisterial de manera voluntaria.

Tabla 30. Porcentajes graficados de motivaciones para participación voluntaria en procesos de capacitación magisterial



Fuente: Elaboración propia- NVIVO 12.

Como se observa en la gráfica de la tabla 30 de las respuestas obtenidas de los docentes después de haber sido cuestionados sobre las razones que los motivan para acudir de manera voluntaria a procesos de capacitación, un 33% de ellos respondió que irían si los contenidos de las capacitaciones estuvieran enfocadas en el fortalecimiento de la práctica docente, un 22% de ellos respondió que irían en búsqueda de su profesionalización docente, de igual manera el 22% aseguró que acudirían si dicho proceso aumenta sus ingresos económicos, otro de los segmentos el 18.% contestaron que participarían si fuera

una capacitación interesante y por último, el 7.4% respondió que se capacitaría para sobresalir en competencia entre compañeros maestros.

5.9.5 Descripción de subcategoría: limitantes en procesos de capacitación

Durante la entrevista, se les cuestionó a los docentes en educación primaria del Estado de Nuevo León sobre por qué razones perdería el interés para acudir a programas de capacitación magisterial, las respuestas constituyeron los siguientes segmentos que son limitantes para el éxito de las mismas: contenidos no enfoca en la práctica con los alumnos, capacitación desorganizada, contenidos no interesantes, capacitación con horarios incómodos, capacitación sin ningún tipo de motivación económica y capacitación con participación obligada.

En primer lugar, con base en las respuestas obtenidas al observar relevante tendencia, se realizó la agrupación de contenidos no interesantes, es decir, que los procesos de capacitación magisterial no resultaron lo suficientemente elementales para que los maestros buscaran participar:

"Si son cursos de cosas que ya sé, por ejemplo, dan muchos cursos de aprendizajes clave y eso, eso es más pedagógico, no sirve al momento de dar clases, son cosas que no nos interesan".

De igual manera, argumentaron que los contenidos especificados, en su mayoría, no resultaban ser interesantes, en ningún aspecto funcional conforme a la práctica docente que desempeñaban dentro de las aulas.

"Ninguno de los cursos a los que he asistido son interesantes y no me refiero a que sean novedosos, sino que no sirven y por eso no interesan".

En segundo lugar, se agrupa el segmento sobre capacitaciones que para los docentes no son correctamente organizadas, por lo cual es un elemento que detona desmotivación para acudir de manera voluntaria a procesos de capacitación magisterial:

"Tampoco iría si viera que son malos cursos, porque llegas y ves que ni empiezan a tiempo, que las personas que los dan no dominan el tema o son gente que no está practicando con los niños, que están mal hechos".

Así mismo, se observó la tendencia de que las capacitaciones con mala organización se desarrollaban desde el diseño de las mismas, hasta en la capacidad que tenía el instructor para desarrollarlas y cumplir con los objetivos establecidos o también, cuestionar la capacidad de la persona para realizarlo:

"Están muy desorganizadas. Las personas que las hacen no tienen bien los tiempos, luego no terminamos a tiempo los contenidos y quedan muchas dudas"

En tercer lugar, según la frecuencia de las respuestas los docentes afirmaron que otro de los motivos por los cuales no acudirían a procesos de capacitación magisterial es si los contenidos de las mismas, no están enfocados en la práctica docente, es decir, aquellos contenidos que no se asocian con el trabajo que los maestros realizan en los salones de clases, lo que a ellos refieren:

"(No iríamos) si vemos que es un curso que no lleva una finalidad como ésta, de realmente mejorar la práctica docente, que no te muestren ejemplos de cómo trabajar con los alumnos".

Fortalecer la práctica docente es uno de los objetivos trascendentales para el diseño de las políticas de capacitación magisterial, es interesante analizar que con frecuencia los maestros respondieron la carencia de cumplirlo:

“He ido a las capacitaciones, pero lo que enseñan, aunque lo aplico, no siento que mis niños aprendan mejor, no siento que me hagan ser mejor maestro lo que ahí vemos”.

En cuarto lugar, se agrupa el segmento de asistencia a capacitaciones por cumplir un requisito; son aquellas donde con base en las respuestas de los maestros, alguna autoridad llámese Secretaría de Educación, Regiones Escolares o jefes directos como supervisores de zona o los mismos directivos de escuela imponen la asistencia a estos procesos como un requisito a cumplir, declarando los siguiente:

“Una capacitación que sea nada más para un examen, que no hay organización, que no se le vea por donde no tiene caso para mi gusto”.

O también como requisito para cumplir con llamados o instrucciones externas:

“Hace poco hace como un par de semanas me mandaron la invitación al registro para un capacitación que estaba ofreciendo en una plataforma por parte de secretaría (…) pero no nos ofreció ningún orientación, ninguna capacitación acerca de qué era lo que íbamos a utilizar este año para poder trabajar con los niños a distancia”

En quinto lugar, se encontró que otra de las limitantes para que los docentes participaran de forma voluntaria en procesos de capacitación magisterial, es la carencia de insumos económicos que valoraran de esta manera el esfuerzo realizado:

“Perdería el interés si no trajera ingreso económico, porque uno lo que quiere es mejorar su economía, porque el sueldo del maestro es muy bajo y más ahora con la reforma educativa”

De igual manera, reiteraron que es aceptable para ellos que la retribución económica estuviese acompañada de algún tipo de evaluación o algún indicador de que era factible recibir dicho incentivo:

“No me interesan si no hay ingresos extra, pero si los hubiera, no tengo problema en que me evalúen para estarlo refrendando o justificando”.

Con base en la frecuencia de las respuestas que conforman el sexto segmento es sobre desmotivación a participar debido a horarios incómodos en los cursos de capacitación magisterial, es decir, que dichos procesos de capacitación fuesen organizados en horarios o tiempos donde a los docentes se les imposibilitara asistir y/o debido a su carga laboral con los alumnos, resultara agotador su asistencia, refiriendo lo siguiente:

“Tampoco si fueran muy largos o en las noches o todo el sábado, en horarios así no iría”.

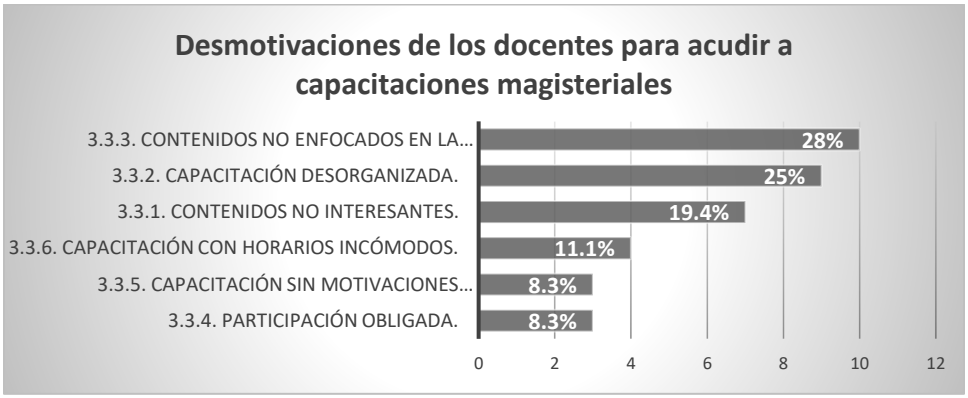
La mayoría de las frecuencias evidencia la tendencia a la importancia del tiempo en que se realizan las capacitaciones y la forma en que limitan la participación de los maestros por la falta de empatía con respecto a la carga laboral que ya realizan:

“Es muy pesado como maestros, sí queremos en muchas ocasiones, pero luego los ponen a contra turno y ya después de todo el trabajo ya no tienes interés, ni ánimos para ir”.

5.9.6 Análisis gráfico de limitantes en participación de capacitaciones

Conforme a las respuestas obtenidas sobre los elementos que desmotivan a la asistencia voluntaria por parte de los docentes y limitan el cumplimiento de objetivos en los procesos de capacitación magisterial, se establecen resultados que se relacionan entre los segmentos evidenciados en la investigación detallada.

Tabla 31. Porcentajes graficados de elementos que desmotivan la participación de los docentes en procesos de capacitaciones magisteriales



Fuente: Elaboración propia- NVIVO 12.

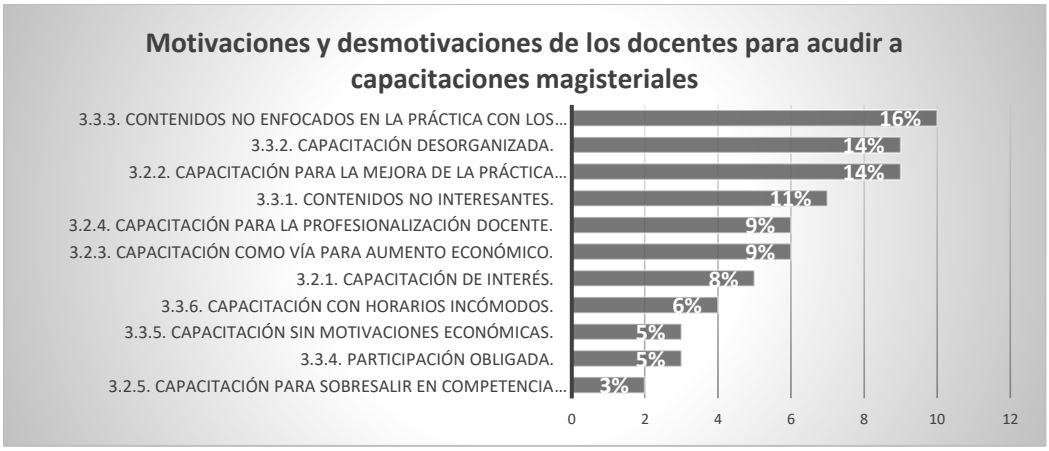
Al preguntarles a los docentes sobre por qué razones no acudirían a programas de capacitación magisterial para el fortalecimiento de su práctica docente, como se observa en la gráfica de la tabla 31 el 28% respondió que no iría a estas capacitaciones si los contenidos no estuvieran enfocados en la práctica con los alumnos, el 25% aseguró que no acudiría si fuese una capacitación desorganizada, el 19.4% contestó que dejaría de ir si los contenidos no le parecieran interesantes, el 11.1% dijo que no iría si la capacitación fuera en horarios inadecuados o incómodos, mientras que el 8.3% respondió que no participaría si no tuviera algún tipo de motivación económica y de igual manera con un 8.3% respondieron que dejarían de asistir si dicho programa fuese por obligación, es decir, no de manera voluntaria.

5.9.6 Representación gráfica de motivaciones y limitantes en capacitaciones

Con base en los descubrimientos obtenidos de la aplicación de entrevistas a profundidad a los docentes en educación primaria del estado de Nuevo León sobre su participación en programas de capacitación magisterial con la finalidad del fortalecimiento de su práctica

docente, resulta interesante contrastar cuáles son las motivaciones y desmotivaciones para los maestros sobre acudir o no a programas de capacitación magisterial.

Tabla 32. Comparativa porcentual entre elementos que motivan y desmotivan para la participación de los docentes en procesos de capacitaciones magisteriales



Fuente: Elaboración propia- NVIVO 12.

Como se observa en la gráfica de la tabla 32 el 16% de los docentes aseguró que no acudiría a programas de capacitación magisterial si estos no tuvieran contenidos enfocados en la práctica con los alumnos, es decir, que no fueran replicables en su vida profesional, así mismo, es interesante observar que cuando se les cuestionó sobre qué les motivaría a asistir a programas de capacitación magisterial, el 14% de ellos respondió que iría si los contenidos de los programas fueran enfocados a la mejora de su práctica docente.

Lo anterior, resultó relevante de análisis para la investigación ya que evidencia la correlación entre ambos segmentos, al declarar en una visión positiva que los maestros participarían en programas de capacitación magisterial si estos fueran encaminados a

garantizar el fortalecimiento de su práctica docente y de tal manera mejorar en sus centros de trabajo al replicar los contenidos con sus alumnos.

En este apartado se presentan los resultados del estudio cuantitativo que se realizó en la presente tesis doctoral. Dentro de los objetivos de la investigación se encuentra identificar si para los docentes en educación primaria del Estado de Nuevo León han sido cumplidos los propósitos establecidos en las políticas de capacitación magisterial, así como distinguir por medio de encuestas el nivel de incidencia de las variables para el fortalecimiento de la práctica docente de los maestros en educación primaria del Estado de Nuevo León. Para esto, se llevó a cabo un estudio de opinión en la que se pretendió identificar el parecer de maestras y maestros sobre el cumplimiento de los objetivos de las políticas de capacitación magisterial, la funcionalidad de las políticas de capacitación magisterial, las propuestas de contenidos a desarrollar en futuras políticas de capacitación magisterial y motivos por los cuales aceptarían participar en futuras capacitaciones magisteriales. Para esto se desarrolló la pregunta de investigación

P1: ¿En qué nivel inciden las variables analizadas para el fortalecimiento de la práctica docente de los maestros en educación primaria del Estado de Nuevo León?

A continuación se describirá el proceso que se siguió de acuerdo con el diseño del estudio, para después hacer un análisis descriptivo de la información obtenida así como una prueba correlacional.

6.1 Diseño de la encuesta

6.1.1 Muestra

Se elaboró una encuesta para la realización de este estudio, en la que se seleccionó una muestra representativa de docentes de escuelas primarias del estado de

Nuevo León. Para esto, se consultó la Estadística de Indicadores del Sistema Educativo de Nuevo León (2021) en lo que se encontró que en el momento de la consulta había 19,107 profesaras y profesores. La muestra fue conformada por 376 maestras y maestros, con un nivel de confianza de 95% y un error máximo de 5%. Para determinar la muestra se utilizó la siguiente ecuación $n = \frac{NZ^2pq}{d^2(N-1)+Z^2pq}$ donde N=19,107 (población) z=1.96 (nivel de confianza) p=.5 (probabilidad de éxito) q=.5 (probabilidad de fracaso) d=.05 (precisión) dando como resultado una muestra de 376. Por otro lado, para la selección de las personas que conformaron la muestra se utilizó el muestreo por Bola de Nieve, ya que se eligió en un inicio de manera aleatoria a un grupo de personas que fueron encuestadas, y posteriormente éstas mismas refirieron a otras personas que fueron seleccionadas para participar (Alvira, 2011). Las encuestas fueron aplicadas en las 12 regiones escolares del estado de Nuevo León.

6.2 Instrumento.

Como herramienta para la obtención de datos, se elaboró un cuestionario del anexo 8.5 con el que se midió el nivel de las variables que a continuación se presentan.

6.2.1 Variables Independientes

Cumplimiento de objetivos de las políticas de capacitación magisterial: Se analiza si las maestras y maestros consideran que se han cumplido los objetivos y metas de las políticas de capacitación magisterial con una escala Likert. Los valores de la escala se encontraban entre (1) nada, (2) poco, (3) algo, (4) mucho y (5) bastante.

Funcionalidad de las políticas de capacitación magisterial: Se analiza la utilidad que han tenido los contenidos que se enseñan en las políticas de capacitación con una escala

Likert. Los valores de la escala se encontraban entre (1) nada, (2) poco, (3) algo, (4) mucho y (5) bastante.

Diseño de los programas de capacitación magisterial: Se analiza en qué medida consideran los maestros que propuestas de contenido para políticas de capacitación futuras puedan beneficiar su práctica docente con una escala Likert. Los valores de la escala se encontraban entre (1) nada, (2) poco, (3) algo, (4) mucho y (5) bastante como se establece en el anexo 8.6.

6.2.2 Variable Dependiente

Fortalecimiento de la práctica docente: Se analizan motivaciones y desmotivaciones para participar en futuras capacitaciones magisteriales con una escala Likert. Los valores de la escala se encontraban entre (1) nada, (2) poco, (3) algo, (4) mucho y (5) bastante.

6.2.3 Variables de Control

Aspectos sociodemográficos: Se pregunta el sexo de la persona que responde la respuesta (1 = hombre y 2 = mujer). Nivel de estudios (1= Lic. Educación Primaria y 2=Profesor en Educación Primaria). Títulos adicionales (1= No y 2= Si).

Antigüedad en el servicio público de educación primaria: Tiempo de servicio como profesora o profesor.

Sistema Educativo al que pertenece: 1 = Estatal y 2 = Federal.

6.3 Procedimiento.

Se realizaron dos pruebas pilotos con maestras y maestros que cumplían con los requisitos de elección, para comprobar que el cuestionario fuera sencillo de responder y

también hubiera sido entendible por las personas que participaron. El primer pilotaje permitió valuar algunos aspectos sobre cómo se planteaban ciertas preguntas que dificultaban la comprensión de la misma (Christmann & Van Aelst, 2006). Para la segunda prueba, los participantes expresaron que las preguntas eran claras y entendibles por lo que se prosiguió a evaluar la validación de las escalas utilizadas mediante el cálculo del Alfa de Cronbach (Cronbach, 1951) con el paquete estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS).

Tabla 33. Consistencia interna de las escalas en la prueba piloto

Constructo	Ítems	A
Cumplimiento de los objetivos de las políticas de capacitación magisterial	- Actualización de los docentes. - Mejora de la práctica docente. - Aprobación satisfactoria en evaluaciones. - Mejora en los niveles de aprendizaje de los alumnos. - Conseguir la calidad educativa. - Aplicó estos contenidos a sus alumnos. - Actualmente los aplica a sus alumnos. - Han favorecido a sus alumnos. - Han perjudicado a sus alumnos. - Ha notado cambios en la forma de aprender de sus alumnos. - Lo ha favorecido a usted como maestro. - Lo ha perjudicado a usted como maestro.	0.856
Funcionalidad de las políticas de capacitación magisterial	- La forma de planear clases (planeaciones). - Los instrumentos para evaluar a los alumnos. - Información del desarrollo socioafectivo. - Información sobre uso de office (Word, Excel, Power Point). - Información sobre protocolos de seguridad escolar. - Contenidos para optimizar mejor el tiempo de las clases. - Contenidos multimedia (videos, enciclomedia, etc.). - Uso de plataformas tecnológicas.	0.885
Diseño de políticas de capacitación magisterial	- Contenidos asociados al uso de plataformas virtuales. - Contenidos asociados al uso de paquete office (Excel, Power Point, Word). - Estrategias de enseñanza de proceso de lectoescritura. - Estrategias de enseñanza de las matemáticas. - Estrategias de enseñanza del español. - Estrategias de enseñanza para el desarrollo socioemocional de sus alumnos. - Estrategias de enseñanza de las ciencias naturales/ exploración de la naturaleza y sociedad. - Estrategias de enseñanza de la historia. - Estrategias de enseñanza de la geografía. - Estrategias de enseñanza de cívica y ética. - Estrategias de enseñanza de las artes. - Estrategias de enseñanza de educación física. - Estrategias de enseñanza del idioma inglés. - Conocimiento sobre primeros auxilios. - Contenidos asociados al manejo de riesgos y crisis. - Contenidos asociados al desarrollo socioemocional de sus alumnos.	0.970

	- Contenidos que me ayuden a organizar mejor mis clases.	
Motivaciones en el diseño de políticas de capacitación magisterial	- Capacitaciones que oferten contenidos de interés para el maestro. - Capacitaciones enfocadas en estrategias de enseñanza y aprendizaje para los alumnos. - Capacitaciones que mejoren su ingreso económico. - Capacitaciones enfocadas en la profesionalización docente. - Capacitaciones que lo ayuden a ser más competente en comparación con compañeros de su mismo grado.	0.871
Desmotivaciones en el diseño de políticas de capacitación magisterial	- Capacitaciones que oferten contenidos no interesantes. - Capacitaciones que carezcan de organización (como impuntualidad, herramientas escasas, inmobiliaria escasa, etc.) - Capacitaciones con contenidos no enfocados en la mejora de la práctica docente. - Capacitaciones establecidas para cumplirlas como requisito o de manera forzosa. - Capacitaciones que no mejoraran mi ingreso económico. - Capacitaciones con horarios incómodos (noches, sábados, etc.) - Capacitaciones con horarios excesivamente largos.	0.964

Fuente: Elaboración propia

6.4 Resultados.

6.4.1 Datos sociodemográficos

Se encuestaron a 532 maestras y maestros de las distintas zonas escolares del estado de Nuevo León y estuvieron distribuidos de la siguiente manera:

Tabla 34. Datos sociodemográficos

	Variables	N	%
Sexo	Mujer	296	55.6
	Hombre	236	44.4
Antigüedad	5 a 10	90	16.9
	10 a 15 años	117	22
	15 a 20 años	150	28.2
	20 o más	175	32.9
Sistema	Estatal	192	36.1
	Federal	340	63.9
Nivel de Estudios	Lic. en Educación Primaria	482	90.6
	Profesor en Educación Primaria	50	9.4

Fuente: Elaboración propia

El 55.6% de las personas que participaron se declararon mujeres, mientras que el 44.4% como hombres. Por otro lado, en cuanto a la antigüedad, la mayor parte de participantes tienes más de 20 años de servicio docente (32.9%), 150 personas declararon tener entre 15 y 20 años de servicio (28.2%), 117 entre 10 y 15 años (22%) y con un rango de 5 a 10 años de antigüedad el 16.9% de los participantes. En cuanto a la distribución de participantes de acuerdo con el Sistema Educativo al que pertenecen, el 36.1% se encuentran en el Sistema Estatal, mientras que el 63.9% en el Sistema Federal. Finalmente, en el nivel de estudios la gran mayoría contaba con Licenciatura en Educación Primaria (90.6%), mientras que solamente 50 participantes eran Profesores en Educación Primaria acorde a lo establecido por Duhachek & Iacobucci (2004).

6.4.2 Análisis Descriptivo

En primer lugar, se procedió a realizar el análisis de la percepción de las maestras y maestros sobre el cumplimiento de los objetivos de las políticas de capacitación magisterial (Ver Tabla 6.3).

Tabla 35. Cumplimiento de los objetivos de las políticas de capacitación magisterial

¿En qué nivel para usted, han sido cumplidos los objetivos de capacitación magisterial?	Min.	Máx.	*M*	*DE*
Actualización de los docentes.	1	5	3.421	0.876
Mejora de la práctica docente.	1	5	3.492	0.841
Aprobación satisfactoria en evaluaciones.	1	5	3.380	0.893
Mejora en los niveles de aprendizaje de los alumnos.	1	5	3.463	0.835
Garantizar la calidad educativa.	1	5	3.494	0.857

Fuente: Elaboración propia/ N= 532

Para el 47.2% de las maestras y maestros que participaron en la encuesta la actualización docente se ha cumplido mucho (*M* = 3.421, *DE* = 0.876). De la misma manera, el 56% consideran que la mejora de la práctica docente se ha cumplido mucho (*M* = 3.492, *DE* = 0.841). Caso similar con la aprobación satisfactoria en evaluaciones con

50.2% (*M* = 3.380, *DE* = 0.893), mejora en los niveles de aprendizaje de los alumnos 54.1% (*M* = 3.463, *DE* = 0.835) y el garantizar la calidad educativa 52.4% (*M* = 3.494, *DE* = 0.857).

Tabla 36. Cumplimiento de los objetivos de las políticas de capacitación magisterial. Participación en contenidos

De los contenidos abordados en las últimas políticas de capacitación magisterial en los que ha participado	Min.	Máx.	*M*	*DE*
Aplicó estos contenidos a sus alumnos.	1	5	3.586	0.803
Actualmente los aplica a sus alumnos.	1	5	3.457	0.863
Han favorecido a sus alumnos.	1	5	3.442	0.815
Han perjudicado a sus alumnos.	1	5	1.657	0.937
Ha notado cambios en la forma de aprender de sus alumnos.	1	5	3.316	0.886
Lo ha favorecido a usted como maestro.	1	5	3.596	0.8937
Lo ha perjudicado a usted como maestro.	1	5	1.605	0.9499

Fuente: Elaboración propia/ N= 532

En cuanto a la utilización de los contenidos abordados en las últimas políticas de capacitación (Ver Tabla 6.4), el 58.1% de los participantes en la encuesta consideran que los han aplicado mucho a los alumnos (*M* = 3.586, *DE* = 0.803). De la misma manera, el 50.4% de las maestras y maestros continúa aplicando mucho dichos contenidos a sus alumnos (*M* = 3.457, *DE* = 0.803). El 49.1% considera que los alumnos han sido muy favorecidos con la implementación de esta política (*M* = 3.442, *DE* = 0.815), mientras que el 60.3% considera que éstas mismas no han afectado en nada al alumnado (*M* = 1.657, *DE* = 0.937). El 46.8% ha notado muchos cambios en la forma en que aprenden sus alumnos (*M* = 3.316, *DE* = 0.886), el 55.5% considera que les ha favorecido mucho su labor como maestros (*M* = 3.596, *DE* = 0.893) y el 64.7% que no les ha perjudicado en nada (*M* =1.605, *DE* = 0.949).

Tabla 37. Funcionalidad de las políticas de capacitación magisterial

Mencione el nivel de utilidad que han tenido los contenidos enseñados para usted en su práctica docente.	Min.	Máx.	*M*	*DE*
La forma de planear clases (planeaciones)	1	5	3.689	0.826
Los instrumentos para evaluar a los alumnos	1	5	3.656	0.790
Información del desarrollo socioafectivo	1	5	3.560	0.824

Información sobre uso de office	1	5	3.064	1.071
Información sobre protocolos de seguridad escolar	1	5	3.417	0.940
Contenidos para optimizar mejor el tiempo de las clases.	1	5	3.397	0.889
Contenidos multimedia (videos, enciclomedia, etc.)	1	5	3.053	1.052
Uso de plataformas tecnológicas	1	5	2.910	1.110

Fuente: Elaboración propia/ N= 532

Sobre la utilidad que han tenido los contenidos empleados en las capacitaciones a docentes en su labor sustantiva, el 63.9% considera que las planeaciones han aportado mucho a la labor (*M* = 3.689, *DE* = 0.826). En cuánto a los instrumentos para evaluar (*M* = 3.656, *DE* = 0.790) el 61.1% considera que han sido de muchas utilidad, misma situación del desarrollo socioafectivo (*M* = 3.560, *DE* = 0.824) con 57%. Con un menor nivel, 34%, los maestros declaran que el uso de aplicaciones de Office (*M* = 3.064, *DE* = 1.071) han servido mucho. Sobre la información sobre los protocolos de seguridad escolar (*M* = 3.417, *DE* = 0.940) y los contenidos para optimizar el tiempo de clases (*M* = 3.397, *DE* = 0.889) las maestras y maestros consideraron que fueron de mucha utilidad. Por otro lado, lo contenidos multimedia en su mayoría (33.6%) consideraron que fueron muy poco útiles (*M* = 3.053, *DE* = 1.052) y el uso de plataformas tecnológicas (*M* = 2.910, *DE* = 1.110) apenas mucho (31%) por encima de muy poco (29,1%) en la opinión de los encuestados.

Tabla 38. Diseño de políticas de capacitación magisterial

Propuestas de contenidos a desarrollar en futuras políticas de capacitación magisterial	Min.	Máx.	*M*	*DE*
Contenidos asociados al uso de plataformas virtuales	1	5	3.894	0.968
Contenidos asociados al uso de paquete office	1	5	3.853	1.024
Estrategias de enseñanza de proceso de lectoescritura.	1	5	4.168	0.804
Estrategias de enseñanza de las matemáticas.	1	5	4.160	0.812
Estrategias de enseñanza del español	1	5	4.145	0.794
Estrategias de enseñanza para el desarrollo socioemocional de sus alumnos	1	5	4.051	0.854
Estrategias de enseñanza de las ciencias naturales/ exploración de la naturaleza y sociedad	1	5	3.962	0.853
Estrategias de enseñanza de la historia	1	5	3.856	0.937
Estrategias de enseñanza de la geografía	1	5	3.860	0.932
Estrategias de enseñanza de cívica y ética	1	5	3.926	0.885
Estrategias de enseñanza de las artes	1	5	3.788	0.963

Estrategias de enseñanza de educación física	1	5	3.762	0.904
Estrategias de enseñanza del idioma inglés	1	5	3.392	1.329
Conocimiento sobre primeros auxilios	1	5	3.663	1.212
Contenidos asociados al manejo de riesgos y crisis	1	5	3.640	1.147
Contenidos asociados al desarrollo socioemocional de sus alumnos	1	5	3.875	1.034
Contenidos que me ayuden a organizar mejor mis clases	1	5	4.089	0.893

Fuente: Elaboración propia/ N= 532

Se le cuestionó a las maestros y maestros sobre que tan de acuerdo estaban con una serie de propuestas que podrían desarrollarse en futuras políticas de capacitación (Ver Tabla 6.6). Se encontró que en cuanto a contenidos de plataformas virtuales (*M* = 3.894, *DE*=0.968) y de Office (*M* = 3.853, *DE* = 1.024) cerca de la mitad de los maestros (49.8% y 48.5% respectivamente) concuerda que el aprendizaje de éstos sería benéfico para su práctica docente. De la misma manera sucede con las estrategias de enseñanza de proceso de lectoescritura (*M* = 4.168, *DE* = 0.804), enseñanza de las matemáticas (*M* = 4.160, *DE*=0.812), enseñanza del español (*M* = 4.145, *DE* = 0.794), enseñanza para el desarrollo socioemocional de sus alumnos (*M* = 4.051, *DE* = 0.854), enseñanza de las ciencias naturales/ exploración de la naturaleza y sociedad (*M* = 3.962, *DE* = 0.853), enseñanza de la historia (*M*=3.856, *DE* = 0.937), enseñanza de la geografía (*M* = 3.860, *DE* = 0.932), enseñanza de cívica y ética (*M*=3.926, *DE* = 0.885), enseñanza de las artes (*M*=3.788, *DE* = 0.963), enseñanza de educación física (*M*=3.762, *DE* = 0.904) y contenidos que ayuden a organizar mejor clases (M=3.762, DE = 0.904) en la que las mayoría de respuestas fueron mucho y oscilaban entre 45% y 51%. Por último, en cuanto a las estrategias de enseñanza del idioma inglés (M=3.392, DE = 1.329), conocimiento sobre primeros auxilios (M=3.663, DE = 1.212), contenidos asociados al manejo de riesgos y crisis (M=3.640, DE = 1.147) y contenidos asociados al desarrollo socioemocional de sus alumnos (M=3.875, DE = 1.034) obtuvieron de la misma manera más respuesta de mucha consideración, sin embargo, con valores menos que oscilaron entre 36% y 43%.

Tabla 39. Motivaciones en el diseño de políticas de capacitación magisterial

Razones motivantes para participar en futuras capacitaciones magisteriales por voluntad propia.	Min.	Máx.	*M*	*DE*
Capacitaciones que oferten contenidos de interés para el maestro	1	5	4.220	0.662
Capacitaciones enfocadas en estrategias de enseñanza y aprendizaje para los alumnos	1	5	4.330	0.607
Capacitaciones que mejoren su ingreso económico	1	5	4.316	0.775
Capacitaciones enfocadas en la profesionalización docente	1	5	4.333	0.661
Capacitaciones que lo ayuden a ser más competente en comparación con compañeros de su mismo grado	1	5	4.179	0.846

Nota: Elaboración Propia / N= 532

Dentro de las motivaciones para que las maestras y los maestros encuestados participaran en futuras capacitaciones se encontró que se cuentan con niveles elevados de apoyo tanto en las Capacitaciones que oferten contenidos de interés para el maestro (*M* = 4.220, *DE*=0.662), Capacitaciones enfocadas en estrategias de enseñanza y aprendizaje para los alumnos (*M* = 4.330, *DE*=0.607), Capacitaciones que mejoren su ingreso económico (*M*=4.316, *DE*=0.775), Capacitaciones enfocadas en la profesionalización docente (*M*=4.333, *DE*=0.661) y Capacitaciones que lo ayuden a ser más competente en comparación con compañeros de su mismo grado (*M*=4.179, *DE*=0.846) en dónde la mayoría de las respuestas oscilan entre mucho y bastante.

Tabla 40. Desmotivaciones en el diseño de políticas de capacitación magisterial

Razones que no fomentan motivación para participar en futuras capacitaciones magisteriales por voluntad propia.	Min.	Máx.	*M*	*DE*
Capacitaciones que oferten contenidos no interesantes.	1	5	3.566	1.273
Capacitaciones que carezcan de organización (como impuntualidad, herramientas escasas, inmobiliaria escasa, etc.)	1	5	3.608	1.266
Capacitaciones con contenidos no enfocados en la mejora de la práctica docente.	1	5	3.615	1.283
Capacitaciones establecidas para cumplirlas como requisito o de manera forzosa.	1	5	3.758	1.303
Capacitaciones que no mejoraran mi ingreso económico.	1	5	3.573	1.351
Capacitaciones con horarios incómodos (noches, sábados, etc.)	1	5	3.644	1.401
Capacitaciones con horarios excesivamente largos	1	5	3.711	1.400

Nota: Elaboración Propia / N= 532

En cuanto a las razones que no fomentan motivación para participar en futuras capacitaciones, se encontraron algunas como horarios excesivamente largos (*M*=3.711, *DE*=1.400) en donde el 40% de las personas encuestadas expresaron que sería bastante desmotivante, al igual que horarios incómodos (*M*=3.644, *DE*=1.401) en dónde considerado como bastante fue de 32.3%. Caso similar con capacitaciones que no mejorarán el ingreso económico (*M*=3.573, *DE*=1.351) con 32.3% considerado como bastante. Por otro lado, con un nivel menor se encontraron las capacitaciones forzosas (*M*=3.758, *DE*=1.303), capacitaciones con contenidos no enfocados en la mejora de la práctica docente (*M*=3.615, *DE*=1.283), capacitaciones que carecen de organización (*M*=3.608, *DE*=1.266) y capacitaciones que ofrecen contenidos no interesantes (*M*=3.566, *DE*=1.273).

6.4.3 Correlaciones

En esta sección del estudio cuantitativo se analiza la relación que existe entre las variables a través de la prueba *r* de Pearson (Espinal & Hurtado & Kuznik, 2010). (Ver Tabla 6.9). Se encontró relación del cumplimiento de los objetivos con la funcionalidad de las políticas de capacitación magisterial (*r*= 0.651, *p*= 0.01) así como con el diseño de políticas de capacitación magisterial (*r*= 0.226, *p*= 0.01), motivaciones en el diseño (*r*= 0.114, *p*= 0.01) y de manera negativa con las desmotivaciones en el diseño (*r*= -0.103, *p*= 0.05).

Tabla 41. Correlación entre variables

Variable	1	2	3	4	5
Cumplimiento de los objetivos de las políticas de capacitación magisterial	1	0.651**	0.226**	0.114**	-0.103*
Funcionalidad de las políticas de capacitación magisterial	-	1	0.313**	0.159**	-0.136**
Diseño de políticas de capacitación magisterial	-	-	1	0.502**	0.144*
Motivaciones en el diseño de políticas de capacitación magisterial	-	-	-	1	0.197**

Desmotivaciones en el diseño de políticas de capacitación magisterial	-	-	-	-	1

*Fuente: N = 532 casos. Los resultados fueron estadísticamente significativos a un nivel de confianza de p < .05; **p < .01*

6.4.4 Variables Explicativas del fortalecimiento de la práctica docente

Después de encontrar que existía un correlación y positiva estadísticamente significativa entre las variables independientes y la dependiente, se procedió a identificar cuáles de estas variables explicaban el fortalecimiento de la práctica docente. Se realizó un análisis de regresión lineal múltiple en el que además de las variables independientes se añadieron las variables de control como los datos sociodemográficos, antigüedad y sistema educativo de pertenencia.

Tabla 42. Efecto en el fortalecimiento de la práctica docente

	Fases	
Variables de Control	**1**	**2**
Sexo	0.094	
Antigüedad	-0.071	
Sistema Educativo	0.024	
Variables Independientes		
Cumplimiento de los objetivos de las políticas de capacitación magisterial		-0.014
Funcionalidad de las políticas de capacitación magisterial		0.001
Diseño de políticas de capacitación magisterial		0.505*
R^2	0.015	0.252

*Fuente: N = 532 casos. Los resultados fueron estadísticamente significativos a un nivel de confianza de *p<0.001*

Como se aprecia en la Tabla 6.9, se encontró que solamente el Diseño de políticas de capacitación magisterial tuvo un efecto directo en el fortalecimiento de la práctica docente. Las variables de control solamente explican el 1.5% de la varianza del fortalecimiento de la práctica docente, mientras que las variables independientes la explican en un 25.2%. Esto nos indica que las maestras y maestros consideran que para fortalecer la práctica docente es más relevante la enseñanza de nuevas estrategias de enseñanza en las diversas materias que se imparten.

CAPÍTULO VII.- CONCLUSIONES Y PROPUESTAS.

Con base en la opinión de los docentes en educación primaria del Estado de Nuevo León, la investigación doctoral presentada estuvo orientada a evaluar el diseño de la política educativa durante 2012 - 2021, la cual se centra en la medición de los programas de capacitación magisterial.

Como ya se ha mencionado, uno de los propósitos primordiales del Sistema Educativo Mexicano es garantizar la calidad educativa, la cual es imposible obtener si no se cuenta con docentes asertivamente capacitados para responder a los estándares de formación de futuros ciudadanos competentes y responsables para la sociedad en la que se desenvuelven.

La estructura y análisis de ésta tesis doctoral está centrada en identificar los elementos que, para los docentes en educación primaria, deben tener los programas y políticas de capacitación magisterial para garantizar el fortalecimiento de su práctica docente, es decir, que con base en lo plasmado en dichos programas establecidos por la Secretaría de Educación puedan garantizar la formación de los maestros de tal manera que después de participar en los mismos puedan ser mejores docentes y por ende, verse reflejado en mejores prácticas magisteriales hacia los alumnos que atienden dentro de los salones de clases.

En este capítulo se discutirán los principales hallazgos obtenidos durante la investigación teórica y de campo dentro de las políticas públicas sectoriales en materia de educación básica. Esta tesis doctoral analiza la opinión de los docentes en educación primaria del estado de Nuevo León que han participado en programas de capacitación magisterial durante los periodos sexenales 2012 a 2021; cabe mencionar, que durante el tránsito de

dos administraciones federales se modificaron estándares legales como la derogación de la reforma educativa al inicio del sexenio actual (2018- 2024), así mismo, es importante recalcar que el estudio de campo tuvo modificaciones de carácter fenomenológico, como la reestructuración de los instrumentos de medición al presentarse la emergencia sanitaria COVID - 19.

7.1 Conclusiones. Revisión teórica y análisis de campo en educación básica.

Después de las respuestas obtenidas de la aplicación de los instrumentos cualitativos y cuantitativos se concluyen los siguientes puntos:

Dentro de los estándares que motivan al maestro a asistir de manera voluntaria a las capacitaciones magisteriales. Los docentes responden de manera positiva a la asistencia y participación dentro de dichos programas toda vez que se vea remunerado en su salario y/o que los contenidos sean de interés como docente, es decir, que su aprendizaje esté centrado en el conocimiento y dominio de mejores y nuevas técnicas pedagógicas.

Uno de los estándares principales es el diagnóstico de los escenarios para la aplicación prudente, oportuna y asertiva de las políticas públicas; en materia de capacitación magisterial en Nuevo León no hay evidencia de un análisis preliminar o diagnóstico directo en los docentes en educación primaria donde se evidencien, por ellos mismos, las necesidades de aprendizaje que requieren por parte de la Secretaría de Educación del Estado. Según las respuestas obtenidas, consideran que los programas no responden a las necesidades de los maestros ni de los alumnos, no se les pregunta con anterioridad, o de forma objetiva lo que es importante aprender y/o enseñar.

Los objetivos planteados por la Secretaría de Educación Pública y los estipulados por la Secretaría de Educación de Nuevo León, según los docentes, se cumplen parcialmente y no en su totalidad, a pesar de ser refrendados sexenio tras sexenio continúan siendo laxos

en cuanto a la objetividad real y a las necesidades educativas que a la par de la reestructuración, siguen manteniéndose.

El diseño de los programas de capacitación magisterial, no van acorde a las necesidades que se tienen dentro de las aulas con los alumnos. La diversidad en Nuevo León abarca desde los docentes, hasta las escuelas y las particularidades de los alumnos y según los maestros, las capacitaciones no vislumbran y/o consideran estas diferencias lo cual repercute tanto en el aprendizaje de los alumnos como en la enseñanza de contenidos que realizan los maestros.

Los docentes no cuentan con sentido de pertenencia a la institución para la que laboran, en éste caso, la Secretaría de Educación de Nuevo León, no cuentan con el respaldo en sus necesidades personales como profesionales, según los estándares de diversas teorías y normas, entre ellas, la más reciente aprobada NOM-035, para un mejor desempeño y adaptación de todo colaborador en cualquier institución el sentido de pertenencia aumenta la productividad de los trabajadores, en éste caso, incide de forma directa en el cumplimiento de la calidad educativa para con los alumnos.

No hay parámetros que evalúen las necesidades en este sentido, es decir, aquello que es de mayor relevancia aprender, para quién o para qué docente, en qué sentido o con cuál alumno.

La educación básica está en constante cambio, el docente se adapta a lo establecido, sin embargo los establecimientos en qué medida se adaptan a los docentes. En qué se basan los objetivos de capacitación magisterial? a cuáles de ellos han sido aplicados y funcionales.

Las Autoridades Educativas Estatales establecen las condiciones especificadas por las Autoridades Educativas Federales para acatar, establecer y efectuar órdenes en cuanto a las políticas y programas de capacitación magisterial, sin embargo, las condiciones en las

que se plantean, los tiempos en los que se estipulan carecen de sensibilización y adaptación estatal; la falta de autonomía en la toma de decisiones.

Dentro de los objetivos de la presente investigación se encontraba el identificar si para los docentes en educación primaria del Estado de Nuevo León han sido cumplidos los propósitos establecidos en las políticas de capacitación magisterial, y de acuerdo a la encontrado las maestras y los maestros de Nuevo León consideran que se ha cumplido de manera elevada con estos propósitos en cuanto a la actualización, mejora de la práctica, mejora en los niveles de aprendizaje y calidad educativa, y que de la misma manera han sido aplicados esos propósitos en las aulas. De la misma manera, los docentes del estado de Nuevo León consideran que los contenidos de las políticas de capacitación han sido de utilidad para la práctica docente como planeaciones, instrumentos para evaluación de alumnos, uso de aplicaciones y plataformas tecnológicas y protocolos de seguridad. En cuanto al tercer objetivo planteado, identificar si el diseño de los contenidos empleados en las capacitaciones magisteriales es acorde con las necesidades de formación continua para los docentes en educación primaria del Estado de Nuevo León, se encontró que las maestras y maestros de Nuevo León consideran que las distintas estrategias de enseñanza para las materias a impartir son de mucho beneficio para el beneficio de la práctica docente.

Finalmente sobre la hipótesis planteada:

Hi: El cumplimiento de los objetivos establecidos en las políticas de capacitación magisterial, la funcionalidad de su aplicación hacia los alumnos y el diseño acorde con las necesidades de formación continua reales que requieren los maestros, son factores que influyen en el fortalecimiento o deterioro de la práctica docente de los maestros en educación primaria del Estado de Nuevo León.

Solamente se comprueba que el diseño de acorde con las necesidades de formación continua es el único que favor que explica el fortalecimiento de la práctica docente en el estado de Nuevo León. Al ser el único factor que estadísticamente explica la varianza de este fortalecimiento, mientras que los demás factores no se pudieron comprobar, de la misma manera que los datos sociodemográficos, que no explican la varianza del fortalecimiento de la práctica docente.

7.2 Propuestas. La evaluación del diseño de políticas de capacitación magisterial en educación básica.

El eje central de esta investigación se encaminó a la evaluación del diseño de las políticas de capacitación magisterial, aplicados en los programas estipulados en la Estrategia Nacional de Formación Continua y su desempeño en los docentes en educación primaria del Estado de Nuevo León, con base en la experiencia y opiniones de los maestros, los elementos cualitativos y cuantitativos observados, se propone lo siguiente:

Para obtener mayores beneficios en cuanto al fortalecimiento de la práctica docente y la calidad educativa, es indispensable plantear capacitaciones con diseño asertivo en cuanto a las necesidades reales que establezcan los docentes en educación primaria del Estado de Nuevo León.

Para garantizar el fortalecimiento de la práctica docente, según los maestros en educación primaria de Nuevo León, el contenido a desarrollar en las capacitaciones magisteriales establecidas por la Secretaría de Educación del Estado deberá estar encaminadas en la enseñanza de estrategias de aprendizaje para con los alumnos; de manera específica, aquellas que tengan que ver con mejorar las materias de Matemáticas, Español y

situaciones socioemocionales. En el ámbito de español, de manera directa a nuevas estrategias de Lecto-Escritura, es decir, mejores y más recientes prácticas magisteriales para aplicar a los alumnos durante los primeros dos años de su educación primaria.

Evaluar los elementos que midan la participación voluntaria de los docentes de manera específica a los incentivos económicos, establecer mecanismos de rendición de cuentas dentro de las aulas y en cuanto a la profesionalización docente.

Establecer planes estratégicos de crecimiento, desarrollo y profesionalización con base en las necesidades de los maestros, aplicables y cuantificables para evaluación formativa y rendición de cuentas final; los cuales pueden ser desarrollados durante un tiempo específico en los Consejos Técnicos Escolares para evitar la asistencia en horarios extraescolares, situación que con base en la evidencia documentada en ésta investigación, es un factor que desmotiva de las capacitaciones magisteriales, así mismo, al ser propuesta para el fortalecimiento de la práctica docente justifica el uso dentro del horario laboral de los maestros en educación primaria del Estado de Nuevo León.

Establecer mecanismos que evalúen el cumplimiento real de los objetivos de la Estrategia Nacional de Formación Continua como política pública federal pero también a nivel Estatal.

Pilotear los programas federales como es el caso de la Estrategia de Formación Continua en los Estados para observar si las particularidades de cada uno de ellos permiten el fortalecimiento de la práctica docente por unidades regionales en Nuevo León, es decir, analizar la pertinencia según los estándares en comparativa como regiones metropolitanas, rurales y demás aspectos que pudieran influenciarlos, tomando en cuenta que éste también es un reto identificado por el estudio establecido del INEE (2018).

Medir la funcionalidad de los programas en dos aspectos: que sean aplicables en las aulas, por parte de los docentes a los alumnos y establecer planes de acción en caso de que los

parámetros de medición indiquen la necesidad de reestructurar, es decir, de evidenciar que no exista funcionalidad y aplicabilidad, establecer protocolos de modificación inmediata.

Utilizar el instrumento cuantitativo en cada una de las oficinas regionales en cada inicio de ciclo escolar, los encargados de cada una de ellas deberán recopilar la información para dar a conocer las necesidades diagnósticas reales antes, durante y al finalizar el año de desempeño magisterial.

Uno de los factores que desmotivaban la participación de los docentes en los programas de capacitación magisterial es la falta de sentido de pertenencia a la institución, en este caso, a la Secretaría de Educación, dentro de los estándares de decretos legales como lo es la NOM-035 se establece que uno de los factores de baja productividad entre los empleados es que no se sienten identificados con los objetivos del lugar en que trabajan y con el sitio en sí mismo, establecer mecanismos de participación en el diseño de dichas políticas y que se vean plasmados de manera real en programas, favorecerá el desempeño y productividad de los docentes en educación primaria del Estado de Nuevo León.

7.3 Propuestas para futuras líneas de investigación en materia de capacitación magisterial.

Establecer estudios diagnóstico y de impacto encaminados a la evaluación de los eventos fenomenológicos de actualidad, como es el caso del COVID-19. Resultaría interesante que el diseño de las necesidades de capacitación magisterial fuera fundamentadas en las nuevas disposiciones y requerimientos que evidencia la población después de la emergencia sanitaria.

Estudios de motivación post COVID-19. Adaptación del maestro en la enseñanza de la nueva normalidad, presencial, semi presencial y virtual

Capacitaciones en atención de crisis para maestros y alumnos, COVID-19, acoso, situaciones socioemocionales que midan la incidencia de dichos eventos con el fortalecimiento de la práctica docente, en el caso de maestros, y en el caso de los alumnos, el aprovechamiento escolar en instrumentos adaptados para las edades en las que se establecen.

Investigar el impacto social que representa para los docentes, sus labores con base en su profesión, es decir, en términos de identidad y sentido de pertenencia a la Secretaría de Educación de Nuevo León, como institución, conocer el impacto desde la perspectiva de los maestros.

ANEXOS

8.1. Primer cuestionario cualitativo

Variable: Conocimiento de políticas públicas
ÍTEMS: 1.- ¿Podría definir qué tiene por entendido por “políticas públicas”? 2.- Mencione algún ejemplo de éstas políticas 3.- ¿Cuál ha sido su participación en las políticas públicas?
Variable: Conocimiento de políticas educativas
ÍTEMS: 4.- ¿Qué es para usted políticas educativas? 5.- ¿Qué políticas educativas conoce? 6.- ¿Qué funcionalidad encuentra dentro de las políticas educativas? 7.- ¿Qué es lo que conoce sobre la Reforma Educativa? 8.- ¿Está usted de acuerdo con lo planteado dentro de la Reforma Educativa? 9.- ¿Qué aspectos pudieran ser reestructurados en la Reforma Educativa? 10.- ¿Cambiaría algo de la Reforma Educativa? (si es así, mencionar qué aspectos).
Variable: Participación en proceso de evaluación
ÍTEMS: 11.- Mencione qué es lo que conoce del proceso de evaluación magisterial 12.- ¿Cómo fue su proceso de evaluación magisterial? 13.- ¿Acudió usted a dicho proceso por voluntad propia? 14.- ¿Con qué finalidad se le está evaluando? 15.- ¿Qué opina sobre los parámetros de evaluación magisterial? 16.- ¿De qué manera ha mejorado o perjudicado el proceso de evaluación magisterial en su práctica docente? 17.- ¿Cree que la evaluación magisterial repercute en el mejoramiento de los alumnos de primaria del estado de Nuevo León?
Variable: Participación en el proceso de capacitación
ÍTEMS: 18.- ¿Cómo fue su proceso de capacitación magisterial? 19.- ¿Qué funcionalidad ha observado en su práctica docente? 20.- ¿Con qué objetivos se realiza este proceso? 21.- A su parecer, ¿qué objetivos han sido cumplidos y cuáles no? 22.- ¿La capacitación magisterial va acorde con la evaluación magisterial? 23.- ¿Qué aspectos mejoraría de la capacitación magisterial? 24.- ¿En dónde se puede llevar a cabo la capacitación magisterial? 25.- ¿Le parece suficiente éste proceso para su práctica docente?
Variable: Cumplimiento de objetivos de capacitación y evaluación
ÍTEMS: 26.- ¿Acudiría usted a evaluarse de manera voluntaria?, ¿por qué? 27.- ¿Acudiría usted a capacitarse de manera voluntaria?, ¿por qué?

8.2 Segundo cuestionario cualitativo

Variable: Cumplimiento de objetivos
ÍTEMS:
1.- ¿Con qué objetivos la SECRETARÍA DE EDUCACIÓN capacita?
2.- A su parecer, ¿cuáles objetivos han sido cumplidos?
Variable: Proceso de capacitación
ÍTEMS:
3.- ¿Qué es lo que conoce sobre la Reforma Educativa de Peña?
4.- ¿Cómo fue su capacitación magisterial durante el sexenio de EPN?
5.- ¿Qué contenidos se vieron en la capacitación?
6.- ¿Qué sabe del proceso de capacitación que pretende hacer AMLO?
Variable: Funcionalidad en el aula
ÍTEMS:
7.- Durante la época de EPN ¿cómo utilizó lo aprendido en la capacitación en su trabajo con los alumnos?
8.- Después de ésa capacitación ¿qué cambios notó en la manera de aprender de los alumnos?
9.- De lo que aprendió en esa capacitación, ¿qué sigue utilizando actualmente con los alumnos?
10.- De lo que aprendió, ¿qué contenidos NO utiliza en su trabajo con los alumnos?
11.- ¿Qué contenidos le gustaría aprender en una capacitación para dar mejores clases?
12.- Sobre la propuesta de capacitación de AMLO ¿cómo considera que pueda aplicarse en su trabajo con los alumnos?
Variable: Opinión
ÍTEMS:
13.- ¿Qué opina sobre el Diseño de la Reforma Educativa de EPN en cuanto a la Capacitación Magisterial?
14.- ¿Qué opina sobre el diseño de la Política Educativa de AMLO en cuanto a la capacitación magisterial?
Variable: Comparativa
ÍTEMS:
15.- ¿En qué considera que se parezcan las dos políticas de CAPACITACIÓN de los dos sexenios?
16.- ¿En qué considera que son diferentes las dos políticas DE CAPACITACIÓN?
17.- ¿Por qué razones acudiría a Capacitarse?
18.- ¿Por qué razones perdería el interés en capacitarse?

8.3 Cuestionario cualitativo final

ENTREVISTA A PROFUNDIDAD

Buenas_____. Primero agradecer por aceptar la invitación a participar dentro de esta **ENTREVISTA.** Se realizará con el fin de obtener para información sobre su desempeño dentro del proceso de capacitación magisterial. Los datos obtenidos al final de la misma se utilizarán con el objetivo de revisar los avances de **la Reforma Educativa que se realizó durante el sexenio de Enrique Peña Nieto y la Política Educativa estructurada por el gobierno actual del presidente Andrés Manuel López Obrador.**

Es importante mencionar que no hay respuestas malas o buenas, sino que todo comentario será valorado y recopilado para fines de revisión empírica.

- **De lo general a lo particular (datos personales)**

Nombre de entrevistado (a):
Edad:
Antigüedad en la docencia:
Preparación profesional:

1.- ¿Con qué objetivos la SECRETARÍA DE EDUCACIÓN capacita?

2.- A su parecer, ¿cuáles objetivos han sido cumplidos?

3.- Durante la época de Enrique Peña Nieto ¿cómo utilizó lo aprendido en la capacitación en su trabajo con los alumnos?

4.- Después de ésa capacitación ¿qué cambios notó en la manera de aprender de los alumnos?

5.- De lo que aprendió en esa capacitación, ¿qué sigue utilizando actualmente con los alumnos?

6.- De lo que aprendió, ¿qué contenidos NO utiliza en su trabajo con los alumnos?

7.- Sobre la propuesta de capacitación de Andrés Manuel López Obrador ¿cómo considera que pueda aplicarse en su trabajo con los alumnos?

8.- ¿Qué contenidos le gustaría aprender en una capacitación magisterial?

9.- ¿Por qué razones acudiría a Capacitarse?

10.- ¿Por qué razones perdería el interés en capacitarse?

Con la finalidad de obtener más información y conocer las propuestas de los docentes en cuanto a diseño de capacitaciones magisteriales, se agregó la pregunta:

8.- ¿Qué contenidos le gustaría aprender en una capacitación magisterial?

8.4. Libro de códigos.

NIVEL I	NIVEL II	NIVEL III	NIVEL IV
Objetivo específico	**Categoría**	**Subcategoría**	**Respuestas literales**
1.- Identificar el **CUMPLIMIENTO DE LOS OBJETIVOS** de las políticas de capacitación magisterial a los maestros en Educación Primaria del Estado de Nuevo León.	**1.1.-Conocimiento** de objetivos. *¿Con qué objetivos la Secretaría de Educación capacita?*	*1.1.1.- Aprobar la evaluación de permanencia.* 1.1.2.- Actualización docente. 1.1.3.- Mejorar la práctica docente. 1.1.4.- Mejora de los aprendizajes en los alumnos. **1.1.5.- Garantizar la calidad educativa.**	• *Para que podamos presentar un examen.* • Para que los niños aprendan más. • *Para que el maestro aprenda a enseñar.* • Para actualizar a los maestros. • *Mejorar la enseñanza.* • Desarrollar mejores habilidades en los niños. • *Mejorar la práctica de los maestros.* • **Dotarle de herramientas a los maestros.** • De estar en la jugada. • *Atender mejor a los alumnos.* • *Proveer de herramientas a los maestros y que las lleven a la práctica.* • **Elevar la calidad educativa.** • **Mejorar el perfil de los maestros.** • Estar a la vanguardia para estar frente a grupo. • Actualizar en el proceso de planeación, ejecución y formas de trabajar. • Acorde a las nuevas exigencias. • Para estar actualizados constantemente. • **Para la profesionalización docente.** • *Para dar mejores clases.* • **Para que haya calidad educativa.** • Constantemente actualizados. • *Demos mejores clases.*
	1.2.- Objetivos **alcanzados**. *A su parecer, ¿cuáles objetivos han sido cumplidos?*	1.2.1.- Incumplimiento de objetivos. 1.2.2.- Cumplimiento parcial de objetivos.	• No puedo decir que se hayan cumplido. • Ninguno. • Se ofertan cursos, muchos pero no con esa meta. • Se han cumplido algunos pero no al 100%. • Considero que no han sido cumplidos. • No se ha mejorado, ninguno. • Se cumple con capacitar, pero no se capacita bien. • No se han cumplido del todo. • Se cumplen de manera superficial. • Ninguno, la gente no se prepara. • No creo que se haya cumplido ninguno como debe ser. • Ninguno de los objetivos, no.
Objetivo específico	**Categoría**	**Subcategoría**	**Respuestas literales**
2.- Examinar la **FUNCIONALIDAD** que tienen las políticas de capacitación magisterial para el **FORTALECIMIENTO DE LA PRÁCTICA**	**2.1.- Aplicabilidad** de contenidos de la capacitación. *Durante la época de EPN ¿cómo utilizó lo aprendido en la capacitación en su trabajo con los alumnos?*	2.1.1.- Inaplicable. **2.1.2.- Aplicado por requisito para organización pedagógica.** 2.1.3.- Aplicado por	• No lo utilicé. • No lo apliqué. • **Fue muy complicado utilizarlo, lo utilicé para cumplir.** • **Lo utilicé para pasar la evaluación no para que los niños estuvieran mejor.** • Lo usé para no caer en algún problema futuro. • Lo utilicé porque no quería salir no idónea en la evaluación. • Fue más para pasar el examen.

DOCENTE en los maestros de Educación Primaria del Estado de Nuevo León		incertidumbre laboral.	• **Rescato los estilos de aprendizaje que eran parte del diagnóstico.** • **Lo utilicé en la planeación pero por lo del examen, para cumplir con esa etapa de la evaluación.** • Fue una capacitación express. No lo usé. • **Teníamos que usarla, la planeación, tipos de evaluación, momentos de evaluación, protocolos de seguridad, conocer los estilos de aprendizaje.** • **Rediseñé mis estrategias conforme a los estilos de aprendizaje** • **La apliqué porque era un requisito.**
	2.2.- Mejora de los aprendizajes en los alumnos. *Después de ésa capacitación ¿qué cambios notó en la manera de aprender de los alumnos?*	2.2.1.- Sin evidencia de cambios. 2.2.2.- Cambios parciales en los alumnos.	• No hubo cambios porque no lo apliqué. • Si lo usé pero no noté ningún cambio. • Lo usé como un requisito pero no cambió nada con los niños. • Cambios en los niños, no. • Sin cambios, lo hice más que nada por cumplir. • No, la verdad no hubo cambios. • Se necesita haber un seguimiento, al final no se dio. • Cambié los estilos de aprendizaje • Ninguno, no creo que haya sido significativo.
	2.3.- Prácticas magisteriales **permanentes.** *De lo que aprendió en esa capacitación, ¿qué sigue utilizando actualmente con los alumnos?*	2.3.1.- No hay prácticas que se sigan utilizando. **2.3.2.- Prácticas utilizadas actualmente**	• **Bien difícil, pero ahorita con la pandemia el Kahoot.** • Actualmente no lo utilizo. • **Los test de estilos de aprendizaje.** • Ahorita no, no utilizo nada. • De que lo utilice, prácticamente no. • **Utilizo la planeación por proyectos pero ya la sabía, no la aprendí ahí.** • Ahorita, nada. • Pues no, no hay ninguna de las cosas. • De lo del curso, ya no. • Solo la usé para la evaluación pero se acabó y ya no.
	2.4.- Prácticas magisteriales **instantáneas/** caducas. *De lo que aprendió, ¿qué contenidos NO utiliza en su trabajo con los alumnos?*	*2.4.1.- Estructura de planificación magisterial estipulada en la capacitación.* **2.4.1.- Capacitación de Seguridad Escolar**	• *Lo que vimos acerca de los planes y programas, el enfoque, los aprendizajes esperados, el propósito.* • *Nada.* • *Todo, no uso nada.* • *No planeo como me dijeron, ni hago el diagnóstico así, ni uso ese tipo de evaluación.* • *Nada.* • *Nada, la plataforma que nos dieron ni sirve ahorita.* • *La forma de evaluar, es muy tediosa, no es funcional.* • **Los protocolos de seguridad.** • *La planeación que nos enseñaron, ni la evaluación, nada de eso.* • *Casi todo, no uso nada de eso, planeamos pero no así.*
	2.5.- Prácticas magisteriales **actuales** (Propuesta sexenio actual). *Sobre la propuesta de capacitación de AMLO*	2.5.1.- Desconocimiento de capacitación actual. **2.5.2.- Prácticas asociadas a la parte**	• No sabría decirte. • No conozco bien • No sé pero si responde a las necesidades de los alumnos, adelante. • Pues se estudia y si está bien aplicada, podría servir. • **Lo socioafectivo, ahorita que los niños están en sus**

	¿cómo considera que pueda aplicarse en su trabajo con los alumnos?	**socioafectiva de los alumnos.**	**casas, para comprenderlos mejor.** • **Lo enfocado un poco más hacia la parte socioafectiva.** • No hemos visto mucho en cuanto a capacitación. • **Se puede aplicar lo de espacios armónicos ahorita con la tecnología.** • **Ambientes de aprendizaje, para saber cómo se sienten los niños.**
Objetivo específico	**Categoría**	**Subcategoría**	**Respuestas literales**
3.- Proponer un diseño de **PROGRAMA DE CAPACITACIÓN MAGISTERIAL** con base en lo planteado por los maestros en Educación Primaria del Estado de Nuevo León para el **FORTALECIMIENTO DE SU PRÁCTICA DOCENTE.**	**3.1.- Sugerencia de contenidos** para programas de capacitación magisterial. *¿Qué contenidos le gustaría aprender en una capacitación para dar mejores clases?*	3.1.1.- Contenidos sobre evaluación. **3.1.2.- Contenidos asociados a la tecnología.** 3.1.3.- Estrategias magisteriales centradas al alumno. *3.1.4.- Contenidos asociados al perfil socioemocional de los alumnos.* ~~3.1.5. Procesos de organización pedagógica.~~	• A capturar la esencia de lo que el alumno ya sabe. • Una evaluación constante sin aumentar el papeleo. • *Sobre lo socioemocional.* • Enseñanza de las matemáticas. • Estrategias, consejos, conceptos que sirvan para dar clases. • Sobre valores. • **Las tecnologías.** • **Plataformas tecnológicas.** • Estrategias para trabajar con los alumnos. • Métodos para trabajar la lectoescritura con la modalidad a distancia. • **Plataformas digitales**. • Sobre el proceso de lectoescritura. • Aprender a hacer más fácil el proceso de lectoescritura, algo más novedoso y nuevo. • ~~Para saber aspectos de logística de trabajo.~~ • ~~Para saber cosas de trabajo en equipo, de liderazgo.~~ • De nuevas y mejores oportunidades para los alumnos. • **Trabajar con los alumnos de manera más didáctica** • **Sobre cómo orientar a los niños a sus procesos de lectoescritura.** • **De los procesos al sumar, restar de primero y segundo.** • **Cómo enseñar yo a los niños a leer y escribir.** • **Métodos de lectoescritura.**
	3.2.- Motivaciones de los maestros para capacitarse. *¿Por qué razones acudiría a capacitarse?*	3.2.1.- Capacitación interesante. **3.2.2.- Capacitación enfocada en práctica docente.** 3.2.3.- Ingreso económico. ~~3.2.3.- Profesionalización docente.~~	• Si es un tema interesante. • Cuando me ofrezcan aprender algo que me motive. • Si hay un método de enseñanza interactivo. • *Por la competencia que hay en la zona, para estar mejor que los demás maestros.* • ~~Por necesidad de mejorar la calidad en la educación.~~ • **Una que trate de que la práctica docente esté enfocada al 100% a los alumnos.** • **Herramientas que me sirvan en el aula.** • **Estrategias, formas de trabajo con los alumnos.** • **Cómo enseñar a los niños a leer, nuevas formas.** • ~~Para estar vigente.~~ • Si trae un ingreso económico • ~~Para elevar nuestro nivel pedagógico.~~ • **Para conocer algo nuevo, innovador, diferente.**

		3.2.4.- Competitividad.	• Si me ofertan temas que me interesen. • *Para superarme.* • ~~Para ser mejor maestra.~~ • Si son temas interesantes.
	3.3.- Limitantes de los maestros para acudir a capacitarse. *¿Por qué razones perdería el interés en capacitarse?*	3.3.1.- Contenidos no interesantes. **3.3.2.- Desorganización.** *3.3.3.- Contenidos no enfocados en la práctica docente.* 3.3.4.- Capacitación por cumplir requisito. **3.3.5.- No motivación económica.** *3.3.6.- Horarios incómodos*	• Si ya sé lo que van a enseñar. • *Si no se tiene una capacitación de calidad.* • Si se oferta como algo interesante pero al entrar sea tedioso. • Si no se ofrecen buenas orientaciones, interesantes. • *Si no se acomodan los horarios.* • *Si no se relaciona con nuestro trabajo.* • *Si veo que no tiene una finalidad de realmente mejorar la práctica docente.* • *Si no te muestran ejemplos de cómo trabajar con los niños.* • Si es solamente como requisito, como para pasar un examen. • Si se ve que no están bien organizados. • *Si fueran los sábados y tardaran mucho.* • **Si no trajera un ingreso económico.** • *Si no me funcionara con los niños.* • **Si no hay estímulos monetarios.** • **Si son capacitaciones muy cuadradas.** • *Si son cosas que no van a dejarme nada como maestra.* • Que no me van a enseñar nada nuevo. • *No me van a transmitir algo que yo pueda replicarles a mis alumnos.* • *Si son cursos que no me ayudan.* • Si son cursos sobre planes y programas, sobre aprendizajes esperados, cómo usar Word y esas cosas. • Si fuera obligatorio. • *Si son en horarios muy pesados.*

8.5 Guion de encuesta

ENCUESTA PARA LA EVALUACIÓN DE LAS POLÍTICAS DE CAPACITACIÓN MAGISTERIAL.

Este cuestionario forma parte de un proyecto de investigación con fines estrictamente académicos.

Tiene como finalidad conocer la opinión REAL de los maestros en educación primaria del Estado de Nuevo León sobre las políticas de capacitación magisterial.

Las respuestas que se obtengan son anónimas y servirán sólo para ésta investigación

Gracias

PREGUNTAS DE CONTEXTO

1. Seleccione o anote la respuesta que refleje su realidad

Mujer

Hombre

2. Antigüedad en el servicio público de educación primaria.

5 a 10 años

10 a 15 años

15 a 20 años

20 años o más

3. Sistema al que pertenece

Estatal

Federal

4. Nivel de estudios

Profesorado en educación primaria

Licenciatura en educación primaria

5. Estudios académicos adicionales.

Licenciatura (especifique cual)

Maestría (especifique cual)

Doctorado (especifique cual)

Otro: (especifique cual)

6. En su vida laboral, ¿en cuántos cursos de capacitación Magisterial presenciales o virtuales ha participado?

1 a 3

3 a 6

6 o más

PREGUNTAS SOBRE EL CUMPLIMIENTO DE OBJETIVOS DE LAS POLÍTICAS DE CAPACITACIÓN MAGISTERIAL

7. Los siguientes son objetivos y metas de las políticas de capacitación magisterial, mencione en qué nivel para usted, han sido cumplidos.

- Actualización de los docentes.
- Mejora de la práctica docente.
- Aprobación satisfactoria en evaluaciones.
- Mejora en los niveles de aprendizaje de los alumnos.
- Conseguir la calidad educativa.

8. De los contenidos abordados en las últimas políticas de capacitación magisterial en los que ha participado, mencione en qué medida:

- Aplicó estos contenidos a sus alumnos.
- Actualmente los aplica a sus alumnos.
- Han favorecido a sus alumnos.
- Han perjudicado a sus alumnos.
- Ha notado cambios en la forma de aprender de sus alumnos.
- Lo ha favorecido a usted como maestro.
- Lo ha perjudicado a usted como maestro.

PREGUNTAS SOBRE LA FUNCIONALIDAD DE LAS POLÍTICAS DE CAPACITACIÓN MAGISTERIAL

9. Los siguientes, son algunos de los contenidos que se han enseñado en las políticas de capacitación, mencione el nivel de utilidad que han tenido para usted en su práctica docente.

- La forma de planear clases (planeaciones)
- Los instrumentos para evaluar a los alumnos.

- Información del desarrollo socioafectivo.
- Información sobre uso de office (word, excel, power point)
- Información sobre protocolos de seguridad escolar.
- Contenidos para optimizar mejor el tiempo de las clases.
- Contenidos multimedia (videos, enciclomedia, etc.)
- Uso de plataformas tecnológicas (zoom, google meet, microsoft teams, etc.)

PREGUNTAS SOBRE EL DISEÑO DE LAS POLÍTICAS DE CAPACITACIÓN MAGISTERIAL

10. Las siguientes son propuestas de contenidos a desarrollar en futuras de capacitaciones magisteriales, en qué medida considera que aprenderlos beneficie su práctica docente

- Contenidos asociados al uso de plataformas virtuales.
- Contenidos asociados al uso de paquete office (excel, power point, word).

- Estrategias de enseñanza de proceso de lectoescritura.
- Estrategias de enseñanza de las matemáticas.
- Estrategias de enseñanza del español.
- Estrategias de enseñanza para el desarrollo socioemocional de sus alumnos.

- Estrategias de enseñanza de las ciencias naturales/ exploración de la naturaleza y sociedad.

- Estrategias de enseñanza de la historia.
- Estrategias de enseñanza de la geografía.
- Estrategias de enseñanza de cívica y ética.
- Estrategias de enseñanza de las artes.
- Estrategias de enseñanza de educación física.
- Estrategias de enseñanza del idioma inglés.
- Conocimiento sobre primeros auxilios.
- Contenidos asociados al manejo de riesgos y crisis.
- Contenidos asociados al desarrollo socioemocional de sus alumnos.
- Contenidos que me ayuden a organizar mejor mis clases.

11. Mencione otro (s) ejemplo (s) de contenido que le gustaría aprender en futuras políticas de capacitación magisterial.

- _____.

12. Mencione en qué medida las siguientes razones lo motivarían para participar en futuras capacitaciones magisteriales por voluntad propia.

- Capacitaciones que oferten contenidos de interés para el maestro.
- Capacitaciones enfocadas en estrategias de enseñanza y aprendizaje para los alumnos.

- Capacitaciones que mejoren su ingreso económico.
- Capacitaciones enfocadas en la profesionalización docente.

- Capacitaciones que lo ayuden a ser más competente en comparación con compañeros de su mismo grado.

13. Mencione en qué medida las siguientes razones lo desmotivarían para participar en futuras capacitaciones magisteriales por voluntad propia.

- Capacitaciones que oferten contenidos no interesantes.
- Capacitaciones que carezcan de organización (como impuntualidad, herramientas escasas, inmobiliaria escasa, etc.)
- Capacitaciones con contenidos no enfocados en la mejora de la práctica docente.

- Capacitaciones establecidas para cumplirlas como requisito o de manera forzosa.
- Capacitaciones que no mejoraran mi ingreso económico.
- Capacitaciones con horarios incómodos (noches, sábados, etc.)
- Capacitaciones con horarios excesivamente largos.

8.6 Categorización de encuesta y variables

VARIABLE 1: Cumplimiento de los objetivos de las políticas de capacitación magisterial						
Los siguientes son objetivos y metas de las políticas de capacitación magisterial, mencione en qué nivel para usted, han sido cumplidos.		**Nada**	**Muy Poco**	**Poco**	**Mucho**	**Bastante**
1	Actualización de los docentes.					
2	Mejora de la práctica docente.					
3	Aprobación satisfactoria en evaluaciones.					
4	Mejora en los niveles de aprendizaje de los alumnos.					
5	Conseguir la calidad educativa.					
De los contenidos abordados en las últimas políticas de capacitación magisterial en los que ha participado, mencione en qué medida:		**Nada**	**Muy Poco**	**Poco**	**Mucho**	**Bastante**
6	Aplicó estos contenidos a sus alumnos.					
7	Actualmente los aplica a sus alumnos.					
8	Han favorecido a sus alumnos.					
9	Han perjudicado a sus alumnos.					
10	Ha notado cambios en la forma de aprender de sus alumnos.					
11	Lo ha favorecido a usted como maestro.					
12	Lo ha perjudicado a usted como maestro.					
VARIABLE 2: Funcionalidad de las políticas de capacitación magisterial						
Los siguientes, son algunos de los contenidos que se han enseñado en las políticas de capacitación, mencione el nivel de utilidad que han tenido para usted en su práctica docente.		**Nada**	**Muy Poco**	**Poco**	**Mucho**	**Bastante**
13	La forma de planear clases (planeaciones)					
14	Los instrumentos para evaluar a los alumnos.					
15	Información del desarrollo socioafectivo.					

16	Información sobre uso de office (word, excel, power point)					
17	Información sobre protocolos de seguridad escolar.					
18	Contenidos para oprimizar mejor el tiempo de las clases.					
19	Contenidos multimedia (videos, enciclomedia, etc.)					
20	Uso de plataformas tecnológicas (zoom, google meet, microsoft teams, etc.)					

VARIABLE 3:
Diseño de políticas de capacitación magisterial

Las siguientes son propuestas de contenidos a desarrollar en futuras políticas de capacitación magisterial, en qué medida considera que aprenderlos beneficie su práctica docente		**Nada**	**Muy Poco**	**Poco**	**Mucho**	**Bastante**
21	Contenidos asociados al uso de plataformas virtuales.					
22	Contenidos asociados al uso de paquete office (excel, power point, word).					
23	Estrategias de enseñanza de proceso de lectoescritura.					
24	Estrategias de enseñanza de las matemáticas.					
25	Estrategias de enseñanza del español.					
26	Estrategias de enseñanza para el desarrollo socioemocional de sus alumnos.					
27	Estrategias de enseñanza de las ciencias naturales/ exploración de la naturaleza y sociedad.					
28	Estrategias de enseñanza de la historia.					
29	Estrategias de enseñanza de la geografía.					
30	Estrategias de enseñanza de cívica y ética.					
31	Estrategias de enseñanza de las artes.					

32	Estrategias de enseñanza de educación física.					
33	Estrategias de enseñanza del idioma inglés.					
34	Conocimiento sobre primeros auxilios.					
35	Contenidos asociados al manejo de riesgos y crisis.					
36	Contenidos asociados al desarrollo socioemocional de sus alumnos.					
37	Contenidos que me ayuden a organizar mejor mis clases.					
Mencione otro (s) ejemplo (s) de contenido que le gustaría aprender en futuras capacitaciones magisteriales		38.-				
Mencione en qué medida las siguientes razones lo motivarían para participar en futuras capacitaciones magisteriales por voluntad propia.		**Nada**	**Muy Poco**	**Poco**	**Mucho**	**Bastante**
39	Capacitaciones que oferten contenidos de interés para el maestro.					
40	Capacitaciones enfocadas en estrategias de enseñanza y aprendizaje para los alumnos.					
41	Capacitaciones que mejoren su ingreso económico.					
42	Capacitaciones enfocadas en la profesionalización docente.					
43	Capacitaciones que lo ayuden a ser más competente en comparación con compañeros de su mismo grado.					
Mencione en qué medida las siguientes razones lo desmotivarían para participar en futuras capacitaciones magisterialesl por voluntad propia.		**Nada**	**Muy Poco**	**Poco**	**Mucho**	**Bastante**
44	Capacitaciones que oferten contenidos no interesantes.					
45	Capacitaciones que carezcan de organización (como impuntualidad, herramientas escasas, inmobiliaria escasa, etc.)					

46	Capacitaciones con contenidos no enfocados en la mejora de la práctica docente.					
47	Capacitaciones establecidas para cumplirlas como requisito o de manera forzosa.					
48	Capacitaciones que no mejoraran mi ingreso económico.					
49	Capacitaciones con horarios incómodos (noches, sábados, etc.)					
50	Capacitaciones con horarios excesivamente largos.					

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Aboites, H. (2012). La disputa por la evaluación de México: historia y futuro. El Cotidiano. (176). 5-7. ISSN: 0186-1840. Recuperado el 8 de agosto de 2022 de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32525230002

Acuña, L.A. & Pons L. (2017). Calidad educativa en México. De las disposiciones internacionales a los remiendos del Proyecto Nacional. Revista internacional de investigación en ciencias sociales, 12(2), 155–174. Recuperado de http://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/riics/article/view/306

Aguilar, C. (2009). Los subalternos como limitantes del poder. Hegemonía, legitimidad y dominación. *Contribución a las ciencias sociales.* ISSN: 1988-7833. Recuperado el 25 de agosto de 2022 de https://www.eumed.net/rev/cccss/04/craa.htm

Aguilar. C., & Lima M. (2009). ¿Qué son y para qué sirven las políticas públicas?. *Contribución a las ciencias sociales.* ISSN: 1988-7833. Recuperado el 5 de agosto de https://www.eumed.net/rev/cccss/05/aalf.htm

Aguilar, L. (1995). *El estudio de las políticas públicas*. México. Porrúa. Recuperado el 30 de julio de 2022 de https://revistanotaalpie.files.wordpress.com/2014/05/2_el-estudio-de-las-politicas-publicas.pdf

Aguilar, L. (2000). *Problemas públicos y agenda de gobierno*: *Antologías.* (ed.3). México: Editorial Miguel Ángel Porrúa

Aguilar, M. (2013). Educación, diversidad e inclusión: la educación intercultural en perspectiva. *Ra Ximhai.* 9(1), 29-59. ISSN: 1665-0441. Recuperado el 14 de agosto de 2022 de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46126366003

Aguilera, R. (2014) *Actualidad de la ciencia política. Introducción a la ciencia política*. México: Res Pública.

Albor-Chadid L, Filut D, Valero-Díaz B & Rodríguez-Burgos K. (2019). Propuesta de modelo de innovación pedagógica para disminuir la deserción escolar en Colombia desde la experiencia de Israel. *Revista de Estudios de literatura, cultura e Alteridade – Igarapé.* 12(4). Porto Velho (RO) V.12, N4. P.120-145

Alvira, F. (2011). *La encuesta: una perspectiva general metodológica*: *Cuadernos metodológicos*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.

Amaya, P. (2010). *La evaluación de las políticas públicas como estrategia para la integración de la acción del gobierno.* Tesis de maestría. Universidad nacional de general San Martín.

Antón, M. (2018). La reforma educativa. Fracturas estructurales. *Revista mexicana de investigación educativa*. 23(27).

Aquino, S. T. (2013) *Suma Teológica*. Madrid, España: Editorial Biblioteca de autores critianos.

Arias, E., & Bazdresch M. (2003). México: compromiso social por la calidad de la educación*. Sinectica. Revista electrónica de educación* núm 3. ISSN: 2007-7033.

ITESO Universidad Jesuita de Guadalajara. Recuperado el 30 de julio de 2022 de https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/319

Arroyo, J.P. (2018) Conclusiones de la nueva escuela mexicana. [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=0Y5DouPfzl8

Arzate, J. (2011). Evaluación analítica de políticas educativas compensatorias en México. Revista mexicana de investigación educativa. 51 (16). Recuperado en agosto 10 de 2022 de https://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php

Arzate, J., & Romero J. (2007). Diversificación, crecimiento y desigualdad en la educación superior: la dimensión relativa de la universidad pública en México. *Tiempo de educar*. ISSN: 1665-0824. Universidad Autónoma del Estado de México. 8 (16), 277-303.

Autoridad Nacional del Servicio Civil, SERVIR (2014). Gerencia de Desarrollo de Capacidades y Rendimiento del Servicio Civil. Portal de Transparencia. Perú. Recuperado de https://www.servir.gob.pe/desarrollo-de-capacidades/materias-transversales-de-capacitacion/

Banco de México. (2022). Balanza de Productos petroleros. Consulta de cuadro resumen (enero 1993-jun 2022) Recuperado de https://www.banxico.org.mx/SieInternet/consultarDirectorioInternetAction.do?accion=consultarCuadro&idCuadro=CE121&sector=1&locale=es

Bardach, E. (2004). *Los ocho pasos para el análisis de las políticas públicas; un manual para la práctica.* México: Editorial CIDE.

Barnett, R. (2001). Los límites de la competnecia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad. España: Editorial Gedisa.

Bauman, Z. (2013). La globalización. Consecuencias humanas. México: Fondo de cultura económica.

Bodemann-Ostow, N. (2014). Política y Estrategia de Evaluación. *Unidad de Planificación y Evaluación de Programas.* Comisión económica para América Latina.y el Caribe, Santiago de Chile: CEPAL.

Bos, M. S., Ganimian, A. & Vegas, E. (2014). México en Pisa 2012. Logros y desafíos pendientes. *Banco Interamericano de Desarrollo.* Recuperado en 29 de julio de 2022 de https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Am%C3%A9rica-Latina-en-PISA-2012-M%C3%A9xico-en-PISA-2012-Logros-y-desaf%C3%ADos-pendientes.pdf

Bracho, T. (2014). Reforma Educativa: ¿Qué estamos transformando? Evaluación y política educativa *Evaluación y política educativa. Preguntas centrales y algunas respuestas en el marco de la actual reforma educativa en México*. pp. 39-47. México: Flacso.

Bracho, T. (2017). *Educación y Universidad: Perspectivas multidisciplinarias. Los usos de la evaluación educativa*: *Una evaluación responsable.* pp. 67-99. México: Universidad de Guanajuato.

Bracho, T., & Zorrilla, M. (2015). Alcances, avances y retos de la autonomía del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *Revista de Administrabarrición Pública,* L(3). Recuperado el 30 de julio de 2022 de https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/rev-administracion-publica/article/view/34909/31833

Briones, G. (2002). Epistemología y Teorías de las Ciencias Sociales y de la Educación. México: Trillas.

Bustelo, M. (2001). La evaluación de las políticas públicas de igualdad de Género de los Gobiernos Central y Autónomos en España. Tesis de maestría. *Universidad Complutense.*

Cabrol, M. & Székely, M. (2012). Educación para la Transformación. *Banco Interamericano para el desarrollo*. Recuperado el 4 de agosto de 2022 de http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/06/CABROL-y-SZEKELY-Educaci%C3%B3n-para-la-transformaci%C3%B3n.pdf

Cano, A. (2018). Reestructura del aparato burocrático y presupuesto de egresos de la federación. *Instituto para el desarrollo industrial y el crecimiento económico A. C.* Recuperado el 3 de agosto de 2022 de https://idic.mx/2018/07/23/reestructura-del-aparato-burocratico-y-presupuesto-de-egresos-de-la-federacion/

Canto, M., & Castro, O. (2002) *Introducción a las políticas públicas, Participación Ciudadana y Políticas Públicas en el Municipio*. México: Movimiento ciudadano por la democracia.

Carrillo, Y. (2012). Capacitación. Acatlán: Universidad Nacional Autónoma de México.

Casanova, M. (2012) El diseño curricular como factor de calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 10(4) Recuperado el 29 de julio de 2022 de http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art1.pdf

Casas, J., Labrador, J. R., & Campos, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación: *Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos. Atención Primaria*, 31 (8), pp 527-538.

Cavazos, M., Rodríguez-Burgos, K., & Segoviano, J. (2021). La voluntad política como factor importante en el presupuesto participativo ante la pandemia por COVID-19: Caso San Pedro, Garza García, Nuevo León. En Muñiz, C., Leyva Cordero, O. & Hernández Paz, A. (coord), *Estudio de la Pandemia de Covid-19 desde un acercamiento Multidisciplinar*. pp 260-277. Ciudad de México: Tirant lo Blanch.

Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A,C. CENEVAL. *Guía para el sustentante. Examen general para el egreso de la licenciatura en ciencias de la comunicación.* EGEL-COMUNICA.(2020). México. Recuperado de

https://ceneval.edu.mx/wp-content/uploads/2021/07/EX-EGE-A2-GUIA_EGEL_COMUNICA3.pdf

Christmann, A., & Van Aelst, S. (2006). *Robust estimation of Cronbach's alpha. Journal of Multivariate Analysis*, 97(7), 1660–1674. Recuperado el 28 de julio de 2022 de https://doi.org/10.1016/j.jmva.2005.05.012

Chuquil, J. & Zagaceta, M. (2017) El currículo de la educación básica en tiempos de transformaciones. Los casos de México y Perú. Investigación temática. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 77(22) Recuperado de https://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php

Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa, CRESUR . *Nueva escuela mexicana*. Recuperado de : http://cresur.edu.mx/2019_/libros2020/NEM21.pdf

Clavellina, J. L. & Ortega, V. (2015). Reforma y nueva estructura del sector hidrocarburos en México en Cuaderno de investigación. *Instituto Belisario Domínguez del Senado de la República, tomo 1.* Recuperado el 30 de julio de 2022 de http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/bitstream/handle/123456789/4122/T1%20Tomo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Comisión Nacional del Servicio Profesional Docente, (2018). *Etapas de evaluación magisterial de ingreso, promoción y permanencia.* México. Disponible en: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/cnspd/

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, CONEVAL (2022). Información de pobreza y evaluación en las entidades federativas y municipios, recuperado en julio de 2022 de https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Paginas/inicioent.aspx

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2018). *Informe de Evaluación de la Política de Desarrollo Social 2018*. Ciudad de México: CONEVAL.

Creswell, J. W. (1994). *Diseño de investigación: Aproximaciones cualitativas y cuantitativas*. California: Sage.

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. Psychometrika, 16, 1-16.

Cuevas Cajiga, Y. (2019). La evaluación del desempeño en la educación básica mexicana como regulación de la carrera docente. Programas y políticas de evaluación docente en educación básica: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Recuperado de http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE_UNAM/461/1/CuevasYazmin_2019_La_evaluacion_del_desempeno.pdf

Del Castillo, G. (2013). El desempeño docente y el logro educativo en el centro de las políticas: ¿hacia una gobernabilidad con calidad?. En: Ramírez, R (2013). *La Reforma Constitucional en Materia Educativa: alcances y desafíos.* México: Senado de la República/Instituto Belisario Domínguez.

Diario Oficial de la Federación. (1992) Decreto para la celebración de convenios en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Recuperado el 05 de agosto de 2022 de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4666809&fecha=19/05/1992

Diario Oficial de la Federación Mexicana (2013) Ley General del Servicio Profesional Docente. México. Recuperado de https://www.diputados.gob.mx/sedia/biblio/prog_leg/082_DOF_11sep13.pdf

Diario Oficial de la Federación (2013) Proyecto de Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente. *Dictamen de las Comisiones Unidas de Educación y de Estudios Legislativos, Cámara de diputados*. Recuperado de https://www.diputados.gob.mx/sedia/biblio/prog_leg/082_DOF_11sep13.pdf

Diario Oficial de la Federación (2013) Decreto por la que se expide la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa. Poder ejecutivo y SEP. Recuperado de

https://www.aplicaciones.abogadogeneral.ipn.mx/PDFS/Normatividad/carpeta18/DOF_11_SEPT_2013_2.pdf

Diario Oficial de la Federación (2013) Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, Gobierno de la República 2013-2018. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013#gsc.tab=0

Diario Oficial de la Federación (2013) Decreto por el que se aprueba el Programa Sectorial de Educación. Secretaría de educación pública. Presidencia de la República. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1cdecf9e-9e0c-44f7-bcb8-d600fbe08588/programa_sectorial_educacion_2013_2018.pdf

Diario Oficial de la Federación (2013). Decreto al artículo 3o. Poder ejecutivo y Secretaría de gobernación. Recuperado de https://www.aplicaciones.abogadogeneral.ipn.mx/PDFS/Normatividad/carpeta15/DOF_26_FEB_2013_segob.pdf

Diario Oficial de la Federación (2017) Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y creatividad. Secretaría de educación pública. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15105/1/images/modelo_educativo_educacion_obligatoria.pdf

Diario Oficial de la Federación Mexicana *(2018)* Ley Federal de Educación. Recuperado de https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5545442&fecha=30/11/2018

Diario Oficial de la Federación (2019) *Ley General del Sistema para la Carrera de los Maestros y las Maestras*. *Secretaría de Educación Pública.* Recuperado de https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019

Dias Sobrinho, J. (2006). Acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe, en La Educación Superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía

de la calidad ¿qué está en juego? Global University for Innovation-GUNI. pp. 282-295. Madrid. Ediciones MundiPrensa.

Díaz-Barriga, A. (2017). *Sí a la evaluación, sí a reformar la ley general de educación donde la evaluación docente sea formativa y no punitiva*. México: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Diez, J., & Abreu, J. (2009). *Impacto de la capacitación interna en la productividad y estandarización de procesos productivos*. México: Universidad Autónoma de Nuevo León.

Dunn, W. (2008). *Public Policy Analysis: An Introduction* (4ta ed.). Colección Ariel Ciencia Política. Estados Unidos: Prentice Hall College Div

Espejel, J. (2014). Gobernabilidad, gobernanza y urbanización en México. *Revista Iberoamericana de Ciencias,* 1(1), 15-28. Universidad Autónoma del Estado de México. Recuperada de http://www.reibci.org/publicados/2014/mayo/4568401.pdf

Espinal, A. & Hurtado, A. & Kuznik, A. (2010). El uso de la encuesta de tipo social en Traductología. Características metodológicas. *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*, (2), 315-344. ISSN: 1889-4178. Recuperado el 11 de Agosto de 2022 de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265119729015

Estrategia nacional de formación continua 2018 (agosto de 2028). *Secretaría de educación pública y Dirección general de formación continua*. México. Recuperado en julio de 2022 de http://dgfc.basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201809/201809-RSC-NrOcfzoUlC-SistemaNacional2018_31-AGO-2018_.pdf

Gerencia de desarrollo de capacidades y rendimiento del servicio civil. (2014). *Evaluación de la capacitación*. Estudio preliminar Gobierno de Perú. SERVIR. Recuperado de https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/3028537/DT%202014%3A%20Evaluaci%C3%B3n%20de%20la%20Capacitaci%C3%B3n.pdf

Excelsior redacción (2019,1 de diciembre) *Se consolida el proyecto educativo de López Obrador: SEP* [en línea]. Excelsior. Recuperado el 5 de agosto de 2022 de https://www.excelsior.com.mx/nacional/se-consolida-el-proyecto-educativo-de-lopez-obrador-sep/1350722

Fernández-Fassnacht, E. (2014). Se debe ajustar el sistema de evaluación*. Revista Campus Milenio*, *UNAM*, no. 58

Ferrer, G., & Fiszbein, A. (2015). ¿Qué ha sucedido con los sistemas de evaluación de aprendizajes en América Latina? Lecciones de la última década de experiencia. *Comisión para la Educación de Calidad para Todos. -Banco Mundial*. Recuperado de http://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2015/09/Spanish-EDU-Learning-Assessment-Systems-v4.pdf

Finkel, S. (1984), *El Capital humano: concepto ideológico*. La educación burguesa. México: Nueva imagen.

Fleitman, J. (2007). *Evaluación integral para implantar modelos de calidad*. Estados Unidos: Mc Graw-Hill.

Flores-Crespo, P. (2005). Política Educativa en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26 (10). Recuperado de https://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php

Flores-Crespo, P. (2013). El enfoque de la política basado en la evidencia. Análisis de su utilidad para la educación de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 56 (18). Recuperado de https://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php

Franco, J. (2014). *Diseño de políticas públicas.* Institute for Executive Education. Centro de Investigación y Posgrados. Puebla: IXEE.

Freire, P. (2004) *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Pablo, Brasil. Paz e Terra SA.

García Ferrando, M. (1993). La Encuesta. En M. García Ferrando, J. Ibáñez y F. Alvira (Comp.), *El análisis de la realidad social*. Métodos y técnicas de investigación (pp. 123-152). Madrid, España: Alianza.

García-Ferrando, M. (1993). *El análisis de la realidad social: Métodos y técnicas de investigación*, pp. 70-141. Madrid, España: Alianza.

García, G. y Medécigo, A. (2014). Los criterios que emplean los estudiantes universitarios para evaluar la ineficacia docente de sus profesores. *Perfiles Educativos,* vol 36, núm 143, 124-139. Recuperado de https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/44026

García Garduño, J. M., (2005). *El avance de la evaluación en México y sus antecedentes. Revista Mexicana de Investigación Educativa*. ISSN: 1405-6666. Vol. 10, núm. 27. Recuperado el 5 de agosto de 2022 de https://www.redalyc.org/pdf/140/14002721.pdf

García, V. (1990). *El método experimental en la investigación psicológica.* pp. 269-280. Barcelona, España: PPU.

Garcias, J. (2014). El surgimiento del campo de la política educativa en Argentina: los casos de las Universidades Nacionales de Buenos Aires y La Plata. *Práxis Educativa* (Brasil). 9(2), 461-484. ISSN:1809-4031. Recuperado el 27 de julio de 2022 de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89430983009

González R. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción de la información*. México: McGraw Hill

Guiñazu, G. (2004). *Capacitación efectiva en la empresa*. Vol. 7, num.12, pp. 103-116. Universidad del centro educativo latinoamericano, Argentina: Invenio.

Gutiérrez, A. (2013). *Las finanzas públicas en México, retos y características de una reforma*. México: UNAM Facultad de Economía.

Gutiérrez, J.A., Restrepo R.D. & Zapata, J.S. (2017). *Formulación, implementación y evaluación de políticas públicas desde los enfoques, fines y funciones del Estado*. Revista CES Derecho, (8)2, 333-351.

Hammi-Sutton, A., Varela- Ruiz, M. (2012). *Metodología de investigación en educación médica. La técnica de los grupos focales.* México: Elsevier.

Hernández Molina J. (2018), tabla diferencias escuela tradicional y escuela nueva. Recuperado de https://es.slideshare.net/javier_atletico/tabla-comparativa-entre-escuela-tradicional-y-escuela-nuev

Hickman, H., Alarcón, M. & Cepeda, R. (2016). Significado de buen profesor y de evaluación docente por estudiantes y maestros universitarios. La técnica de redes semánticas*. Sinéctica, revista Electrónica de Educación*. ITESO Universidad Jesuita de Guadalajara. ISSN: 2007-7033. Recuperado de https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/636

Hill, H. C. (2016). *Evaluación de maestros en Estados Unidos: Un caso de estudio. Politikon.* Recuperado de http://politikon.es/2016/04/19/18152/#

Hueso González, A., & Cascant i Sempere, M. (2012). Metodología y Técnicas Cuantitativas de Investigación. Valencia: Universitat Politecnica de Valencia.rui. Recuperado de https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/17004/Metodolog%C3%ADa%20y%20t%C3%A9cnicas%20cuantitativas%20de%20investigaci%C3%B3n_6060.pdf?sequence=3

Hoyos, C. (2002). Profesionalización y competencia. En *Formación pedagógica. La docencia y el presente.* México: Lucerna Diogenis.

Iacobucci, D. (2001). *Methodological and statistical concerns of the experimental behavioral researcher.* Journal of Consumer Psychology, 10(1 & 2) Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE. (2004). ¿Qué es la calidad educativa?. En *Los temas de la evaluación. Colección de folletos* INEE. ISSN: 1665-9465. Recuperado de https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1C203.pdf

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE. (2004). La calidad de la educación básica en México, 2004. En *Resultados de evaluación educativo.* Recuperado de https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1B202.pdf

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE (2014). *Panorama Educativo de México 2013. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. Educación Básica y Media Superior. México: INEE.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. INEE. (2015). Criterios técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la emisión de resultados de la evaluación del desempeño de quienes realizan funciones de docencia en Educación Básica, 2018-2019. México. (2018) *En diario oficial de la federación (primera sección).* Recuperado de https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/CTYP_DES_DIR_EMS.pdf

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE. (2016). ¿Cómo interpretar los resultados de PISA*? En Textos de divulgación INEE*. Recuperado de https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1C406.pdf

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE. (2018) Directrices para mejorar las políticas de formación y desarrollo profesional docente en la educación básica. *En Directrices de política INEE.* Recuperado de https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/11/P1F106.pdf

Jaime, F., Dufor, G., Alessandro, M. & Amaya P. (2013). *Introducción al Análisis de Políticas Públicas*. Argentina: UNAJ, Universidad Nacional Arturo Jauretche.

Jiménez B., William Guillermo (2012). El concepto de política y sus implicaciones en la ética pública: reflexiones a partir de Carl Schmitt y Norbert Lechner. *Revista del CLAD Reforma y Democracia,* (53),215-238. ISSN: 1315-2378. Recuperado el 11 de Agosto de 2022 de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=357533685008

Kerlinger E., (1979). *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. Ciudad de México; Nueva Editorial Interamericana.

Latapí, P. (2008). *Una buena educación: reflexiones sobre la calidad*. México: Editorial Santillana.

Leyva, Y. (2017). Modelo de evaluación de desempeño 2017 de docentes y directivos*. Instituto Nacional para la evaluación educativa*. México. Recuperado el 4 de agosto de 2022 de https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/03/Modelo-de-evaluaci%C3%B3n-del-desempe%C3%B1o-2017-de-docentes-y-directivos.pdf

León Hernández, V. E., & Herrera Fuentes, J. (2010). Una visión de la profesionalización como categoría de las ciencias de la educación. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2(13). Recuperado de http://www.eumed. net/rev/ced/13/lhhf.pdf

León, O. & Montero, I. (2003). Métodos de investigación en Psicología y Educación. pp. 40-51 Madrid: McGraw-Hill.

León, R., & Cordero, G. (2022). Revisión Histórica de la formación continua a distancia para profesores en México. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado, Universidad atónoma de Baja California*. ISSN: 1138-414X. Vol26, núm1. Recuperado de https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/12225/22906

Leyva Barajas, Y., Serrato, S. C., & Navarro Castro, M. (2015). Hacia la consolidación de un marco de la buena enseñanza en México. Perfil, parámetros e indicadores. En La Buena Enseñanza. *Revista de evaluación para docentes y directivos. INEE.* 32-45.

Recuperado de https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/Red01_Flip.pdf

Lopez-Roldán, P., Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. España: UAB, Universitad Autónoma de Barcelona.

Majone, G. (2003). La Factibilidad de las Políticas Sociales. En L. F. A. Villanueva (Ed.), *La Hechura de las políticas* (2a ed., pp. 393-432). Madrid: Miguel Ángel Porrúa Ediciones.

Mancera, Carlos (2010). *Evaluación externa del Programa de Desarrollo Humano Oportunidades. Estudio complementario sobre la calidad de los servicios educativos que ofrece el Programa a su población beneficiaria rural*. Ciudad de México: Secretaría de Desarrollo Social/ Coordinación Nacional del Programa de Desarrollo Humano Oportunidades.

Martínez Cárdenas, A., Rodríguez-Burgos, K. & Morcote, O. (2021). Estudio sobre la participación política en el Área Metropolitana de Monterrey. V. 15. No. 50. TLA-MELAUA. Benemérita Universidad autónoma de Puebla. Recuperado de http://www.apps.buap.mx/ojs3/index.php/tlamelaua/article/view/804

Martínez M. (1999) *La investigación cualitativa etnográfica en educación.* México: Trillas

Martínez, M. I. (2013). Una propuesta de modelo para la evaluación de los proyectos de cooperación al desarrollo basado en el análisis de políticas públicas. Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Andamios. *Revista de Investigación Social*. 10 (21), 119-150.

Martínez, J., Rivera Hernández, P. & Rodríguez-Burgos, K. (2019). The use of internet versus traditional means of communication. Its impact on the political participation of young people in the metropolitan area on Monterrey, Nuevo León. *Revista Justicia*, 36 (24), 1-14.

Martínez Rizo, F. (2012). El Proyecto del INEE y sus primeros años. En: *INEE una década de Evaluación* (pp. 16-23). México: INEE

Mejía-Botero, F. (2017). *Cuatro años de desencuentros: recuento y reflexión sobre la reforma educativa*. En Análisis Plural, segundo semestre de 2016. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO

Mejía, J. (2012). Modelos de implementación de las políticas públicas en Colombia y su impacto en el bienestar social. UPB, Universidad Pontificia Bolivariana. *Analecta Política*. 2 (3), 141-164.

Miranda, F. (2016). El INEE, la evaluación y la reforma educativa en México. Avances, retos y perspectivas. *Pluralidad y Consenso.* 6 (28) pp. 190-211.

Muñoz-Izquierdo, C. y Lavín, S. (1988). Estrategias para mejorar el acceso y la permanencia en educación primaria. En Muñoz-Izquierdo, C. (ed.) *Calidad, equidad y eficiencia de la educación primaria: estado actual de las investigaciones realizadas en América Latina*. México: CEE.

Nicholson-Goodman, J. (2011). The 'Highly Qualified' Teacher Trope. Education Policy and Democratic Teacher Development in the Face of Risk, Uncertainty and Blame. *Critical Education*, 2(11). DOI: https://doi.org/10.14288/ce.v2i11.182254

Ñaupas, H.; Valdivia, M; Palacios, J.; Romero, H; (2018) *Metodología de la investigación Cuantitativa - Cualitativa y Redacción de la Tesis*. Colombia: Ediciones de la U

Olabuenga, J. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa*. (4ªed) España: Universidad de Deusto.

Olivera, E.M, Rábago, C.D. (2000). *El aprendizaje organizacional: ¿un proceso natural? en ADCA*. Libro de trabajos del XII Congreso Nacional de Desarrollo y Capacitación. Buenos Aires, Buschi.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE – PISA, (2009). *México en Pisa 2009. Informe de evidencias*. México: INEE.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE - PISA, (2013). *Informe del programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA 2012). Resultados*. México: OCDE

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE. (2000). *Conocimientos y aptitudes para la vida. Primeros resultados del programa internacional de evaluación de estudiantes*. México: Santillana.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE. (2006). *PISA 2006. Marco y evaluación. Conocimientos y habilidades en ciencias, matemáticas y lectura*. México: Santillana.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE (2012). Education at a Glance 2012. *OCDE. Indicators. Better Policies for Better Lives*. Recuperado en 6 de Agosto de https://www.oecd.org/education/highlights.pdf

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE. (2016). Panorama de la Educación 2016, México. *Education at a glance 2016, OECD Indicators.* Recuperado de https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EAG2016-Mexico.pdf

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE. (2013). *Panorama de la Educación 2013.* Indicadores de la OCDE. España: Santillana.

Organización Internacional del Trabajo, OIT. (2011). *Guía para la evaluación de impacto de la formación*. Montevideo, Uruguay. CINTERFOR.

Ornelas, C (2002). *El sistema educativo mexicano* (2ª ed), México: FCE, Fondo de Cultura Económica.

Ornelas, C. (26 de marzo de 2014). INEE: derecho y vigilancia. Excelsior. Opinión. Recuperado de http://www.excelsior.com.mx/opinion/carlos-ornelas/2014/03/26/950625

Ornelas, C. (2013). *Leyes de educación: La raíz del cambio institucional*. Conferencia Magistral para el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*,* México: Universidad Autónoma Metropolitana– Xochimilco.

Ortega, E., Manso, J., Álvarez, N. (2010). *La formación y el desarrollo profesional de los docentes.* Encuesta sobre formación y desarrollo profesional de los docentes. Madrid. Fundación Hogar del Empleado.

Ortiz Oria, V. (1995) *Los riesgos de enseñar: la ansiedad*. España. Editorial Amaru.

Oszlak, O. (2009). Implementación participativa de políticas públicas: aportes a la construcción de un marco analítico. En A. Belmonte (Ed.), *Construyendo confianza: hacia un nuevo vínculo entre estado y sociedad civil*. Buenos Aires: Fundación CIPPECB

Pacheco-Méndez, T. (2014). Tradición, contexto y objeto de estudio en las tesis doctorales en Educación de tres universidades. *Revista iberoamericana de educación superior,* 5(12), 46-69. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722014000100003&lng=es&tlng=es.

Padilla, R. (2011). El sentido didáctico de la prueba PISA: propuesta de un modelo de análisis de reactivos, en Ángel Díaz Barriga (coord*.). La prueba PISA 2006. Un análisis sobre su visión sobre la ciencia,* México: UNAM.

Pain, A. (2012). *Cómo desarrollar un proyecto de capacitación. Un enfoque de la ingeniería de la capacitación*. Argentina: Ediciones Granica.

Paniagua-Roldán, E. (2012). Pablo Latapí y la profesionalización de la investigación educativa en México, *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES*), México, UNAM-IISUE/Universia, vol. III(8), 131-137, Recuperado de http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/267

Parsons, W. (2007) *Una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas.* México: FLACSO.

Pavía, M. (2009). Educación, derechos humanos y política educativa en México. *Universidad Panamericana – ESDAI,* 52(21). Recuperado de http://www.up.edu.mx/es/escuelas/mex/esdai

Peña González, A, M. (2002). *Análisis del Instrumento de Evaluación del Desempeño Docente, de los centros educativos privados del distrito* No. 11-02 de Puerto Plata. Recuperado de https://oei.int/oficinas/secretaria-general

Pérez-Ruiz, A. (2014). LA profesionalización docente en el marco de la Reforma Educativa en México: sus implicaciones laborales. El Cotidiano. *Revistas Científicas de América Latina y del Caribe.*

Piscoya L. (2012). *Variables e indicadores para evaluar la calidad educativa. ¿Quién dice qué es de calidad?* XV Congreso Nacional de Educadores "Cultura de Calidad Educativa". Lima: Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas

Plan Nacional de Desarrollo para un México Incluyente. (2013). *Gobierno de la República 2013-2018*. 41-56. Recuperado de https://www.snieg.mx/Documentos/Normatividad/marcojuridico/PND_2013-2018.pdf

Programa para Democratizar la Productividad, 2013-2018, (2015). *Gobierno de la República. México.* Avances y resultados. México. Recuperado de https://www.gob.mx/productividad/documentos/reporte-sobre-los-avances-y-resultados-del-programa-para-democratizar-la-productividad-2013-2018

Quintero, G. et al. (2011). *Metodología para la actuación preventiva de la Procuraduría General de la Nación en las diferentes etapas del ciclo de las políticas públicas.* Bogotá, Colombia: Procuraduría General de la Nación.

Ramirez, J.A. (2017). Racionalidad, comunicación y gestión política del gobierno federal en las Reformas Educativas de 1993 y 2013. *Revista de investigación educativa*, núm.24. ISSN 1870-5308. Recuperado de https://www.scielo.org.mx/pdf/cpue/n24/1870-5308-cpue-24-00125.pdf

Ramírez, R. (2013). La reforma constitucional en materia educativa. ¿Una nueva estrategia para mejorar la calidad de la educación básica?. En, Ramírez Raymundo, R. (coord.), *La reforma constitucional en materia educativa. Alcances y desafíos.* México Instituto Belisario Domínguez,Senado de la república. LXIII Legislatura. 123-139. Recuperado de https://www.uv.mx/personal/kvalencia/files/2013/09/RCMEAD.pdf

Ramírez, R. (2000). La transformación de la gestión escolar: factor clave para mejorar la calidad de la educación. En *Memoria del quehacer educativo 1995-2000* (Tomo I, pp. 173-192). México: Secretaría de Educación Pública.

Ramos, J. M., Sosa, J., Acosta , F. (2011). *La Evaluación de las Políticas Públicas en México.* México: Instituto Nacional de Administración Pública, A.C.

Razo, A. (2016). Tiempo de aprender. El aprovechamiento de los periodos en el aula. *Consejo mexicano de investigación educativa*. A.C. vol.21(69), 611-639. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/140/14045395011.pdf

Real Academia Española (2014) Diccionario de la lengua española, 23.ª ed., [versión 23.5 en línea].Recuperado de https://dle.rae.es

Revista Mexicana de Investigación Educativa (2013). Por qué las reformas educativas necesitan de la investigación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 59 (18). Recuperado de https://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php

Rivas-Castillo, C. & Rodríguez-Burgos, K. (2020). Mecanismos de participación ciudadana implementados y utilizados en el Estado de Nicaragua. *Revista Ciencia Jurídica y Política*, 45-61. Recuperado de https://portalderevistas.upoli.edu.ni/index.php/5-revciencasjuridicasypoliticas/article/view/635

Rivas-Castillo, C., Rodríguez-Burgos, K., & Miranda-Medina, C. (2021). La ciencia, tecnología e innovación en América Latina. Cuaderno Jurídico Y Político, 6(16), 6-17. Recuperado de https://portalderevistas.upoli.edu.ni/index.php/4-CuadernoJuridicoyPolitico/article/view/657

Rodrigues de Caires, C. (2017). Las políticas públicas. Meny, Y., Thoenig version Española. (1ª) *Cuadernos del CENDES*, 34(96), 185-192. ISSN: 1012-2508. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/403/40354944011.pdf

Rodríguez L., J. (2013). Las reformas recientes de la educación en México. Entre la enseñanza básica y la superior (en torno a los proyectos y las comunidades académicas). *El Cotidiano*, (181), 91-107. ISSN: 0186-1840. Recuperdo el 12 de Agosto de 2022 en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32528954012

Rodríguez-Burgos, K. & Albor-Chadid, L. (Enero-junio 2022). Estudios aplicados de la teoría de autodeterminación en estudiantes y profesores, así como sus implicaciones en la motivación, el bienestar psicosocial y subjetivo. *Revista Eleuthera*. Vol 24(1).

Rodríguez-Burgos, K. & Cavazos, M. (2021). El presupuesto participativo como mecanismo de participación ciudadana presente en los Estados de México. *Revista Justicia*. Colombia: Universidad de Barranquilla.

Rodríguez-Burgos, K., & Guajardo Solís, M. C. (2021). El Presupuesto Participativo como mecanismo de participación ciudadana presente en los Estados de México. Justicia, 26(39), 91-106. https://doi.org/10.17081/just.25.38.4613

Rodríguez-Burgos, K., Kourouma, J., Meza, E. (2022). Protocolos universitarios contra el hostigamiento y acoso sexual y la violencia contra las mujeres en los espacios académicos. *Ciencia UANL,* 25(112), 31-36.

Rodríguez-Burgos, K.; Morcote, O. & Martínez Cárdenas, A. A. (2019). Percepción de la efectividad de la política pública de convivencia escolar en Boyacá. *Revista Espacios*, 40(6), 13.

Rodríguez-Burgos, K., Morcote, O., Miranda-Medina, C. & Gallegos, M. (2020). Studies, causes, perception, measurement and results of school violence. En K. Rodríguez-Burgos (coord.), *School violence radiography*. 83-117. ISBN: 978-958-52577-9-5. Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Rodríguez, K., Patrón, F. (2017). La efectividad de la política social en México. Un análisis de la reducción de la pobreza monetaria después de la operación de los programas que transfieren ingreso. *Gestión y Política Pública*, 1 (21). ISSN 1405-1079.Recuperado de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-10792017000100003&script=sci_abstract

Roldán, N. (22 de febrero de 2018). Reforma Educativa no ha mejorado la educación, dice Auditoría; SEP acepta retrasos pero resalta mejoras. *Animal Político.* Recuperado de https://www.animalpolitico.com/2018/02/reforma-educativa-no-mejoro-escuelas/

Roth, A. N. (2002). *Políticas Públicas: Formulación, implementación y evaluación*. Colombia: Ediciones Aurora.

Ruiz, J. I. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Sociología.

Sánchez Carrión, J. J. (2012). La encuesta, herramienta cognitiva. Universidad Computense de Madrid. Facultad de ciencias políticas y sociología, 97(1) pp 169-192.

Sánchez Carrión, J. J.; Segovia, J. M.; Sánchez Meseguer, P. (2012). Las encuestas en internet. En M. Arroyo y I. Sádaba, *Metodología de la investigación social.* Madrid. Técnicas innovadoras y sus aplicaciones. ISSN: 0034-9712. https://doi.org/10.3989/ris.2013.i2

Sánchez Cerón, M., Corte, F. (2012). La precarización del trabajo. El caso de los maestros de educación básica en América Latina, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *CEE,* XLII(1), 25-54. Recuperado el 4 de agosto de 2022 de https://www.redalyc.org/pdf/270/27023323003.pdf

Sander, B. (1996). *Gestión educativa en América Latina: Construcción y reconstrucción del conocimiento.* Buenos Aires: Editorial Troquel.

Sandoval, J.J., Ramírez Gómez, M., & Ospina, B. (2005). La escala de Likert en la valoración de los conocimientos y las actitudes de los profesionales de enfermería en el cuidado de la salud. *Investigación y Educación en Enfermería*, XXIII(1),14-29. ISSN: 0120-5307. Recuperado el 11 de Agosto de 2022 de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105215401002

Santos, A., Delgado, A. (2015). Los docentes en México. Informe México 2015. *Instituto Nacional para la evaluación de la educación, INEE.* 1ª ed. Recuperado de https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1I240.pdf

Sartori, G. (2002). *La política. Lógica y método en las ciencias sociales*. México: Fondo de Cultura Económica, FCE.

Schmelkes, S. (2001), "Los valores del Investigador en educación", en Ornelas, C., *Investigación y política educativas: ensayos en honor de Pablo Latapí*, México, Santillana (Aula Magna), pp. 39-54

Schmelkes, S. (2010). Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. *Hacia una cultura democrática A.C.* Recuperado de https://gobiernodeguadalupe.gob.mx/trans2/Bibliografias/Aspectos%20de%20la%20funci%C3%87%C3%BCn/4.-bam-hacia-mejor-calidad-escuelas-schmelkes.pdf

Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. Sinéctica, *Revista Electrónica de Educación,* (40),1-12. ISSN: 1665-109X. Recuperado el 12 de Agosto de 2022 de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99827467007

Secretaría de Educación de Nuevo León, (2022). Guía operativa para la organización y el funcionamiento de los servicios de Educación Básica y Especial. Monterrey: Nuevo León. Recuperado de file:///C:/Users/Veronica/Downloads/Guia%20para%20la%20operacio%CC%81n%

20de%20los%20servicios%20educativos%20de%20escuelas%20pu%CC%81blicas%20observaciones.pdf

Secretaria de Educación Pública, SEP (2005). *Orientaciones generales para constituir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela*. México: Secretaría de Educación Pública, SEP- Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, DGFCMS.

Secretaría de Educación Pública, (2008). *Educación Básica. Primaria. Plan de Estudios 2009. Etapa de prueba*. México: SEP.

Secretaria de Educación Pública (2010). *Un modelo de gestión para la supervisión escolar. Módulo V, Programas de escuelas de calidad*. 1ª ed. Gobierno de la República. Recuperado de http://www.telesec-sonora.gob.mx/telesec-sonora/archivos/MATERIALES%20TELESECUNDARIA/Modulo%20PEC/M%C3%B3dulo%20V%20Modelo%20de%20Gesti%C3%B3n%20de%20la%20Supervisi%C3%B3n%20Escolar.pdf

Secretaría de Educación Pública y Sindicato Nacional de Trabajadores del Estado (2012), *Acuerdo para la evaluación universal de docentes y directivos en servicio de educación básica*. Gobierno Federal. Recuperado de https://www.seg.guanajuato.gob.mx//Normativa/Documents/EDUCATIVO/acuerdos/52%20Acuerdo%20para%20la%20evaluaci%C3%B3n%20universal%20de%20docentes%20y%20directivos%20en%20servicio%20de%20educaci%C3%B3n%20b%C3%A1sica.pdf

Secretaría de Educación Pública. (Noviembre 2012). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales Cifras Ciclo Escolar 2011-2012*. Gobierno Federal. Recuperado de https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2011_2012.pdf

Secretaría de Educación Pública y Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (2015). *Programa Nacional de Carrera Magisterial 2011*. Gobierno de la República.

Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2241/1/images/LINEAMIENTOS_GENERALES_2011.pdf

Secretaría de Educación Pública. *(2013)* Programa sectorial de educación 2013-2018. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf

Secretaría de Educación Pública (2018). *Nuevo Modelo Educativo para la educación obligatoria.* Gobierno de la República. Recuperado de http://media.educacioncampeche.gob.mx/file/file_a36334cd9aebe41e1197b4a403da9741.pdf

Secretaría de Educación Pública (2 de agosto de 2019) *Taller de capacitación. Educación Básica, ciclo escolar 2019-2020.* Hacia una Nueva Escuela Mexicana. Ciudad de México. Recuperado de https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201908/201908-RSC-m93QNnsBgD-NEM020819.pdf

Secretaría de Hacienda y Crédito Público (2015). *Estadísticas oportunas de finanzas públicas.* Gobierno de la República. Disponible en: http://finanzaspublicas.hacienda.gob.mx/es/Finanzas:Publicas/Estadisticas_Oportunas_de_Finanzas_Publicas

Secretaría del Trabajo y Previsión Social, (2008). *Elaboración de programas de capacitación. Guía de capacitación*. Gobierno Federal. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/160973/Elaboracion_de_programas_de_capacitaci_n_Anexo_1_250_1.pdf

Servicio Profesional Docente, (2018). Comisión Nacional del Servicio Profesional Docente. Secretaría de educación, SEP. Disponible en: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/

Sistema de Información y Gestión Educativa. SIGED (2012). Secretaría de educación pública, SEP. Recuperado de http://www.siged.sep.gob.mx/.

Sen A. (2007) *Elección colectiva bienestar Social*. Madrid, España: Alianza editorial.

Skinner, E. A., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of education pshycology.* 100(4). 765-781. https://doi.org/10.1037/a0012840

Solozabal, J. (1984). Una nota sobre el concepto de política. *Revista de Estudios Políticos Nueva Época*, obras escogidas.

Struyven, K., Vanthournout, G., (2014). Teachers' exit decisions: An investigation into the reasons why newly qualified teachers fail to enter the teaching profession or why those who do enter do not continue teaching. *Elsevier.* 43, 37-45. Recuperado de http://www.npdata.be/BuG/234-Leerkrachten/Teachers_exit_decisions_published_article.pdf

Tapia Tellez, G. & Reza Granados, R. (2013). Incongruencias selectivas: Beneficiarios de la política social en México y el Distrito Federal. Andamios. Revista de Investigación Social. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/628/62828836007.pdf

Tawil, S., Akkari, A., & Macedo, B. (2 de marzo de 2012). Más allá del laberinto conceptual. La noción de la calidad en la educación. *Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura, Unesco, Biblioteca digital.* ISSN: 2310-4694. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002175/217519s.pdf

Tépach, M. (febrero de 2014). El presupuesto público federal para la función educación 2013-2014. México. *, Cámara de Diputados, Dirección de Servicios de Investigación y Análisis-Subdirección de Análisis Económico-LXII Legislatura*. SAE-ISS-04-14. Recuperado de https://www.diputados.gob.mx/sedia/sia/se/SAE-ISS-04-14.pdf

Tinoco, M. (2010). *Política Educativa y Banco Mundial*. Tegucigalpa, Honduras: Guaymuras.

Torres, J., Santander, J. (2013). *Introducción a las políticas públicas. Conceptos y herramientas desde la relación entre Estado y Ciudadanía*. Bogotá, Colombia: Instituto de estudios de ministerio público, IEMP.

Torres, R.M. y Tenti E. (2000). *Políticas educativas y equidad en México: la experiencia de la educación comunitaria, la telesecundaria y los programas compensatorios. Informe final*. Buenos Aires: IIPE.

Valencia, G. (2011). *Contribuciones de las Políticas Públicas al estudio del Estado.* Semestre Económico, 14(30), pp. 87-104.

Varón, V., & Otálora Y. (2012). Estrategias de intervención con maestros centradas en la construcción de espacios educativos para el desarrollo de competencias matemáticas. *Avances en Psicología Latinoamericana,* 30(1). 93-107. ISSN 1794-4724. Recuperado el 14 de agosto de 2022 de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79924085007

Vilas, Carlos (2011) *Después del Neoliberalismo: Estado y procesos políticos en América Latina.* Lanús, Buenos Aires. Ediciones UNL,

Villanueva, S. (2010). Impacto de la descentralización de la educación básica y normal en México sobre el gasto en nómina magisterial de los estados, 1999-2004. *Economía Mexicana, nueva época*, XIX(2), pp. 231-270.

Villant, C., Carlos, M. (2001) *Quién educará a los educadores? Teoría y práctica de la formación de formadores*. Montevideo, Uruguay: ANEP, AECI.

Wubbolding, R. E. (2007). *Glasser Quality School. Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 11(4), 253-261. Recuperado en Agosto de 2022 de http://dx.doi.org/10.1037/1089-2699.11.4.253

Yáñez, J. C. (28 de febrero de 2014). Enlace y las universidades. *Educación Futura.* Recuperado de http://www.educacionfutura.org/enlace-y-las-universidades/

Zimerman, H. (2001). *Aparición y desarrollo de las políticas públicas*. Ponencia presentada en el Primer Congreso Argentino de Administración Pública, Sociedad, Gobierno y Administración Pública, Rosario, Argentina.