



SISTEMA NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA

SUBSECRETARÍA DE PLANEACIÓN Y
COORDINACIÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN

EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA VERTIENTE DE SEGUIMIENTO

ESTUDIO CUALITATIVO



LAS ESCUELAS PRIMARIAS RURALES Y
LOS APOYOS DE LOS PROGRAMAS COMPENSATORIOS:

REPORTE FINAL DEL PRIMER ESTUDIO/DIPLOMADO
SOBRE BASES METODOLÓGICAS DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.

2000

Prohibida su reproducción con fines de lucro



SUBSECRETARÍA DE PLANEACIÓN Y
COORDINACIÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN

SISTEMA NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA

EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA
VERTIENTE DE SEGUIMIENTO

ESTUDIO CUALITATIVO

**LAS ESCUELAS PRIMARIAS RURALES Y
LOS APOYOS DE LOS PROGRAMAS COMPENSATORIOS:**

**REPORTE FINAL DEL PRIMER ESTUDIO/DIPLOMADO
SOBRE BASES METODOLÓGICAS DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.**

2000

AGRADECIMIENTOS

A todos los alumnos, padres de familia, maestros directores, supervisores, miembros de la comunidad que brindaron información sobre su escuela y nos permitieron conocer parte de la realidad que día con día construyen, haciendo posible la conclusión de este estudio, les reiteramos nuestro compromiso por hacer de la educación en nuestro país, una mejor educación. Gracias por ser parte de nuestra inquietud para mejorar la educación que reciben nuestros niños mexicanos.

SISTEMA NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN EJECUTIVO	1
INTRODUCCIÓN	5
I. DESCRIPCIÓN DEL DIPLOMADO	7
II. DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO	9
1. OBJETIVOS	9
2. METODOLOGÍA	10
2.1 ESTUDIO DE CASOS	10
2.2 CRITERIOS MUESTRALES	10
2.3 MUESTRA CONCEPTUAL	11
2.4 INSTRUMENTOS	13
2.5 PROCEDIMIENTO	13
2.6 ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS	14
2.6.1 ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS PARA LOS REPORTES ESTATALES	15
2.6.2 ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS PARA EL REPORTE GLOBAL DEL ESTUDIO ..	16
III. RESULTADOS	19
1 RESULTADOS POR UNIDAD DE ANÁLISIS	19
1.1 PRÁCTICA DOCENTE	19
1.2 USO DE MATERIALES DIDÁCTICOS	22
1.3 INCENTIVOS A MAESTROS	25
IV. PRINCIPALES APRENDIZAJES	28
ANEXOS	
ANEXO I. SÍNTESES GENERAL DE LOS ASPECTOS MÁS IMPORTANTES POR UNIDAD DE ANÁLISIS	31
ANEXO II. ASPECTOS METODOLÓGICOS DEL ESTUDIO	41
ANEXO III. REFERENCIAS METODOLÓGICAS	57
ANEXO IV. LOS PROGRAMAS COMPENSATORIOS EN EDUCACIÓN	59

RESUMEN EJECUTIVO

Durante 1998 se realizó un estudio de carácter exploratorio sobre la forma como tres componentes de los programas compensatorios PAREB y PIARE (capacitación, materiales didácticos e incentivos), se manifestaban en la práctica docente y la vida escolar en escuelas primarias rurales de diez entidades de la República Mexicana. El estudio constituyó el ejercicio central de un proceso de formación de los equipos técnicos de las Áreas Estatales de Evaluación en un Diplomado denominado "Bases Metodológicas de la Investigación Cualitativa", organizado por la Dirección General de Evaluación de la Secretaría de Educación Pública, con el apoyo académico de la Coordinación de Investigación y Desarrollo Académico de la Dirección General de Educación y Cultura del Gobierno del Estado de Chihuahua y la participación directa de otras nueve entidades del país.

Los análisis efectuados permitieron identificar aspectos que comparten todas las escuelas, independientemente del nivel de rendimiento, la ausencia o presencia de apoyos compensatorios o si laboran o no bajo condiciones multigrado. También se identificaron situaciones que se asocian particularmente con el nivel de rendimiento o la forma como se organizan y trabajan las escuelas; no obstante, es necesario establecer que los patrones encontrados no corresponden ciertamente a todos los casos que presentan las mismas características, pero se manifiesta un comportamiento mayoritario en este sentido. Con respecto a la identificación de diferencias entre escuelas apoyadas o no por programas compensatorios, en algunos Estados se observaron estas diferencias, pero no la totalidad de los aspectos de interés estudiados; no obstante al agrupar todos los Estados no se distinguieron patrones que indiquen diferencias entre ellas.

Los resultados relevantes del estudio son los siguientes:

1. La capacitación y/o actualización en las que han incursionado los maestros, no han modificado sus formas o estrategias de enseñanza dentro de las aulas. En ambientes multigrado (escuelas cuyos maestros trabajan con más de un grado a la vez), no obstante, se observan algunos intentos de aplicación de aspectos relacionados con el manejo del multigrado (planificación de clases, organización de los alumnos y estrategias grupales y lúdicas para grupos de estas características), pero en lo general se distingue que los maestros que laboran en condiciones multigrado no utilizan estrategias adecuadas para la atención de los alumnos.

La enseñanza dentro de las aulas se basa en los libros de texto. La relevancia que adquiere este recurso, al definir prácticamente el quehacer escolar, pone de manifiesto el papel crucial que éstos juegan en el proceso de enseñanza aprendizaje, de ahí que su diseño y calidad sean aspectos que deban cuidarse al mínimo detalle.

Las oportunidades de aprendizaje para los alumnos de las escuelas estudiadas, fundamentalmente en las de alto rendimiento, están asociadas a una práctica pedagógica diversificada que involucra diversos recursos de apoyo didáctico y enfatiza el monitoreo, la retroalimentación, revisión y corrección de los ejercicios o actividades asignadas a los alumnos, ya sea dentro o fuera del salón de clases.

2. En la mayoría de las escuelas, existen materiales didácticos proporcionados por diferentes instancias; sin embargo, en algunos casos, se dan ciertas prácticas o situaciones a su interior que no facilitan que los maestros y/o los alumnos los utilicen y aprovechen con regularidad en el trabajo escolar: la presencia de controles administrativos, a través de los cuales los directores los mantienen bajo su custodia y las estrategias pedagógicas instrumentadas por los maestros (por ejemplo, el uso casi exclusivo del libro de texto). Desde el punto de vista de los maestros, la falta de

pertinencia del material didáctico así como su insuficiencia se constituyen en factores que propician su escaso o nulo uso en el desarrollo de la enseñanza.

En general, los materiales entregados a las escuelas son apoyos poco utilizados en el trabajo escolar. No obstante, se observa cierta tendencia a ser incorporados con mayor regularidad en las clases de maestros de escuelas de alto rendimiento (sin que ello permita afirmar que su uso provoca mayor rendimiento), o en aquellos casos donde los docentes diversifican las estrategias de enseñanza al desarrollar diferentes contenidos de aprendizaje.

Es importante hacer notar que a pesar de que los maestros, en general, utilizan poco el material didáctico que se envía a las escuelas, solicitan mayor aprovisionamiento de éstos, mayor disponibilidad de los existentes y relevancia para el medio rural.

Por otra parte, si bien las escuelas disponen de materiales didácticos enviados por alguna instancia oficial, casi todos los maestros elaboran su propio material, aun cuando cuentan con pocos recursos. Los maestros elaboran su material didáctico por considerar que el que reciben es insuficiente o poco pertinente y, en última instancia, por la utilidad que les representa para el desarrollo de las clases. Es probable que mejorando la calidad del material que se le entrega así como proporcionándoles recursos para que ellos mismos lo elaboren, sea posible apoyarlos más en el mejoramiento de sus estrategias de enseñanza.

Los útiles escolares para los alumnos son vistos como el material más importante de los que han recibido y se percibe que han propiciado mayor asistencia a la escuela y motivado favorablemente a los padres de familia.

3. Los incentivos que reciben los maestros han mostrado sus efectos en el aumento del tiempo de clase por las tardes, aunque no siempre es claro para los maestros en qué consiste su compromiso. En el tiempo extra usualmente se enseña de la misma manera que en el tiempo normal o se controla la realización de la tarea.
4. Los Apoyos a la Gestión Escolar (AGE's) así como la presencia de otros apoyos por parte de programas sociales diversos (como PROGRESA, SOLIDARIDAD, o algunos más locales como PAEZI, COPUCI) fueron identificados en pocas ocasiones ya que no formaron parte de los aspectos de interés del estudio, pero existen fuertes indicios de que, en general, están motivando favorablemente a los padres de familia a participar y colaborar con la escuela de forma más entusiasta y corresponsable.
5. Cuando se logra la integración de diversos apoyos que benefician tanto a las escuelas como las comunidades, se observan indicios de reducción en el ausentismo escolar.
6. La función directiva en las escuelas, a pesar de no haber sido foco de atención del estudio, se distingue como un factor importante en la forma como trabaja la escuela y se manifiestan los componentes analizados. En este sentido, destaca la relevancia del rol de los directores en la vinculación de la capacitación con la práctica pedagógica cotidiana y la disponibilidad y uso de los materiales didácticos, así como de la definición de los compromisos exigidos o esperados por parte de los docentes que reciben incentivos y del correcto funcionamiento de los AGE's.
7. El impacto de los programas compensatorios en las escuelas deberá ser establecido por los operadores de los programas compensatorios, ya que deberán considerarse aspectos de los programas que no formaron parte de este estudio, como la naturaleza y propósitos específicos de los componentes, los ritmos de maduración de los

programas, diferencias en la operación de los programas a nivel estatal y cobertura de cada uno de los componentes en las escuelas.

El proceso de formación desarrollado en el marco del Diplomado y como parte de las acciones de fortalecimiento de las competencias técnicas del personal de las Áreas Estatales de Evaluación, emprendidas por la Secretaría de Educación Pública, a través de la Dirección General de Evaluación, sugiere importantes recomendaciones para las Autoridades Educativas:

1. El Diplomado y las tareas desarrolladas a partir de él, pusieron de manifiesto que el compromiso, apoyo y disposición de las autoridades locales son fundamentales para la realización de este tipo de estudios.
2. La institucionalización de las competencias técnicas en investigación cualitativa en las Áreas Estatales de Evaluación constituye un factor crítico. La conformación de equipos suficientes dedicados de forma exclusiva a estudios de este tipo, su estabilidad laboral, su continua capacitación y asesoramiento técnico, la recepción de apoyos en recursos para desarrollar su propia agenda, la participación de maestros normalistas que conocen las escuelas y los programas educativos y la posibilidad de informar oportunamente a los funcionarios de alto nivel, se constituyen en elementos mínimos para su constitución y legitimidad.
3. Es necesario insistir y difundir entre los funcionarios de alto nivel, la necesidad y relevancia de realizar estudios cualitativos para dar respuesta o entender situaciones o realidades que los estudios de corte cuantitativo no permiten conocer.
4. La integración de los resultados de los estudios cuantitativos con los de estudios cualitativos daría la posibilidad de disponer de una perspectiva más completa y sistemática del estado de las escuelas mexicanas y del Sistema Educativo en general.
5. La difusión de los resultados de este estudio puede propiciar la discusión, en diferentes ámbitos del sector educativo, sobre el estado de la educación rural y el impacto de los programas compensatorios.

En este informe se describen los resultados generales y comparativos del estudio cualitativo, que pretenden ser útiles en la discusión acerca del impacto de los programas compensatorios en la educación básica, así como algunos aspectos del Diplomado, como parte de un proceso de enriquecimiento en competencias técnicas sobre investigación evaluativa de los equipos estatales. Sin embargo, es importante señalar que el estudio no constituye una evaluación de los programas compensatorios. Sólo aspira a describir analíticamente qué está sucediendo en escuelas que reciben al menos uno o los tres componentes estudiados de los programas PAREB y PIARE.

INTRODUCCIÓN¹

La evaluación de los logros académicos de los estudiantes de primaria con base en exámenes estandarizados nacionales tiene ya una larga historia en México. En este proceso ha habido importantes aprendizajes que han permitido desarrollar esfuerzos de evaluación sin paralelo por su dimensión en Latinoamérica, como lo constituyen los procesos de evaluación de docentes requeridos por el Programa de Carrera Magisterial. Dentro del esfuerzo de consolidación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa que se ha realizado en los últimos años han aparecido dos tendencias innovadoras. Por una parte, la necesidad de explorar diversas modalidades de seguimiento de la calidad de la educación básica. Por otra parte, fortalecer el proceso de federalismo educativo promoviendo el desarrollo de las competencias técnicas en evaluación del sistema en las Áreas Estatales de Evaluación (AEE's). Con estos propósitos, durante 1998 la Dirección General de Evaluación (DGE) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) promovió el primer Diplomado sobre "Bases Metodológicas de la Investigación Cualitativa", como parte de las acciones de formación de recursos humanos dirigidas, en esta ocasión, a las AEE's de los Estados de Colima, Chihuahua, Durango, Guanajuato, Quintana Roo, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora, Tabasco y Veracruz. En este documento se describe sucintamente el proceso y presentan los resultados del estudio realizado durante el Diplomado.

En primer término, se describe brevemente el contexto en que se da el Diplomado y la participación de los equipos de las Áreas de Evaluación involucradas en el estudio. Posteriormente se presentan las características metodológicas del estudio, para finalizar con los principales hallazgos.

El estudio se orientó a conocer cómo afectaban la vida de las aulas, algunos de los componentes de los programas compensatorios PAREB y PIARE. Los componentes seleccionados fueron la capacitación pedagógica, que para fines del estudio se operacionalizó en la práctica docente, la utilización de los materiales educativos y los incentivos a docentes. El estudio no constituye una evaluación de los programas compensatorios, sino que describe analíticamente qué está sucediendo en las aulas y escuelas que forman parte su universo de cobertura. Especialmente se observa cómo trabajan estos componentes en escuelas que son consideradas de alto y de bajo rendimiento académico, esperando identificar factores y procesos útiles tanto para la reconsideración de las políticas de equidad que se han estado desarrollando en las escuelas rurales del país, como en resultados que sean de interés para los responsables y los operadores de los programas compensatorios, con el fin de apoyarlos en su labor.

Es importante concebir este estudio como parte de un proceso de formación y de fortalecimiento de los equipos técnicos de las AEE's. Sus limitaciones más significativas se encuentran en la etapa del trabajo de campo; lo que, en algunos Estados, se manifestó como insuficiencia en los datos recolectados. Por otra parte, dado que los participantes en el Diplomado desarrollaban también otro tipo de tareas en sus respectivas instituciones, en algunos casos no fue posible dedicarse de tiempo completo a su realización. Estas situaciones refieren la importancia de considerar que estos procesos de formación requieren de un largo tiempo para preparar a personal capacitado para emprender estudios evaluativos en los Estados.

¹ Agradecemos las revisiones y correcciones efectuadas a este documento por la Lic. María de la Luz Ortiz González y el Ing. Víctor Hugo Contreras Magadán de la Dirección General de Evaluación de la Secretaría de Educación Pública, así como de los investigadores asociados al estudio Mtro. Esteban García Hernández y el Lic. Óscar Cázares Delgado.

Considerando las dificultades los hallazgos son, sin embargo, indicativos del estado de las escuelas bajo la cobertura de los programas compensatorios. Una razón importante es que el estudio se realizó en una muestra muy amplia (para investigaciones cualitativas), ya que se visitaron 82 escuelas rurales distribuidas, casi equitativamente, por nivel de rendimiento académico (39 de alto rendimiento y 43 de bajo rendimiento). Dado que en México un número estadísticamente representativo de escuelas primarias está siendo medido en su rendimiento en las asignaturas de español y matemáticas, desde 1996 bajo el Estudio de Evaluación de la Educación Primaria, se seleccionó de esa muestra, por cada entidad participante, a las escuelas rurales con el más alto y más bajo nivel de rendimiento en matemáticas de 5° grado. Debe subrayarse que fueron considerados los resultados de este grado para seleccionar las escuelas, esperando maximizar la posibilidad de encontrar atributos relativos a la propia escuela más que a las características de los estudiantes, sus familias o comunidades.

Además del criterio de rendimiento, el más importante para el estudio, operaron otros criterios: a) tipo de organización, se cuenta con 30 escuelas de organización completa (un maestro, por lo menos, en cada uno de los seis grados) y 51 escuelas con diversas modalidades de enseñanza multigrado (de dos a seis grados por docente); b) recepción o no de apoyos compensatorios, 63 de las escuelas cuentan con por lo menos un componente de los programas compensatorios mientras que 19 no disponen de estos apoyos.

Un objetivo implícito del estudio consiste en provocar una discusión reflexiva sobre el Estado de las políticas de equidad y de los programas compensatorios que se han operado en México durante los últimos años, a partir de los procesos que se observan y los modelos de escuela que están efectivamente operando, ya sea a partir de la influencia de los componentes o independientemente de ellos. Sostenemos la necesidad de que las políticas y los programas educativos tomen en consideración los procesos a nivel aula y a nivel escuela, como parámetros a considerar en su diseño, operación y evaluación. De ahí la importancia de contar con información sobre procesos y factores que usualmente sólo se develan a partir de observaciones y entrevistas abiertas.

Se ha evitado identificar el nombre de las escuelas participantes así como su ubicación por dos razones. Primeramente, porque fue uno de los compromisos contraídos con los maestros. Se informó tanto a los directivos como a los maestros que no se identificaría a la escuela sino únicamente se describiría cómo se enseñaba y cómo se utilizaban los recursos. Por otra parte, a diferencia de una modalidad de investigación cualitativa, no era de interés para el estudio profundizar en la singularidad de los actores o de las instituciones. Al contrario, la información debería de permitirnos identificar el modelo de escuela que cada uno representaba, de manera que se potencializara el uso de la investigación con fines de enriquecer la discusión acerca de las políticas educativas orientadas a la equidad.

Para facilitar el uso de este informe y promover la necesaria discusión sobre el estado de nuestras escuelas rurales, a partir de algunos de los componentes de los programas, tanto el reporte final como los reportes de los diez Estados que participaron en el estudio, fueron redactados de manera breve, tratando de utilizar un lenguaje sencillo y directo, evitando el uso de tecnicismos o metáforas. En los anexos se presenta una síntesis de los resultados más relevantes por entidad participante, los aspectos metodológicos más importantes del estudio, las referencias bibliográficas sobre los fundamentos metodológicos del estudio, así como una breve descripción de los programas compensatorios PAREB y PIARE, dentro de cuyo universo de cobertura se ubican las escuelas estudiadas.

I. DESCRIPCIÓN DEL DIPLOMADO.

Como parte de las acciones encaminadas al fortalecimiento de la capacidad técnica de los Estados en el marco del federalismo educativo, durante el primer trimestre de 1998 la Dirección General de Evaluación (DGE) de la Secretaría de Educación Pública (DGE) convocó a las Áreas de Evaluación de diez entidades a participar, de forma voluntaria, en un Diplomado que permitiría a su personal técnico conocer herramientas cualitativas para estudiar escuelas y aulas. La invitación tenía como propósito desarrollar un estudio en cada entidad, bajo la idea que los investigadores se forman realizando investigaciones y recibiendo cursos que les ayudasen a consolidar la perspectiva teórica en la que se fundamentaban la metodología y las técnicas de investigación empleadas. Típicamente las Áreas Estatales fueron representadas por dos personas en el estudio, en la mayor parte de los casos la persona responsable del Área y un miembro de su equipo. Estas personas acudieron a las sedes en donde se ofrecieron los cursos de los que se compuso el Diplomado. En los cursos recibían instrucciones prácticas sobre el estudio, orientación teórica y metodológica por expertos en la materia, y participaban en el diseño de los instrumentos y en las decisiones sobre los procedimientos a seguir.

El Diplomado como un proceso de enriquecimiento profesional tuvo tres propósitos: 1) establecer bases comunes sobre la metodología y la perspectiva teórica entre los diversos equipos de investigación de las Áreas Estatales de Evaluación involucradas en el estudio. La participación de cada uno de ellos hizo posible compartir puntos de vista y establecer conjuntamente los principios metodológicos y las modalidades del proceso del estudio; 2) entender y aplicar en un proceso concreto, los principios básicos de la investigación cualitativa. Si bien pocos de los involucrados tenían antecedentes de investigación social cualitativa, en poco tiempo las lecturas y los cursos ofrecidos permitieron entender los principios de este tipo de investigación, y 3) hacer la investigación de tal manera que fuera pertinente y relevante tanto para el ámbito de la política educativa nacional como de la estatal. Por lo que se discutieron ampliamente las posibles implicaciones del estudio así como algunas de las estrategias para ponerlo en la agenda de la política educativa local, a partir de reconocer qué está sucediendo realmente en la escuela, como unidad central del sistema educativo.

El Diplomado se inició en abril de 1998 y concluyó el mismo año, con la presentación de los resultados preliminares de cada Estado, en el marco de un foro público especialmente dedicado al estudio.

Los participantes directos del estudio recibieron un certificado con validez de Diplomado por parte del Centro de Estudios de Postgrado de Chihuahua, institución que respondió favorablemente a la solicitud conjunta de la Dirección General de Evaluación de la Secretaría de Educación Pública y de la Coordinación de Investigación y Desarrollo de la Dirección General de Educación del Gobierno del Estado de Chihuahua (CIyDA).

No sólo todos los equipos involucrados llevaron a cabo todo el proceso sino que también todas las personas que iniciaron el Diplomado lo terminaron, mostrando un alto nivel de entusiasmo y compromiso. Esta situación destaca porque si bien la Dirección General de Evaluación financiaría el estudio, los Estados deberían asumir la responsabilidad de concluir sus estudios particulares y, en su caso, disponer de los recursos adicionales que demandará la realización del mismo.

Por las declaraciones de los propios participantes, entre los factores que influyeron para despertar ese entusiasmo estaban: ser tratados como serios profesionales de la educación; concededores de su Estado y de la educación mexicana; tener la posibilidad de contar con instructores de alto nivel y bibliografía suficiente, así como el apoyo directo, en caso de dudas o problemas, tanto de personal de la DGE como de la CIyDA.

Realizar el Diplomado significaba un primer intento sistemático de desarrollar estos estudios, pero no implicaba desarrollar competencias completas en investigación. En este sentido las Áreas Estatales de Evaluación todavía tienen mucho camino que recorrer para lograr reconocimiento como grupos técnicos.

El Diplomado ofrece un modelo de cómo se puede fortalecer de manera horizontal el proceso de federalismo educativo, incorporar un ambiente de diálogo entre investigadores y funcionarios, y generar un esquema de agenda de política educativa que emerja de la evaluación de las políticas desde la escuela como centro vital del sistema educativo.



II. DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO.

El estudio se desarrolló en dos etapas generales. En la primera, que fue acompañada por el procedimiento del Diplomado, se realizó el trabajo de campo, la captura de los datos, su interpretación y la redacción del reporte por parte del equipo de cada Área Estatal de Evaluación. En la segunda, los datos fueron reinterpretados por un equipo de la Dirección General de Evaluación y dos personas comisionadas para esta tarea a la SEP de parte de la Dirección de Investigación y Desarrollo Académico de la Secretaría de Educación del Estado de Chihuahua (antes CIyDA), con la dirección del coordinador del estudio, ahora en calidad de consultor. Esta segunda etapa se desarrolló, para cada uno de los Estados, bajo un procedimiento que permitió reconstruir más sistemáticamente los modelos de las escuelas estudiadas, compararlas entre sí al interior de cada Estado y comparar los resultados entre ellos. Tanto los reportes estatales como este reporte final del estudio representan la conclusión de la segunda etapa.

1. OBJETIVOS.

El propósito del estudio consistió en caracterizar la influencia de la capacitación docente -a través de la práctica pedagógica-, de los materiales didácticos y los incentivos que forman parte de los componentes de los programas compensatorios PAREB y PIARE en cuanto a las oportunidades de acceso, permanencia y logro. En este sentido, en cada escuela, se puso énfasis en la relación con la comunidad, estrategias de manejo de aula, formas de planeación, estructura del ambiente de aprendizaje, actividades de enseñanza y al uso del tiempo. Además de considerar la pertinencia, nivel de uso, grado de aceptación de los recursos pedagógicos y económicos aportados por estos programas. Finalmente, el estudio se orientó a detectar marcadores cualitativos que expresen los modelos de escuela, tratando de identificar la función estratégica que juegan los componentes de los programas compensatorios en la explicación de esos modelos.

Debe aclararse en relación con los incentivos, que si bien para el estudio sólo era de interés conocer qué pasaba con los incentivos que reciben los docentes; se recogieron datos acerca de los apoyos a la gestión escolar (AGE's) e incentivos a las familias que distribuyen programas como SOLIDARIDAD o PROGRESA. Estos datos se reportaron si aparecían entre los datos recolectados, aunque no formaran parte de los temas de interés básico del estudio. De igual forma se reportan datos acerca de los directivos y de la función de la gestión escolar, que tampoco formaron parte de los temas inicialmente considerados.

Es importante subrayar que con el estudio no se intentó evaluar a los programas compensatorios PAREB y PIARE ya que únicamente se estudiaron escuelas, no la operación de los mismos. Sin embargo, a pesar de su carácter exploratorio y de formar parte de un proceso de formación técnica, creemos significativa tanto la información como los resultados que se generaron en el estudio, por lo que podrían ser útiles para generar diálogos reflexivos sobre el estado de nuestras escuelas rurales, tomando como referencia los propósitos de los programas compensatorios.

2. METODOLOGÍA².

2.2 ESTUDIO DE CASOS.

La investigación se basa en la metodología de estudios de múltiples casos con múltiples unidades de análisis. Cada escuela es un caso, pero a diferencia de otros estudios cualitativos, particularmente los etnográficos, no se trata de ver a la escuela como un sistema holístico. El estudio centra su atención en tres unidades de análisis: práctica pedagógica, como el ámbito donde se puede observar los efectos de la capacitación; uso de materiales didácticos e incentivos al maestro.

Es muy importante entender la perspectiva de casos aplicada en el estudio para comprender los modelos desarrollados para cada escuela. Al ser estudios de caso con unidades múltiples, los modelos entienden a la escuela desde la perspectiva de los datos relacionados con esas unidades de análisis. Por lo que los modelos no tratan de implicar que son comprensivos de la realidad holística o de la singularidad de la escuela. Sólo se trata de implicar con ellos la explicación de la escuela a partir del funcionamiento de las tres unidades de análisis consideradas. Existen factores fundamentales, como la gestión escolar, la cultura organizacional de la escuela, las perspectivas pedagógicas de los docentes, por nombrar unos pocos aspectos, que no serán considerados en el estudio porque no constituyeron foco de atención. Sin embargo, en algunos casos a pesar de que estos factores no constituyeron unidades de análisis su presencia es visible a través de los datos recolectados y se les considera en los modelos construidos.

2.2 CRITERIOS MUESTRALES.

Este estudio forma parte de uno más amplio denominado “Evaluación de la Educación Primaria” que desarrolla, desde 1996, la Dirección General de Evaluación, en el cual se efectúan mediciones periódicas del rendimiento en español y matemáticas, entre otras asignaturas, además de encuestas de factores asociados a directivos, maestros, alumnos y padres de familia, en un panel de escuelas escogidas de manera aleatoria y con tamaño suficiente para tener representatividad en el ámbito estatal y nacional. Las escuelas estudiadas en el contexto de este trabajo, fueron seleccionadas a partir de esta muestra con base en la teoría de muestreo conceptual³. Es importante señalar que si bien el Estudio que desarrolla esta Dirección General es representativo en el ámbito estatal ya que participan en él tanto escuelas urbanas como rurales, sólo se seleccionaron escuelas rurales debido a que los programas compensatorios PAREB y PIARE se enfocan fundamentalmente a este tipo de escuelas.

Atendiendo a los principios de la teoría de muestreo conceptual, se determinaron como criterios básicos para la elección e identificación de las escuelas de la muestra cualitativa, el nivel de rendimiento promedio en matemáticas correspondiente al 5° grado: el más bajo y más alto dentro de cada Estado. Debe apuntarse que se definió este grado y asignatura por considerar que hipotéticamente son los que están más influidos por los factores propiamente escolares y no por los relativos a las características de los alumnos o de sus familias. Además, se definieron otros criterios con la finalidad de distinguir a las escuelas según su nivel organizacional y la recepción o no de apoyos compensatorios por parte de PAREB o PIARE.

² En esta sección se describen los criterios metodológicos aplicados en el estudio. Con el fin de disminuir los tecnicismos y hacer más directa la lectura se ha evitado identificar los fundamentos metodológicos. En el anexo IV se listan las principales obras que dan legitimidad metodológica a los principios seguidos en el estudio.

³ Para mayor información sobre el tipo de muestreo utilizado en el estudio, se recomienda revisar en el Anexo II el apartado denominado “Sobre la Teoría del Muestreo Conceptual”.

La razón de considerar escuelas tanto de organización completa (con un maestro diferente por grado y con oferta de seis grados) como de organización incompleta o multigrado, estriba en el hecho de que, como es sabido, existen evidencias de que las escuelas cuentan con una diferente capacidad de ofertar oportunidades de aprendizaje por su forma de organización.

Por otra parte, dadas las características del estudio se propuso a los Estados que, en la medida de lo posible, su muestra contemplara escuelas rurales bajo cobertura de programa compensatorio (ya sea PAREB o PIARE) y sin apoyo de estos programas. Esto permitiría contar con un grupo de escuelas control, en cuanto contaran también con los otros criterios muestrales.

Durante el trabajo de selección concreta en cada Estado se aprendió que el nivel de operación y cobertura variaba significativamente en cada uno de los Estados. En algunas entidades fue posible encontrar escuelas que satisficieran todos los criterios, mientras que en otras no. El criterio más importante consistió en dar preferencia a las escuelas con población indígena, así como no rechazar o cambiar a alguna escuela por cuestiones de distancia o tamaño de la escuela. Si bien estos criterios fueron ampliamente difundidos entre los equipos estatales, por diversas razones no se aplicaron totalmente.

Los costos de la investigación justificaron que se sustituyeran escuelas pequeñas y muy distantes en tres de los Estados. Sin embargo, en seis de los Estados los equipos responsables realmente acudieron a las escuelas seleccionadas con base en los criterios establecidos, haciendo un importante esfuerzo para realizar el estudio de acuerdo a los planes iniciales.

Para efectos de considerar los resultados del estudio, es importante tener en cuenta que los Estados participantes fueron considerados bajo los siguientes criterios: 1) que fuesen entidades que contaran con el apoyo de los Programas compensatorios PAREB y PIARE; 2) que los equipos de las Áreas Estatales de Evaluación estuvieran en condiciones para desarrollar del estudio y 3) que representaran diferentes regiones del país. De esta manera participaron en el estudio Estados del norte, centro y sur, así como Estados de occidente y oriente. Por lo que la distribución geográfica representa la amplia diversidad cultural y geopolítica del país.

2.6 MUESTRA CONCEPTUAL.

La muestra teórica sugerida identificaba 8 tipos de escuelas por Estado (una por tipo, de ser posible dos, lo cual daría la posibilidad de corroborar su tipicidad contrastándolas entre sí) que cumplieran con la característica de estar en la submuestra rural del Estudio Evaluación de la Educación Primaria y que se ubicara en alguno de los casilleros de la tabla 1.

TABLA 1.

DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA TEÓRICA RECOMENDADA POR ESTADO			
Tipo de organización	Muestra polarizada por nivel de rendimiento	Con apoyo de programas compensatorios	Sin apoyo de programas compensatorios
Completa	Más alto rendimiento	1 a 2 escuelas	1 a 2 escuelas
	Más bajo rendimiento	1 a 2 escuelas	1 a 2 escuelas
Incompleta o multigrado	Más alto rendimiento	1 a 2 escuelas	1 a 2 escuelas
	Más bajo rendimiento	1 a 2 escuelas	1 a 2 escuelas

El tiempo y los recursos disponibles de la investigación hicieron difícil considerar una muestra de dieciséis escuelas por Estado. El número de escuelas consideradas en la muestra final por entidad se presenta a continuación.

TABLA 2.

Tamaño real de la muestra por entidad	
Entidad	Número de escuelas participantes
ESTADO 1 (COLIMA)	8
ESTADO 2 (CHIHUAHUA)	8
ESTADO 3 (DURANGO)	8
ESTADO 4 (GUANAJUATO)	7
ESTADO 5 (QUINTANA ROO)	5
ESTADO 6 (SAN LUIS POTOSÍ)	10
ESTADO 7 (SINALOA)	6
ESTADO 8 (SONORA)	8
ESTADO 9 (TABASCO)	10
ESTADO 10 (VERACRUZ)	12
Total	82

La muestra global del estudio se compone de 82 escuelas por lo que, tomando en cuenta que se trata de un estudio cualitativo, es una muestra realmente importante por la cantidad de casos estudiados, pero lo más importante no es el número sino los tipos de escuela que representan.

La naturaleza de la muestra conceptual polarizada por nivel de rendimiento permite indicar que los procesos aquí descritos son típicos de las escuelas rurales. Los procesos de la gran mayoría de las escuelas estarán considerados dentro del rango de diversidad prototípica descrita en el estudio. Por lo que los hallazgos tendrán generabilidad teórica más no poblacional, como es el caso de las muestras probabilísticas. En la tabla 3 se presenta la muestra global del estudio de acuerdo con los criterios establecidos.

TABLA 3.

MUESTRA GLOBAL DEL ESTUDIO					
		CON APOYOS COMPENSATORIOS		SIN APOYOS COMPENSATORIOS	
NIVEL ORGANIZACIONAL	NIVEL DE RENDIMIENTO	COMPLETA	INCOMPLETA	COMPLETA	INCOMPLETA
ALTO	39 escuelas	10 escuelas	20 escuelas	4 escuelas	5 escuelas
BAJO	43 escuelas	10 escuelas	23 escuelas	6 escuelas	4 escuelas
82 escuelas		63 escuelas		19 escuelas	

2.6 INSTRUMENTOS.

Los instrumentos, criterios y procedimientos a utilizar durante el trabajo de campo se construyeron de manera participativa en los talleres del Diplomado.

La recolección de datos se efectuó mediante registros de observación, con diarios de campo, de la comunidad, la escuela y el aula (especialmente enfocado a la práctica pedagógica), así como entrevistas semi-estructuradas a directores, docentes, alumnos, padres de familia y miembros de la comunidad en donde se ubica la escuela, para lo cual se dispuso de una guía general que orientaba al investigador sobre las preguntas o aspectos básicos en torno a las tres unidades de análisis de la investigación⁴, que eran necesario tener en cuenta al realizar la observación o las entrevistas.

En algunos Estados se contó con pequeñas colecciones de cuadernos de los estudiantes, con el fin de observar el avance programático, identificar la naturaleza de los procesos de retroalimentación que reciben los alumnos de sus ejercicios, en caso de haberlos, y conocer el nivel de complejidad de las notas de los alumnos.

Los registros y notas de campo permiten indicar que la información recolectada es típica de los estudios de carácter cualitativo basados en entrevistas y observaciones participativas. Usualmente los equipos estudiaron una sola escuela, aunque en tres de los Estados hubo equipos que pudieron trabajar en varias escuelas. Los maestros y las escuelas recibieron la seguridad de sus autoridades estatales de no divulgar su identidad, ya que fueron seleccionadas para representar tipos de escuela. Por lo que en este reporte y en los reportes estatales no se identificarán las escuelas, las comunidades, ni los maestros. Esta fue la condición para que los investigadores tuvieran acceso a la escuela, y se ha respetado de manera escrupulosa.

2.6 PROCEDIMIENTO.

El trabajo de campo se realizó con personal, que recibió capacitación por parte de los equipos responsables de los estudios en el ámbito de cada entidad. No está por demás señalar que hubo serios intentos de desarrollar procesos de capacitación intensos y de calidad, siempre con la limitación de que los propios capacitadores estaban recibiendo a su vez capacitación en métodos de investigación cualitativa, y que la mayoría de los equipos estatales nunca antes habían desarrollado procesos de investigación cualitativa. Sólo en dos Estados se contó con investigadores profesionales o que habían tenido experiencia previa de trabajo de campo de carácter cualitativo. En el resto de los Estados, los equipos centrales se involucraron directamente en el trabajo de campo y reclutaron personal adicional hasta donde las limitaciones de sus instituciones lo permitieron.

Típicamente el trabajo de campo duró una semana de clases completa: cinco días de las últimas semanas de mayo y las primeras de junio, que tradicionalmente constituyen las últimas semanas de trabajo académico en las escuelas mexicanas.

Para orientar el desarrollo de las actividades durante la semana de trabajo en las escuelas y garantizar la recolección mínima de la información requerida para dar respuesta a la pregunta central del estudio, se establecieron los siguientes criterios:

⁴ En el Anexo II, "Aspectos Metodológicos del estudio", se listan, por unidad de análisis, las preguntas guía que orientaron el trabajo de campo en relación con las entrevistas a los diferentes actores y la observación en el aula y la escuela.

1. Conformar los equipos con dos personas mínimamente (en la mayoría de los casos por cuestiones de costos sólo un investigador(a) participó en cada escuela) y permanecer durante toda la semana en la comunidad donde se ubica la escuela, lo cual fue respetado, en general, para todas las escuelas.
2. Llegar a la comunidad el domingo previo al inicio del trabajo de campo con objeto de familiarizarse con el lugar.
3. Desarrollar las actividades relacionadas con la observación y las entrevistas de forma tal que, en la medida de lo posible, no se interrumpieran los procesos normales ni que los alumnos, maestros o sus autoridades se sintieran evaluados.
4. El lunes a primera hora presentarse con las autoridades del centro escolar, explicar el propósito de la investigación y describir su función durante la semana de trabajo. El mismo día entrevistar a las autoridades. A partir del martes realizar la entrevistas al (los) maestro(s), principalmente del 5° grado, y presenciar su clase por lo menos en dos ocasiones, obteniendo previamente el permiso para permanecer en sus aulas y realizar la observación, en la medida de lo posible, de sus clases de matemáticas. Para entrevistar a los alumnos de 5° grado y a sus respectivos padres de familia, buscar el momento más adecuado, ya sea en la escuela o solicitando permiso para visitarlos en sus casas. Las pláticas con miembros de la comunidad, e incluso con quien dirija la Sociedad de Padres de Familia, hacerlas en la mayor informalidad posible.

Es necesario enfatizar que se prestó especial atención en la negociación de la entrada a la escuela con la finalidad de contar con la comprensión y colaboración de las autoridades y los docentes. Era fundamental, que los maestros les apoyaran en su trabajo permitiéndoles tiempo para las entrevistas así como acceso para observarlos en su actividad cotidiana.

Existen indicios anecdóticos de que el trabajo de campo se desarrolló en muy buen clima de aceptación y que hubo pocos rechazos en las escuelas o las aulas (quizá el hecho de que la mayoría de los investigadores fueran también maestros influyó en el alto grado de aceptación). En cuanto al rechazo a nivel del aula por parte de algunos docentes, debe señalarse que con algunos de ellos se logró el acceso con el paso del tiempo y en otros fue necesario realizar la observación de las clases con maestros de otros grados.

2.6 ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS.

Una vez concluido el trabajo de campo se inició el trabajo de captura en las oficinas de las Áreas Estatales de Evaluación, realizada en su mayoría por los mismos investigadores de campo. En cuatro de los Estados los investigadores participaron en el análisis de los datos, en el resto de las entidades este trabajo, además de la redacción del reporte preliminar, fue efectuado por los responsables estatales del estudio.

Con el fin de realizar un estudio comparativo e incluyente de los resultados, la Dirección General de Evaluación determinó que se debería de trabajar de forma sistemática con los datos y los reportes estatales por parte de un equipo de analistas de la Dirección General de Evaluación y dos investigadores de la Dirección de Investigación y Desarrollo Académico de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Chihuahua; quienes habían formado parte del equipo central que coordinó el estudio.

El equipo central empezó a trabajar en abril de 1999 definiendo los criterios de análisis, las etapas y la estrategia de reporte de los casos. El equipo dio por concluido el análisis e interpretación con la elaboración de los reportes estatales, a finales de 1999.

Debe destacarse que, al reiniciar el segundo análisis de los datos, se detectó que la información recogida en campo variaba entre los Estados en calidad y suficiencia. Por lo que la estrategia de análisis que se siguió en los reportes estatales inició con procesos de depuración y aseguramiento de confiabilidad de las bases de los datos recolectados. Fue necesario, por tanto, distinguir la calidad de la información reportada: cuando un dato fue sostenido por múltiples fuentes y/o existió un patrón recurrente de parte de varios actores entonces a ese dato se le consideró como *evidencia*; cuando la información existió pero no fue posible triangularla, es decir, corroborarla de parte de varios informantes o fuentes, entonces se le denominó *indicio*, finalmente cuando se compararon varios casos a fin de encontrar patrones recurrentes y en uno o varios de los casos no se encontró información entonces se determinó como ausencia de información (sin datos).

Para entender el significado de la ausencia de datos en este estudio, es importante señalar que en la investigación, debido a su carácter cualitativo, no existen variables previamente definidas, sino que se construyen categorías de manera inferencial. Además, la ausencia de datos en un caso puede entenderse también, cuando se compara con otros casos, como la no-manifestación de un factor que sobresale en los demás y forma parte de la dinámica escolar.

2.6.2 ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS PARA LOS REPORTES ESTATALES.

Una vez que se contó con datos confiables se desarrolló una metodología de siete etapas, las cuatro primeras teniendo como unidad la escuela y las dos últimas considerando todas las escuelas de un Estado.

A nivel caso:

1. Los datos se clasificaron inductivamente en matrices llamadas "factuales", en las cuales las categorías se van creando en el propio análisis por la técnica de familias conceptuales basadas en patrones recurrentes. A estas matrices se les denomina factuales porque expresan los datos tal y como fueron obtenidos del trabajo de campo. Constituyen la primera etapa de inferencia ya que los encabezados serán a su vez conceptos generales en procesos de inferencia posteriores.
2. Las categorías de las matrices factuales son clasificadas en matrices inferenciales, en donde se identifican conglomerados conceptuales a partir de patrones recurrentes de los conceptos construidos en la primera etapa del análisis.
3. Se construyen mapas conceptuales de manera que se identifique el modelo operativo que permite entender la escuela estudiada, a partir de las tres unidades de análisis del estudio: la práctica docente, el uso de los materiales y los incentivos. El mapa conceptual expresa de manera dinámica los factores identificados por la matriz inferencial y resulta útil para reconocer cambios en los factores y en sus relaciones, una vez que se compara con otros mapas.
4. Se redacta el reporte del caso, a partir de entender la composición de las unidades de análisis en los diversos tipos de escuela.

Entre los casos:

5. En matrices denominadas "megamatrices", se comparan todos los casos según los criterios de muestra polarizada: por nivel de rendimiento, estrato, organización completa o incompleta y recepción o no de apoyos compensatorios.
6. De las megamatrices se identifican los factores de las tres unidades de análisis que constituyen patrones recurrentes, así como su nivel de intensidad y se construye una matriz denominada "metamatriz". En estas matrices se identifican de manera sintética los factores más relevantes para entender similitudes internas y los contrastes.
7. Para identificar con más detalle posibles contrastes, en esta etapa se seleccionan los casos de escuelas comparables más contrastantes (por ejemplo, escuelas de organización no completa, de alto y bajo rendimiento).

2.6.2 ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS PARA EL REPORTE GLOBAL DEL ESTUDIO.

La estrategia seguida para reportar los resultados globales del estudio se basa, por un lado, en la utilización de las matrices comparativas de cada uno de los Estados, para contrastar los resultados por unidad de análisis. Por otro lado, se agruparon los 82 casos que constituyen la muestra del estudio, sin considerar el Estado de pertenencia, para identificar aspectos comunes o diferenciales que mostraran patrones recurrentes por tipo de escuela. Este análisis implicó el uso de los mapas conceptuales de cada uno de los casos⁵. Debe destacarse que el proceso seguido para la generación del reporte global del estudio, no se desarrolló de manera automática ya que la elaboración de las matrices comparativas y los mapas conceptuales obedecen a lógicas inferenciales distintas, debido principalmente a datos de calidad y suficiencia diferentes.

Para realizar el análisis por tipos de escuela se establecieron dos clasificaciones diferentes combinando los criterios bajo los cuales se seleccionaron las escuelas, tal como se muestra en la tabla 4. En la primera clasificación se combinan dos criterios: nivel de rendimiento y tipo de organización (escuelas tipos I al IV). La segunda clasificación, efectuada con la intención de identificar diferencias en las escuelas a partir de la recepción o no de apoyos compensatorios, se consideran tres criterios: nivel de rendimiento, tipo de organización y recepción o no de apoyo de los programas compensatorios (escuelas tipos A a H).

A partir de la agrupación de los casos en tipos más generales, se desarrollaron los análisis por contraste entre tipos de casos. De esta manera se contrastó tipo I, que corresponde a las escuelas de alto rendimiento de organización completa, con las escuelas tipo III, que son las escuelas de bajo rendimiento también de organización completa. De igual forma se contrastaron las escuelas tipo II, que se refiere a las escuelas multigrado de alto rendimiento con las escuelas tipo IV, que son las escuelas de bajo rendimiento, también multigrado. Con el propósito de identificar elementos diferenciales provocados por los programas compensatorios se analizaron las parejas tipo A con B, C con D, E con F y G con H.

⁵ La estrategia seguida para agrupación y caracterización de los diferentes tipos de escuela, se basa en la metodología de marcadores cualitativos que se ha trabajado por vez primera en este estudio. Para mayor detalle sobre ésta sugerimos consultar el Anexo II, "Sobre la Metodología de Marcadores Cualitativos", de este documento.

TABLA 4.

TIPOS DE ESCUELAS EN LA MUESTRA			
POR NIVEL DE RENDIMIENTO	POR TIPO DE ORGANIZACIÓN	CON APOYO DE PROGRAMAS COMPENSATORIOS	SIN APOYO DE PROGRAMAS COMPENSATORIOS
ALTO RENDIMIENTO 39 escuelas	COMPLETA <i>TIPO I</i> 14 escuelas	TIPO A 10 escuelas Casos: 1-1 7-1 3-3 9-1 4-2 9-2 5-2 10-4 6-6 10-6	TIPO B 4 escuelas Casos: 4-4 6-9 9-3 10-9
	INCOMPLETA O MULTIGRADO <i>TIPO II</i> 25 escuelas	TIPO C 20 escuelas Casos: 1-3 7-2 1-7 7-3 2-1 8-1 2-5 8-2 3-2 8-3 3-5 8-4 4-1 9-4 5-1 9-5 6-2 10-7 6-10 10-8	TIPO D 5 escuelas Casos: 1-5 3-1 4-3 6-3 10-5
BAJO RENDIMIENTO 43 escuelas	COMPLETA <i>TIPO III</i> 16 escuelas	TIPO E 10 escuelas Casos: 1-2 8-7 2-6 9-8 3-6 9-9 5-3 10-10 7-5 10-12	TIPO F 6 escuelas Casos: 1-6 10-3 4-7 6-5 7-6 9-7
	INCOMPLETA O MULTIGRADO <i>TIPO IV</i> 27 escuelas	TIPO G 23 escuelas Casos: 1-4 6-1 1-8 6-4 2-2 6-7 2-3 7-4 2-4 8-5 2-7 8-6 2-8 8-8 3-4 9-6 3-8 9-10 4-5 10-11 5-4 10-2 5-5	TIPO H 4 escuelas Casos: 3-7 4-6 6-8 10-11
82 escuelas	31 Completas 51 Incompletas o multigrado	63 escuelas	19 escuelas

Tal como se muestra en el siguiente apartado, los análisis efectuados a partir de la combinación de diferentes criterios, han permitido identificar que existen aspectos que comparten todas las escuelas, independientemente de sí reciben o no apoyos compensatorios, de su tipo de organización o el nivel de rendimiento que presentan. Así

como situaciones que se asocian con el nivel de rendimiento o el tipo de organización que las caracteriza. Al respecto es necesario enfatizar que las diferencias observadas en cuanto al nivel de rendimiento no corresponden ciertamente a todos los casos que presentan el mismo rendimiento, pero si manifiestan una tendencia en este sentido. Lo mismo ocurre al considerar las escuelas según su tipo de organización. Finalmente, es necesario establecer que aun cuando al interior de los estados se observaron algunas diferencias entre escuelas apoyadas o no por programas compensatorios, en relación con aspectos asociados a las unidades de análisis, al agruparse todos los casos según los tipos de escuela no se distinguen patrones que manifiesten contrastes entre ellas.



III. RESULTADOS DEL ESTUDIO.

1. RESULTADOS POR UNIDAD DE ANÁLISIS.

En esta sección se presentan los resultados del estudio que expresan los hallazgos más relevantes que conformaron patrones consistentes dentro de cada Estado y en la mayor parte de ellos. Además, se destacan de forma particular los resultados más relacionados con la operación de los programas compensatorios. Una síntesis de los resultados por Estado y por tópico se presenta en el Anexo I.

1.1 PRÁCTICA DOCENTE.

ACTITUD ANTE LOS CURSOS DE ACTUALIZACIÓN.

- Existe una amplia diversidad de actitudes de los docentes en relación con los programas de actualización que reciben de los programas compensatorios. Algunos se encuentran motivados por tener la oportunidad de participar en ellos, mientras que otros formulan críticas sobre su pertinencia y oportunidad. Esta diversidad en la actitud parece asociarse a diferencias en los paquetes de capacitación que reciben los maestros en sus Estados, diferencias en los niveles de formación y, fundamentalmente, diferencias en los ámbitos de desempeño laboral.
- Los docentes no identifican con facilidad los cursos ofrecidos por los programas compensatorios dentro de los cursos de actualización que reciben por parte de diversas instancias como los Centros de Maestros o las Secretarías de Educación Estatales y los programas especiales como Rincón de Lecturas o PRONALEES. En particular, los cursos sobre manejo de estrategias multigrado, son ofertados por diferentes instituciones actualizadoras, utilizando en ocasiones diferentes metodologías y enfoques.
- En general, los cursos son considerados como útiles en las escuelas multigrado de los Estados 1 y 2, aun cuando en éste último y en el 3, particularmente en escuelas de alto rendimiento, algunos maestros manifiestan que quienes imparten los cursos no están suficientemente preparados. Por otra parte, se argumenta que no satisfacen sus necesidades de trabajo en el aula o son poco pertinentes al ámbito rural o indígena en ambientes multigrado, en los Estados 7, 8 y en las escuelas de alto rendimiento del Estado 3. Es importante destacar que si bien en los Estados referidos se observa una tendencia en el sentido señalado en otros, como el 4 ó 9, las opiniones de los maestros no presentan un patrón al interior de los Estados. En los Estados 5, 6, 8 y 10 no se reportan datos sobre actitud de los docentes ante los cursos de actualización.
- Independientemente de la relevancia de los contenidos de los cursos y de su pertinencia para los ámbitos donde el maestro trabaja, influyen en su opinión sobre los cursos, los apoyos que reciben y los obstáculos para asistir a ellos, especialmente la distancia.
- Llama la atención que en el Estado 10 se valoran muy alto los procesos de autocapacitación o de trabajo colegiado, que implica mecanismos horizontales de actualización docente entre colegas. Este mecanismo es especialmente bien valorado y desarrollado por los maestros de las escuelas de organización completa.

Un reto importante a enfrentar por los programas compensatorios, considerando la diversidad de opiniones que manifiestan los maestros, consiste en ofertar cursos que enriquezcan sus metodologías de enseñanza, especialmente en ambientes multigrado y de escuelas indígenas, y en los que los capacitadores se constituyan en un apoyo real para los

maestros que asisten a ellos. De igual forma, es importante acercar las oportunidades de actualización o promover mecanismos de capacitación diferenciados para maestros que por la distancia de sus centros de trabajo, vean reducida su oportunidad de participar de manera sistemática en procesos de actualización.

CAPACIDAD DE PLANIFICACIÓN.

- Existen muy diversos estilos y modalidades de planificación de las estrategias de enseñanza. En los Estados 1 y 3 se reportan procesos generalizados de planificación de clase con base en el programa oficial. En los Estados 6 y 9 se encontró que la planificación orientada al avance programático se desarrolla únicamente en escuelas de alto rendimiento. En el Estado 10 la planificación semanal supervisada por el director es uno de los factores clave en una escuela indígena de organización completa de alto rendimiento, en la cual existen indicios adicionales de que esta forma de planificación está asociada al fuerte liderazgo del director en gestión escolar.
- En el Estado 7 la planificación de clases se considera como especialmente difícil en las escuelas multigrado, particularmente en las unitarias. En algunas escuelas multigrado del Estado 8, se afirma que reciben orientación sobre cómo planificar sus clases, no obstante no la aplican en su trabajo cotidiano.

MANEJO DE ESTRATEGIAS MULTIGRADO.

- En los Estados 1, 6, 7, 8 y 10, las escuelas de organización incompleta o bien manejan inadecuadamente las estrategias multigrado o trabajan por grado temas diferentes. En este tipo de escuelas existen amplios periodos de la clase donde los niños de un grado están desconectados de actividades de aprendizaje, el maestro no tiene una estructura organizada para desarrollar actividades de aprendizaje simultáneo con niños de grados diferentes. En algunos casos donde los maestros permanecen en la comunidad, enfrentan la dificultad multigrado separando a los alumnos en dos turnos para su atención. El Estado 3 presenta una situación interesante en relación con las escuelas de alto y bajo rendimiento. En las escuelas de alto rendimiento los maestros tienden a aplicar algunas de las estrategias multigrado, aunque no de forma integral como se contempla en los cursos. En las de bajo rendimiento, por su parte, la mayor parte de los maestros manifiesta que les son útiles, pero no se observa su aplicación en el aula. En el resto de los Estados no se encuentran indicios de uso de estrategias multigrado
- El uso de los materiales no forma parte del patrón común relativo a las estrategias de enseñanza multigrado. Como excepción, en el Estado 1 se reporta información de que en estas aulas se desarrollan sistemáticamente juegos como consecuencia del uso de los materiales.

La dificultad mostrada por los maestros que laboran en condiciones multigrado para trabajar con alumnos de grados diversos, traducida en la falta de organización del grupo para desarrollar ambientes de aprendizaje y en la disminución del tiempo de atención para los alumnos, se plantean como aspectos a ser considerados en la formación que deban recibir los futuros maestros y en los cursos de actualización promovidos para el magisterio en servicio.

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS.

- Las estrategias de enseñanza básicas son muy homogéneas en las escuelas: los maestros explican de manera verbal y usualmente a todo el grupo, los contenidos se desarrollan con base en el libro de texto. Se reportan amplios periodos de inactividad de los alumnos, especialmente cuando los maestros no explican o formulan instrucciones. En matemáticas predomina la realización de ejercicios en el pizarrón esperando que sean copiados en el cuaderno por el alumno, explicando la operación paso por paso, las preguntas son generales al grupo y se ponen ejercicios que reproducen las operaciones. En ocasiones se piden también tareas con el fin de ejercitar las operaciones.
- En general se observa el predominio de la disciplina funcional en las aulas, cuando los maestros exponen los alumnos prestan atención, sin grandes interrupciones.
- En las escuelas de alto rendimiento de los Estados 1, 2, 6, 8, 9 y 10, si bien los maestros recurren, como en el resto de las escuelas, a la estrategia frontal para desarrollar la clase, en lo particular se distinguen por: monitorear las actividades que realizan los alumnos dentro del aula, brindar atención individualizada, revisar las tareas con algún comentario, retroalimentar verbalmente en clase, otorgar más valor al trabajo en equipos, incorporar juegos con sentido académico, usar materiales aparte del libro de texto y, ocasionalmente, promover una mayor participación en alumnos que muestran mayor atraso académico.
- Las escuelas de bajo rendimiento, en general, se caracterizan por mantener pocas variantes en las estrategias de enseñanza, a lo que se adiciona un clima de poca motivación y consecuentemente de bajas expectativas sobre la capacidad de los alumnos. En el Estado 6 existen indicios de que en las escuelas de bajo rendimiento existen más sanciones a los alumnos. En el Estado 8 se muestra reforzamiento de los alumnos más atrasados fuera de clase. En el Estado 10 es interesante que los juegos se usan en las escuelas de bajo rendimiento, pero sin nexo con actividades de aprendizaje. En los Estados 3 y 4 no es posible caracterizar adecuadamente la práctica docente por la escasez de datos recolectados.

Los programas compensatorios podrían enfatizar las actividades que un maestro de escuela de alto rendimiento efectúa, a pesar de mantener la estructura frontal tradicional. Probablemente el modelo de enseñanza difundido por los cursos de actualización difiere radicalmente de la práctica histórica de los maestros, por lo que el proceso de modificación debe ser más difícil. Las actividades adicionales que realizan los maestros de las mejores escuelas están dentro de la cultura de los maestros y pudieran ser ejemplos de buenas prácticas docentes que son muy sencillas de ejecutar por ellos.

RETROALIMENTACIÓN.

- Se identifica la retroalimentación a los alumnos como un factor que conforma un patrón recurrente de las escuelas de alto rendimiento académico en los Estados 1, 6, 8, 9 y 10. Típicamente se utilizan exámenes escritos en la evaluación y como oportunidad para proveer de retroalimentación a los alumnos.
- En el Estado 7 se encuentra que la retroalimentación es más común en las escuelas de organización completa. En el Estado 2 se encontró muy poca retroalimentación y no se reportaron eventos de retroalimentación en los Estados 3 y 4.

La estrategia de retroalimentación pedagógica orientada a desarrollar ambientes positivos de aprendizaje es un factor clave de las escuelas de alto rendimiento que pueden ser enriquecidos por los procesos de actualización de los programas compensatorios.

OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE.

- Las oportunidades de aprendizaje son resultado del tiempo dedicado por los alumnos a aprender y a participar directamente en actividades de aprendizaje. Ambos factores dependen del estilo pedagógico bajo el cual opere el docente. Es manifiesto que en aquellas aulas cuyos maestros se distinguen por diversificar sus estrategias de enseñanza, recurrir al uso de materiales didácticos y monitorear el trabajo de sus alumnos, con su respectiva revisión, corrección y retroalimentación, existe un ambiente más propicio para aprender. Esta situación se observó en escuelas apoyadas y no apoyadas por programas compensatorios.
- La inversión de tiempo adicional dedicado a la enseñanza se observa en las escuelas de alto rendimiento de los Estados 6 y 10.
- Una reducción significativa del tiempo de aprendizaje por ausentismo, particularmente por parte del docente, se reporta en la mayor parte de las escuelas del Estado 5, en las escuelas unitarias del Estado 7 y en las escuelas de bajo rendimiento del Estado 10. En el Estado 8 se dedica mayor tiempo a los alumnos que presentan atraso escolar en las escuelas de bajo rendimiento, constituyendo una excepción al patrón encontrado en otros Estados.
- La participación de los alumnos en un mayor número de actividades con contenido pedagógico, como una manifestación de la oportunidad para facilitar el aprendizaje, destaca en escuelas de alto rendimiento de los Estados 1, 6 y 10.

Es claro que en la mayor parte de las escuelas de bajo rendimiento y las que laboran en condiciones multigrado, las oportunidades de aprendizaje para los alumnos se ven limitadas por estrategias de enseñanza poco variadas; por la ausencia de acciones pedagógicas que le permitan al alumno reconocer sus errores y recibir retroalimentación; y por el escaso aprovechamiento de los recursos de apoyo didáctico. El principal reto con escuelas de este tipo puede consistir en generar, dentro de los mismos procesos de capacitación en los que participan los maestros, esquemas de acción pedagógica donde éstos conozcan y vivencien diversas formas de trabajar dentro del aula, potencializando las prácticas que se encuentran asociadas a las escuelas de alto rendimiento.

1.2 USO DE MATERIALES DIDÁCTICOS.

LIBROS DE TEXTO GRATUITOS.

- El libro de texto se presenta como el material básico para desarrollar la práctica pedagógica. El contenido del libro constituye la currícula esencial y las actividades recomendadas son directamente seguidas por los maestros. De él dependen, en buena medida, las estrategias de enseñanza y el uso de materiales adicionales y también condiciona la noción de lo que se debe enseñar dentro de las aulas.
- En el Estado 1 se encontró que en las escuelas de alto rendimiento el libro es un apoyo importante, pero es posible identificar actividades no consideradas o recomendadas por el libro. En cambio en las escuelas de bajo rendimiento y multigrado, las actividades que recomienda el libro son las únicas que se realizan. En el Estado 9 se reporta que la

centralidad del libro de texto disminuye significativamente en las escuelas indígenas, tanto por cuestiones de la lengua como de pertinencia cultural del contenido. En el Estado 2 se observa que las actividades realizadas por los alumnos dependen fuertemente del uso del libro de texto.

El predominio del uso de los libros de texto en el desarrollo de la clase, particularmente observado en escuelas de bajo rendimiento y multigrado, responde en buena parte, a la falta de diversidad en las estrategias pedagógicas de los maestros y, específicamente en las multigrados, a la dificultad para trabajar bajo estas condiciones. Quizá la asesoría en el uso de diversos recursos didácticos ayude a los maestros a variar su práctica dentro de las aulas.

DISPONIBILIDAD DE LOS MATERIALES EN LAS ESCUELAS.

- Aun cuando en la mayoría de los Estados no se reporta claramente que instancia proporciona los materiales didácticos, es un hecho que en general las escuelas cuentan con ellos. Sin embargo, esta situación no necesariamente garantiza que, en todos los Estados, estén disponibles para los maestros y sus alumnos debido a que existen en las escuelas ciertas prácticas que condicionan su utilización. En los Estados 3 y 10 los materiales están disponibles en cuanto se observan en las aulas. En el resto de los Estados, con excepción del Estado 7 donde no se reportan datos relativos a este tema, el material didáctico entregado no está a libre disposición para los maestros debido a controles administrativos operados, en lo fundamental, por los directores. Incluso en los Estados 4 y 5 se reportan paquetes de materiales cerrados todavía. Por su parte en el Estado 9 se informa del cobro de cuotas de depósito para el uso del material.

Los controles administrativos ejercidos sobre los materiales didácticos proporcionados por instancias oficiales e incluso los criterios establecidos para su uso en las aulas, están inhibiendo su capitalización al trabajo realizado por maestros y alumnos. Las instancias encargadas de administrar estos recursos a las escuelas podrían tener en cuenta tales hechos a fin de promover mecanismos más adecuados para el tránsito y uso de los materiales didácticos en los salones de clase.

USO DE LOS MATERIALES.

- La utilización de los materiales didácticos dentro del aula está mediada por el libro de texto, la aplicación de estrategias activas de enseñanza y la percepción que tienen los maestros en torno a su pertinencia pedagógica.
- Existen evidencias de uso intensivo de materiales didácticos en las escuelas de alto rendimiento de los Estados 1, 3, 6 y 10, especialmente el que es rico en figuras.
- Los maestros elaboran materiales cuando están interesados en aumentar la pertinencia pedagógica o cultural de su enseñanza o cuando el disponible resulta insuficiente. Los materiales que ellos elaboran compiten ventajosamente con los materiales producidos y distribuidos por instancias oficiales, ya que en la mayoría de los casos donde tiene lugar esta actividad, los maestros tienden a privilegiar su uso. Ocasionalmente la elaboración de materiales propicia la participación de los padres de familia en actividades pedagógicas de la escuela.

La incorporación del material didáctico como un recurso para apoyar la enseñanza, ya sea el disponible en la escuela o el elaborado por los maestros, constituye sin duda una forma de diversificar las estrategias para promover el aprendizaje de los alumnos. La recurrencia del

uso intensivo de material didáctico en escuelas de alto rendimiento de 4 estados, así como la elaboración de éstos por falta de pertinencia o suficiencia sugiere, por un lado, la necesidad de asesorar a los maestros que lo requieran, sobre las formas de potenciar diversos recursos didácticos para el trabajo en las aulas recuperando la experiencia de aquellos que lo hacen de forma cotidiana y, por otro, revisar los criterios bajo los cuales se diseñan o, en su caso, apoyar a los maestros para que desarrollen sus propios materiales involucrando a sus alumnos y/o los propios padres de familia.

SUFICIENCIA DE LOS MATERIALES.

- No está claro si los materiales son suficientes y con base a qué elementos se juzga sobre su suficiencia, ya que en algunos maestros se observó que los utilizan poco y al mismo tiempo declaraciones en entrevistas señalando que reciben pocos materiales. En el Estado 8 se observó que existe duplicación de distribución del mismo tipo de material por parte del programa compensatorio y de la Secretaría de Educación Estatal. A juicio de los observadores en este Estado las aulas están saturadas de material.
- En el Estado 5 se reporta insuficiencia de material didáctico en las escuelas de organización completa grandes y en el Estado 9 se detectaron problemas de suficiencia de materiales en las escuelas más alejadas.
- Las escuelas de alto rendimiento de los Estados 6 y 7, se encuentran más favorecidas con material didáctico.

Independientemente de su suficiencia, utilización efectiva y de la instancia que los proporcione, en general los materiales didácticos han sido distribuidos exitosamente a las escuelas.

PERTINENCIA DE LOS MATERIALES.

- La pertinencia del material didáctico recibió juicios variados. En los Estados 2 y 5 algunos maestros señalan que el material no es apropiado para el medio rural. En el Estado 7 es más típico que los maestros de las escuelas de alto rendimiento lo consideren pertinente. Por su parte, en los Estados 8 y 9 se reporta que los maestros elaboran sus propios materiales debido, entre otros factores, a la poca pertinencia de los disponibles en la escuela.
- En general los maestros aprecian mucho la riqueza y calidad gráfica de los materiales, especialmente en los primeros grados y en la enseñanza del español a estudiantes indígenas.
- En algunos Estados, particularmente en escuelas de educación indígena, es manifiesto que los materiales didácticos que les son proporcionados, no son utilizados por considerar no responden a las características de los estudiantes e incluso porque la lengua indígena en que están escritos, no corresponde con la variante hablada en esa comunidad o región.

El énfasis puesto en la pertinencia de los materiales, por parte de algunos maestros, sea de escuelas de educación indígena o de bajo rendimiento, alude a que no están encontrando en ellos un recurso de apoyo para desarrollar la enseñanza ya que no están siendo utilizados. En ambos casos es necesario apoyarles para que puedan aprovecharlos en diferentes contextos de aprendizaje. De manera particular, debe cuidarse que los materiales didácticos elaborados

en lengua indígena satisfagan las necesidades de enseñanza para niños cuya lengua materna es distinta al español o en todo caso, generalizar los talleres, que ya se realizan como se manifiesta en alguno de los Estados, donde los maestros puedan adecuar o construir sus propios materiales.

ÚTILES ESCOLARES.

- En los Estados 2, 5 y 7 maestros y padres de familia manifiestan que el paquete de útiles escolares entregados en forma gratuita, ha constituido un apoyo importante para las familias y favorecido la asistencia de los estudiantes a la escuela.
- Los útiles fueron reportados en todas las escuelas estudiadas, aunque no en todas se cuenta con datos sobre la opinión de los alumnos, maestros o padres de familia. Sin embargo, en los registros de clase se menciona, de manera sistemática, que el cuaderno de los estudiantes es un material usado intensivamente y de forma directa en actividades de aprendizaje.

La alta valoración, uso y relación directa del cuaderno infantil indica que los subsidios directos en material de aprendizaje entregado directamente a los estudiantes que los necesitan puede tener alto impacto al aumentar las oportunidades para aprender, particularmente de los más pobres.

1.3 INCENTIVOS A MAESTROS.

CONOCIMIENTO Y RECEPCIÓN DE LOS INCENTIVOS.

- Se encontraron indicios de que existe confusión entre los maestros acerca de los incentivos específicos que reciben por parte de los programas compensatorios y de los deberes que adquieren al recibirlo.
- En el Estado 2 los maestros no tienen claro el objetivo y confunden el incentivo PIARE con el incentivo E3, que normalmente reciben los maestros rurales. En el Estado 3 se reporta que el incentivo de arraigo se recibe, casi de forma exclusiva, en las escuelas de alto rendimiento. En el Estado 5 se reporta un alto índice de ausentismo, los maestros no reconocen contar con algún tipo de incentivos. En el Estado 9, los maestros manifiestan que los incentivos promueven la atención a estudiantes con rezago académico, aunque esta actividad no es privativa de los maestros que disponen de ellos, pues se presenta en la mayoría de las escuelas del Estado.

IMPACTO DE LOS INCENTIVOS.

- En los casos donde los maestros cuentan con incentivos económicos, se observa, en general, mayor tiempo disponible por parte de los maestros, ya sea porque reside en la comunidad o porque ofrece clases adicionales; aspecto que tiende a ser altamente valorado por los padres de familia. No obstante, debe señalarse que existen docentes que no reciben este tipo de estímulos y brindan tiempo extra de clase a sus estudiantes. Radicar en la comunidad, mantener buenas relaciones con los padres de familia y manifestar fuerte compromiso con su labor parecen constituirse en condiciones clave para que los maestros se sientan motivados a hacerlo.

- En los Estados 1, 2, 6 y 7 los datos señalan que típicamente la recepción de los incentivos incide en la extensión del tiempo de atención de los alumnos o en reestructuración de la jornada escolar, disminuyendo el ausentismo de los alumnos.
- No en todos los casos de los Estados, el incentivo disminuye significativamente el ausentismo docente, ya que obedece más a cuestiones de distancia de la comunidad de trabajo y/o familiares de los maestros. En el Estado 8 incluso se reporta mayor ausentismo entre los maestros que reciben el estímulo económico. Sin embargo, debe notarse que ellos mismos están más atentos a recuperar el tiempo perdido con tiempo extraclase o aumento de la jornada escolar.
- En el Estado 9 los docentes dedican más tiempo a los niños con rezago sin importar los incentivos.
- Los incentivos no son recibidos por los maestros en las mismas condiciones laborales. Por ejemplo, en los Estados 4 y 10 se informa que algunos de los maestros de una misma escuela lo reciben mientras que otros no. De manera particular, merece la pena destacar lo ocurrido en el Estado 4, dado que el otorgamiento de los incentivos está asociado con la asistencia o no cursos de actualización y no todos los docentes de una misma escuela, cuentan con la posibilidad de asistir a ellos. Por tanto, aun cuando los maestros trabajen bajo las mismas condiciones no tienen la misma oportunidad de recibir incentivos.

El desconocimiento u omisión, por parte de algunos maestros, de los compromisos que adquieren al recibir los incentivos, o el otorgamiento desigual entre maestros que laboran bajo condiciones semejantes en la misma escuela, sugiere revisar los mecanismos que regulan su asignación y conservación. También advierte sobre los efectos no esperados o no concretados en el ámbito del trabajo escolar, sobre todo cuando se observa que maestros no beneficiados realizan acciones similares, por lo que parece necesario analizar la teoría que sustenta el origen de este tipo de apoyos para el maestro, o su forma de aplicación.

PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES DE FAMILIA Y EL APOYO PARA LA GESTIÓN ESCOLAR (AGE) U OTROS APOYOS OTORGADOS POR PROGRAMAS SOCIALES.

- La presencia del Apoyo para la Gestión Escolar (AGE) que reciben los padres de familia, se asocia con mejoramiento de la infraestructura y mayor interés de éstos por asuntos de la escuela.
- En los Estados 1, 3, 6, 7, 8, 9 y 10, las evidencias apuntan en el sentido de que las escuelas que se ven beneficiadas con el AGE, cuentan con una mayor participación y colaboración de los padres de familia en los asuntos escolares, facilita su apoyo a los maestros y llega a motivarlos a mantener a los estudiantes más tiempo en las escuelas. No obstante esta tendencia, se observó una escuela en el Estado 2, donde la comunidad recibe AGE, los padres de familia no participan con regularidad en la atención de las necesidades de sus hijos, la escuela y sus maestros. En el Estado 3, el AGE está presente sólo en algunas escuelas de alto rendimiento, mientras que en el Estado 6 lo reciben algunas escuelas de bajo rendimiento.
- En el Estado 6, los diversos apoyos que reciben las comunidades, a través de distintos programas de asistencia social (PAEZI, COPUCI, SOLIDARIDAD, PROGRESA) y que se hacen extensivos a las escuelas, estimulan la colaboración de los padres de familia en asuntos relacionados con desayunos escolares, mantenimiento y limpieza del edificio

escolar. De manera particular en las escuelas de alto rendimiento, se distingue que el mayor involucramiento de los maestros en asuntos de la comunidad propicia también una mayor participación de los padres de familia con la escuela.

- En el Estado 5 las escuelas de alto rendimiento se asocian con mayor contacto entre padres de familia y maestros, así como con la recepción de desayunos escolares. También se percibió una generalizada insatisfacción de los padres de familia con relación a los maestros. Su queja principal es el poco tiempo de dedicación a los estudiantes.
- En el Estado 10 el AGE se asocia con programas de asistencia social como PROGRESA y SOLIDARIDAD para explicar la disminución del ausentismo de los alumnos. En este Estado es típico que en sus escuelas de alto rendimiento los padres de familia conozcan las calificaciones de su hijo(a) y se muestran más satisfechos con sus maestros.

La presencia del Apoyo para la Gestión Escolar así como de otros apoyos provenientes de programas de asistencia social en las comunidades que son beneficiadas, en términos generales, están teniendo repercusiones favorables en la relación y colaboración de padres de familia con la escuela y los maestros.



IV. PRINCIPALES APRENDIZAJES.

PRÁCTICA PEDAGÓGICA.

En términos generales no se observa que la práctica docente esté siendo transformada por los procesos de capacitación ofertados institucionalmente. La calidad y relevancia de los cursos de capacitación para la realidad de la escuela rural es frecuentemente cuestionada, especialmente en los ámbitos multigrado. Sin embargo, algunos aspectos de los cursos fueron observados desarrollándose en las escuelas, como la planificación de clases, la organización de los alumnos y algunas estrategias grupales y lúdicas para grupos multigrado. Estos procesos no llegan a modificar sustantivamente la forma de enseñanza de los maestros, pero en algunos casos, sin duda, configuran condiciones facilitadoras para el aprendizaje sobre todo cuando existe una combinación con el uso de materiales didácticos u otros recursos de apoyo a la enseñanza y el aprendizaje.

En las escuelas, domina la perspectiva curricular donde lo fundamental es asegurar que los estudiantes sepan leer, escribir y manejar las operaciones aritméticas básicas. Se observa una práctica frontal con énfasis en procedimientos mecánicos y, consecuentemente, con pocas oportunidades para la creatividad o la crítica.

Al no conocer o no saber como concretar estrategias multigrado en la enseñanza con varios grados, la mayor parte de los maestros que laboran bajo estas condiciones optan por estrategias cuya orientación está marcada, casi de forma exclusiva, por el propio libro de texto.

La evidencia contundente de la preeminencia de los libros de texto en la configuración de la estrategia de enseñanza en todas las escuelas, hace pensar en la necesidad de cuidar al máximo su diseño y calidad.

Las oportunidades de aprendizaje que se brindan a los alumnos, particularmente en escuelas de alto rendimiento, están asociadas a una práctica pedagógica diversificada que involucra diversos recursos de apoyo didáctico y enfatiza el monitoreo, la retroalimentación, revisión y corrección de los ejercicios, así como a actividades asignadas a los alumnos, ya sea dentro o fuera del salón de clases.

MATERIALES DIDÁCTICOS.

Los materiales didácticos han sido bien distribuidos a las escuelas, pero en la mayor parte de ellas, los maestros no gozan de plena libertad en su acceso, lo cual se expresa dentro de las aulas en las restricciones de su uso por parte de los alumnos.

En este sentido, los controles administrativos establecidos en las escuelas, la falta de pertinencia para la realidad rural o indígena y la insuficiencia, según manifiestan los propios docentes, son factores que se encuentran asociados al escaso o nulo uso del material didáctico en el contexto del trabajo escolar. Además, también está vinculado fuertemente a las estrategias de enseñanza operadas por los maestros. Lo que queda de manifiesto es que la no-incorporación de diversos recursos didácticos en el desarrollo de la enseñanza es resultado de la falta de orientación o conocimiento sobre las formas en que éstos pueden ser capitalizados por los docentes en el contexto de diferentes situaciones de aprendizaje.

En escuelas de alto rendimiento y ahí donde los maestros tienden a diversificar sus estrategias de enseñanza, se distingue una mayor incorporación de diversos materiales didácticos al trabajo con los alumnos, en su mayoría manipulados por el profesor, aunque no es posible determinar en qué medida esto es favorecedor del rendimiento que presentan.

No obstante lo anterior, es importante destacar que, en forma general, los maestros solicitan más materiales didácticos con pertinencia cultural, así como una mayor disponibilidad de los existentes en sus escuelas.

Gran parte de los maestros elaboran su propio material, para lo cual cuentan con pocos recursos. Es probable que profundizando las estrategias de asistencia técnica en la elaboración de material, así como recursos para que ellos mismos lo hagan sea más posible apoyarlos en el mejoramiento de sus estrategias de enseñanza.

Los útiles escolares para los alumnos son vistos como el material más importante de los que han recibido y se percibe que han propiciado la asistencia regular a la escuela y motivado favorablemente a los padres de familia.

INCENTIVOS.

Incentivos al maestro.

Los incentivos que reciben los maestros han mostrado sus efectos en el aumento del tiempo de clase por las tardes, aunque no siempre es claro para los maestros en qué consiste su compromiso y cuáles son específicamente los incentivos de los programas compensatorios y cuáles de otros programas. En el tiempo extra usualmente se enseña de la misma manera que en el tiempo normal o se controla la realización de la tarea.

La presencia de los incentivos en algunos casos, sobre todo en escuelas multigrado, ha generado que los maestros distribuyan a sus alumnos en dos turnos con lo cual hacen frente a las dificultades de enseñanza que les representa atender alumnos de diferentes grados.

Otros aprendizajes.

Los Apoyos a la Gestión Escolar (AGE's) fueron identificados en pocas ocasiones ya que no formaron parte de las unidades de análisis predeterminadas en el estudio, pero existen fuertes indicios de que efectivamente está teniendo impacto en la mejora de la infraestructura y, relativamente, en la mayor participación de los padres de familia con la escuela.

La función directiva en las escuelas, a pesar de no haber sido foco de atención del estudio, se manifiesta como un factor importante en la forma cómo trabaja la escuela y se manifiestan los componentes analizados. En este sentido, destaca la relevancia del rol de los directores en la vinculación de la capacitación con la práctica pedagógica cotidiana y la disponibilidad y uso de los materiales didácticos, así como de la definición de los compromisos exigidos o esperados por parte de los docentes que reciben incentivos y del correcto funcionamiento de los AGE's.

En algunos casos se observó la integración de programas de asistencia social (PROGRESA y SOLIDARIDAD) que benefician a la escuela y la comunidad, en los que se detectaron indicios de reducción significativa de ausentismo en las escuelas cuando logran conjuntarse apoyos a las familias más pobres y a sus escuelas, además de que también motivan el mayor involucramiento de los padres de familia en asuntos relacionados con la escuela.

El impacto de los programas compensatorios en las escuelas deberá ser establecido por los operadores de los mismos, ya que deberán considerarse aspectos de los programas que no formaron parte de este estudio



ANEXO I

SÍNTESIS GENERAL DE LOS RESULTADOS MÁS IMPORTANTES POR UNIDAD DE ANÁLISIS.



PRÁCTICA DOCENTE

PRÁCTICA DOCENTE	ESTADO 1	ESTADO 2	ESTADO 3	ESTADO 4	ESTADO 5	ESTADO 6	ESTADO 7	ESTADO 8	ESTADO 9	ESTADO 10
Actitud ante cursos de actualización	En 4 de las 8 escuelas multigrado los docentes afirman asistir a cursos de capacitación y mencionan les ha ayudado a mejorar su estrategia de enseñanza con grupos multigrado.	En tres de los 8 casos los maestros opinan que los cursos son inoperantes en el contexto de trabajo. En el resto expresan que les han resultado útiles. La mayoría de los maestros opina que la compensación que reciben por asistir a los cursos es insuficiente.	En escuelas de organización incompleta (la mitad de las escuelas del estudio) las opiniones de los maestros coinciden en que los cursos les han sido de utilidad. Para algunos en el desarrollo y organización de las actividades, mientras que para otros en el conocimiento de los libros de texto y los programas.	Sólo asisten a los cursos de capacitación los maestros que reciben apoyo económico. No se reportan suficientes datos sobre actitud ante cursos de actualización.	En tres de los cinco casos opinan que los cursos son útiles. Algunos docentes de diferentes escuelas declaran que la temática de los cursos no es pertinente.	No se reportan suficientes datos.	En general la capacitación es bien aceptada. Sin embargo la relativa a las escuelas unitarias es insuficiente.	Los docentes consideran más efectivas las estrategias de enseñanza tradicionales respecto a las que se les enseña en los cursos de capacitación.	Las opiniones de los maestros son diferentes con respecto a los cursos: Algunos opinan que han influido en su práctica ya que trabajan de acuerdo a sus lineamientos, mientras que otros señalan que no son útiles debido a las condiciones en las que trabajan y no hay continuidad en los lineamientos. La diversidad en opiniones no responde a tipos de escuela.	En las escuelas de organización no completa, especialmente las indígenas se resalta la asistencia a cursos PAREB. En las escuelas de organización completa se orienta más a la autocapacitación o trabajo colegiado.
Capacidad de planificación.	La mayoría de los maestros expresa desarrollar la planificación de las clases conforme a los documentos normativos de SEP.	En dos de los ocho casos, la planificación se hace con base al programa o guía. En uno es evidente que no se planifica. En los 5 restantes no se reporta suficiente información.	Todas las escuelas planifican sus clases.	No se reportan suficientes datos.	No se reportan suficientes datos.	En las escuelas de alto rendimiento se planifica de acuerdo al programa y necesidades de los alumnos.	En la mayoría de las escuelas se planifican las clases, sin embargo en las escuelas unitarias los docentes manifiestan dificultad para realizar esta actividad sin la orientación adecuada.	Existen indicios de planificación pero no se muestra su ejecución en el trabajo docente.	Existe una amplia variedad de nociones de planificación. En las escuelas de alto rendimiento hay evidencias de planificación orientada al avance programático.	La escuela indígena de organización completa muestra planeación semanal supervisada por el director. En la de bajo rendimiento la planeación es de clase con base en el libro de texto.
Manejo del multigrado.	En las escuelas que laboran en condiciones multigrado se observan diferencias entre escuelas de alto y bajo rendimiento. En las de alto rendimiento se presenta una tendencia a abordar un mismo tema con todos los alumnos y asignación diferenciada de actividades según el grado; mientras que en los de bajo se atiende por separado a cada grado. En estos casos el libro de texto es la herramienta fundamental para trabajar.	En la mitad de las escuelas los maestros señalan utilizan técnicas multigrado. No obstante en cada caso se entiende, o aplica, de forma diferente: algunos lo orientan al trabajo en equipos, otros a la incorporación de alumnos monitores para atender a alumnos de grados inferiores, otros introducen el juego, otros atienden los grados por separado, generando en ocasiones tiempos de inactividad dentro del aula.	En las escuelas incompletas de alto rendimiento se aplican adecuadamente las técnicas multigrado. En dos escuelas bidocentes no aplican la metodología multigrado porque les parece difícil.	No se reportan suficientes datos.	En dos escuelas de organización completa, los docentes opinan que la metodología multigrado es adecuada pero no la aplican por las características de la escuela.	Se observa que los alumnos están sin involucrarse en actividades de aprendizaje durante largos lapsos, debido a que se trabaja por separado con los diferentes grados.	En los grupos multigrado se registran problemas de uso de material y planificación de actividades.	Aun cuando se observan intentos de incorporar estrategias multigrado en algunas aulas, los maestros prefieren continuar con su forma cotidiana de trabajar. En este sentido, destaca el hecho de que los maestros señalan acudir a cursos de capacitación donde abordan temas relacionados con el manejo de estrategias multigrado.	En 1 de 4 escuelas multigrado, se observó manejo de algunas estrategias multigrado, dosificando el nivel de complejidad de los contenidos por ciclo educativo. En los otros tres casos la aplicación de este tipo de estrategias no se presenta.	No se observa el manejo de metodologías multigrado, en ambientes con esta característica.

PRÁCTICA DOCENTE

PRÁCTICA DOCENTE	ESTADO 1	ESTADO 2	ESTADO 3	ESTADO 4	ESTADO 5	ESTADO 6	ESTADO 7	ESTADO 8	ESTADO 9	ESTADO 10
Estrategias pedagógicas.	Las escuelas de alto rendimiento enfatizan el monitoreo, la atención individualizada y la revisión del trabajo así como actividades fuera del aula. Además de que se promueve con mayor regularidad el trabajo en equipos. Mientras que en las escuelas de bajo rendimiento se presentan en sentido inverso o no se realizan.	En las escuelas de bajo rendimiento es escaso el monitoreo y la retroalimentación al trabajo de los alumnos. La tarea en clase es más típica de las escuelas de alto rendimiento.	Es general que los alumnos trabajen en equipo.	No se reportan suficientes datos.	Los maestros enseñan de manera individual aunque en las entrevistas valoran el trabajo en equipo. Domina estrategias con pocas variantes.	Los maestros enseñan de manera frontal, definiendo todas las actividades de aprendizaje. Sin embargo, en las escuelas de alto rendimiento los maestros diversifican sus actividades, revisando y corrigiendo el trabajo. En los primeros grados de las escuelas de alto rendimiento se incorporan los juegos y los cantos. Se usan mucho los materiales. Se sanciona motivando no reprimiendo, como en las de bajo rendimiento.	En las escuelas unitarias domina el uso del libro de texto pero sin otros apoyos. Los alumnos trabajan solos, fundamentalmente copiando, en dictado o en resolución de ejercicios obtenidos de los libros. En las escuelas de organización completa se usan más apoyos aunque el libro de texto sigue siendo esencial.	Domina la enseñanza frontal con énfasis en la exposición/explicación. En las escuelas de alto rendimiento es común encontrar mayor atención individualizada (monitoreo) y retroalimentación, especialmente en la revisión de las tareas. En las escuelas de bajo rendimiento se observan más actividades de reforzamiento en tiempo extraclase.	La exposición basada en explicación y ejercicios está generalizada en todas las aulas observadas. En las escuelas de alto rendimiento además se realizan actividades de monitoreo individual, especialmente en la etapa de ejercicios.	En las escuelas de organización completa es más común observar juegos, competencias, cuestionamiento directo por los maestros, trabajo en equipo e investigación. Las actividades relacionadas con el juego se observaron únicamente en escuelas indígenas. Existen indicios de que el juego se relaciona con los contenidos en las escuelas de alto rendimiento y sólo como entretenimiento en las de bajo rendimiento. En las escuelas de organización completa de alto rendimiento se observa atención a los alumnos con atraso académico, ya sea con más tiempo, ayuda de otros alumnos o con mayor participación en clase. En las escuelas de alto rendimiento se puede observar mayor énfasis en las tareas escolares.
Retroalimentación	Reforzamiento positivo en las escuelas de alto rendimiento.	En general se observa poca retroalimentación al trabajo de los alumnos.	En todas las escuelas de alto rendimiento se presentan diferentes estrategias que favorecen la retroalimentación. En las escuelas de bajo rendimiento se menciona que las utilizan pero no se especifica o no hay suficientes datos al respecto.	No se reportan suficientes datos.	Se observaron muy pocos procesos de monitoreo y retroalimentación.	La retroalimentación se da en las escuelas de alto rendimiento pero no en las de bajo rendimiento.	La retroalimentación es más típica de las escuelas de organización completa. No se observa en ningún caso de las escuelas multigrado.	Es más típico en las escuelas de alto rendimiento revisar la tarea y comentar sobre el trabajo en clase. Las expectativas sobre los alumnos y la escuela tienden a ser más favorables en este tipo de escuelas.	Se considera que la evaluación es una práctica común, con base en pruebas objetivas. La revisión y corrección de los ejercicios sólo se detectaron como típicas de las escuelas de alto rendimiento.	En las escuelas de alto rendimiento, se retroalimenta, principalmente, con uso de exámenes y tareas.

PRÁCTICA DOCENTE

PRÁCTICA DOCENTE	ESTADO 1	ESTADO 2	ESTADO 3	ESTADO 4	ESTADO 5	ESTADO 6	ESTADO 7	ESTADO 8	ESTADO 9	ESTADO 10
Oportunidades de aprendizaje.	En las escuelas de alto rendimiento se involucra más activamente a los alumnos en actividades como elaboración de materiales, trabajo en equipos, juegos y uso de textos complementarios.	En la mayoría de las escuelas, las clases se centran en las actividades sugeridas en los libros de texto. Esto implica escasa diversificación de las estrategias de enseñanza y consecuentemente, el empobrecimiento de los ambientes de aprendizaje.	En escuelas de alto rendimiento, se favorecen las oportunidades de aprendizaje a través del uso de técnicas grupales, trabajo en equipo, juegos y la atención extraclase. En algunas escuelas de bajo rendimiento, se observa como variación en las estrategias de enseñanza y trabajo en clase; las actividades se centran, fundamentalmente, en el libro de texto.	No se reportan suficientes datos.	Sólo un maestro de las cinco escuelas observadas destina tiempo extra de trabajo en las tardes. Existe un alto nivel de ausentismo por parte de los maestros, dedicando menos tiempo a la jornada escolar de lo establecido.	Los maestros de escuelas de alto rendimiento dedican más tiempo y actividades más motivadoras a los alumnos que presentan atraso escolar.	Se detecta una gran diversidad de oportunidades de aprendizaje, incluso hacia el interior de la misma escuela. En las escuelas unitarias los factores esenciales son la permanencia del maestro en la comunidad y la planificación en la asignación del tiempo. En las escuelas de organización completa dependen de estrategias pedagógicas que involucren directamente a los alumnos y al uso intenso del material didáctico.	En las escuelas de bajo rendimiento se observa mayor tiempo de atención a los alumnos que presentan atraso escolar. En las escuelas de alto rendimiento se muestran indicios de mayor atención al trabajo individual mediante monitoreo favoreciendo el reforzamiento y la retroalimentación a los alumnos.	Se promueven, proporcionando atención individualizada a niños con atraso escolar y cursos de regularización. También se estimula con la elaboración y libre acceso a material didáctico y de concursos dentro del grupo, lecturas, redacción libre, análisis de contenidos, ejercicios y cuestionamientos. Este tipo de acciones favorecedoras del aprendizaje, se presentan tanto en escuelas de bajo rendimiento como de alto, aunque de forma generalizada y con la misma intensidad.	En las escuelas de alto rendimiento se pudo observar que se cumple con el calendario y la jornada escolar. En cambio en las de bajo rendimiento existe un marcado ausentismo de alumnos, especialmente en tiempos de trabajo en el campo, y de maestros. En este tipo de escuelas se trabajan hasta tres horas diarias. Además se usa el tiempo de clase para actividades no relacionadas directamente con el aprendizaje, como mantenimiento de la infraestructura.

DISPONIBILIDAD Y USO DE MATERIALES DIDÁCTICOS

DISPONIBILIDAD Y USO DE MATERIALES	ESTADO 1	ESTADO 2	ESTADO 3	ESTADO 4	ESTADO 5	ESTADO 6	ESTADO 7	ESTADO 8	ESTADO 9	ESTADO 10
Libro de Texto obligatorio.	En las escuelas de alto rendimiento el libro es un apoyo, en las de bajo rendimiento las actividades se circunscriben a él.	En más de la mitad de las escuelas, es el eje de todas las actividades. Sin embargo, en situaciones multigrado las instrucciones que se dan a los alumnos, a partir de él, son poco claras.	Es el material central en las actividades de clase.	No se reportan suficientes datos.	El libro es el centro del trabajo docente. En él se basa la planeación y el desarrollo de la clase.	El libro es la herramienta central de los maestros.	En todas las escuelas el libro es la principal herramienta de los docentes.	El libro de texto es considerado como un recurso de apoyo para desarrollar la enseñanza en la mayor parte de las estrategias utilizadas por los maestros.	Los libros de texto tienen un papel central en la mayor parte de las actividades docentes. Sin embargo su uso disminuye sensiblemente en las escuelas indígenas por cuestiones de la lengua y de baja pertinencia del contenido.	El libro de texto es central y condiciona el uso del resto de los materiales.
Disponibilidad de los materiales de los programas compensatorios.	Todas las escuelas manifiestan disponer de material didáctico (en 4 de ellas proporcionado por PIARE). En escuelas de organización completa se observa control por parte del director y poco uso por parte de maestros y alumnos. Mientras que ahí donde los maestros lo custodian se usa con mayor frecuencia y los alumnos tienen mayor acceso a él.	Los materiales no están disponibles principalmente en las escuelas de bajo rendimiento. En la mitad de las escuelas, se observó material didáctico aún empaquetado y guardado.	Los materiales están disponibles para los maestros y su uso generalizado.	Los directores controlan el material y en la mayoría de los casos está guardado. En las escuelas de alto rendimiento es notorio que los maestros disponen de material didáctico en sus aulas, además del controlado por el director.	Se encuentran materiales en su paquete original, sin uso.	Los materiales están disponibles, aunque los controles administrativos limitan su uso intensivo.	En todas las escuelas el material está disponible principalmente para los docentes. En algunos casos no los utilizan.	En la mayoría de las escuelas los directores mantienen bajo control los materiales didácticos, aunque de manera particular en las de organización incompleta y bajo rendimiento.	Los directores controlan los materiales, lo que provoca que los maestros sienten restricciones en cuanto a la disponibilidad. Esta situación limita su utilización. En escuelas de organización completa se llega a cobrar cuotas de depósito para evitar que se dañen.	Se observó material en todas las escuelas visitadas.

SISTEMA NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA

DISPONIBILIDAD Y USO DE MATERIALES DIDÁCTICOS

DISPONIBILIDAD Y USO DE MATERIALES	ESTADO 1	ESTADO 2	ESTADO 3	ESTADO 4	ESTADO 5	ESTADO 6	ESTADO 7	ESTADO 8	ESTADO 9	ESTADO 10
Uso de los materiales.	Depende de las estrategias de los maestros y de la utilidad que le atribuyan para el desarrollo de la clase. Se usan más los materiales en las escuelas de alto rendimiento.	En escuelas unitarias, se dificulta el uso de material, no son siempre apropiados para estrategias multigrado. Los libros del Rincón de Lectura son muy utilizados. Otros materiales no son utilizados porque, según los maestros, se desconoce su uso o están empaquetados.	En las escuelas de alto rendimiento los materiales son usados de manera intensiva por maestros y alumnos, mientras que en las de bajo su uso dentro del aula es poco frecuente, derivándose, como consecuencia, que los alumnos dispongan de él.	No se reportan suficientes datos.	Algunos de los maestros dejan de usar materiales por poca pertinencia, por lo que tienen que elaborarlos.	Los materiales se usan más en las escuelas de alto rendimiento. Los materiales de rincones de lectura se usan poco para no dañarlos.	El uso de los materiales está condicionado por las condiciones del trabajo docente, la pertinencia, la utilidad percibida y la disposición de asesoría. Los materiales en las escuelas multigrado tienen problemas de uso por el poco tiempo y dificultades de organización. En las escuelas de organización completa existe una amplia variedad de uso, aunque es central en la mayor parte de las estrategias docentes.	Se usan poco los materiales enviados por PIARE respecto a otros materiales que existen en las aulas. En tres escuelas, los docentes dicen necesitar de una guía para la aplicación del material o que prefieren que les den recursos para elaborar ellos mismos los materiales. En las escuelas de alto rendimiento se usa más y es más diverso el material. En las escuelas de bajo rendimiento es más común que los maestros elaboren su propio material. El uso de materiales didácticos dentro del aula está restringido debido a que los maestros desconocen su existencia.	Las estrategias de uso del material del PAREB son diferentes ya que algunos maestros restringen su uso para evitar deterioro, mientras otros lo usan sin relación a contenidos curriculares, para jugar únicamente. Los materiales que más se usan son los que contienen más figuras. Los materiales que se utilizan más son los que son elaborados por los propios alumnos y maestros. Incluso ocasionalmente por los padres de familia. En las escuelas indígenas de alto rendimiento, se aprecia mucho el material gráfico atractivo, como medio de enseñanza del español.	En las escuelas de alto rendimiento existen fuertes evidencias de uso intensivo del material, específicamente del más rico en gráficas y especialmente para apoyar explicaciones de docentes y alumnos. En las escuelas de bajo rendimiento se encontraron pocas evidencias de uso o de elaboración de materiales. Incluso en algunos casos se observó material en sus paquetes originales y docentes que desconocen el material que existe en la escuela.
Suficiencia de los materiales.	En tres de las 8 escuelas los maestros consideran insuficientes los materiales entregados.	En tres escuelas incompletas el material es suficiente y generalmente son poco utilizados. En la escuela de organización completa, el material es insuficiente.	No se reportan suficientes datos.	En tres de las cuatro escuelas donde hay datos, los materiales son suficientes. Solo en un caso los maestros reportan que utilizan materiales naturales porque el que existe es insuficiente.	Los maestros de escuelas grandes consideran que no reciben suficientes paquetes de materiales.	Las escuelas de alto rendimiento cuentan con más material.	En las escuelas de alto rendimiento es más típico que se reporte que el material es suficiente.	En este estado los mismos materiales son distribuidos por PIARE y la Secretaría estatal, duplicándose la entrega. Incluso los observadores indican que el aula está saturada de material y hay material fuera del aula por falta de espacio para él.	Los materiales didácticos se hace llegar a la mayor parte de las escuelas, pero es evidente que no llega a las escuelas más distantes. Por otro lado, en la mayoría de las escuelas los maestros declaran que son insuficientes.	No se reportan suficientes datos.

DISPONIBILIDAD Y USO DE MATERIALES DIDÁCTICOS

DISPONIBILIDAD Y USO DE MATERIALES	ESTADO 1	ESTADO 2	ESTADO 3	ESTADO 4	ESTADO 5	ESTADO 6	ESTADO 7	ESTADO 8	ESTADO 9	ESTADO 10
Pertinencia de los materiales.	No se reportan suficientes datos.	Sólo en la escuela donde se imparte educación bilingüe se señala de forma explícita la falta de pertinencia del material didáctico que les envían. En el resto de los casos no se reportan datos, no obstante se observa como regularidad que en todas las escuelas se elaboran.	No se reportan suficientes datos.	No se reportan suficientes datos.	Algunos maestros consideran que los materiales no son apropiados al medio rural.	En las escuelas de alto rendimiento, se considera que los materiales son adecuados a las necesidades de los alumnos.	En las escuelas de alto rendimiento se reporta que el material es pertinente.	Aun cuando no se hace explícito si los materiales que existen en la escuela son pertinentes, los maestros tienden a elaborarlos, aunque de forma más activa en las escuelas de bajo rendimiento.	Los maestros elaboran material didáctico al considerar que el existente en la escuela carece de pertinencia cultural.	En las cuatro escuelas que hay datos se utilizan pero no se dice si son o no pertinentes.
Útiles escolares.	No se reportan suficientes datos.	Son muy estimados tanto por los maestros como por los padres de familia. Los cuadernos son centrales en la enseñanza pero no se retroalimenta el trabajo en él.	En dos escuelas de alto rendimiento se considera que la dotación de útiles escolares favorece la asistencia y la permanencia de los niños en la escuela. En el resto de los casos no hay suficientes datos.	No se reportan suficientes datos.	Son considerados por los padres como un apoyo importante.	Este tipo de apoyo se observa, principalmente en las escuelas de alto rendimiento. No obstante no cuenta con datos sobre la percepción, en torno a éstos, de padres de familia o maestros.	La percepción de los maestros es que los útiles escolares disminuyen el costo de la educación para los padres más pobres pero la necesidad del trabajo infantil y la lejanía siguen impactando la ausencia de los más pobres.	No se reportan suficientes datos.	En la única escuela donde se dispone de información, los útiles escolares son considerados por los padres de familia como un apoyo importante a su economía.	En la mayoría de las escuelas que lo reciben no se reportan datos sobre su impacto. Se tienen indicios de que en uno de los casos, los padres de familia los consideran como un apoyo al ahorro familiar y en otra están inconformes con la distribución que se hace dentro de la escuela.

SISTEMA NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA

INCENTIVOS AL MAESTRO

INCENTIVOS	ESTADO 1	ESTADO 2	ESTADO 3	ESTADO 4	ESTADO 5	ESTADO 6	ESTADO 7	ESTADO 8	ESTADO 9	ESTADO 10
Conocimiento y recepción de los incentivos.	Sólo en 3 de los 8 casos se reporta recepción de incentivos, las 3 laborando en condiciones multigrado.	Se confunde el incentivo del PIARE con el E3. Los maestros no tienen claro el objetivo del incentivo. Se distinguen dos formas en los maestros concretan la recepción del incentivo en relación con su práctica pedagógica.	Se conoce el incentivo de arraigo y es recibido básicamente en las escuelas de alto rendimiento.	Es característico de algunas que los maestros reciben estímulo económico (de arraigo) con la consigna de asistir a cursos de actualización. No obstante no todos tienen la oportunidad de asistir, por lo que maestros de una misma escuela no son cuentan con las mismas oportunidades de actualizarse o el estímulo.	No se reportan datos sobre incentivos. No obstante, se distingue un alto nivel de ausentismo por parte de los maestros.	Los maestros que reciben (cinco escuelas) algunos permanecen en la comunidad y dedican más tiempo a los alumnos.	En tres de las escuelas de las cuatro que los reciben, el incentivo se asocia con la atención a los niños atrasados por la tarde. Sólo en una escuela de bajo rendimiento lo entienden como el apoyo que recibe la comunidad (AGE).	En los dos casos donde se reciben incentivos, los maestros lo asocian con la extensión del tiempo de clase, para alumnos con atraso escolar.	Los maestros entienden que la recepción de incentivos intenta propiciar la atención de los alumnos con mayor atraso escolar. En este Estado, a los maestros que asisten a cursos de actualización se les proporcionan estímulos económicos.	Sólo en dos escuelas reciben incentivos por arraigo, pero no viven en la comunidad aunque en una escuela se menciona que se otorgan más horas de clase. En otras dos escuelas sólo se menciona que se reciben viáticos para asistir a los cursos de capacitación.
Impacto de los incentivos.	Los principales efectos que se observan en las escuelas cuyos maestros lo reciben, son: Atención a alumnos de dos turnos, alta valoración del trabajo docente, permanencia y mayor involucramiento del maestro con la comunidad.	En algunos casos se refuerzan aprendizajes en las tardes mientras que otros dividen al grupo para trabajar en dos turnos. Los maestros no aceptan que el arraigo que se busca con el incentivo distinga a quien es buen maestro de quien no lo es.	No existen suficientes datos que permitan la comparación.	No se reportan suficientes datos.	No se reportan datos sobre incentivos.	Los maestros con incentivos reestructuran la jornada escolar, propiciando la asistencia de los alumnos y se dedica tiempo extraescolar a los alumnos retrasados.	El efecto de los incentivos depende del tipo de organización. En las escuelas multigrado el incentivo tiende a traducirse en dividir los grupos en dos turnos, de manera que se trabaja de jornada completa con diferentes grados. En las escuelas de organización completa se refuerza el aprendizaje de los alumnos con mayor atraso escolar durante las tardes.	No se observa que el incentivo propicie arraigo en los docentes. La permanencia en el lugar parece depender más de cuestiones familiares y la situación geográfica de la comunidad. Incluso, entre los docentes que reciben el estímulo económico se percibe mayor ausentismo. Sin embargo los maestros tienden a recuperar el tiempo con extraclases o aumento de la jornada. El control que llevan los padres de familia no ha disminuido el ausentismo de los docentes.	No es claro el impacto de los incentivos ya que los maestros dedican tiempo extra a los alumnos con mayor atraso reciban o no el incentivo.	El pago por arraigo es cumplido por algunos maestros residiendo en la comunidad, pero no se observa así siempre. Por otra parte, una parte del personal de una misma escuela lo recibe mientras que otra no.
Participación de los padres de familia en relación con los incentivos otorgados a maestros y otro tipo de apoyos (AGE, SOLIDARIDAD, PROGRESA, etc.)	Los padres de familia presentan mayor atención a las necesidades de las escuelas; así como mayor involucramiento y apoyo a los maestros.	Se detectó en una sola escuela, los padres no mostraron interés por el apoyo.	En las escuelas de alto rendimiento es notoria la participación de los padres de familia. Dos escuelas de estas reciben el AGE. El manejo de los recursos del AGE se asocia con el mayor menor contacto entre maestros y padres de familia y con su nivel de participación con la escuela.	No se reportan suficientes datos.	Los padres de familia en general se encuentran insatisfechos con los maestros. Se quejan de la poca atención tiempo dedicado a los alumnos. Son escasas las reuniones con los padres de familia. Las escuelas de alto rendimiento tienen de común que reciben desayunos escolares y más contacto entre padres y maestros.	Los maestros de escuelas de alto rendimiento donde los maestros reciben incentivo, se observa más tiempo dedicado a los alumnos y mayor involucramiento con la comunidad, así como una mayor participación de los padres de familia. Asimismo, donde se encuentran presentes diversos apoyos de Programas sociales también se percibe a los padres de familia más involucrados con la escuela y los maestros.	Otorgar recursos como el AGE o materiales asignados directamente promueven mayor involucramiento de los padres de familia, motivándolos más a sostener a sus hijos en las escuelas.	Los AGE's han sido utilizado en el mejoramiento de la infraestructura de las escuelas.	El factor que mejor explica la colaboración de los padres de familia en actividades de la escuela es cuando los maestros a su vez se han involucrado en acciones que benefician a la comunidad.	Se menciona por los maestros que la presencia de programas como PROGRESA y SOLIDARIDAD ha disminuido el ausentismo escolar. En las escuelas de alto rendimiento los padres de familia tienen expectativas más altas sobre sus hijos, conocen sus calificaciones y están satisfechos con los maestros.

ANEXO II

ASPECTOS METODOLÓGICOS DEL ESTUDIO



SOBRE LA TEORÍA DEL MUESTREO CONCEPTUAL

La muestra de este estudio se basa en la teoría del muestreo conceptual, la cual indica que la representatividad que se busca en los estudios cualitativos se relaciona con el desarrollo de la teoría que emerge a partir de los datos recolectados en la investigación (grounded theory). Existen tres tipos fundamentales de muestreo, con una amplia diversidad de modalidades a su interior: El primer tipo consiste en el muestreo de casos típicos que se basa en la noción del caso promedio. El segundo tipo se refiere al muestreo de casos excepcionales, que constituyen una variación radical en relación con el caso típico. Tanto el primero como el segundo tipo pueden ser representados por un único caso, o por unos pocos que expresen la diversidad dentro de la tipicidad, como es el caso de investigaciones en escuelas eficientes, o de pocos casos excepcionales.

El tercer tipo, llamado muestreo de casos polares o extremos, en cambio, requiere de al menos dos casos ya que se basa en unidades contrastantes de análisis. Este es el criterio más ambicioso ya que busca identificar factores diferenciales a partir de realidades polarmente radicales, lo que permite optimizar las posibilidades de identificar los factores al exagerar las diferencias entre los casos, y, de esta forma, hacer más evidentes los atributos que los hacen diferentes o que explican sus diferencias. Se espera así que la gran mayoría de las escuelas del universo real se encuentren explicadas dentro de la teoría desarrollada con base en los contrastes, ya que sus diferencias muy posiblemente estarían dentro del rango explicado por el modelo.

Este criterio, aplicado a nuestro estudio, implica que si se es capaz de identificar los factores que explican los tres componentes analizados de los programas compensatorios en las escuelas de mayor diversidad por rendimiento académico, esta explicación debería ser aplicable en general a la gran mayoría de las escuelas rurales de los estados representados, ya que es muy probable que sus rendimientos promedios se encuentren dentro del rango representado por las escuelas de la muestra. Este supuesto se basa en el hecho de que la muestra de la cual se identificaron las escuelas con mayor y menor rendimiento es aleatoria. En todo caso, la representatividad a la que se aspira no es a la poblacional, como son los criterios muestrales cuantitativos, sino a que la teoría sea aplicable a las escuelas rurales que reciben los componentes analizados de los programas compensatorios. Se trata, por lo tanto, de un criterio de muestreo teórico, no de un criterio de muestreo poblacional.

Además este criterio de polarización permite triangular los resultados de las investigaciones cuantitativas con las cualitativas en las mismas escuelas. El hecho de que estas escuelas formen parte del Estudio de Evaluación de la Educación Primaria y sean estudiadas en varios ciclos escolares a través de encuestas y exámenes de rendimiento académico, permitirá darle seguimiento a este estudio, tanto de manera cuantitativa como cualitativa. Este criterio muestral permite, por lo tanto, superar la noción de que los estudios cualitativos necesariamente se refieren a la "singularidad" de los fenómenos, en este caso escuelas, para referirse a prototipos o factores característicos de tipos de escuelas.

PREGUNTAS GUÍA PARA EL TRABAJO DE CAMPO (ENTREVISTAS)

PRÁCTICA PEDAGÓGICA

DOCENTE

1. ¿Cómo organiza su tiempo para favorecer el aprendizaje de los alumnos?
2. ¿Cómo decide sobre lo que se va a enseñar la próxima clase?
3. ¿Cuáles son las expectativas que tiene de los alumnos que atiende?
4. ¿Cuáles son sus expectativas como maestro?
5. ¿Qué aspectos toma en cuenta para ofrecer oportunidades de aprendizaje a todos sus alumnos?
6. ¿Cómo ha aprendido a enseñar?
7. ¿Cómo se relaciona la capacitación que recibe con su práctica como maestro?

DOCENTE – DIRECTOR

8. ¿Qué hace cuando tiene dificultades para tratar algún contenido escolar?
9. ¿De qué manera aprovecha los materiales de apoyo en su trabajo docente?
10. ¿A qué cursos de capacitación ha asistido recientemente?
11. ¿Qué le parecen los cursos de capacitación que ha recibido?

DOCENTE – DIRECTOR – ALUMNOS

12. ¿Qué hace para que sus alumnos aprendan?
*¿Qué actividades realiza tu maestro para que aprendas más fácilmente?
13. ¿Cómo promueve la participación de los alumnos?
*¿Qué hace el maestro para que participen más en clase tus compañeros y tú?

DOCENTE – DIRECTOR – ALUMNOS – PADRES

14. ¿Cómo evalúa a sus alumnos?
*¿Cómo te califica el maestro?
**¿Sabe usted cómo califica a su hija(o) el maestro?

ALUMNO

15. ¿Qué es lo que más te agrada/desagrada de tu clase de español/matemáticas?

USO DE MATERIALES

DOCENTE

1. ¿Qué acciones realiza para reforzar el aprendizaje de los alumnos?

ALUMNO

2. ¿Qué te ha gustado más de lo que has leído en la escuela?

* Pregunta dirigida a alumnos.

** Pregunta dirigida a padres de familia.

DOCENTE – DIRECTOR

3. ¿Existe relación entre los materiales didácticos y los contenidos programáticos?
4. ¿Considera suficientes los materiales didácticos entregados a la escuela?
5. ¿Existe más comunicación y socialización entre los alumnos a partir del uso de los materiales didácticos?
6. ¿El uso de material didáctico durante la práctica docente se basa exclusivamente en los apoyos otorgados por PAREB y PIARE?
7. ¿El docente hace adecuaciones sobre el uso recomendado del material didáctico?
8. ¿Los materiales didácticos que reciben son los más adecuados para las características de la escuela?
9. ¿Cómo y cuándo se utiliza el material didáctico durante la clase?
10. ¿Los materiales didácticos que llegan a la escuela están igualmente disponibles para todos los docentes?
11. ¿Los materiales didácticos se adaptan a las necesidades de aprendizaje de los niños?
12. ¿El material didáctico se utiliza como apoyo al aprendizaje de los alumnos?
13. ¿El maestro considera el uso del material didáctico en todas las asignaturas?

DOCENTE – DIRECTOR – ALUMNOS

14. ¿Tienen los niños acceso al lugar destinado para los materiales didácticos?
*¿Hay un salón especial donde se guarden libros, mapas, diccionarios, rompecabezas, globos terráqueos, etc.?
*¿Puedes entrar a este salón y utilizar el material cuando lo necesitas?
15. ¿Quién maneja o controla los materiales didácticos en la escuela?
*¿Quién es el encargado de prestarte este material?
16. ¿El maestro se limita al material didáctico que le ha sido proporcionado o diseña o crea algunos otros materiales?
*¿Tu maestro elabora dibujos en cartulinas, láminas con información, mapas, etc.?
17. ¿El material didáctico muestra huellas de desgaste por el uso?
*¿Estos materiales están maltratados o desgastados?
18. ¿Con la utilización de los materiales didácticos los alumnos aprenden mejor?
*¿De que manera te ayuda el que tu maestro utilice mapas, dibujos, láminas con información, globo terráqueo, etc., en tu aprendizaje?
19. ¿Los alumnos tienen completa libertad de manejar el material didáctico o están condicionados?
*¿Los libros, mapas, dibujos, láminas con información, globo terráqueo, etc., puedes usarlos con toda libertad o te ponen alguna condición para utilizarlos?

DOCENTE – DIRECTOR – ALUMNOS – PADRES

20. ¿Los padres de familia conocen los materiales que el alumno usa?
*¿Tus papas conocen el material (mapas, dibujos, rompecabezas, globo terráqueo, etc.) que utilizas en la escuela?
**¿Conoce el material (mapas, dibujos, rompecabezas, globo terráqueo, libros del rincón, etc.) que utiliza su hija(o) en la escuela?
21. ¿Se llevan a casa los alumnos, los materiales didácticos?
*¿Te puedes llevar a tu casa los materiales didácticos (mapas, dibujos, rompecabezas, libros del rincón, etc.)?
**¿Su hija(o) a llevado a casa materiales como mapas, dibujos, rompecabezas, libros del rincón, etc.?

* Pregunta dirigida a alumnos.

** Pregunta dirigida a padres de familia.

22. ¿El maestro solicita siempre que el material didáctico se manipule con cuidado a fin de que no se desgaste?
 *¿El maestro te pide que cuides el material didáctico (mapas, dibujos, rompecabezas, libros del rincón, etc.)?¿Cómo?
 **Cuando su hija(o) lleva material didáctico (mapas, dibujos, rompecabezas, libros del rincón, etc.) a su casa, ¿De qué manera le ha solicita el maestro que lo cuiden para que no se maltrate?

DOCENTE– ALUMNOS

23. ¿Participan los alumnos en el diseño y elaboración de material didáctico?
 *¿Ayudas a tu maestro a elaborar material didáctico (dibujos en cartulinas, láminas con información, mapas, etc.
24. ¿Cómo organiza al grupo cuando trabaja con materiales didácticos?
 *¿Cómo los organiza tu maestra(o) cuando utilizan libros, mapas, diccionarios, rompecabezas, globos terráqueos, etc.?
25. ¿Cómo se distribuye el material didáctico a los alumnos?
 *Cuando han utilizado material didáctico (mapas, dibujos, rompecabezas, globo terráqueo, libros del rincón, etc.) durante la clase, ¿De qué manera el maestro ha distribuido este material?
26. ¿Le gusta al alumno trabajar en equipo? ¿Por qué?
 *¿Te gusta trabajar en equipo? ¿Por qué?
27. ¿De qué manera favorece el material didáctico el trabajo en equipo?
 *Cuando trabajas en equipo ¿cómo apoya a tu aprendizaje el utilizar el material didáctico?
28. ¿Utiliza material didáctico durante la clase?
 *¿Tu maestro utiliza durante la clase mapas, dibujos, láminas con información, globo terráqueo, etc. ?
29. ¿En qué momento o cuándo utiliza los materiales didácticos en la clase?
 *¿En qué momento de la clase o en qué temas utiliza el maestro los materiales didácticos (mapas, dibujos, rompecabezas, globo terráqueo, libros del rincón, etc.)?
30. ¿Cómo aplica el maestro los materiales didácticos?
 *¿Cuándo utiliza tu maestra(o) el material didáctico?
31. De los materiales que hay en la escuela, ¿cuál es el que más usan en el salón?
 *¿De los materiales que hay en la escuela (libros, mapas, diccionarios, rompecabezas, globos terráqueos, etc.) cuál es el que utilizas más?
32. ¿Con qué frecuencia se utiliza el material con los alumnos?
 *¿Cuántas veces a la semana utilizas (durante la clase) el material didáctico?
33. ¿Los alumnos solicitan al docente el uso del material didáctico?
 *¿Le han pedido tu o tus compañeros al maestro utilizar el material didáctico?
34. ¿Cómo utilizan los niños los materiales didácticos en el desarrollo de sus actividades escolares?
 *¿De qué manera te ha servido el material didáctico para el desarrollo de tus actividades escolares?/¿Cómo has utilizado el material didáctico para desarrollar tus tareas escolares?

* Pregunta dirigida a alumnos.

** Pregunta dirigida a padres de familia.

SOBRE INCENTIVOS

DOCENTE – PADRES DE FAMILIA

1. ¿Recibe usted algún incentivo económico?
2. ¿Sabe usted si el maestro recibe algún incentivo económico?

DOCENTE – DIRECTOR

3. ¿Cómo participan los padres de familia en la escuela?
4. ¿Ha observado cambios en la participación de los padres de familia en relación con el desempeño escolar de sus hijos?
5. Los incentivos proporcionados al maestro, ¿influyen en la permanencia y/o desempeño del niño en la escuela?

DOCENTE – DIRECTOR - PADRE

6. Cuando platican los padres de familia con los docentes, ¿cuáles son los aspectos que tratan generalmente?
**Cuándo usted platica con el maestro ¿cuáles son los temas que tratan?
7. ¿Qué cambios provocan los incentivos en el aprovechamiento escolar?
**¿Ha notado algún cambio en el desempeño escolar de su hija(o)?

DOCENTE – DIRECTOR – ALUMNO - PADRE

8. ¿De existir apoyos económicos para los maestros, alumnos y padres de familia, ¿la situación de la educación en la comunidad sería diferente?
9. ¿La relación de la escuela con la comunidad manifiesta algún cambio con la presencia de incentivos al maestro?
**¿Ha observado algún cambio en el desempeño o actividades que realiza el docente como consecuencia del incentivo económico?

DOCENTE – DIRECTOR – ALUMNO

10. A partir de los incentivos, ¿se ha modificado la práctica docente?
*¿Has notado algún cambio en la forma de enseñar de tu maestro?. Si es sí, ¿Cuál o cuales han sido estos cambios?

* Pregunta dirigida a alumnos.

** Pregunta dirigida a padres de familia.

PREGUNTAS GUÍA PARA EL TRABAJO DE CAMPO (OBSERVACIÓN)

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA/PRESENCIA Y USO DE MATERIALES DIDÁCTICOS

1. ¿Cómo desarrolla su clase el maestro(a)?
2. ¿Qué hace el docente cuando tiene dificultades para tratar algún contenido escolar?
3. ¿Cómo promueve el docente la participación de los alumnos?
4. ¿Cómo evalúa el docente a sus alumnos?
5. ¿Qué acciones realiza el docente para reforzar el aprendizaje de los alumnos?
6. ¿Existe material didáctico en el aula?
7. ¿Los materiales didácticos que llegan a la escuela están disponibles para todos los docentes?
8. ¿Hay un salón especial donde se guarden libros, mapas, diccionarios, rompecabezas, globos terráqueos, etc.?
9. ¿Quién maneja o controla los materiales didácticos en la escuela?
10. ¿Existe relación entre el uso de los materiales didácticos y los contenidos programáticos?
11. ¿Cómo y cuándo utiliza el docente el material didáctico durante la clase?
12. ¿El maestro se limita al material didáctico que le ha sido proporcionado o diseña o crea algunos otros materiales?
13. ¿Participan los alumnos en el diseño y elaboración de material didáctico?
14. ¿El material didáctico muestra huellas de desgaste por el uso?
15. ¿Los alumnos tienen completa libertad de manejar el material didáctico o están condicionados?
16. ¿Cómo organiza el docente al grupo cuando trabaja con materiales didácticos?
17. ¿De qué manera distribuye el docente el material didáctico a los alumnos?

SISTEMA NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA

SOBRE LA METODOLOGÍA DE MARCADORES CUALITATIVOS

La metodología de marcadores cualitativos considera a los mapas conceptuales con funciones similares a los indicadores cuantitativos ya que permiten identificar una situación de manera que sea fácilmente comparable entre casos por categorías de contraste. Las categorías de contraste más relevantes de este estudio son las de alto-bajo rendimiento, con o sin componente de programa compensatorio y las de organización completa o multigrado. Además existiría la posibilidad de aplicar la metodología en estudios longitudinales, de manera que el marcador permita identificar con cierta facilidad cambios así como su calificación de acuerdo a algún criterio. Los marcadores cualitativos estudian los mapas conceptuales en tres dimensiones: los núcleos críticos, las relaciones que configuran caminos estratégicos y los factores detonadores. En general estas dimensiones son suficientes para tener una idea general del modelo o sistema que se describe. Estos modelos son especialmente sensibles a una perspectiva de política pública ya que se identifica el patrón a seguir para replicar una escuela o un aula, así como los factores que pueden ser promotores de transformaciones significativas del modelo. Así esta metodología debería dar respuesta a la pregunta: ¿si se quiere replicar las escuelas de alto rendimiento qué elementos deberán tomarse en cuenta? o ¿si se desea transformar una escuela de bajo rendimiento, a qué factores deberá prestársele atención?

Los núcleos críticos son los factores que en los mapas conceptuales asumen centralidad en la explicación del caso. En estudios holísticos los núcleos críticos de los sistemas son inferidos del énfasis que ciertos factores tienen en el entendimiento del modelo. En el caso de estudios con unidades de análisis preestablecidas, como éste, se espera que los núcleos críticos correspondan a la centralidad de las unidades de análisis. Sin embargo esta situación no siempre se puede garantizar. Por lo tanto es importante confirmar o disconfirmar la centralidad de los núcleos críticos. En caso de disconformación se debe explicar la falta de centralidad de la unidad de análisis en cada caso. Por otra parte, los caminos estratégicos se forman por los factores que se conectan a través de relaciones causales en donde se enmarcan los núcleos críticos. El número y la complejidad de los caminos críticos son importantes para entender la dinámica subyacente en cada caso. Finalmente, los factores detonadores se identifican en los mapas conceptuales a partir de los factores que se ubican al principio de los caminos estratégicos. En general los factores detonadores deben ser sensibles a intervenciones de política, es decir, dentro del campo de gobernabilidad de los programas o de las políticas educativas. En el caso específico de este estudio se identifican aquellos factores que se estima que están dentro de la teoría de intervención en la operación de las escuelas que fundamenta los programas compensatorios. Los marcadores cualitativos son estudiados en las tres dimensiones en una matriz que permita identificar tanto los casos que configuran patrones recurrentes como los casos excepcionales. Esto se hace así con el fin de hacer visible el proceso de inferencia del prototipo. Con esta base se constituiría los modelos prototípicos.

En las matrices que aparecen a continuación se presentan los marcadores cualitativos de los casos de organización completa de alto rendimiento (**Tipo I**) y de bajo rendimiento (**Tipo III**), en los que al efectuar la comparación se identificaron algunas diferencias, sin que ello refiera que los que pasa en un Tipo de escuela sea lo contrario a lo que ocurre en el otro. El análisis del resto de los tipos, de acuerdo con las categorías de contraste establecidas (Tipo II vs Tipo IV, Tipo A vs Tipo E, Tipo B vs Tipo F, Tipo C vs Tipo G, Tipo F vs Tipo H), no reportó factores diferenciales en relación con las unidades de análisis estudiadas. Al respecto, queda la duda si la dificultad para configurar prototipos o modelos diferenciales de escuela en estos casos, se deba únicamente a la calidad y suficiencia de los datos o a factores que es necesario estudiar con mayor detalle con técnicas de recolección de información más precisas y con una visión más holística de la escuela.

MARCADORES CUALITATIVOS
ESCUELAS DE ORGANIZACIÓN COMPLETA DE ALTO RENDIMIENTO
(TIPO I)

Caso	Núcleos críticos	Caminos estratégicos	Factores detonadores	Aclaraciones
1-1	1. Práctica docente 2. Uso de libro de texto	1. Uso de libro de texto. 2. Docente explica y da instrucciones. Los alumnos realizan ejercicios en el libro y en el pizarrón. 3. La mayoría de las actividades se realizan en equipo, que monitorea el docente. 4. Se lleva a cabo la revisión y corrección de los ejercicios.	1. Libro de texto gratuito.	El material que tiene centralidad es el libro de texto, no los materiales de los programas. Los docentes elaboran material ya que se considera insuficiente. No aparecen los incentivos. Por otra parte la capacitación no se relaciona de manera evidente con la práctica.
3-3	1. Práctica docente. 2. Uso de material didáctico. 3. Incentivos.	1. Los docentes se sienten comprometidos a cumplir con horario vespertino por el incentivo que reciben, sin embargo el trabajo extra ya se realizaba desde antes de recibirlo aunque de forma irregular. Los docentes asisten a cursos de capacitación pero consideran difícil su aplicación. 2. Algunos docentes no hablan la lengua de la comunidad y otros sí. Esto hace difícil la comunicación y convivencia entre los docentes por sus diferencias culturales, además de que afecta, según sea el caso, la enseñanza del Español como asignatura y la comunicación dentro del aula. La enseñanza se basa en la explicación con apoyo del libro de texto. Además se organizan equipos homogéneos según el sexo, juegos y se realizan sociodramas. 3. El material que más se usa son los juegos y el elaborado por los propios maestros. No hay restricciones para el uso del material. Incluso los padres de familia toman libros del rincón de lectura.	1. Incentivo económico PAREB. 2. Material didáctico, principalmente la lotería y el globo. 3. Libro de texto.	La escuela tiene alumnos indígenas pero no está clasificada como escuela indígena. Entre las expectativas de los padres de familia figura el deseo de que sus hijos aprendan a leer y escribir, dado que, en general, ellos no lo saben hacer. La Asociación de Padres de Familia lleva un control de la asistencia de los maestros en el turno vespertino. Ambas situaciones parecen ejercer presión sobre el desempeño de los maestros. El director de la escuela se ausenta con frecuencia, dejando la función directiva en manos de maestros, quienes se van turnando la responsabilidad del cargo.
4-2	Datos insuficientes.	Datos insuficientes.	Datos insuficientes.	
4-4	Datos insuficientes.	Datos insuficientes.	Datos insuficientes.	
5-2	1. Práctica docente. 2. Útiles escolares. 3. Componentes complementarios como becas y desayunos.	1. Práctica frontal basada en explicación del contenido del libro de texto, ejemplificación, ejercicios, y promoción de la participación con preguntas dirigidas. 2. Eventualmente se monitorea el trabajo de los alumnos y se revisan los ejercicios en clase. 3. Las condiciones de clima, salud y uso de diferentes horarios aunado a ausentismo de los maestros provoca poco tiempo de aprendizaje, lo que impacta la práctica.	1. Útiles escolares. 2. Becas. 3. Desayunos escolares.	Se reporta material insuficiente que implica elaborar material. Los maestros reciben cursos sobre manejo de grupos multigrado, pero dado que trabajan en una escuela de organización completa, no lo aplican.
6-6	1. Práctica docente. 2. Materiales didácticos.	1. Asistencia de los docentes a cursos de capacitación. 2. Predomina explicación con base en el libro de texto. 3. Además el maestro pregunta para fomentar la participación y realiza monitoreo del trabajo de aula. Se revisa y corrige los ejercicios, además se retroalimenta a los alumnos cuando se requiere. 4. Se evalúa con base en tareas, asistencia, participación, trabajos en clase y exámenes mensuales. 5. Existe un ambiente de disciplina con base en sanciones.	1. Distribución de materiales. 2. Progresan con becas para alumnos. 3. Asistencia de los docentes a cursos de PRONAP.	Los maestros no reciben incentivos: no obstante tres viven en la comunidad. El programa progresa ha distribuido becas a los alumnos, con lo que ha aumentado la participación de los padres en el mantenimiento de la escuela. Llama la atención que la directora de la escuela supervisa la labor del maestro de primer grado.
6-9	1. Práctica docente. 2. Materiales didácticos. 3. Recepción del AGE. 4. Labores de gestión escolar del director.	1. Práctica frontal basada en libros de texto, a excepción del primer grado, en donde se desarrolla con base en material elaborado por la maestra. 2. Se realizan ejercicios en el cuaderno (primero) y en libro de texto (tercero y sexto). Se desarrollan actividades con base en el programa. 3. Se revisan los ejercicios de los alumnos, ya sea en forma individual o grupal. 4. Se encuentra material disponible en las aulas y bajo control del director pero se usa poco y específicamente como motivador. En algunos grados se elabora material didáctico. 5. El director realiza labores para la escuela y la comunidad, lo que le permite mantener una relación estrecha con los padres de familia. La comunidad recibe el AGE. Existe poca interacción entre maestros y padres de familia, quienes asisten con poca regularidad a las reuniones convocadas por los maestros.	1. Director con larga permanencia en la escuela y trabajo de relación con los padres. 2. Planta docente con larga permanencia en la escuela. 3. Recepción del AGE. 4. Material didáctico disponible.	Los alumnos de primer grado, al momento de la observación aún no sabían los números ni leer, motivo por el cual la maestra a cargo del grupo, que recién se integró a la escuela, no sigue el programa. En sexto grado se prepara a los alumnos para participar en las Olimpiadas del conocimiento. Las expectativas de los padres se refieren a las competencias básicas de lecto-escritura y está influido por un alto índice de migración al extranjero.

MARCADORES CUALITATIVOS
ESCUELAS DE ORGANIZACIÓN COMPLETA DE ALTO RENDIMIENTO
(TIPO I)

Caso	Núcleos críticos	Caminos estratégicos	Factores detonadores	Aclaraciones
7-1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Práctica docente. 2. Uso de materiales didácticos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Alta movilidad docente. 2. Una sola maestra atiende 1º y 2º grados en aulas diferentes, veinte minutos a cada uno, y de manera frontal. Existe desorden cuando ella no está frente a grupo. Los alumnos de 3º y 4º son atendidos por otra maestra dentro de la misma aula, con explicación frontal, motivando con preguntas que propician alta participación. En sexto se usa intensivamente el pizarrón y se resuelven cuestionarios en grupo. 3. Existe poco material, por lo que se elabora, siendo éste el más utilizado por maestros y alumnos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Inconformidad de los padres porque los docentes no viven en la comunidad. 	Es una escuela completa pero con grados compactados y con una maestra con licencia, por lo que de hecho existen ambientes multigrado en los grados 1º, A 4º.
9-1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Práctica docente. 2. Uso de libro de texto. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los maestros participan en procesos de capacitación. Los cursos se planifican conforme al avance programático y enseñan con base en explicaciones del libro de texto y material didáctico elaborado por los maestros. Se lleva a cabo monitoreo, revisión de ejercicios y evaluación con base en exámenes. 2. Existe material de los programas compensatorios el cual es controlado por el director de la escuela y utilizado solo por los maestros. 3. Se elabora material didáctico cuando los maestros consideran que los contenidos son difíciles o el existente no es el adecuado para sus necesidades de enseñanza. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Capacitación docente, carrera magisterial y reuniones de intercambio de experiencias. 2. Material didáctico. 	El director ha gestionado un profesor de educación especial para los alumnos que muestran rezago. Ejerce estricto control de entrada y salida de los maestros.
9-2i*	<ol style="list-style-type: none"> 1. Práctica docente. 2. Material didáctico. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los maestros participan en procesos de capacitación. Su práctica se compone de explicaciones que se apoyan en el libro de texto y con uso del pizarrón. Se planifica de acuerdo al avance programático. Se desarrollan actividades en grupo. 2. Los maestros organizan juntas de información con los padres de familia y los organizan para el mantenimiento de la escuela. 3. El material es considerado como motivador pero no siempre es útil, por lo que lo elaboran con la participación de los alumnos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Capacitación docente. 2. Avance programático como base para la planificación. 3. Dotación de material didáctico. 	No se reciben incentivos y desde hace tres años no se envía material PAREB. Se trata de una escuela con población indígena.
9-3	<ol style="list-style-type: none"> 1. Práctica docente. 2. Uso de libro de texto. 3. Uso de material didáctico. 4. Director. 5. Capacitación. 6. Evaluación. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La práctica se centra en la explicación con apoyo, principalmente, del libro de texto y material didáctico, ya sea elaborado por los maestros o el disponible en la escuela. Se refiere que este último es insuficiente. 2. El libro se usa grupalmente, realizando ejercicios que se monitorean y se revisan. 3. Se usa avance programático comercial. 4. El supervisor y el director son capacitadores institucionales, aunque los maestros también participan en procesos de autocapacitación. 5. El director de la escuela ejerce fuerte liderazgo y expresa compromiso con la comunidad en acciones sociales y fuerte relación con los padres de familia. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Capacitación. 2. Avance programático comercial. 3. Material didáctico. 	El director tiene 35 años al frente de la escuela y junto con el supervisor forma parte de los equipos de capacitación.
10-4i*	<ol style="list-style-type: none"> 1. Práctica docente. 2. Director de la escuela. 3. Material didáctico. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La explicación del maestro se apoya en el libro y en el pizarrón. Además, para temas difíciles se usa material elaborado por los maestros y alumnos. En primer grado se usan los juegos. 2. Planeación semanal de la clase, supervisada por el director. 3. A los alumnos con retraso se les encargan tareas, las que son revisadas. Además, se efectúa trabajo extra por las tardes. 4. Los padres participan con faenas en el mantenimiento de la escuela bajo la coordinación del director. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cursos de capacitación. 2. Material didáctico. 3. Útiles escolares. 4. Incentivos para atender a los alumnos con atraso escolar. 	El director ejerce un activo liderazgo administrando recursos académicos, coordinando asambleas de los padres, informándose de las actividades de sus maestros. Se atienden alumnos con atraso escolar. Se tiene el material de rincones de lectura pero no existen indicios de su uso. Es una escuela con población indígena.
10-6	<ol style="list-style-type: none"> 1. Práctica docente. 2. Asistencia a talleres y cursos de capacitación. 3. Material didáctico. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Práctica docente con actividades basadas en el libro de texto (en primero también con una guía didáctica) y con apoyo de material adicional y libros de rincón de lectura. 2. Se asiste a talleres en donde se revisa el avance programático, que es tomado como base de la planeación de clase. 3. Se elaboran material didáctico (láminas) para apoyar la enseñanza. Cuando se usa, es este tipo de material el más utilizado por maestros y alumnos. 4. A los alumnos con atraso se les fomenta la participación, se les asigna tiempo extraclase para explicarles contenidos que no entienden y los apoyan con alumnos monitores en contenidos específicos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Libro de texto. 2. Rincones de lectura. 3. Talleres y cursos de capacitación. 4. Material didáctico. 5. Útiles escolares. 6. Atención de alumnos con atraso escolar. 	Los maestros no reciben incentivos económicos.
10-9	<ol style="list-style-type: none"> 1. Práctica docente. 2. Capacitación. 3. Material didáctico. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La enseñanza se apoya en el libro de texto y material didáctico elaborado por padres y maestros. El libro es usado por alumnos para desarrollar actividades específicas. 2. Se encargan tareas, que son revisadas y cuentan en la calificación. 3. Los maestros asisten a cursos de carrera magisterial y participan en procesos de autocapacitación. 4. Se atiende a los alumnos con atraso escolar, formando grupos con alumnos de alto y bajo rendimiento. 5. Se favorece la investigación y participación de los alumnos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Es apoyada por el DIF con desayunos y becas de alto rendimiento. 2. Biblioteca. 	El director efectúa visitas domiciliarias para disminuir el ausentismo de alumnos que son necesitados para apoyar labores del campo. Los padres de familia expresan opiniones favorables sobre el desempeño del personal de la escuela.

* La letra "i" indica que corresponden a escuelas de educación indígena.

**MARCADORES CUALITATIVOS
ESCUELAS DE ORGANIZACIÓN COMPLETA DE BAJO RENDIMIENTO
(TIPO III)**

Caso	Núcleos críticos	Caminos estratégicos	Factores detonadores	Aclaraciones
1-2	1. Práctica docente.	1. El maestro realiza cuestionamientos orales, técnicas grupales. Los docentes esperan que los alumnos conozcan lo básico y aprendan a leer. 2. Énfasis en lecto-escritura y resolución de algoritmos. Tanto los docentes como alumnos recurren al uso del libro de texto con frecuencia: los docentes para explicar contenidos y los alumnos para realizar ejercicios. 3. Organización en equipos de trabajo. 4. Evaluación a través de participación, trabajo en equipo, comportamiento y exámenes.	1. Libro de texto.	La escuela no cuenta con apoyo de programas compensatorios aunque recibe desayunos escolares del DIF. Poco uso de material didáctico ya que está condicionado por el director de la escuela.
1-6	1. Práctica docente. 2. Material didáctico.	1. El docente indica y dirige las actividades a partir del libro de texto. 2. Plan de clase semanal conforme a avance programático. 3. Monitorea ejercicios sin corregir. 4. Organiza equipos y favorece la interacción. Se resuelven problemas de tipo social y se expone al grupo. 5. Cuestionamientos orales para propiciar la participación y favorecer la retroalimentación. 6. Uso del pizarrón para que se copie o para fomentar la participación.	1. Libro de texto.	El director toma cursos del PIARE. Se reporta poco uso e insuficiencia del material didáctico.
2-6i*	1. Práctica docente. 2. Materiales didácticos y útiles escolares. 3. Capacitación. 4. Relación escuela comunidad.	1. Práctica docente expositiva, con dictado y con base en el libro de texto. Se ejerce castigo corporal y de manera excepcional se dan clase en lengua materna. Encargan tarea pero se quejan de que los padres no apoyan en la supervisión de la tarea. 2. Los maestros señalan que los capacitadores no tienen líneas de apoyo para que ellos implementen lo abordado en los cursos. Aun cuando manifiestan una opinión positiva hacia éstos. 3. Actitud contradictoria de los padres de familia sobre la calidad de la escuela. 4. Los materiales son controlados por el director. Los maestros opinan que algunos son poco pertinentes, con lenguaje complicado. 5. Los útiles escolares son muy apreciados por padres y por maestros.	1. Ausentismo de maestros.	Es una escuela albergue con población indígena. El INI y el DIF apoyan con el programa de cocina escolar. La capacitación, desde el punto de vista de los maestros, no influye de manera importante en su práctica. Existe una actitud crítica hacia los capacitadores y los apoyos que no reciben de parte de éstos.
3-6i*	1. Práctica docente. 2. Capacitación. 3. Incentivos. 4. Materiales didácticos. 5. Relación escuela comunidad.	1. Los maestros consideran que los cursos de capacitación son buenos pero carecen de pertinencia. El director añade baja calidad de los cursos y de los capacitadores. 2. Se imparten cursos de expresión artística, con la intención de hacer a los alumnos críticos y participativos. Se utiliza trabajo en equipo y las clases de repaso se basa en cuestionamientos verbales. La clase se desarrolla con base en el libro de texto. El pizarrón es utilizado para anotar frases o temas que los alumnos copian en sus cuadernos. 3. Los padres de familia parecen satisfechos de la escuela, aunque participan poco. 4. Existen indicios de alto ausentismo de los maestros. Los maestros opinan que los materiales mejoran la asistencia y aprendizaje de los alumnos y que con su uso la clase se torna más dinámica. 5. Los maestros señalan que el incentivo del programa compensatorio es importante para dedicar más tiempo a los alumnos. Sin embargo el director considera que no cambia la forma de enseñar aunque sí la motivación.	1. Cursos de capacitación. 2. Materiales didácticos. Incentivos.	Es una escuela con población indígena. Domina la comunicación en español pero se habla también en lengua indígena. El director difiere de los maestros en sus apreciaciones sobre los cursos, los materiales didácticos y el impacto de los incentivos que reciben. En relación con los materiales señala que éstos no mejoran la asistencia, permanencia o aprendizaje de los alumnos. Para él no es necesario para promover el aprendizaje.
4-7	Datos insuficientes.	Datos insuficientes.	Datos insuficientes.	
5-3	1. Práctica docente. 2. Materiales didácticos. 3. Capacitación. 4. Incentivos.	1. Los materiales didácticos se encuentran guardados, sin abrir. Sin embargo los útiles escolares son utilizados de manera intensiva. 2. Predomina el uso del libro de texto para el desarrollo de las clases, prevaleciendo el trabajo individual dentro del aula. 3. En primer grado, se utiliza una guía didáctica de editorial privada. 4. Se elabora material didáctico, en ocasiones con recursos naturales de la región. Algunos maestros no prefieren el material didáctico que les envía PIARE por considerar que no satisfacen las necesidades de sus alumnos. 5. Los padres de familia se quejan de los maestros, falta comunicación entre padres y maestros.	1. Libro de texto.	La escuela cuenta con sala de cómputo y biblioteca sin uso aparente.
6-5	1. Práctica docente. 2. Material didáctico.	1. Práctica docente basada en explicación con apoyo del libro de texto y el pizarrón. Los alumnos realizan lecturas y copian del pizarrón textos y ejercicios. 2. Los maestros declaran uso frecuente del material pero se observa poco uso. Ellos lo controlan de manera directa. Existe biblioteca circulante. 3. El director de la escuela, que al mismo tiempo es el maestro de primer grado, improvisa, evalúa con tareas que no corrige y aseos. Utiliza sanciones para corregir y disciplinar. Descalifica y sanciona a niños que aparentemente tienen problemas de aprendizaje. 4. Los maestros no reciben incentivos y no permanecen en la comunidad. 5. En 3° y 6° grados se observan actividades de reforzamiento del aprendizaje y motivación para la participación.	1. Libro de texto. 2. Libros del rincón de lectura.	

* La letra "i" indica que corresponden a escuelas de educación indígena.

MARCADORES CUALITATIVOS ESCUELAS DE ORGANIZACIÓN COMPLETA DE BAJO RENDIMIENTO (TIPO III)				
Caso	Núcleos críticos	Caminos estratégicos	Factores detonadores	Aclaraciones
7-5	<ol style="list-style-type: none"> Práctica pedagógica. Capacitación. Uso de material didáctico. Relaciones con la comunidad o padres de familia. 	<ol style="list-style-type: none"> Los maestros reciben cursos de capacitación sobre manejo de materiales didácticos, evaluación, planeación y contenidos programáticos tanto por SEP como por PIARE. La estrategia de enseñanza se basa en dar instrucciones o explicar. El grupo se organiza en equipos o binas, se ejerce monitoreo y se revisan los ejercicios. En primero y sexto se cuestiona sobre los ejercicios. La evaluación se realiza considerando trabajos, participaciones y ejercicios. Se encargan tareas de forma sistemática y se revisan. Los materiales didácticos están disponibles para maestros y alumnos en la dirección de la escuela. Los docentes afirman que los materiales facilitan el aprendizaje pero consideran que algunos no son adecuados a las características de los alumnos. Esta situación motiva que alumnos y maestros los elaboren. El director de la escuela mantiene buenas relaciones con los padres de familia y los alumnos. 	<ol style="list-style-type: none"> Cursos de capacitación. Útiles escolares PIARE. Becas de Solidaridad. Incentivos E-3, que permiten atender alumnos atrasados por las tardes. 	Los padres de familia tienen altas expectativas acerca de la educación de sus hijos y existe una alta cooperación de los padres con el trabajo de la escuela.
7-6	<ol style="list-style-type: none"> Práctica docente. Uso de material didáctico. Planta docente. Escuela. 	<ol style="list-style-type: none"> La práctica pedagógica del maestro de tercer grado se apoya fundamentalmente en el libro de texto, con uso del pizarrón para dar instrucciones, con atención enfocada a una parte del grupo y dedicación del tiempo a la revisión de tareas y ejercicios. Se observa indisciplina y aparente despreocupación del maestro por aprendizaje efectivo en los alumnos. La mayoría de los docentes declaran llevar un plan de clase. Al parecer se reciben cursos de actualización. Algunos docentes piden apoyo a maestros capacitadores para resolver problemas de enseñanza. Se obtuvieron declaraciones pero pocas evidencias basadas en observaciones de uso de materiales. Los maestros señalan que el material didáctico es insuficiente, pero adecuado. Algunos maestros y alumnos lo elaboran. Se presenta alta movilidad docente en la escuela. El director declara que existe poco interés de los padres de familia y de los maestros en la educación de los hijos. Sin embargo, los maestros señalan interés en el aprendizaje de sus alumnos. 	<ol style="list-style-type: none"> Cursos de capacitación. Materiales didácticos. Becas económicas a los alumnos. 	Maestros y director critican la falta de interés y de apoyo de los padres de familia.
8-7	<ol style="list-style-type: none"> Práctica docente. Participación de padres de familia. Cursos de capacitación. Material didáctico. 	<ol style="list-style-type: none"> Los maestros asisten a cursos de capacitación del PIARE. Los tres maestros realizan planeación de actividades, trabajo en equipo, dinámicas y juegos, tareas extracurriculares y participación enfocada a pasar al pizarrón y responder preguntas. La práctica docente está centrada en contenidos mínimos, se provee de apoyo individual y extracurricular a alumnos con mayor atraso escolar. Se cuenta con material didáctico aunque los docentes señalan que necesitan recursos para elaborar su propio material. Actualmente elaboran el material con recursos naturales y de desecho. Los padres de familia son organizados y participativos. En la escuela se ha formado el Comité de Educación Inicial, formulan demandas a la Secretaría de Educación y Cultura, realizan actividades para obtener recursos económicos y pagan cuotas. Participan en campañas de aseo y reforestación y en el mantenimiento del edificio escolar. Los padres de familia asisten a reuniones sólo cuando son convocadas por los maestros. Los de segundo ciclo a un curso de valores que imparte una maestra. Se observa falta de organización grupal e indisciplina de los alumnos. Se reportan castigos a los alumnos. 	<ol style="list-style-type: none"> Cursos de capacitación PIARE. 	Existe constante cambio de adscripción de los maestros, alto ausentismo debido a la realización de trámites. Dos de los tres maestros no residen en la comunidad. El director mantiene relaciones difíciles con los docentes y padres de familia.
9-7	<ol style="list-style-type: none"> Práctica docente. Material didáctico. Participación de padres de familia. 	<ol style="list-style-type: none"> La práctica docente se basa en el uso intensivo del libro de texto. El Plan de clase se basa en el programa. Se enfatiza la lecto-escritura, repasos, memorización, repetición en coro, ejercicios, cuestionamientos escritos y orales. Como actividades creativas se observan dibujos en primero y redacción libre en sexto. La evaluación se basa en calificación de tareas, participación en clase, dictado en pizarrón. Se propicia la participación individual, binas y en equipos. Se reportan actividades "espirituales" al principio y final de clase en 1° y 6°. En tercer grado se observan que se da más atención a los adelantados y menos atención a los atrasados. Se reporta uso frecuente del material didáctico. Los alumnos utilizan el material de la biblioteca; lugar a donde lo envía el director. Según los maestros el material es insuficiente, mientras que el director señala que es suficiente. Según los maestros los padres de familia no tienen interés en el aprendizaje. Sin embargo los padres realizan aportaciones económicas, mantenimiento de la escuela y festividades. Además apoyan a los alumnos en las tareas. 	<ol style="list-style-type: none"> Libro de texto. Material didáctico de SEP. 	Los maestros no reciben incentivos. A la escuela acuden niños de diferentes niveles socioeconómicos. Los docentes apoyan a niños desnutridos. Se separa al grupo por niveles de aprendizaje.

MARCADORES CUALITATIVOS
ESCUELAS DE ORGANIZACIÓN COMPLETA DE BAJO RENDIMIENTO
(TIPO III)

Caso	Núcleos críticos	Caminos estratégicos	Factores detonadores	Aclaraciones
9-8i*	<ol style="list-style-type: none"> 1. Práctica docente. 2. Materiales didácticos. 3. Incentivos. 4. Capacitación. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La práctica docente se centra en el maestro, con enseñanza oral del español y lectoescritura con método silábico. El libro de texto es la base de la enseñanza a partir de tercer grado. Las actividades de los alumnos del primer grado se centran en coreo, dictado, planas, repaso y copiado. De tercer grado en adelante se realizan dibujos, ejercicios, diccionario, participación en el pizarrón, y participación dirigida. En el cuaderno se realizan ejercicios de redacción. Se observa cuestionario grupal, cumplimiento, tareas de calidad, ejercicios y procedimientos de evaluación con base en participación y exámenes. 2. Se observa influencia directa del director en la práctica docente del maestro de primer grado. 3. El material se controla por el director y el conserje. Se observa material didáctico PAREB como globo terráqueo, mapas, juegos geométricos y cuadernos. Así como material elaborado por docentes, como láminas y rotafolios. Existen libros en lengua indígena sin utilizar. No corresponden a la variante de lengua indígena de la región. 4. Los docentes reciben incentivo PAREB y arraigo E3. Sin embargo los docentes viven en la comunidad únicamente de Lunes a Viernes. Como efecto se observa trabajo extraclase y en la parcela escolar. 5. Se registra satisfacción de padres y docentes por el aprovechamiento. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Libro de texto (especialmente a partir de tercero). 2. Incentivos de arraigo y PAREB. 	<p>La comunidad es compuesta por población indígena. La comunidad es extremadamente marginada, de difícil acceso y con escasez de transporte. Los alumnos de 1° llegan a la escuela hablando su lengua materna. A partir del 3° grado los niños ya manejan el español además de su lengua.</p>
9-9	<ol style="list-style-type: none"> 1. Práctica docente. 2. Material didáctico. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La práctica docente se basa en el libro de texto para lecturas y ejercicios y planas de copias, con uso de avance programático. La evaluación es a través de preguntas en clase y exámenes. No se observan correcciones en errores evidentes en los ejercicios realizados por los alumnos en sus libros de texto. 2. Los docentes dicen que el material didáctico es muy importante pero no se observó su uso. Ante la falta de pertinencia se elabora material. El material es controlado por el director, quien pide cuota económica por préstamo. 3. Los padres de familia apoyan en la elaboración de material, tareas mantenimiento de la escuela y parcela escolar. Los alumnos también apoyan en el mantenimiento de la escuela. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Libro de texto. 2. Material PAREB. 	<p>No se observan incentivos. Se registra un alto nivel de ausentismo tanto de docentes como de los alumnos. Existe doble empleo y trabajo administrativo por parte de los maestros.</p>
10-3	Datos insuficientes.	Datos insuficientes.	Datos insuficientes.	Datos insuficientes.
10-10i*	<ol style="list-style-type: none"> 1. Práctica docente. 2. Materiales didácticos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La práctica docente se centra en el libro de texto. Existe libro de texto en lengua indígena. Los alumnos aventajados actúan como monitores para apoyar a los alumnos rezagados. Se evalúa con base en exámenes. 2. Los materiales de PAREB permanecen guardados. Los alumnos reciben útiles escolares y se observa su utilización. 3. Existe buena relación con los padres, quienes participan en gestión de material y construcción de aulas. 4. El director no interviene en la práctica de los maestros. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Libro de texto. 2. Útiles escolares. 3. Apoyo de SEDESOL para la construcción de aulas. 	<p>Los padres de familia se llevan a sus hijos en época de cosecha causando ausentismo.</p>
10-12	<ol style="list-style-type: none"> 1. Práctica docente. 2. Planeación sistemática. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La práctica docente se basa en exposición frontal, con planteamiento de ejercicios para que los resuelvan los alumnos. La evaluación se basa en trabajos, tareas, participación y hábitos de los alumnos. 2. Existe material PAREB que se recibía cuando la escuela era considerada rural. Se expresa que se utiliza el material. 3. La planeación se basa en programas oficiales. Se enfoca la enseñanza a español y matemáticas y se establecen horarios para trabajar diferentes asignaturas. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Materiales didácticos PAREB. 2. Rincón de lecturas. 	<p>No se observó la práctica de los maestros, pero se cuenta con evidencias tanto de maestros como alumnos que es de esta forma cómo se realiza. La escuela cambio de clasificación, ahora ya no es considerada rural.</p>

* La letra "i" indica que corresponde a una escuela de educación indígena.

ANEXO III

REFERENCIAS METODOLÓGICAS.

En un informe final se trata de enfocarse a los resultados y a la forma de alcanzarlos. No es muy útil detallar las bases metodológicas. Sin embargo, se ha considerado importante listar las fuentes bibliográficas más importantes.

Sobre la Perspectiva general del estudio de aulas:

Anderson, Lorin W. y Robert B. Burns, *Research in Classrooms: the study of teachers, teaching, and instruction*, New York: Pergamon Press, 1989.

Sobre el diseño del estudio en general:

Goetz, J.P. y M.D. LeCompte, *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid: Ediciones Morata, 1984.

Guba, Egon G. e Yvonna S. Lincoln, *Effective Evaluation: Improving the Usefulness of Evaluation Results Through Responsive and Naturalistic Approaches*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1981.

King Gary, Robert O. Keohane, Sidney Verba, *Designing Social Inquiry: Scientific Inference in Qualitative Research*, Princeton: Princeton University Press, 1994.

LeCompte, Margaret D. y Judith Preissle, *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*, Boston: Academic Press, 1993.

Sobre el estudio de casos:

Yin, Robert K, *Case Study Research: Design and Methods*, Beverly Hills: Sage Publications, 1984.

Sobre la estrategia de muestra polarizada:

LeCompte, Margaret D. y Judith Preissle, *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*, Boston: Academic Press, 1993. Capítulo 3.

Miles, Matthew B. y A. Michael Huberman, *Qualitative Data Analysis*, Thousand Oaks: Sage Publications, 1994. Capítulo 2.

Sobre las estrategias de análisis de datos:

Glaser, Barney G. y Anselm L. Strauss, *The Discovery of Grounded Theory; Strategies for Qualitative Research*, New York: Aldine Publishing Company, 1967.

Miles, Matthew B. y A. Michael Huberman, *Qualitative Data Analysis*, Thousand Oaks: Sage Publications, 1994.

Sobre “benchmarking” mejores prácticas, como base del concepto de “marcador cualitativo:

Keehley, Patricia, Steven Medlin, Sue MacBride y Laura Longmire, *Benchmarking for Best Practices in the Public Sector*, San Francisco: Jossey Bass, Publishers, 1997.

ANEXO IV

LOS PROGRAMAS COMPENSATORIOS EN EDUCACIÓN.¹

A. MARCO NORMATIVO.

1. PROGRAMA PARA LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA 1989-1994.

El gobierno mexicano, a través del Programa para la Modernización Educativa, reconoce la necesidad de implantar medidas para abatir el rezago educativo. Entre otras estrategias llevadas a cabo, reforzó la institución del Consejo Nacional para el Fomento Educativo² (CONAFE) mediante el fortalecimiento de los cursos comunitarios, el preescolar comunitario y el incremento al financiamiento educativo rural, así como el ingreso al sistema de instructores comunitarios, además de otras estrategias entre las cuales se requiere de la participación de la comunidad y de los padres de familia.

Con la idea de atacar la deserción y la reprobación, fundamentalmente en la educación primaria, en el programa de modernización se indica la necesidad de fortalecer financiera y estratégicamente los programas educativos compensatorios, asignando más apoyo a las regiones con mayor rezago, entre las cuales se encuentran las zonas donde se concentra la población indígena. CONAFE es la institución responsable de implementar y operar los programas compensatorios que han surgido con la idea de abatir el rezago educativo.

2. LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (1991).

El principio de distribuir la oferta educativa de manera equitativa se establece desde artículo tercero de la Constitución Política Mexicana, donde explícitamente se señala que el Estado debe ofrecer educación básica a todas las personas, las mismas que tienen el derecho de recibirla, al mismo tiempo que marca la obligación de estudiar la educación básica (primaria y secundaria).

En la Ley General de Educación, en el capítulo III, se precisan las responsabilidades del Estado con relación a lo prescrito por el artículo tercero sobre los derechos de la educación para todos los mexicanos, específicamente los artículos 33 y 34:

ARTÍCULO 33. - Para cumplir con lo dispuesto en el artículo anterior, las autoridades educativas, en el ámbito de sus respectivas competencias llevarán a cabo las actividades siguientes: I. - Atenderán de manera especial las escuelas en que, por estar en localidades aisladas o zonas urbanas marginadas, sea considerablemente mayor la posibilidad de atrasos o deserciones, mediante la asignación de elementos de mejor calidad para enfrentar los problemas educativos de dichas localidades;

ARTÍCULO 34. - Además de las actividades enumeradas en el artículo anterior, el ejecutivo federal llevará a cabo programas compensatorios por virtud de los cuales apoye con recursos específicos a los gobiernos de aquellas entidades federativas con mayores rezagos educativos, previa celebración de convenios en los que se concierten las proporciones de financiamiento y las acciones específicas que las autoridades educativas locales deban realizar para reducir y superar dichos rezagos.

¹ Este anexo fue preparado por Óscar Cázares con base en documentos oficiales, entre otros, el documento sobre el Sistema Educativo Mexicano que presenta la OEI en sus páginas de Internet quipu@oei.es.

² CONAFE es un organismo descentralizado de la Secretaría de Educación Pública, creado por decreto presidencial el 9 de septiembre de 1971.

3. PROGRAMA DE DESARROLLO EDUCATIVO 1995-2000.

El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, que orienta las acciones educativas de la presente administración federal, establece como altamente prioritario abatir el rezago educativo en las zonas de mayor marginación. En particular se formula el compromiso de apoyar a las entidades federativas con mayor rezago educativo a través del financiamiento federal de los programas compensatorios que operan en estos estados. Al mismo tiempo transfiere algunas responsabilidades en la operatividad de los programas a los estados con la finalidad de distribuir las funciones derivadas de los mismos, como la construcción y el mantenimiento de las escuelas que son beneficiadas por los programas.

El Programa de Desarrollo Educativo propone el fortalecimiento de la política educativa compensatoria considerándola como base de las estrategias para abatir el rezago educativo. En este sentido en el documento se plantea como principio de focalización concentrarse en las escuelas de las zonas rurales.

B. ANTECEDENTES Y GENERALIDADES EN TORNO A LOS PROGRAMAS COMPENSATORIOS.

De acuerdo con las líneas de política trazadas para la atención de las escuelas ubicadas en zonas de alta y media marginación, así como de mayor rezago educativo, los programas compensatorios se establecen para proporcionar diversos apoyos a escuelas con estas características. Entre estos apoyos destacan los materiales didácticos y el mobiliario, estímulos económicos para los profesores con la finalidad de fomentar el arraigo en estas regiones y al mismo tiempo mejorar su desempeño. Forman también parte de los programas compensatorios la capacitación de los profesores en el manejo de materiales y grupos multigrado. Por otra parte, los programas compensatorios brindan apoyo a las escuelas en la construcción, reparación y equipamiento escolar, además de la ayuda económica que requiere el personal de supervisión.

Los programas compensatorios se han establecido gradualmente a lo largo del país. Han surgido de acuerdo a planes diseñados con la finalidad de abatir el rezago educativo con prioridad para las zonas de mayor marginación, en las cuales se refleja mucho más el atraso escolar. El primero en operar fue el PARE (Programa para Abatir el Rezago Educativo) que se inició en 1991 en los estados de Chiapas, Oaxaca, Hidalgo y Guerrero. Posteriormente otros programas orientados en esa dirección se han estado estableciendo con criterios derivados de la pobreza y la marginación, en otras entidades federativas, tal es el caso del PAREB (Programa para Abatir el Rezago en la Educación Básica) y del PIARE (Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo). Algunos componentes de estos Programas fueron estudiados en el marco de la investigación cualitativa que se reporta en el presente documento.

1. PAREB (Programa para Abatir el Rezago en Educación Básica).

En 1994 se estableció el PAREB en diez estados de la República: Campeche, Durango, Guanajuato, Jalisco, Michoacán, Puebla, San Luis Potosí, Tabasco, Veracruz y Yucatán. Se diseñó a partir de las experiencias que se habían tenido con la implementación del PARE. De hecho se puso en marcha en el resto de las entidades federativas con mayores rezagos educativos que no estaban siendo atendidas por el PARE. Sus metas fundamentales se orientan a reducir la repetición y la deserción escolares y como programa de compensación tiende a apoyar la disminución de las desigualdades regionales en materia educativa, fundamentalmente en la educación básica. El programa dirige su apoyo principalmente a escuelas de alta marginación, multigrado (aunque no exclusivamente, como se da de hecho) y bilingües.

La implementación del PAREB fue posible gracias al apoyo crediticio del Banco Mundial que abarca poco más de las dos terceras partes del financiamiento total de este programa. El gobierno mexicano subsidia directamente el resto. CONAFE es la institución quien tiene a su cargo la implementación y operatividad del mismo.

El Programa tiene una duración de seis años (1994-1999) con una cobertura de alrededor de 1.5 millones de niños en edad escolar, en las entidades federativas mencionadas arriba.

2. PIARE (Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo).

En 1995 se establece el PIARE, con la idea de operarlo por cinco años consecutivos. Este programa se dirige a escuelas de educación primaria regular, rural e indígena en Chihuahua, Coahuila, Colima, México, Nayarit, Querétaro, Quintana Roo, Sinaloa, Sonora y Zacatecas. Su operación e implementación también es responsabilidad de CONAFE.

Mediante el PIARE se dan también apoyos a los servicios educativos comunitarios que mantiene CONAFE en estas zonas del país. Además el PIARE ofrece apoyo en educación inicial, preescolar y primaria, incluyendo algunos servicios educativos para los adultos de estas comunidades apoyadas por el programa.

Los objetivos de este programa se orientan al abatimiento del rezago educativo en estas entidades federativas, las cuales no representan a los estados de más alta marginación del país, pero que al interior de ellos existen zonas de extrema pobreza donde se ubican escuelas con importantes grados de marginación y rezago escolar.

C. COMPONENTES DE PAREB Y PIARE FOCALIZADOS EN LA INVESTIGACIÓN.

CAPACITACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE.

La capacitación de los profesores representa uno de los componentes más importantes en la formación de recursos humanos para las escuelas. La capacitación que se imparte por medio de los programas compensatorios se ofrece en varios niveles: docentes y directivos, supervisores, asesores y personal de los equipos técnicos de los Estados. Algunos de los cursos que se han ofrecido son "estrategias para el aprovechamiento de los libros de texto y materiales de apoyo", "escuela multigrado", "asesoría para la planeación docente en grupos multigrado", "asesoría para la evaluación del aprendizaje con grupo multigrado" y "prácticas de supervisión técnico pedagógica", entre otros.

Las metas de la capacitación de los docentes en escuelas beneficiadas por los programas compensatorios pretenden propiciar el mejoramiento de la práctica profesional fundamentalmente en las escuelas multigrado.

Cuando las escuelas que operan en estas condiciones tienen pocos niños, se tiene un reto educativo complejo que reclama una organización distinta. Se ha observado que las dificultades se superan cuando los maestros cuentan con la capacitación y medios de trabajo suficientes. Con ese propósito se desarrollarán versiones adaptadas de libros y otros materiales que se ajusten mejor a las escuelas donde los maestros imparten clases correspondientes a varios grados. Como se advirtió en el capítulo de los métodos, contenidos y recursos de la educación, se avanzará en la construcción de modelos pedagógicos aplicables adecuados a esta realidad. De esta manera habrá condiciones para que aún las escuelas unidocentes y bidocentes sean exitosas.³

³ Programa de Desarrollo Educativo, 1995-2000.

También tiene propósitos de preparar a los supervisores con el objetivo de que se conviertan en administradores de los componentes de estas escuelas y además la capacitación se extiende también hacia los equipos técnicos de los Estados con la finalidad de promover su formación y preparación relacionadas con la administración de los componentes de los programas compensatorios. Estos aspectos no fueron incluidos en el estudio.

En los documentos oficiales donde se expresa la forma en que los procedimientos de la capacitación de los programas compensatorios se habla de que los cursos permitieron intercambiar ideas y experiencias entre los profesores. Los cursos tuvieron la intención de que los maestros que trabajan en el medio indígena adquirieran conocimientos sobre los materiales didácticos para su adaptación a las condiciones lingüísticas y culturales de sus alumnos y sus comunidades.

MATERIALES DIDÁCTICOS.

El programa compensatorio hace entrega de varios paquetes de material didáctico a las escuelas tomando en cuenta niveles de marginalidad. Los paquetes de recursos didácticos se distribuyen a las escuelas de rezago extremo y de rezago medio. Existen varios tipos de paquetes según su destinatario: escuela, grupo y alumno. El material que se entrega a la zona de alta marginación es el mismo pero en doble cantidad.

POR ALUMNO ⁴	POR GRUPO	
○ BOLÍGRAFO	○ BROCHA	
○ CRAYOLA	○ DIUREX	
○ CUADERNOS	○ ETIQUETAS	
○ JUEGO DE GEOMETRÍA	○ GISES DE COLOR Y BLANCO	
○ LÁPICES DE COLORES	○ MARCADORES DE AGUA	
○ LÁPIZ PARA ESCRIBIR	○ PEGAMENTO	
○ GOMA BICOLOR	○ CAJA DE ARCHIVO MUERTO	
	○ CARTULINA BRISTOL	
	○ PAPEL BOND	
	○ PAPEL CARTONCILLO	
	○ PIZARRÓN	
	○ JUEGO DE MAPAS	
	○ PAPEL REVOLUCIÓN	
	○ DICCIONARIO	
	○ TIJERAS	
	○ BORRADOR	
	○ ALFABETICÓN	
	○ TAJALÁPIZ	
	○ ABACO	
	○ PAPEL LUSTRE	
	○ PAPEL CHINA	
		○ RADIOGRABADORA
		○ LÁMPARA DE GASOLINA (ESC. SIN ENERGÍA ELÉCTRICA)
		○ ACUMULADOR (ESC. SIN ENERGÍA ELÉCTRICA)
		○ TRANSPARENCIAS (ESC. CON ENERGÍA ELÉCTRICA)
		○ PROYECTOR DE TRANSPARENCIAS (ESC. CON ENERGÍA ELÉCTRICA)
		○ RETROPROYECTOR (ESC. CON ENERGÍA ELÉCTRICA)

INCENTIVOS A PROFESORES.

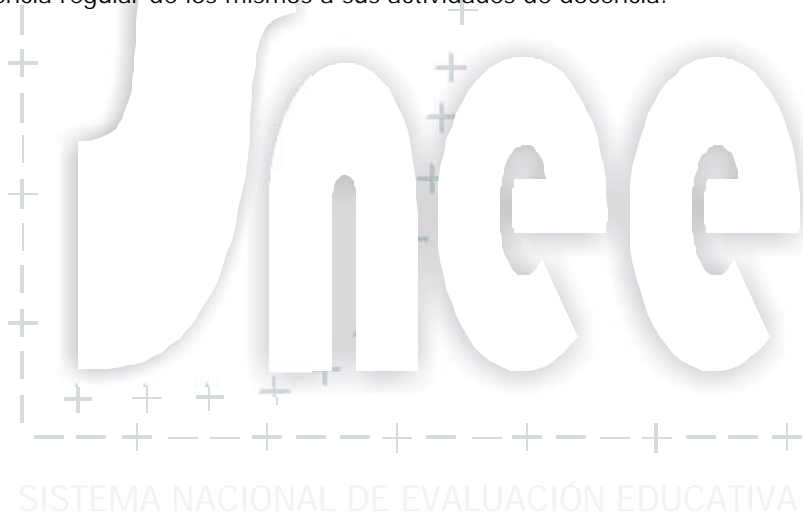
Una de la hipótesis que se maneja dentro de los programas compensatorios es la que descansa en la suposición de que el mejoramiento de los desempeños del docente puede incrementarse si el profesor dispone de más tiempo en la comunidad donde realiza su trabajo y si viven en la misma comunidad, entonces tendrían más oportunidades de incrementar la cantidad y la calidad de los contactos con los alumnos, lo cual redundaría en el mejoramiento del aprendizaje de éstos. Como una forma de apostarle a esta hipótesis, los programas han destinado recursos para los profesores que acepten vivir en la comunidad donde está la escuela, a través de compensaciones económicas a su salario y dediquen tiempo extra de enseñanza, especialmente a los alumnos que demuestren mayor rezago académico en su grupo. Estos recursos se manejan como incentivos de arraigo, los cuales son retribuidos a los maestros que voluntariamente decidan establecerse en la comunidad, al menos por dos años consecutivos.

⁴ En esta investigación este paquete se ha dado en llamar "útiles escolares"

Según el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000:

El arraigo de los maestros es indispensable para obtener buenos resultados educativos. Sin embargo, la pobreza, el aislamiento y la incomunicación de muchas de las localidades desfavorecidas implican deficiencias de diversa naturaleza, como un elevado ausentismo, alta rotación de profesores o interrupción del servicio por periodos prolongados. Con el propósito de remediar esta problemática, en las poblaciones remotas y de difícil acceso, el programa de incentivos de arraigo para los maestros continuará creciendo y ajustándose a las características de cada localidad. Las comunidades seguirán evaluando la procedencia de los pagos correspondientes. Al mismo tiempo, se procurará que los cambios en la asignación de profesores se efectúen sólo al término del ciclo escolar⁵

Los incentivos a la escuela, específicamente el Apoyo Económico a la Gestión Escolar (AGE), aun cuando se considera como una forma de incentivo, no fue considerado en la investigación; pero durante el trabajo de campo, en algunas escuelas, emergió información en torno a él cuando se entrevistó a diferentes actores de la comunidad. Con este tipo de apoyo se mantiene la idea de promover la participación de padres de familia en conjunto con los profesores y directores, en el funcionamiento educativo de la escuela. Las Asociaciones de Padres de Familia reciben recursos económicos y la capacitación correspondiente para su manejo adecuado y son ellas las que deciden el destino de estos recursos, siempre enfocados al mejoramiento de la actividad educativa de su escuela. Los padres y madres de familia tienen la posibilidad de adquirir materiales de uso escolar, construir o reconstruir espacios educativos y el mantenimiento de los mismos, así como influyen, mediante registros adecuados, en el pago de los incentivos de arraigo para los profesores, el cual tiene que ver con la asistencia regular de los mismos a sus actividades de docencia.



⁵ Capítulo 1, educación básica. Punto 3.4, equidad educativa.

DIRECTORIO

Ing. Víctor Manuel Velázquez Castañeda
Director General de Evaluación.

Ing. Roberto Peña Resendíz
Director de Evaluación de Políticas y Sistemas Educativos.

Lic. Félix Francisco Martínez Rodríguez
Director de Evaluación del Proceso Educativo.

Lic. María de la Luz Ortíz González
Coordinadora General de Componentes de Evaluación de los Programas Compensatorios.

Ing. Víctor Hugo Contreras Magadán
Subdirector de Evaluación de Políticas y Sistemas Educativos.

Ing. Juan Alberto García Flores
Subdirector de Producción y Distribución de Materiales.

COLABORADORES

COORDINACIÓN ACADÉMICA DEL DIPLOMADO Y ESTUDIO

Armando Loera Varela.

COORDINACIÓN Y APOYO TÉCNICO

Oscar
Esteban

ENTIDADES PARTICIPANTES

Universidad
Nacional de México.

PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO

ESTADO 1

COLIMA

Víctor Manuel Sánchez Rodríguez.

ESTADO 2

CHIHUAHUA

Federico Ortega.
Norma Jurado Campusano.
Teresa Rueda López.
Olivia Verdín.
Cristina Acosta.
Armando Urias.
Yemal Santana.
Angélica González.
Jesús Burciaga.
Ricardo Almeida.

ESTADO 3

DURANGO

Luis Fabricio López Escobedo.
Manuel Soto Bueno.

SISTEMA NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

ESTADO 4 GUANAJUATO

Adriana Córdova Rocha.
Antonio Lara García.

ESTADO 5 QUINTANA ROO

Ernesto Echeverría.
Ramón Vargas Maldonado.

ESTADO 6 SAN LUIS POTOSÍ

Silvia Socorro Cortés Torres.
Socorro Oros Rodríguez.

**ESTADO 7
SINALOA**

Santiago Zúñiga Barrón.
Pedro Torres Félix.

**ESTADO 8
SONORA**

María Esther Monge Amaya.
Ricardo Alonso Castro García.

**ESTADO 9
TABASCO**

Sandra Hernández Olivé.

**ESTADO 10
VERACRUZ**

Walter Alejandro Báez Castillo.
Erico Excelente Toledo.

**EQUIPO RESPONSABLE DE LA SEGUNDA ETAPA DE ANÁLISIS
E INTERPRETACIÓN DE DATOS**

Esteban García Hernández.
Oscar Cázares Delgado.
Nora Gabriela Rangel Santana.
Claudia Mercedes Alanís.
Hilaria Miranda López.
Lina Campos Rosales.
Benito de Jesús López Castro.

**EQUIPO RESPONSABLE DE LA ELABORACIÓN
DE LOS REPORTES ESTATALES FINALES**

Esteban García Hernández.
Oscar Cázares Delgado.
Nora Gabriela Rangel Santana.

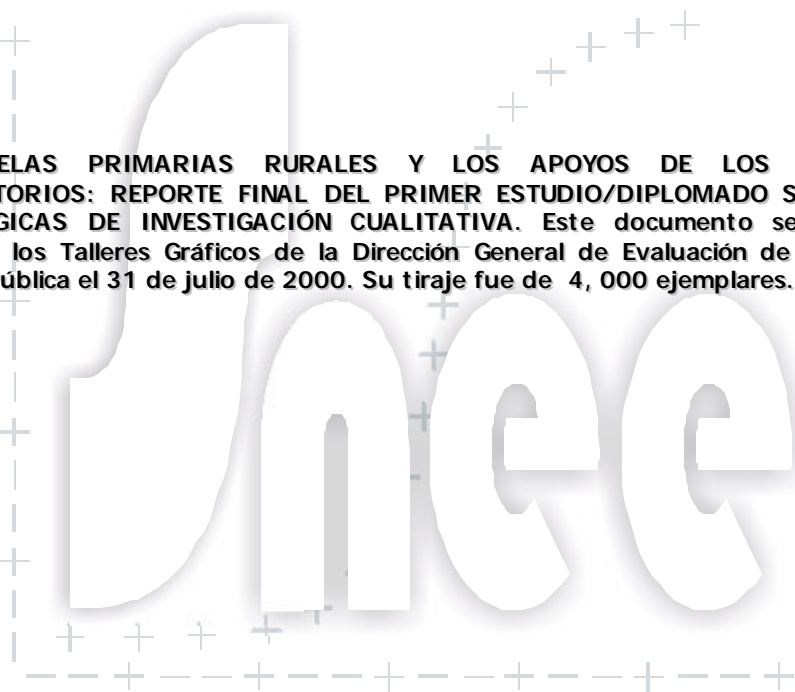
ELABORACIÓN DEL REPORTE FINAL

Armando Loera Varela.
Nora Gabriela Rangel Santana.

EDICIÓN

Nora Gabriela Rangel Santana

LAS ESCUELAS PRIMARIAS RURALES Y LOS APOYOS DE LOS PROGRAMAS COMPENSATORIOS: REPORTE FINAL DEL PRIMER ESTUDIO/DIPLOMADO SOBRE BASES METODOLÓGICAS DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA. Este documento se terminó de imprimir en los Talleres Gráficos de la Dirección General de Evaluación de la Secretaría Educación Pública el 31 de julio de 2000. Su tiraje fue de 4, 000 ejemplares.



SISTEMA NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA