

# Working Paper Series

No. 002

## Cuestionario del Docente del Estudio Longitudinal del Desarrollo de las Niñas y los Niños de Aguascalientes (EDNA)

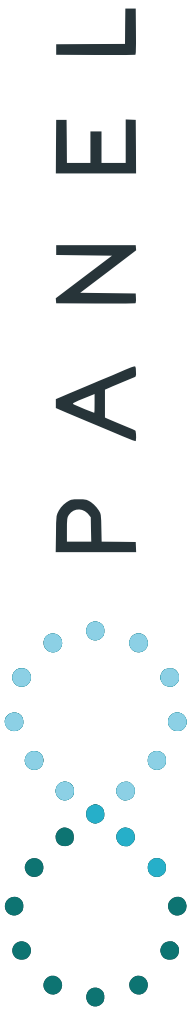
Por

Alfonso Miranda, Osiel González Dávila,  
Lesly Yahaira Rodríguez Martínez y José  
Jaime Sainz Santamaría

(Abril, 2019)

Please cite this paper as:

Miranda, A., González Dávila O., Rodríguez Martínez, L.Y. & Sainz Santamaría, J.J.(2019). "Cuestionario del Docente del Estudio Longitudinal del Desarrollo de las Niñas y los Niños de Aguascalientes (EDNA)", PANEL Working Paper Series No. 001, Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE), México.



Programa de Estudios Longitudinales Experimentos y Encuestas



# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>4</b>
<b>1 MÓDULO DE ÁREA PERSONAL .....</b>	<b>8</b>
<b>1.1 Sociodemográficos .....</b>	<b>8</b>
1.1.1 Edad .....	8
1.1.2 Género .....	9
1.1.3 Estado civil .....	9
1.1.4 Número de hijos .....	10
<b>1.2 Perfil profesional .....</b>	<b>11</b>
1.2.1 Último grado escolar .....	11
1.2.2 Educación pública/privada .....	12
1.2.3 Antecedentes familiares (padres, hermanos profesores) .....	12
1.2.4 Antigüedad en la escuela .....	13
<b>1.3 Perfil laboral .....</b>	<b>14</b>
1.3.1 Tipo de plaza o nombramiento .....	14
1.3.2 Salario .....	15
1.3.3 Incentivos económicos .....	16
1.3.4 Satisfacción con el trabajo .....	17
1.3.5 Movilidad (cambio de escuela) .....	18
<b>1.4 Salud .....</b>	<b>19</b>
1.4.1 Medir .....	19
1.4.2 Pesar .....	19
1.4.3 Figura corporal .....	20
<b>2 MÓDULO EXPERIMENTAL .....</b>	<b>21</b>
<b>2.1 Paradigmas dominantes y sus implicaciones educativas .....</b>	<b>21</b>
2.1.1 Enfoque pedagógico: Pensamiento matemático .....	22
2.1.2 Enfoque pedagógico: Lenguaje y comunicación .....	23
<b>2.2 Acciones en la práctica docente .....</b>	<b>23</b>
<b>3 MÓDULO DE ÁREA ACADÉMICA .....</b>	<b>24</b>
3.1 Características del grupo .....	24
3.2 Planificación didáctica .....	26
3.3 Oportunidades de aprendizaje .....	27
3.4 Uso de tecnología para el aprendizaje .....	28
3.5 Creencias y concepciones de los docentes .....	29
3.6 Opinión sobre niños EDNA .....	30
<b>4 MÓDULO DE ÁREA SOBRE ENTORNO SOCIAL .....</b>	<b>31</b>
4.1 Clima en el aula .....	31

4.2	Bullying.....	33
4.3	Seguridad .....	33
4.4	Infraestructura .....	34
4.5	Política .....	35
<b>5</b>	<b>MÓDULO DE AUTO-REPORTADOS .....</b>	<b>35</b>
5.1	Raven .....	35
5.2	Escala de GRIT .....	37
5.3	Escala de salud mental (PHQ9) .....	38
5.4	Escala de personalidad (BIG FIVE) .....	39
	<b>Referencias.....</b>	<b>41</b>
	<b>Agradecimientos.....</b>	<b>50</b>

# Cuestionario del Docente del Estudio Longitudinal del Desarrollo de las Niñas y los Niños de Aguascalientes (EDNA)

## INTRODUCCIÓN

El Estudio Longitudinal del Desarrollo de los Niños de Aguascalientes (EDNA), sigue un grupo de 1,000 niños en 100 escuelas del estado. La muestra es representativa de la población que ingresó a primer grado de primaria en escuelas públicas desde el 22 de Agosto de 2016. El estudio dará seguimiento a los niños por un periodo de seis años con el propósito de obtener información sobre la familia y el contexto en que se desenvuelven. Además, se realizarán visitas a los hogares de un grupo de 10 niños seleccionados a partir de la muestra.

El objetivo principal del estudio es identificar las dificultades y desafíos sustanciales para lograr un desarrollo físico e intelectual apropiado de los niños en México, tanto en el hogar como en la escuela. Asimismo, se busca identificar el papel y el impacto que tienen diferentes políticas públicas durante este proceso. Los resultados del estudio serán una herramienta importante para el diseño y la evaluación de políticas públicas en México, particularmente en tres grandes temas: educación y formación cívica, salud y Medio Ambiente, y desigualdad y pobreza.

### Objetivos del cuestionario para el docente

El objetivo general del cuestionario para docentes es conocer cuáles son los principales retos y desafíos a los que se enfrentan estos actores para lograr un apropiado desarrollo físico e intelectual de los estudiantes.

## Líneas de investigación

A partir de este cuestionario se pretende identificar dos vertientes del logro escolar:

- a) Desarrollo de habilidades cognitivas
- b) Desarrollo de habilidades no cognitivas

La Tabla 1 presenta la organización de las áreas nodales, dimensiones, variables e ítems que conforman el cuestionario para docentes del EDNA. Con base en esta organización a continuación se presentan los antecedentes teóricos para cada uno de los módulos y apartados del cuestionario para docentes.

Tabla 1. Organización del cuestionario para docentes del EDNA.

Área nodal	Dominio	Variable	Ítems
Personal	Sociodemográficos	Edad	1
		Género	1
		Estado civil	1
		Número de hijos	1
	Perfil profesional	Nivel máximo de estudios	1
		Educación pública/ privada	
		Antecedentes familiares	1
		Antigüedad en la escuela	1
	Perfil laboral	Tipo de plaza	1
		Salario	1
		Estímulos económicos	2
		Satisfacción con el trabajo	1
	Salud	Movilidad	1
		Medir	1
Pesar		1	
Experimental	Práctica de enseñanza	Figura corporal	1
		Acciones en la practica docente	8

		Número de alumnos	1
	Estructura del grupo	Alumnos con discapacidad por salud	1
		Composición del grupo	1
<b>Académica</b>	Planificación	Horas preparación de clases	1
		Horas dedicadas a la enseñanza del lenguaje y la comunicación	1
		Horas dedicadas a la enseñanza de pensamiento matemático	1
		Horas dedicadas a la enseñanza de educación cívica	1
	Oportunidades de aprendizaje	Tiempo efectivo de clases	3
		Tareas escolares	1
Instrumentos de evaluación		1	
Uso de la tecnología	Uso de tecnología	5	
	Creencias y concepciones	Creencias personales	14
<b>Opinión sobre los niños EDNA</b>	Niños EDNA	Listado de alumnos	5
<b>Área de entorno social</b>		Clima del aula	10
		Seguridad	20
		Infraestructura	7
		Material didáctico	9
		Política	7
		Bullying	5
<b>Auto-reportados</b>		Raven	30
		Grit	10
		Salud mental	10



# 1 MÓDULO DE ÁREA PERSONAL

El aprendizaje de los estudiantes puede ser afectado por diferentes variables del contexto, algunas de éstas tienen que ver con los aspectos personales del docente, variables familiares, escolares, entre otras. A continuación, se presentan algunos elementos teóricos que abordan la importancia estas variables para ofrecer oportunidades de aprendizaje a los estudiantes, específicamente se mencionarán elementos sociodemográficos, del perfil profesional, perfil laboral, y aspectos de salud de los docentes.

## 1.1 Sociodemográficos

Existen evidencias que demuestran que las características personales de los docentes pueden tener un impacto importante en el logro educativo a pesar del tamaño y heterogeneidad de un grupo de estudiantes (Wright, Horn, y Sanders, 1997). Al respecto, Darling-Hammond (2000) presenta evidencia cuantitativa y cualitativa de que la preparación académica de los docentes se relaciona de manera positiva con en el logro escolar. Además, señala que entre las características que explican el logro escolar se encuentran: la habilidad académica, la inteligencia del docente, comúnmente medida a través de pruebas estandarizadas; el conocimiento y dominio del contenido de las asignaturas, el entrenamiento pedagógico, la experiencia docente, la rotación del personal docente, entre otros (Rockoff, 2004; Ronfeldt, Loeb y Wyckoff, 2013).

### 1.1.1 Edad

En el campo de la educación se ha encontrado que los docentes de menor y mayor edad tienden a obtener resultados bajos en el desempeño escolar de sus estudiantes; en el primer caso se asocia con la falta de experiencia y en el segundo con la falta de interés para adoptar nuevos modelos de enseñanza, estrategias didácticas etc. Sin embargo, en cualquier caso, la información sobre la edad de los docentes aportar información relevante sobre la experiencia docente y otros aspectos importantes, como el tipo de práctica de enseñanza que lleva a cabo en el aula, acciones diferenciadas de formación continua para docentes jóvenes y maduros (INEE, 2006; INEE, 2015).

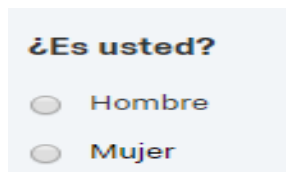
**¿En qué mes nació?**

<input type="radio"/> Enero	<input type="radio"/> Julio
<input type="radio"/> Febrero	<input type="radio"/> Agosto
<input type="radio"/> Marzo	<input type="radio"/> Septiembre
<input type="radio"/> Abril	<input type="radio"/> Octubre
<input type="radio"/> Mayo	<input type="radio"/> Noviembre
<input type="radio"/> Junio	<input type="radio"/> Diciembre

### 1.1.2 Género

El género de una persona no sólo permite hacer una distinción biológica, sino identificar diferencias culturales entre sujetos del mismo sexo. Por ejemplo, Dee (2005) señala que la asignación de estudiantes y docentes del mismo sexo puede influenciar los resultados en exámenes de logro académico, el desempeño de los estudiantes en distintas asignaturas, así como los efectos de los roles y estereotipo de los docentes. En este sentido, la variable género puede aportar información importante sobre los resultados educativos de los estudiantes en diferentes circunstancias. En cuestión de cifras, el INEE (2015) encontró que en México y en otros países la proporción de mujeres frente a hombres que atienden a estudiantes en educación básica es desproporcional, ya que predomina la presencia de las mujeres.

En México, 93% de los docentes de educación preescolar son mujeres, en primaria 67%, y en secundaria 52%, a partir de esta información es posible observar que en los diferentes niveles educativos predomina la presencia femenina en mayor o menor medida. Esta situación es coincidente con cifras de otros países en donde predomina la presencia de mujeres en el campo educativo, por ejemplo, Chile con 63% y Brasil con 71% (INEE, 2015).



¿Es usted?

Hombre

Mujer

### 1.1.3 Estado civil

Algunos estudios han encontrado que los individuos que consideran que su trabajo dificulta pasar tiempo de calidad con la familia suelen tener una percepción negativa sobre su empleo. Esto tiene que ver con la jornada laboral, ya que cuando esta es muy extensa, la participación en las tareas domésticas y crianza de los hijos puede complicarse. Lo anterior puede generar dificultades en la dinámica familiar, tanto en la relación de pareja como en la relación entre padres e hijos (Boles, Wood, y Johnson 2003; Aguirre y Martínez, 2006). En este sentido, el estado civil de los trabajadores puede

jugar un papel importante en la preparación y horas adicionales que dedican a cierto trabajo, ya que los sujetos deben organizar su tiempo, puesto que a mayores niveles de conflicto entre familia-trabajo pueden generar menor satisfacción laboral, mayor absentismo y menor rendimiento.

**¿Cuál es su estado civil?**

- Soltera(o)
- Casada(o)
- Divorciada(o)
- Viuda(o)
- Separada(o)
- Unión libre

#### 1.1.4 Número de hijos

Zubiaurre y Martínez (2006) mencionan que los trabajadores que tienen hijos deben combinar el rol profesional con el familiar, lo cual puede generar un conflicto en relación con la crianza de los hijos. Al respecto Krapf, Ursprung y Zimmermann (2014), señalan que, al tratarse de hijos y trabajo, se ha encontrado que la productividad de los hombres no está asociada con su situación familiar, es decir ni el estado civil, ni el número de hijos se asocia con su desempeño laboral de los hombres. En caso contrario, las mujeres con hijos pequeños pueden tener una pérdida de productividad de 15%-17% en comparación con las mujeres que no tienen hijos. Además, se estima que las mujeres que tienen dos hijos en promedio bajan su productividad en 22%, y 33% con tres hijos.

Sólo en el caso de mujeres con un perfil académico y económico privilegiado, el número de hijos no afecta su desempeño laboral, por el contrario, puede aumentar. Al respecto, un estudio que siguió a una muestra de 10,000 mujeres y hombres economistas encontró que la productividad de las mujeres con hijos es mayor que el de mujeres sin hijos, e inclusive la diferencia fue mayor cuando las mujeres tienen más de un hijo. No obstante, se aclara que la muestra con dichos resultados corresponde a un grupo particular de investigadoras con privilegios económicos que pueden obtener ayuda para desempeñar su maternidad, así como conciliaciones laborales (Krapf, Ursprung y Zimmermann, 2014).

**¿Cuántos hijos e hijas que Ud. ha tenido nacieron vivos?**

<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 7
<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 8
<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 9
<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 10
<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> Más de 10
<input type="radio"/> 6	

## 1.2 Perfil profesional

De acuerdo con Rivkin, Hanushek y Kain (1998) la calidad de los docentes es un predictor importante, inclusive más que la calidad de una escuela, ya que las características de los docentes pueden influir en el aprendizaje de los estudiantes independientemente del tamaño y heterogeneidad de un grupo. Por lo tanto, para identificar las mejores cualidades para llevar a cabo la práctica de enseñanza, algunos estudios han incorporado variables explicativas, tales como: la formación de los docentes, su experiencia profesional, el clima escolar, la relación docente y estudiantes, entre otros (Rowan, Correnti y Miller, 2002; INEE, 2006). Sin embargo, aún no se han establecido características contundentes al respecto.

### 1.2.1 Último grado escolar

Con el propósito de recabar información sobre la preparación de los docentes, en este cuestionario se incluyó una pregunta sobre el nivel de estudios aprobado por los docentes. La información obtenida permitirá indagar sobre los posibles efectos de la preparación de los docentes y el nivel de desempeño de los estudiantes. Además, se podrá indagar sobre el tipo de licenciatura de los docentes (normalista o no normalista), considerando que está ha sido una modificación importante en el sistema educativo a partir de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD). Es decir, uno de los requisitos formales de ingreso para la profesión docente había sido hasta el año 2016 acreditar capacidad para desempeñarse con base en un el título de normalista en preescolar, primaria o secundaria, para educación básica. Sin embargo, en marzo de 2016 esta condición cambió para establecer que cualquier profesionista con formación pedagógica o áreas afines podría desempeñarse como docente de educación básica (Diario Oficial de la Federación, 2013; Cordero- Arroyo y Salmerón-Castro, 2017).

Otro aspecto importante sobre el nivel de estudios de los docentes es su nivel máximo, ya que éste podría representar diferencias importantes entre la preparación que ha seguido un docente y otro durante su trayectoria, especialmente si se tiene en cuenta que en nuestro país existe una gran versatilidad respecto al nivel de estudios de los docentes por nivel y modalidad educativa. Al respecto, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) reportó que, de una muestra nacional en 2005, se encontró que el 40% de los docentes tenía estudios de normal básica o superior y sólo 4% contaba con estudios de posgrado (INEE, 2006).

Es importante aclarar que el nivel máximo de estudios de los docentes no garantiza una relación directa con el desempeño de los estudiantes, dado que en varias ocasiones los estudios en diplomados, especialidades o posgrado no están relacionados con algún contenido o asignatura específica, el desarrollo de estrategias de aprendizaje, o técnicas de enseñanza que favorezcan la mejora de la práctica docente, sin embargo, es importante contar con información que permita ahondar en el tema de los recursos humanos para favorecer la calidad de la educación (Rivkin, Hanushek y Kain, 2001).

**¿Cuál es su último grado escolar aprobado?**

<input type="radio"/> Ninguno	<input type="radio"/> Licenciatura en Escuela Normal
<input type="radio"/> Preescolar	<input type="radio"/> Licenciatura en otra institución de educación superior
<input type="radio"/> Primaria	<input type="radio"/> Especialidad
<input type="radio"/> Secundaria	<input type="radio"/> Maestría
<input type="radio"/> Preparatoria o bachillerato	<input type="radio"/> Doctorado
<input type="radio"/> Normal básica sin licenciatura	<input type="radio"/> Carrera Técnica o comercial
<input type="radio"/> Normal Superior	<input type="radio"/> Otro

### 1.2.2 Educación pública/privada

Existen diferentes ofertas educativas que atienden distintos sectores de la sociedad, específicamente se puede mencionar la educación pública y privada. La primera se ofrece a través del estado, y de acuerdo con Zibas (1996), es la única capaz de llegar a los sectores más pobres de la sociedad dado que la oferta privada se centra en atender sólo algunos de sectores sociales favorecidos. Autores como Martínez-Tejada (2016) menciona que algunas de las diferencias más notables entre estas dos ofertas es el equipamiento, horarios más amplios y un mayor grado de involucramiento de los padres de familia, así como resultados en pruebas estandarizadas. Sin embargo, este último aspecto se puede relacionar con que a diferencia de las escuelas públicas en las que deben recibir a los estudiantes que lo requieren (así lo determina la ley), la educación privada tiene la posibilidad de seleccionar a los estudiantes que recibe, logrando así una mayor homogeneidad entre los estudiantes.

**Su último grado escolar aprobado fue:**

<input type="radio"/> Pública
<input type="radio"/> Privada

### 1.2.3 Antecedentes familiares (padres, hermanos profesores)

A nivel mundial los padres de familia comparten la aspiración de que sus hijos estén mejor de lo que están en términos de salud, ingresos y educación. Es por ello por lo que buscan transferir a los hijos, rasgos, recursos, y comportamientos, tales como habilidades deportivas, habilidades musicales, activos financieros, entre otros. Lo anterior es lo que en la literatura se conoce como movilidad social interrelacionar, que tiene que ver con que los hijos adopten algún resultado de sus padres (Duryea y Robles, 2017).

La persistencia intergeneracional tiene que ver con analizar la repetición de resultados en las familias. Es decir, “mientras que en estudios económicos se ha enfatizado el papel de los recursos o la capacidad genética para replicar resultados a través de generaciones, las preferencias o los gustos también pueden ser un factor que impulsa los resultados de vida” (Duryea y Robles, 2017, p. 10). A partir de un análisis sobre la persistencia intergeneracional es posible realizar una descripción exhaustiva de la dinámica detrás de los resultados, por ejemplo ¿Cuál es la probabilidad de que los hijos repitan el mismo resultado de sus padres?, (Lochner, 2008). En este sentido, el EDNA ha incluido la pregunta sobre los miembros de la familia que comparten la profesión docente.

**¿Algún miembro de su familia es o fue maestro?**

[Elija todas las opciones que apliquen]

- Madre
- Padre
- Hermano(a)s
- Abuela
- Abuelo
- Hijo(a)s
- Otro
- Ninguno

#### 1.2.4 Antigüedad en la escuela

Esta variable permite identificar a los profesores novatos, intermedios y en fase de retiro. Además, es un indicador de la experiencia docente según los años que llevan ejerciendo esta profesión (INEE, 2015; Anaya y Suárez 2006). A partir de la información que se recabe con el EDNA se espera obtener información sobre los años que los docentes de la muestra tienen laborando en la misma escuela primaria, así como identificar los

beneficios que los docentes con mayor antigüedad tienen respecto a los docentes noveles. Por ejemplo, acceso a mejores recompensas en el trabajo, tales como mayores salarios, puestos, incentivos económicos, entre otros.

**Contando este ciclo escolar, ¿Desde que día trabaja como profesor en esta escuela?**

<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 9	<input type="radio"/> 17	<input type="radio"/> 25
<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 10	<input type="radio"/> 18	<input type="radio"/> 26
<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 11	<input type="radio"/> 19	<input type="radio"/> 27
<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 12	<input type="radio"/> 20	<input type="radio"/> 28
<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 13	<input type="radio"/> 21	<input type="radio"/> 29
<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 14	<input type="radio"/> 22	<input type="radio"/> 30
<input type="radio"/> 7	<input type="radio"/> 15	<input type="radio"/> 23	<input type="radio"/> 31
<input type="radio"/> 8	<input type="radio"/> 16	<input type="radio"/> 24	

### 1.3 Perfil laboral

El propósito de este módulo es recabar información sobre las condiciones de trabajo de los docentes, por lo que además de recabar información específica del docente, se incluyen preguntas sobre el clima laboral.

#### 1.3.1 Tipo de plaza o nombramiento

La seguridad en el campo laboral puede afectar de distintas maneras el desempeño laboral de los docentes. Es decir, la apreciación laboral y desempeño de los docentes que cuentan con un contrato estable o indefinido puede ser distinta de la de los docentes que no cuenta con dicho beneficio (INEE, 2006). Murillo y Román (2013) mencionan que los docentes que no cuentan con estabilidad laboral pueden verse afectados en la satisfacción laboral, motivación, compromiso, y sobre todo en la calidad de su trabajo. Además, los autores señalan que la mayoría de los docentes que no cuentan con un contrato de tiempo completo optan por tener más de un trabajo, ya sea en otra escuela o realizando una actividad distinta a la docencia. En este caso, es probable que los docentes cuenten con menos tiempo para preparar y planificar la enseñanza.

**Actualmente ¿Qué tipo de plaza o nombramiento tiene Ud?**

<input type="radio"/> Titular o clave técnica	<input type="radio"/> En proceso de basificación
<input type="radio"/> Interina ilimitada	<input type="radio"/> Servidor social
<input type="radio"/> Interina limitada	<input type="radio"/> Por honorarios
<input type="radio"/> Suplente	<input type="radio"/> Propietario o dueño
<input type="radio"/> Comisionado	<input type="radio"/> Otro

### 1.3.2 Salario

El salario de los docentes puede variar de acuerdo con el nivel escolar que atienden, la modalidad y el contexto. El INEE (2015), señala que existe una brecha importante entre el salario que perciben los docentes de preescolar y primaria que laboran en escuelas indígenas en comparación con los docentes que laboran en escuelas generales, ya que los docentes noveles de escuelas indígenas pueden percibir hasta 2,500 pesos mensuales menos que los docentes de escuelas generales. Sin embargo, el salario base mensual de los docentes puede aumentar con la edad, ya que la antigüedad es un rubro que les permite participar en programas de incentivos salariales que recompensan monetariamente la escolaridad, cursos de formación y la experiencia.

En México existen dos programas de incentivos que han fortalecido los salarios de los docentes, el primero fue el Programa Nacional de Carrera Magisterial que inició en 1992 a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y el segundo, es el actual Programa de promoción en la función por incentivos en Educación básica y media superior, mismo que sustituyó al Programa de Carrera Magisterial (INEE, 2015). Estos programas han significado un cambio importante en la categoría del personal y en el nivel de sueldo de los docentes, ya que los docentes actualmente pueden aumentar hasta un 35% sus ingresos sólo al ingresar al programa de incentivos (45% para zonas de alta pobreza).

El propósito principal de los programas de incentivos en relación con el aumento salarial ha sido atraer y mantener en el sistema educativo a personal capacitado. Sin embargo, no se ha demostrado que, a mayor salario, los docentes logren mejores resultados en el rendimiento académico de los estudiantes, es por ello que resulta necesario indagar sobre los perfiles salariales de los docentes y su relación con los resultados educativos nacionales, entre otras variables de interés para el Sistema Educativo Nacional (INEE, 2015; Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, 2012).

¿Cuál es su INGRESO MENSUAL NETO?

### 1.3.3 Incentivos económicos

De acuerdo con la LGSPD, los incentivos económicos para los docentes constituyen un reconocimiento a la calidad de su labor, favorecen el desarrollo profesional, así como la mejora del desempeño docente. Además, con base en la propuesta actual del “Programa de promoción en la función por incentivos en Educación Básica” la calidad de la enseñanza debe mantenerse para que los docentes sigan obteniendo el beneficio económico. Es decir, el monto del incentivo tiene una vigencia de cuatro años, que debe ser confirmada para ser permanente en cada nivel, de acuerdo con el propósito de este programa esto motiva a los docentes y estimula la mejora continua de la práctica de enseñanza, especialmente porque promueve un aumento de salario del 35% en el primero de siete niveles acumulativos, por lo que un docente puede lograr hasta un aumento del 180% de su salario en zonas urbanas y hasta 222% en zonas de alta pobreza y alejadas de las zonas urbanas. La siguiente tabla presenta los niveles y porcentajes de incentivos para este programa (CNSPD, 2015).

Niveles y porcentajes de los incentivos							
Niveles	1	2	3	4	5	6	7
Porcentaje acumulado (Zonas de baja pobreza)	35%	65%	95%	120%	140%	160%	180%
Niveles	1	2	3	4	5	6	7
Porcentaje acumulado (Zonas de baja pobreza)	41%	77%	113%	144%	170%	196%	222%

La participación en el programa de estímulos es voluntaria e individual, sin embargo, para obtener el beneficio es necesario destacar en los procesos de evaluación (resultado idóneo), tener mínimo dos años ininterrumpidos en la función docente, contar con nombramiento definitivo, acreditar el título de licenciatura como mínimo, y estar adscrito en el centro de trabajo correspondiente (CNSPD, 2015). El estímulo económico puede resultar valioso para los docentes, ya que el aumento económico puede representar una mejora en la adquisición de bienes y servicios, un medio de intercambio social, un mejor estatus, etc. (Saavedra, Urbiola, Ramírez, 2007).

**¿Recibe Ud. algún estímulo económico por participar en el programa de ...**

- Carrera Magisterial?
- Promoción en la Función por Incentivos en la Educación Básica?
- Ninguno
- Otro

#### 1.3.4 Satisfacción con el trabajo

La satisfacción con la vida se relaciona con un elemento cognitivo de un constructo subjetivo que se define como la satisfacción consigo mismo. Se trata de una estimación subjetiva que permite identificar la percepción de bienestar de las personas. De acuerdo con Reyes (2017) esto implica un balance entre las expectativas (futuro) y los logros (presente) de las personas, por lo que se ha identificado que las áreas con mayor apreciación para el bienestar son el trabajo, la salud, las condiciones materiales de vida, y las relaciones interpersonales. La satisfacción con la vida, por lo tanto, surge a partir de las condiciones del contexto en que se desenvuelve una persona, lo que puede afectar y determinar las oportunidades para la realización personal.

La satisfacción personal y laboral están estrechamente relacionadas, ya que el trabajo representa el principal medio para cubrir las necesidades sociales de una persona (Frías, 2006). Además, es en el trabajo que los individuos invierten la mayor parte de su tiempo, por lo tanto, se considera un determinante del bienestar. Autores como Murillo y Román, (2013), Güell (2014) y Cantón y Téllez (2016) señalan algunos factores que se relacionan con la satisfacción laboral, por ejemplo: la realización personal, las posibilidades de promoción, el reconocimiento social, la retribución económica, las relaciones interpersonales, las características del trabajo, entre otras. En el caso de los docentes, su puede enfatizar la importancia de la satisfacción laboral, dado que ésta puede afectar directamente la calidad de la enseñanza que se ofrece a los estudiantes. Por lo tanto, medir la satisfacción laboral permitiría conocer las consecuencias en la conducta, rendimiento, productividad y motivación de los docentes, así como identificar cómo los niveles de satisfacción se pueden asociar con la motivación, el compromiso profesional, y la calidad del trabajo docente (Murillo y Román, 2013; Güell, 2014).

**¿Qué tan satisfecho(a) se siente acerca de su trabajo?**

- 1 Nada satisfecho      2      3      4      5 Muy satisfecho
-

### 1.3.5 Movilidad (cambio de escuela)

La movilidad o rotación docente se refiere a la situación en que los docentes deciden dejar de trabajar en algún establecimiento escolar después de un periodo de tiempo. Este tema es de interés para cualquier sistema educativo, ya que puede traer consecuencias tanto para el funcionamiento de las instituciones educativas como para el aprendizaje de los estudiantes. La rotación docente puede variar entre escuelas, sin embargo las consecuencias en los diferentes casos coinciden en que esta situación puede causar un efecto disruptivo en la comunidad escolar. Por ejemplo, afectar la implementación del currículo dada la transición que deben pasar los estudiantes al adaptarse a un nuevo profesor y las relaciones sociales de una comunidad, ya que puede afectar la confianza entre los docentes de un mismo centro, alterando en cierta manera el funcionamiento escolar (Ronfeldt, Loeb, & Wycko, 2012; Carrasco, Godoy, y Rivera, 2017).

Autores como Borman y Dowling (2008) y Cabezas, Gallego, Santelices, y Zarhi (2011) señalan que la rotación docente generalmente es mayor en escuelas que atienden estudiantes en contextos vulnerables, lo que amplía la brecha de oportunidades de aprendizaje. Algunos factores individuales y contextuales que pueden influir para la rotación de los docentes son la edad, experiencia docente, sexo, desempeño, rol del docente, salarios, y situación contractual.

**En los últimos 2 años ¿Cuántas veces se ha cambiado de escuela?**

<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 5
<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 6
<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 7
<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 8
<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> Más de 8

## 1.4 Salud

El estado nutricional es un indicador fundamental sobre la salud de una persona, su evaluación puede realizarse a partir de estudios trasversales, longitudinales, o sistemas de vigilancia. En todos los casos pueden emplearse métodos indirectos y/o directos, los primeros se refieren a información socioeconómica, así como a la disponibilidad y consumo de alimentos, mientras que los segundos tienen que ver con indicadores antropométricos y bioquímicos (Instituto Nacional de Salud, 1998). Para este estudio se recabó información indirecta a partir de preguntas sobre la situación socioeconómica, y directas a través de datos antropométricos, puesto que se solicitó a los docentes dar su autorización para tomar su peso y talla. Además, se les solicitó que ellos mismos identificaran su figura corporal y color de piel a partir de escalas estandarizadas.

### 1.4.1 Medir

La talla es un parámetro que permite estimar el crecimiento en longitud de una persona, con los niños este indicador se puede emplear para evaluar su crecimiento y desarrollo, mientras que con los adultos se utiliza frecuentemente para calcular otros índices importantes como en Índice de Masa Corporal (IMC), requerimientos calóricos, entre otros.

Me podría decir ¿cuánto mide usted sin zapatos?	
	Valor
Metros	<input type="text"/>
Centímetros	<input type="text"/>

### 1.4.2 Pesar

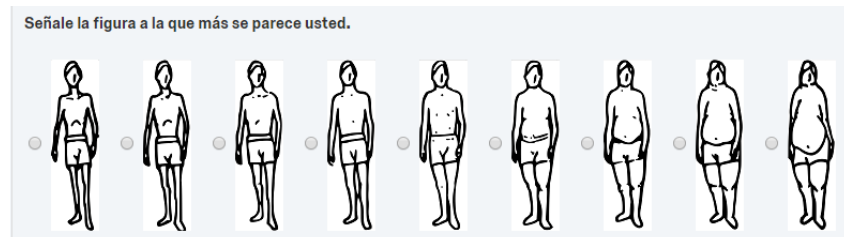
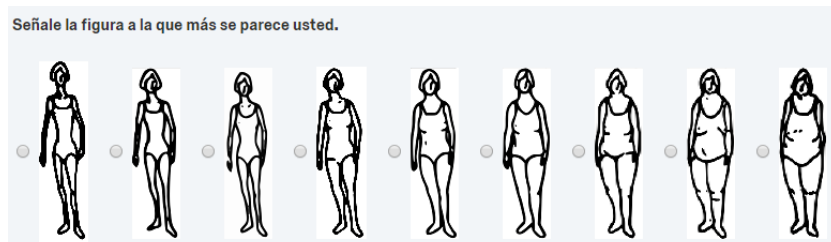
El peso es uno de los principales parámetros para valorar el estado nutricional de una persona, ya que es un indicador de la masa corporal fácil de calcular. Además, es una variable que frecuentemente se utiliza para identificar la normalidad o deterioro nutricional. Algunas ventajas de este indicador es que es sensible para detectar cambios nutricionales en un seguimiento nutricional cuando se cuenta con un buen número de controles.

Me podría decir ¿cuál es su peso en kilogramos?

	Valor
Kilogramos	<input type="text"/>
Gramos	<input type="text"/>

### 1.4.3 Figura corporal

Con el propósito de valorar la percepción errónea de los participantes respecto a su peso, así como las preferencias de peso, e insatisfacción con la forma del cuerpo, en este estudio se utilizó la escala de siluetas corporales y género de Stunkard. El propósito es obtener información que permita identificar el impacto que estos factores podrían tener con la calidad de vida de la población (Ekwueme, 2015).



## 2 MÓDULO EXPERIMENTAL

Con este módulo se buscó obtener información sobre el paradigma que los docentes adoptan para llevar a cabo la práctica de enseñanza. Específicamente se trató de responder a las preguntas ¿Cuál es el paradigma que adoptan los docentes para llevar a cabo la práctica de enseñanza? y ¿Cuál es el enfoque de enseñanza que adoptan de acuerdo con el costo disciplinar en el aula?

### 2.1 Paradigmas dominantes y sus implicaciones educativas

Una de las principales características de la epistemología de la psicología de la educación es su carácter pluri-paradigmático. No obstante, hay paradigmas que han predominado en el campo de la educación más tiempo que otros, específicamente el paradigma conductista propuesto por Watson en las primeras décadas del siglo XX. Este paradigma se dividió en cuatro corrientes: el conductismo asociacionista de Guthrie, el conductismo deductivo de Hull, el conductismo intencional de Tolman y el conductismo operante de Skinner, este último considerado la corriente hegemónica del conductismo.

El conductismo operante se centró en la tradición filosófica del empirismo con el que se establece que el conocimiento es una copia de la realidad y es posible acumularlo mediante mecanismos asociativos. En esta corriente se señala un sujeto y un objeto del conocimiento, en donde “el sujeto es un ente pasivo, una tabla rasa o un libro en blanco donde se imprimen las aportaciones determinísticas del objeto”. La relación entre sujeto y objeto por lo tanto está dada por el estímulo y respuesta, es decir que las condiciones externas deben establecerse para que un sujeto o aprendiz modifique su conducta. Por lo cual, los conocimientos de un sujeto son la suma de asociaciones entre estímulos y respuestas (Hernández-Rojas, 1998, p. 83).

En el conductismo operante el rol del docente es el de un ingeniero programador educacional, y el del estudiante de un receptor de contenidos que debe aprender lo que se le enseña. Por lo tanto, la enseñanza consiste en suministrar la información para que los estudiantes la adquieran, esto es lo que Skinner denominó enseñanza programada, ya que el docente arregla los estímulos y las condiciones de reforzamiento, especialmente los reforzamientos positivos (Hernández-Rojas, 1998; Gutiérrez, 2003).

Después del predominio del conductismo operante, un nuevo paradigma se ha establecido en el campo educativo, este paradigma se denomina como sociocultural o histórico-cultural y fue desarrollado por Vygotsky en 1920. Sin embargo, se considera un

paradigma relativamente joven, ya que tiene poco más de 25 años de aplicación en la psicología educativa. El paradigma sociocultural a diferencia del paradigma conductista enfatiza un planteamiento interaccionista en el que existe una relación de interacción y transformación recíproca denominada actividad mediada del sujeto. Este paradigma señala que no hay una interacción bilateral (objeto-sujeto), sino un triángulo de interacción entre el sujeto, objeto y los artefactos o instrumentos socioculturales; por lo tanto:

“El sujeto, a través de la actividad mediada, en interacción con su contexto sociocultural y participando con otros en prácticas socioculturalmente constituidas, reconstruye el mundo sociocultural en el que vive; al mismo tiempo tiene lugar su desarrollo cultural en el que se constituyen progresivamente las funciones psicológicas superiores y la conciencia” (Hernández-Rojas, 1998, p. 220).

En el paradigma sociocultural, la historia personal de los sujetos, sus oportunidades sociales, época histórica y las herramientas a su disposición, son más que elementos que apoyan el aprendizaje, ya que forman parte integral de éste. Por lo tanto, el sujeto no recibe pasivamente la influencia, sino que la reconstruye activamente durante la interacción con otros sujetos, particularmente con aquellos que saben más: expertos, docente, padres, otros compañeros más capacitados, etc. (Hernández-Rojas, 1998). Es decir, el alumno es un ser sociable, protagonista de múltiples interacciones a lo largo de su vida, dentro y fuera de la escuela, por lo que puede aculturarse y socializarse y al mismo tiempo desarrollar su propia personalidad.

En este paradigma, el aprendiz reconstruye los saberes, pero no lo hace solo, ya que hay procesos complejos en los que interviene la construcción en colaboración con otros. Es por ello por lo que el papel del docente es el de un agente cultural que enseña en un contexto sociocultural determinado, así como el de un mediador entre el saber cultural y los procesos de interiorización de los estudiantes, y el aprendizaje es el proceso mediante el cual alguien aprende y al mismo tiempo puede enseñar (Hernández-Rojas, 1998; Wolff y Yew, 2007).

### 2.1.1 Enfoque pedagógico: Pensamiento matemático

El enfoque pedagógico para pensamiento matemático en el Nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria 2017 propone la resolución de problemas, esto es, situaciones problemáticas que representan tanto una meta como un medio para la

construcción de los aprendizajes. Específicamente enfatiza la importancia de que los estudiantes tengan oportunidad de utilizar de manera flexible, conceptos técnicos y métodos que les permitan desarrollar nuevos procedimientos para dar solución a una variedad de problemas, para que los estudiantes exploren, experimenten, y reflexionen sobre sus métodos o estrategias matemáticas (SEP, 2017b).

Este enfoque involucra la puesta en práctica de una forma de enseñanza compleja, cuyos principios didácticos se fundamentan en lo que el conocimiento científico ha encontrado que puede favorecer un aprendizaje profundo, es decir, a través de una enseñanza que tome en cuenta las características diferenciadas del alumnado; que promueva el descubrimiento del propio conocimiento y favorezca un aprendizaje significativo (Bransford, Brown y Cocking, 1999; Perrenoud, 2012).

### 2.1.2 Enfoque pedagógico: Lenguaje y comunicación

El enfoque pedagógico de “Lenguaje y comunicación” se sustenta en las aportaciones de la psicolingüística y la psicología constructivista, señalando como elemento central las prácticas sociales del lenguaje. Por lo que se reconoce que el lenguaje oral y escrito son una herramienta indispensable para el desarrollo del pensamiento, el aprendizaje y la socialización. Específicamente se señala su importancia para promover el desarrollo de habilidades superiores del pensamiento enfrentando condiciones que permitan a los estudiantes confrontar los saberes previos con nuevas situaciones que les permitan buscar y valorar soluciones (SEP, 2017b).

En este enfoque el papel del docente se centra en construir ambientes de aprendizaje que promuevan el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, así como una convivencia armónica con el propósito de que todos los estudiantes tengan oportunidad de desarrollar su máximo potencial cognitivo. En este sentido, las actividades de enseñanza se fundamentan en el involucramiento de los estudiantes en el proceso de aprendizaje a través del descubrimiento, los conocimientos existentes y la creación de nuevos conocimientos (SEP, 2017a).

## 2.2 Acciones en la práctica docente

Resultados de investigaciones empíricas sugieren que cuando el desafío intelectual es mayor en las actividades de enseñanza, los estudiantes suelen demostrar un mejor nivel en la construcción de conocimientos, así como en el desarrollo de una investigación disciplinada. Esto significa que los estudiantes se esfuerzan por recuperar conocimientos

previos para aplicarlos y ajustarlos a diferentes situaciones, logrando desarrollar nuevos conocimientos (Newman, Marks y Gamoran, 1996; Newman, López y Bryk, 1998). Por lo tanto, en la medida en que las actividades de enseñanza cumplan con características que favorezcan el desarrollo de habilidades del pensamiento y de aprendizajes profundos se estará ofreciendo a los estudiantes oportunidades de aprendizaje mediante las cuales puedan adquirir herramientas y desarrollar competencias que les permitan enfrentar con éxito los desafíos que impone la sociedad actual (Hiebert y Wearne,1993; SEP, 2017a).

**¿Qué tan de acuerdo está usted con cada una de las siguientes afirmaciones?**

	1 Totalmente en desacuerdo	2	3	4	5 Totalmente de acuerdo
1. Que el docente inicie la actividad sin hacer preguntas para facilitar el dialogo entre los estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Que el docente regañe a los niños distraídos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Que los estudiantes se organicen en equipos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Que los estudiantes busquen dos números distintos que al sumarse den como resultado el total que indica la tarjeta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Que los estudiantes corran por el salón durante la clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. El docente debe estar pendiente para que los estudiantes no se confundan o se frustren con la actividad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### 3 MÓDULO DE ÁREA ACADÉMICA

En este módulo se abordan aspectos sobre el tamaño y la estructura del grupo de los estudiantes que atienden los docentes que conforman la muestra estatal del EDNA. Se plantean preguntas sobre el número de estudiantes que atienden los docentes, el número de estudiantes que tienen alguna discapacidad por alguna situación de salud o nacimiento, así como condiciones emocionales, mentales y del comportamiento de los estudiantes.

#### 3.1 Características del grupo

Diferentes estudios sugieren que el tamaño de los grupos escolares puede tener un impacto en el rendimiento académico de los estudiantes particularmente en preescolar y hasta tercer grado (Fuller y Clarke, 1994; Rivkin, Hanushek, y Kain, 2005; Seefeldt y Wasik, 2005). Sin embargo, no hay un consenso sobre cuánto contribuye el tamaño del grupo en la explicación del logro de los aprendizajes, ya que hay evidencias de que la influencia de dicha variable está interrelacionada con otras variables, tales como la preparación del docente, la metodología de enseñanza, los recursos didácticos, condiciones de equipamiento e infraestructura, etc. (INEE, 2006; INEE, 2007). En 2006, la OCDE señaló que la reducción del número de alumnos en edades tempranas podía generar efectos positivos a largo plazo, así como en grupos con alumnos con mala conducta. No obstante, la reducción en el número de estudiantes no asegura una mejora en el rendimiento académico en todos los casos, ya que depende de múltiples variables, entre ellas la preparación y formación de los docentes como los principales factores.

Los resultados del Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS), sugieren que a pesar de que no se tienen pruebas sustanciales de que el tamaño del grupo afecta el desempeño de los estudiantes, sí hay evidencias de que “a mayor tamaño de un grupo, hay un mayor porcentaje de estudiantes con problemas de comportamiento, y por lo tanto, los docentes deben invertir más tiempo en mantener el orden que en llevar a cabo la práctica de enseñanza” (OCDE, 2015, p.436). Por lo tanto, considerando que en México el promedio de estudiantes de primaria por grupo es de 30 alumnos, y que el promedio en los países de la OCDE es tan solo de 15 estudiantes (OCDE, 2006), en el EDNA se ha considerado relevante incluir preguntas que permitan identificar el tamaño y la composición de los grupos escolares que atienden los docentes de la muestra estatal.

**En este bimestre, ¿cuántos niños (varones) tiene inscritos?**

<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 11	<input type="radio"/> 21	<input type="radio"/> 31
<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 12	<input type="radio"/> 22	<input type="radio"/> 32
<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 13	<input type="radio"/> 23	<input type="radio"/> 33
<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 14	<input type="radio"/> 24	<input type="radio"/> 34
<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 15	<input type="radio"/> 25	<input type="radio"/> 35
<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 16	<input type="radio"/> 26	<input type="radio"/> 36
<input type="radio"/> 7	<input type="radio"/> 17	<input type="radio"/> 27	<input type="radio"/> 37
<input type="radio"/> 8	<input type="radio"/> 18	<input type="radio"/> 28	<input type="radio"/> 38
<input type="radio"/> 9	<input type="radio"/> 19	<input type="radio"/> 29	<input type="radio"/> 39
<input type="radio"/> 10	<input type="radio"/> 20	<input type="radio"/> 30	<input type="radio"/> 40

**¿Cuántos estudiantes tienen las siguientes características?**

	1	2	3	4	5	Más de 5
Problemas de comportamiento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Superdotados académicamente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### 3.2 Planificación didáctica

La planificación didáctica es un elemento muy importante dentro de la práctica de enseñanza, es a través de ésta que los docentes establecen una guía para la implementación de sus clases. Por lo que, su elaboración requiere que los docentes tomen en cuenta las características de los estudiantes, los contenidos de aprendizaje, los conocimientos previos, las metas de aprendizaje, la organización del grupo, la metodología de trabajo, el tiempo que se otorgará a cada actividad, la forma de evaluación, etc. (Unidad de Formación Académica de Profesores, 2007).

La planificación didáctica puede ser diaria, semanal, mensual o anual, pero en todos los casos, se deben anticipar los sucesos y prever situaciones que puedan facilitar o dificultar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es decir, en su planificación los docentes deben especificar qué es lo que van a enseñar, para qué y cómo lo van a enseñar. En este sentido, la planificación se convierte en un instrumento para reflexionar sobre la propia práctica de enseñanza, así como para establecer las metas de aprendizaje, los recursos o materiales que se utilizarán, las estrategias de enseñanza, el tipo de evaluación para apoyar los aprendizajes, etc. (Ministerio de Educación del Chubut, 2010; Rueda, 2011).

**¿Cuántas horas a la semana le toma preparar sus clases?**

[Escriba 0 (cero) si ninguna]

<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 11
<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 12
<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 13
<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 14
<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 15
<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 16
<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 17
<input type="radio"/> 7	<input type="radio"/> 18
<input type="radio"/> 8	<input type="radio"/> 19
<input type="radio"/> 9	<input type="radio"/> 20
<input type="radio"/> 10	<input type="radio"/> Más de 20

### 3.3 Oportunidades de aprendizaje

El National Research Council define las oportunidades de aprendizaje (ODA) como las “circunstancias que permiten a los estudiantes relacionarse y pasar tiempo en la realización de tareas académicas” (2001, p.333). En este sentido las ODA son un predictor importante del logro académico en el que pueden influir diferentes factores. Por ejemplo, la disponibilidad de recursos, espacios físicos adecuados y acceso a materiales para la práctica de enseñanza; el currículo implementado alineado con los estándares educativos; la calidad de la instrucción; el tiempo efectivo de enseñanza; las tareas en casa como extensión del trabajo en clases; la evaluación de los aprendizajes, y las condiciones escolares, un entorno de aprendizaje seguro y ordenado, y altas expectativas sobre el aprendizaje (Martin y otros, 2000; Banicky, 2000; INEE, 2006).

Las ODA no dependen únicamente del docente y de sus características, sin embargo, el docente sí es un predictor importante, ya que establece el énfasis que se dará a los diferentes contenidos y metas de aprendizaje, el tiempo que se otorgará a algún tema en particular, el tipo de actividades que realizarán los estudiantes, el tipo de preguntas que planteará a los estudiantes y las respuestas que aceptará, las expectativas que se establecerán sobre los aprendizajes, etc. (Hiebert y Grouws, 2007). Por lo tanto, el rol del docente en la organización, estimulación y presentación de la información (contenidos) para lograr los aprendizajes esperados es fundamental para favorecer las ODA.

Elliott y Bartlett (2016), plantea tres dimensiones principales para favorecer las ODA: el tiempo efectivo de la enseñanza, los contenidos del currículo que se abordan, y la calidad de la enseñanza. Sin embargo, en todos los casos, el tiempo que los estudiantes dedican a realizar tareas académicas mantiene una relación positiva con el logro de los aprendizajes. Al respecto Frederick and Walberg (1980) y Scheerens y Bosker (1997), señalan que existe una incidencia moderada entre el logro de los estudiantes y el tiempo que dedican a las labores educativas cuando se controla el nivel socioeconómico. Por lo que el EDNA ha incluido preguntas que permitan estimar el porcentaje de tiempo efectivo que se dedica a las actividades académicas.

### ¿Qué porcentaje del tiempo de su clase dedica a las siguientes actividades?

[Escriba un número entre 0 y 100, la suma debe dar 100]

	Porcentaje %	Total
a) Tareas administrativas.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
b) Mantener la disciplina en el aula.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
c) Enseñanza y aprendizaje real.	<input type="text"/>	<input type="text"/>

### ¿Cuántos días a la semana deja tareas a sus alumnos?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

## 3.4 Uso de tecnología para el aprendizaje

La sociedad actual está regida por la información y el conocimiento, por lo que la ventaja de algunos se centra en el manejo de la información, pero además en el conocimiento sobre cómo acceder a ella, cómo manejarla e interpretarla (Vaillant y Marcelo, 2001). Esta situación ha planteado a las instituciones educativas el reto de favorecer una formación que facilite a los estudiantes obtener las herramientas y competencias necesarias para integrarse a la sociedad de un mundo globalizado. No obstante, la integración de estas tecnológicas en algunos casos ha sido de manera vertiginosa, lo que ha ocasionado que haya docentes que no conozcan qué hacer con los materiales y/o recursos tecnológicos a su disposición, ya que la presión social y económica ha sido más determinante en su introducción, que la convicción de los docentes sobre su utilidad real en la enseñanza (Quintero, 2008:10).

El nuevo modelo educativo señala que “es responsabilidad de la escuela facilitar aprendizajes que permitan ser parte de las sociedades actuales, además de participar en las transformaciones sociales, económicas, políticas, culturales y científicas” (SEP, 2017, p. 29). Esto plantea para los docentes una mayor responsabilidad para promover la creación de nuevos entornos de aprendizaje a través del uso de las TIC. Al respecto, el INEE (2016), señalan que el uso de las TIC en los ambientes escolares, no sólo permiten la inserción a una sociedad cambiante por parte de los estudiantes, sino que puede favorecer activamente el desempeño de los docentes y de los estudiantes. En el primer caso, permitiendo un rol más creativo y de facilitador del aprendizaje. Mientras que, para

los estudiantes, el uso de herramientas tecnológicas puede motivar, facilitar el aprendizaje autónomo, y estimular el interés por seguir aprendiendo.

**¿Hace uso de dispositivos electrónicos para dar clase?**

Sí

No

**¿Cuáles?**

Computadora

Tableta

Teléfono inteligente

Otro

### 3.5 Creencias y concepciones de los docentes

El 06 de septiembre de 2013 fue aprobada y publicada en el Diario Oficial de la Federación la actual reforma educativa, ésta implicó la modificación a los artículos 3º y 73º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. La reforma plantea entre otras cosas, el derecho a una educación de calidad, la calidad como principio del Sistema Educativo Nacional, la creación del Servicio Profesional Docente, y la constitución del INEE como máxima autoridad en materia de educación (SEP, 2015; INEE, 2015).

A partir de la reforma educativa se buscó fortalecer las capacidades de gestión de la escuela y asegurar mayor equidad en el acceso a una educación de calidad. Específicamente, se señala la importancia de las condiciones para ofrecer el servicio educativo y se enfatiza las oportunidades de aprendizaje para que los estudiantes desarrollen habilidades cognitivas que les permitan lograr un pensamiento crítico, creativo y reflexivo (SEP, 2017). Asimismo, se establece como aspecto imprescindible, fortalecer los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permitan a los estudiantes aprender a aprender a lo largo de la vida. Es decir, la función de la escuela es “desarrollar la capacidad de los estudiantes para que aprendan a pesar, a cuestionar, a controlar sus procesos de aprendizaje, a valorar el aprendizaje conjunto y a fomentar el interés por aprender a lo largo de la vida” (SEP, 2017, p. 33).

**Indique si está de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones.**

	Totalmente en desacuerdo	2	3	4	Totalmente de acuerdo
Mi papel como maestro(a) es facilitar la investigación de los estudiantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los estudiantes aprenden mejor al buscar por cuenta propia soluciones a los problemas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se debe permitir a los estudiantes pensar en soluciones a los problemas antes de que el maestro les enseñe cómo resolverlos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los procesos de razonamiento y pensamiento son más importantes que un contenido curricular específico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### 3.6 Opinión sobre niños EDNA

Desde la década de los años 60 se han realizado diferentes estudios para conocer el impacto de las expectativas docentes (prejuicios, anhelos, pronósticos) sobre el desempeño académico de los estudiantes. Uno de los primeros estudios experimentales fue el desarrollado por Rosenthal y Jacobson (1968), un estudio que aplicó una prueba de inteligencia a estudiantes de primero y segundo grado y posteriormente señaló a los docentes aquellos niños que tenían un gran potencial dada su mayor capacidad para el aprendizaje y la creatividad (en realidad seleccionados aleatoriamente). Los resultados del estudio mostraron diferencias estadísticamente significativas para los niños seleccionados, ya que 47% de ellos ganó 20+ puntos en coeficiente de inteligencia con respecto a los demás niños, por lo que los autores denominaron a este fenómeno como el efecto Pigmalión.

El efecto Pigmalión se ha abordado en diferentes estudios, sin embargo, los resultados coinciden en que las expectativas de los docentes suponen un factor poderoso en el rendimiento escolar. Por lo tanto, si un docente espera buenos resultados de algunos de sus estudiantes hay mayor probabilidad de que su rendimiento se acerque a la capacidad real de lo que podrían lograr, que si las expectativas sobre su desempeño fueran bajas (Baños, 2010; Martínez-Toro, 2015). De acuerdo con Boser, Wilhelm y Hanna (2014), las expectativas continuamente tienen efecto a largo plazo, en el caso de las expectativas de los docentes sobre los estudiantes se encontró que hay una fuerte relación predictiva en diferentes niveles educativos. Por ejemplo, las expectativas de los docentes al término de

la educación primaria pueden predecir los resultados en secundaria; las expectativas en sexto y séptimo grado puede predecir hasta seis años a futuro, las expectativas altas en educación media superior puede predecir los estudiantes más propensos a graduarse de la universidad.

Otros estudios han encontrado que de tres grupos: estudiantes, padres de familia y docentes, las expectativas de éstos últimos son predictores más fuertes del desempeño de los estudiantes en niveles educativos posteriores. Además, se encontró que los estereotipos sociales pueden jugar un papel importante en las expectativas de los docentes sobre sus estudiantes (Ansalone, 2010; Marzano, 2012; Boser et al., 2014). Algunas acciones que definen bajas expectativas de los docentes tienen que ver con: nombrar a los estudiantes con menos frecuencia durante las clases, esperar menos tiempo por las respuestas de esos estudiantes, indagar menos sobre sus respuestas, utilizar menos elogios, etc. Por el contrario, acciones de altas expectativas son: nombrar a un estudiante con mayor frecuencia, permitirle más tiempo para sus respuestas, indagar en mayor medida sobre sus respuestas, utiliza más elogios, etc. Por lo tanto, expectativas positivas de los docentes pueden potencializar las habilidades de los estudiantes generando un ambiente más propicio para el aprendizaje (Marzano, 2010).

**Indique si está de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones.**

	Totalmente en desacuerdo	2	3	4	Totalmente de acuerdo
Mi papel como maestro(a) es facilitar la investigación de los estudiantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los estudiantes aprenden mejor al buscar por cuenta propia soluciones a los problemas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se debe permitir a los estudiantes pensar en soluciones a los problemas antes de que el maestro les enseñe cómo resolverlos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los procesos de razonamiento y pensamiento son más importantes que un contenido curricular específico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 4 MÓDULO DE ÁREA SOBRE ENTORNO SOCIAL

### 4.1 Clima en el aula

El clima del aula tiene que ver con las “características físicas, los procesos de relación socio afectiva e instructiva entre pares, y entre docente y estudiantes, el tipo de instrucción, y las reglas y normas que la regulan”. De esta manera, el aprendizaje de los estudiantes es influenciado por el clima del aula, específicamente por las relaciones sociales alumno-alumno y alumno-docente, las normas, hábitos, ritos, comportamientos, y prácticas sociales que establezcan pautas socio afectivas (Martínez, 1996, p. 118; Barreda, 2012).

Algunas actitudes de los docentes pueden favorecer un buen clima dentro del aula, por ejemplo, su disponibilidad para acompañar el proceso educativo y anular las actitudes excluyentes de los estudiantes, prepararse para abordar las situaciones emocionales de los estudiantes, entre otras (Manota y Melendro, 2016). Los docentes deben ejercer un liderazgo socioemocional, teniendo en cuenta el contexto y las necesidades específicas de los estudiantes, de tal manera que se logre una convivencia positiva en el salón de clases.

Otros aspectos importantes para el clima del aula es el espacio físico, ya que la distribución del espacio, la acústica, la ventilación y temperatura son elementos que pueden favorecer o limitar una adecuada convivencia en el aula. Asimismo, se debe tener en cuenta las variables personales de los estudiantes, ya que la edad, el nivel de autoestima, la motivación, la procedencia sociocultural, etc. pueden afectar la dinámica de la clase y por tanto del clima del aula. En este sentido, el clima del aula tiene que ver con varios factores: las relaciones sociales, de las características físicas y ambientales del aula, éstas pueden favorecer para que los estudiantes se sientan cómodos y seguros dentro del aula y a su vez lograr un ambiente propicio para el aprendizaje (Barreda, 2012).

¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones?					
	Totalmente en desacuerdo	2	3	4	Totalmente de acuerdo
Cuando comienza la lección, tengo que esperar bastante tiempo para que los estudiantes se calmen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los estudiantes de esta clase se esfuerzan por crear un ambiente de aprendizaje agradable.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pierdo bastante tiempo debido a que los estudiantes interrumpen la lección.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hay mucho ruido molesto en esta clase.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 4.2 Bullying

El bullying es un proceso en el que una persona repetidamente utiliza su fuerza o influencia para obligar a otra a través de la intimidación o el ataque para que haga algo. Algunos comportamientos que se relacionan con el bullying son los comentarios despectivos, agresiones físicas y la exclusión social. De acuerdo con Bauman (2008) el bullying tiene tres componentes principales: a) existe una intención de dañar, b) es una acción que ocurre repetidamente, y c) hay un desequilibrio de poder entre perpetrador y víctima.

Van der Werf (2014) señala que existen diferentes tipos de bullying, entre los que se puede mencionar el acoso verbal (apodosos o comentarios despectivos), asaltos físicos contra algún individuo o sus posesiones, la exclusión social, la agresión a través de chismes, mentiras o rumores falsos, las amenazas para que las personas hagan algo contra su voluntad, la intimididad racial y/o sexual, y actualmente el acoso cibernético a través de teléfonos e Internet. En la literatura se reporta que la violencia escolar entre pares puede propiciar resultados académicos bajos, reflejar un clima escolar negativo, así como un deterioro del capital social. Además, hay evidencias que demuestran que los niños que experimentan acoso tienden a sufrir de depresión, ansiedad, soledad, baja autoestima, entre otras formas de angustia, es decir están expuestos a comportamientos en materia de salud (Perren *et al.*, 2010; Owusu *et al.*, 2011; UNESCO, 2017).

<b>¿Con qué frecuencia ha detectado las siguientes situaciones en su grupo?</b>					
	1 Nunca	2	3 Una vez al mes	4	5 Diario
Se han burlado de algún niño en particular y le han puesto apodosos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Excluyen a algún niño de sus juegos o actividades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Algunos estudiantes han destruido algo que pertenecía a otro estudiante vulnerable.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Han golpeado o herido a algún niño(a) (por ejemplo, empujones, golpes o patadas).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Han propagado información embarazosa sobre algún niño(a).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 4.3 Seguridad

Los factores de riesgo son circunstancias personales y sociales que se producen en contextos interpersonales tales como la familia, la escuela, y entre pares. Por lo tanto, la

escuela puede ser una forma de exposición por su contexto, así como por las interacciones entre pares. Es decir, la escuela no sólo es un espacio que puede reflejar lo que sucede en la sociedad, sino que puede ser una institución productora de circunstancias y conflictos (Carvajal y Andrade, 2005; Conde, 2011). La escuela por lo tanto puede generar riesgos u oportunidades para atender contra la integridad física, moral, psicológica o social de la comunidad escolar, así como contra las reglas y normas escolares o de la ley (Del Tronco, y Madrigal, 2013).

Algunas prácticas como el consumo de alcohol, tabaco o drogas son algunos de los casos que actualmente se viven con mayor frecuencia en los contextos escolares. Diferentes estudios señalan que las edades para el inicio del consumo de alcohol, tabaquismo y otras drogas son cada vez más precoces, además mencionan que los factores económicos están relacionados con el consumo de drogas y el aumento de delincuencia (Tavares, Béria y Lima, 2001; Smart, 1996). Con el propósito de obtener información que permita reconocer las situaciones que prevalecen en las escuelas primarias de Aguascalientes, en este estudio se incluyeron preguntas relacionadas con el consumo de alcohol, tabaco y otras drogas, así como con el uso de armas de fuego, robos y violencia física dentro de la escuela.

**Durante el año escolar, ¿Qué tanto pasa lo siguiente DENTRO de la escuela?**

	1 Nunca	2	3 Una vez al mes	4	5 Diario
Consumo de alcohol	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consumo de tabaco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consumo de drogas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Daño a las instalaciones escolares.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Robo de objetos o dinero	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Portación de objetos punzocortantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Portación de armas de fuego	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

#### 4.4 Infraestructura

La infraestructura escolar se refiere a todos los elementos que configuran el espacio físico donde se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, servicios, mobiliarios, ambientes de trabajo, etc. Tanto la infraestructura como el

equipamiento de las escuelas resulta fundamental para que los estudiantes y docentes puedan disponer de instrumentos y herramientas que faciliten los procesos de enseñanza y aprendizaje, la gestión escolar, el control escolar, etc. Algunos estudios señalan que a partir de una infraestructura adecuada es posible mejorar el clima del aula, el interés académico de los estudiantes, reducción de problemas disciplinarios, entre otros (Center for Evaluation and Education Policy Analysis-College of Education, 2015; CAF-Development Bank of Latin America, 2016).

**¿Cómo es la infraestructura de su escuela?**

Muy mala	2	3	4	Muy buena
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

#### 4.5 Política

“La política representa una ideal y una dimensión humana, por lo tanto está unida a la ética ciudadana, al servicio público, y a la doctrina de la vida buena y justa” (Jiménez, 2012, p.1). En este sentido, la política aborda situaciones relacionadas con la supervivencia y desarrollo de una comunidad, específicamente con el bien común, el interés general, la justicia, la libertad, la igualdad, la solidaridad, entre otros. Considerando que la política forma parte de múltiples esferas sociales, en este estudio se incluyeron preguntas que hacen referencia al interés de los sujetos en la política, y el conocimiento que tienen al respecto.

**En términos generales, ¿cuánto le interesa la política?**

Nada	Poco	Bastante	Mucho
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 5 MÓDULO DE AUTO-REPORTADOS

### 5.1 Raven

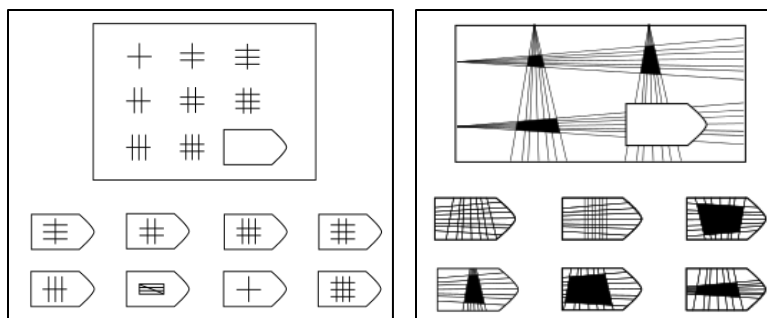
Raven es un test de inteligencia que tiene como propósito medir conocimientos, aptitudes y funciones para estimar el coeficiente intelectual de las personas evaluadas. A

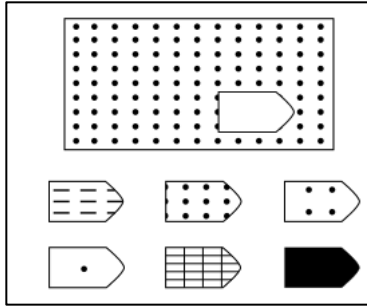
través de éstos se busca dar cuenta de las capacidades humanas y sus habilidades intelectuales. En el campo de la psicología existen diferentes test de inteligencia, tales como: el test de inteligencia Stanford-Binet, el test WAIS, la Batería de Kaufman de Evaluación para Niños (K- ABC), la **Escala de inteligencia de Reynolds (RIAS)**, el test de matrices progresivas de Raven, entre otros. Estos tests buscan medir el factor general o “Factor G” y en algunos casos centrarse en algún tipo de inteligencia en específico, por ejemplo, la inteligencia lógico-matemática, la inteligencia lingüística, la inteligencia espacial, etc. (De la Cruz, 2017; García-Allen, 2018).

En el caso de EDNA, se optó por utilizar el test de matrices progresivas de Raven, ya que a diferencia de los test antes mencionados en los que se requiere de una evaluación verbal o manipulativa, Raven es un test no cultural, no manual, y no verbal, y por lo tanto:

“Por ser no verbal, se aplica a cualquier persona independientemente de su idioma, educación, capacidad verbal, incluso analfabetas y sordomudos. Por ser no manual, es posible aplicarlo a cualquier persona sin importar su capacidad motora, y por ser no cultural, el grado de escolaridad no es determinante” (2001, p.2)

El test de Raven permite estimar el factor G que condiciona cualquier ejecución o resolución de problemas. Además, es común a las diferentes habilidades que requieren de un componente intelectual. El test presenta figuras geométricas que representan un sistema de pensamiento a través de series de matrices en orden de complejidad creciente, que permiten analizar los sistemas del pensamiento del desarrollo intelectual (Rovira, 2018). Es decir, mide la capacidad de educación de relaciones, que involucra dar sentido a un material desorganizado de constructos no verbales que presentan una estructura compleja (Raven, Court y Raven, 1996). Además, pone en juego la percepción e intuición en la resolución de problemas, ya que cualquier problema requiere la construcción de un esquema de la realidad: un contexto. Esto es, “el sujeto debe captar la esencia de un conjunto de aspectos y determinar las implicaciones que una parte tienen en otras, para más allá de un enfoque analítico, ver todo como un problema” (Raven, Court y Raven, 1996, p. 12).





## 5.2 Escala de GRIT

El GRIT se refiere a la pasión y perseverancia ante las metas a largo plazo, es decir, tiene que ver con un compromiso continuo y persistente ante ciertas actividades. De acuerdo con Duckworth (2007), el Grit es uno de los predictores más importantes del éxito de una persona en cualquier ámbito. Por lo tanto, tiene que ver con la capacidad de elegir un objetivo y esforzarse por lograrlo en un largo plazo. Una persona con Grit alto sabe lo que quiere, se plantea metas y las trabaja hasta lograrlas.

De acuerdo con la autora de la escala, las cualidades psicológicas de los modelos del Grit son cuatro: a) el interés, importancia personal sobre el trabajo que se desarrolla, b) capacidad de practicar, no entregarse a la autocomplacencia, c) el propósito, beneficios para otras personas, y d) la esperanza, esto tiene que ver con la perseverancia. Estas cuatro cualidades no son dones que las personas necesariamente deben tener, sino que se pueden desarrollar. Para medir el Grit de las personas, Duckworth (2007) desarrolló una escala con 10 preguntas (afirmaciones), en las que las personas pueden seleccionar entre respuestas que van desde muy parecido a mí hasta para nada parecido a mí, en esta escala un puntaje de Grit alto es de 5 puntos, mientras que un puntaje de 1 significa que no se detecta Grit.

**A continuación se presenta una serie de afirmaciones que pueden o no aplicarse a usted.**

[No hay respuestas correctas o incorrectas. Por favor responda con honestidad ]

	Nada parecido a mi forma de ser	Poco parecido a mi forma de ser	Algo parecido a mi forma de ser	Parecido a mi forma de ser	Muy parecido a mi forma de ser
Nuevas ideas y proyectos a veces me distraen de las anteriores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los contratiempos no me desaniman. No me doy por vencido fácilmente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He estado obsesionado con una cierta idea o proyecto por un corto tiempo, pero más tarde perdí el interés.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Soy un trabajador duro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### 5.3 Escala de salud mental (PHQ9)

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud, después de las enfermedades cardiovasculares, los trastornos de depresión son los que con mayor frecuencia afectan a las personas. Los trastornos de depresión son considerados problemas graves de salud por el impacto social y económico que pueden implicar. Estos trastornos son cuadros que pueden ser recurrentes y por lo tanto convertirse en enfermedades crónicas, por lo que resulta indispensable generar diagnósticos y tratamientos oportunos (Katon, Von-Korff, Lipscomb, Russo y Wagner, 1990). El uso de cuestionarios de tamizaje es una excelente opción para identificar de manera temprana los cuadros de depresión, especialmente en diferentes contextos no clínicos.

El *Patient Health Questionnaire* (PHQ-9) es un instrumento que permite indagar sobre aspectos relacionados con el **trastorno de depresión**, definir la severidad del cuadro, así como el tratamiento recomendado. Este instrumento consta de 9 ítems que permiten evaluar la presencia de **síntomas depresivos presentes en las últimas dos semanas, cada uno de los ítems tiene un índice de severidad de cero a tres** en donde cero significa nunca, 1 algunas veces, 2 más de la mitad de los días, y 3 casi todos los días. De acuerdo con los puntajes que se obtienen a partir de la escala del PHQ-9 se ha establecido una clasificación de los síndromes depresivos, estos son: síndrome depresivo mayor (5 o más síntomas), otro síndrome depresivo (dos a cuatro síntomas), síntomas depresivos positivos (uno o dos síntomas), y síntomas depresivos negativos (no presenta ningún síntoma), (Baader, et.al., 2012).

El PHQ-9 permite identificar de manera precisa los síntomas depresivos, ya que el diagnóstico se obtiene a partir de un instrumento de autoevaluación. Lo anterior resulta especialmente importante ya que cerca del 50% de los pacientes con este problema no son diagnosticados en contextos no clínicos, es decir, el uso de instrumentos cortos de diagnóstico puede en gran medida favorecer el reconocimiento de síntomas de depresión en diferentes contextos no clínicos (Lepine, Gastpar, Mendlewicz, y Tylee, 1997; Cassiani, 2015)

**Durante las últimas dos semanas, ¿qué tan seguido ha tenido molestias debido a los siguientes problemas?**

	Nada parecido a mi forma de ser	Poco parecido a mi forma de ser	Algo parecido a mi forma de ser	Parecido a mi forma de ser	Muy parecido a mi forma de ser
Poco interés o placer en hacer cosas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se ha sentido decaído(a), deprimido(a) o sin esperanzas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ha tenido dificultad para quedarse o permanecer dormido(a) o ha dormido demasiado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se ha sentido cansado(a) o con poca energía.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 5.4 Escala de personalidad (BIG FIVE)

El comportamiento de las personas reflejada en los rasgos de personalidad puede tener una influencia positiva o negativa en el éxito laboral o académico. Al respecto, John y Robins (1993) mencionan que las dimensiones para identificar la personalidad surgen del lenguaje cotidiano, por lo que las personas pueden formar un cuadro de dimensiones para describirse a ellos mismos y a los demás. Sin embargo, es necesario contar con una clasificación de la personalidad con base científica que permita realizar análisis empíricos al respecto.

En la literatura se pueden identificar diferentes teorías que proponen factores de la personalidad, algunos ejemplos son la taxonomía de Cattell que propone 16 factores, la taxonomía de Guilford con 10 factores, y la de Comrey con 8 factores (Cattell et al., 1970; Guilford y Zimmerman, 1949). Además, existen otras taxonomías que proponen un número pequeño de factores o “superfactores” como es el caso del modelo de los “Big Five” o cinco grandes factores (Digman, 1990; John, 1990), mismos que establecen una mediación y unificación entre distintas taxonomías.

El modelo para el “Big Five” propone cinco dimensiones fundamentales para la descripción y evaluación de la personalidad: energía, afabilidad, tesón, estabilidad emocional, y apertura mental. Estas dimensiones están compuestas por un conjunto de rasgos que explican las diferencias entre las personalidades individuales, además cada una de las cinco dimensiones representa un rango entre dos extremos. Por lo tanto, la mayoría de la gente se ubica en algún punto entre los extremos polares de cada dimensión. Actualmente, este es el modelo de personalidad más aceptado y utilizado. Su

escala incluye 132 ítems, de los cuales la mitad son afirmaciones formuladas en sentido positivo y la otra mitad en sentido negativo, esto con el propósito de controlar algunos sesgos en las respuestas (Martínez de Ibarreta, Redondo, Rúa, y Fabra, s.f.).

La escala de personalidad del “Big Five” permite conocer el perfil personal de los integrantes de un grupo de trabajo a partir de conjuntos específicos de rasgos en cada dimensión. Por lo tanto, se trata de una herramienta psicológica muy utilizada cuyos rasgos y dimensiones pueden ser empleados de forma general a pesar del contexto cultural o el lenguaje.

**Las siguientes expresiones le describen a usted con más precisión.**

[Por favor escoja una de las siguientes expresiones, indicando hasta qué punto está de acuerdo o en desacuerdo en cómo le describe a usted]

	Muy en desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	Muy de acuerdo
Le gusta hablar mucho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tiende a ser crítico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pone atención al detalle y termina lo que empieza.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es original, se le ocurren ideas nuevas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Referencias

- Anaya D., y Suárez J. (2006). La satisfacción laboral de los profesores en función de la etapa educativa, del género y de la antigüedad profesional. *revista de investigación Educativa*, 24 (2), 541-556.
- Ansalone, G. (2010). Schooling, tracking, and inequality. *Journal of Children and Poverty* 7 (1), pag. 33-47. <sup>[1]</sup><sub>SEP</sub>
- Antelo, E. (2007). Alarma en las escuelas Miedo, seguridad y pedagogía. *Propuesta Educativa*, (27), 7-17.
- Aubuson, P., Burke, P, Schuck, S. y Kearney, M. (2014). Teachers choosing rich tasks: The moderating impact of technology on student learning, enjoyment, and preparation. En *Educational Researcher*, Vol. 43, No. 5, pp. 219-229
- Baader, T., Molina, J.L., Venezian, S., Rojas C., Farías, R., Fierro-Freixeneta, C., Backenstrass, M. y Mundt, C. (2012). Validación y utilidad de la encuesta PHQ-9 (Patient Health Questionnaire) en el diagnóstico de depresión en pacientes usuarios de atención primaria en Chile.
- Banicky, L. (2000). Opportunity to Learn. College of Human Resources, Education & Public Policy. University of Delaware. Recuperado de <http://udspace.udel.edu/bitstream/handle/19716/2446/opp+to+learn.pdf?sequence=1>
- Barreda, M.S. (2012). El docente como gestor del clima del aula. Factores a tener en cuenta. Documento maestría en formación del profesorado
- Boles J. S., Wood J. A., Johnson J. (2003). Interrelationships of role conflict, role ambiguity, and work-family conflict with different facets of job satisfaction and the moderating effects on gender. *Journal of Personal Selling and Sales Management*. 13 (2): 99-113
- Borman, G. D. & Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: a meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78, 367-409. doi:10.3102/0034654308321455
- Boser, U., Wilhelm, M., Hanna, R. (2014). The Power of the Pygmalion Effect Teachers Expectations Strongly Predict College Completion. *Center for American Progress*.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., Cocking, R. R. (Eds.) (1999). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School: Expanded Edition*. DC: National Academy Press.
- Cabezas, V. Gallego, F., Santelices, V., & Zarhi, M. (2011). Factores correlacionados con las trayectorias laborales de docentes en Chile, con especial énfasis en sus atributos académicos. Proyecto FONIDE N°: FS511082- 2010. Santiago, Chile. Extraído de [http://sgdce.mineduc.cl/descargar.php?id\\_doc=201208211511240](http://sgdce.mineduc.cl/descargar.php?id_doc=201208211511240)
- CAF- Development Bank of Latin America. (2016). *The importance of having a good school infrastructure*. <sup>[1]</sup><sub>SEP</sub> Obtenido de: <https://www.caf.com/en/currently/news/2016/10/the-importance-of-having-a-good-school-infrastructure/>

- Cantón, I, y Téllez, S. (2016). La satisfacción laboral y profesional de los profesores. *Revista Lasallista de Investigación*. Vol. 3 (1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/695/69545978019/>
- Carrasco, D., Godoy, M., y Rivera, M. (2017). Rotación de profesores en Chile: ¿quiénes son y cuál es el contexto de quienes dejan su primer trabajo. *Midevidencias*. No. 17. ISSN 0719-8493
- Carvajal, L. Y Andrade, D. (2005). La escuela básica en la prevención del consumo de alcohol y tabaco: Retrato de una realidad. *Revista Latinoamericana* 13 (número especial) :784-9 [www.eerp.usp.br/rlae](http://www.eerp.usp.br/rlae)
- Cassiani, C. A. (2015). Desempeño psicométrico de la escala PHQ-9 para el tamizaje de sintomatología depresiva en estudiantes universitarios de Cartagena. X x x x Consultado en <http://repositorio.unicartagena.edu.co:8080/jspui/bitstream/11227/2313/1/DESEMPEÑO%20PSICOMÉTRICO%20DE%20LA%20ESCALA%20PHQ%20INFORME%20FINAL%20CARLOS%20CASSIANI.pdf>
- Center for Evaluation and Education Policy Analysis-College of Education. (2015). *Evaluation and Education Policy Analysis*. Obtenido de The Pennsylvania State University: <http://sites.psu.edu/ceepa/>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2018). Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/40155-agenda-2030-objetivos-desarrollo-sostenible-oportunidad-america-latina-caribe>
- Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (2015). Programa de promoción de la función por incentivos en educación básica. Recuperado de [https://www.sep.gob.mx/work/appsite/VBReglamento\\_final\\_2015.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/appsite/VBReglamento_final_2015.pdf)
- Cordero- Arroyo, G. y Salmerón-Castro, A. (2017). El servicio profesional docente y las licenciaturas en ciencias de la educación. Elementos para el análisis. *Revista Universia*, Número 23 (8). Recuperado de <http://ries.universia.net>
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement : A Review of State Policy Evidence Previous Research. *Education*, 8(1), 1–44. <http://doi.org/10.1038/sj.clp>
- Dávila de León, M., & Chacón Fuertes, F. (2005). Variables sociodemográficas y permanencia de diferentes tipos de voluntariado. *Papeles del Psicólogo*, 25 (89), 44-57.
- De la Cruz, N. (2017). Test de inteligencia: Historia, tipos y los mejores test para medir la inteligencia. *CogniFit. Salud, Cerebro y Neurociencia*. Recuperado de <https://blog.cognifit.com/es/test-de-inteligencia-ci/>
- Dee, T. (2005). Teachers and the gender gaps in student achievement. National Bureau of Economic Research. Working paper 11660. Recuperado de <http://www.nber.org/papers/w11660>

- Del Tronco, J. y Madrigal, A. (2013). Violencia escolar en México: una exploración de sus dimensiones y consecuencias. Consultado en <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/viewFile/54048/48108>
- Delors, J. (1997). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jaques Delors. Correo de la UNESCO: México.
- Diario Oficial de la Federación (2013). Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente. Recuperado de [http://www.inee.edu.mx/images/stories/2013/principal/ley\\_inee/Ley\\_General\\_de\\_Servicio\\_Profesional\\_Docente.pdf](http://www.inee.edu.mx/images/stories/2013/principal/ley_inee/Ley_General_de_Servicio_Profesional_Docente.pdf)
- Duryea, S. y Robles, M. (2017). ¿Legado familiar. Rompemos el molde o repetimos patrones? Pulso social en América Latina y el Caribe.
- Ekwueme, A. (2015). Body shape dissatisfaction is a normative discontent in a young-adult Nigerian population: A study of prevalence and effects on health related quality of life. *Journal of Epidemiology and Global Health* (5), pp.19– 26.
- Elliott, S. y Bartlett, B. (2016). Opportunity to Learn. Oxford Handbook online. <http://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780199935291.001.0001/oxfordhb-9780199935291-e-70>
- Fuentes, R., & Ruiz-López, S., & Loya, C. (2014). Condiciones laborales de docentes de educación primaria. *Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 5 (8), 43-50. Recuperado de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=521651962007>
- Fuller, B. y Clarke, P. (1994). Raising schools effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classrooms tools, rules, and pedagogy. *Review of Educational Research*, 64, 119-157.
- García-Allen, J. (2018). Tipos de test de inteligencia. *Psicología y mente*. Recuperado de <https://psicologiaymente.net/inteligencia/tipos-test-de-inteligencia>
- Griffin Pete. (2009). What makes a rich task? Association of teachers of mathematics. For mathematics educators primary, secondary and higher. Recuperado de <http://www.atm.org.uk/write/MediaUploads/Journals/MT212/Non-Member/ATM-MT212-32-34.pdf>
- Gulikers, J. T., Bastiaens, T. J., y Kirschner, P. A. (2004). A five-dimensional framework for authentic assessment. *Educational Technology Research and Development*, 52(3), 67–86.
- Güell, L. (2014). Estudio de la satisfacción laboral de los maestros. (Tesis de doctorado). Universitat Internacional de Catalunya: España.
- Guilkers, J., Bastiaens, T. y Kirschner, P. (2004). A five-Dimensional Framework for authentic assessment. *ETRD* Vol. 52, No. 3. Pp. 67-86
- Hart, H., Cowhy, J., Matsko, K. y Spote, S. (2015). Demands for Authentic Intellectual Work in Teacher Assignments. Documento presentados en el congreso anual de la

- American Educational Research Association. Recuperado el 04 de agosto de 2015 en AERA online paper repository.
- Hernández-Rojas, G. (1998). Paradigmas en psicología de la educación. México: Paidós Educador.
- Hiebert, J. Carpenter, T., Fennema, E., Fuson, K., Wearne, D. Murray, H. Oliver, A., y Humen, P. (1997). Making sense: Teaching and learning mathematics with understanding. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hiebert, J. y Grouws, D. (2007). The effects of classroom mathematics teaching on student's learning. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.405.3591&rep=rep1&type=pdf>
- Hiebert, J. y Wearne, D. (1993). Instructional tasks, classroom discourse, and students' learning in second-grade arithmetic. *American Educational Research Journal* 30, no 2. pp. 393-425
- Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América (2012). El salario magisterial a nivel internacional. Recuperado de <https://optisnte.mx/wp-content/uploads/2016/09/request-3.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015). Los docentes en México. Informe 2015. Recuperado de [http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/informe/Los\\_docentes\\_en\\_Mexico.\\_Informe\\_2015\\_1.pdf](http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/informe/Los_docentes_en_Mexico._Informe_2015_1.pdf)
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015). Reforma Educativa. Marco teórico. Recuperado de [http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/docs/docs\\_INEE/Reforma\\_Educativa\\_Marco\\_normativo.pdf](http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/docs/docs_INEE/Reforma_Educativa_Marco_normativo.pdf)
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2016). Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/115/P1B115.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2006). Panorama educativo de México 2006. Indicadores del sistema educativo nacional. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx>
- Jiménez B., W. (2012). El concepto de política y sus implicaciones en la ética pública: reflexiones a partir de Carl Schmitt y Norbert Lechner. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, (53), 215-238.
- Jussim, L., Harber, K. (2005). Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns, Resolved and Unresolved Controversies. *Personality and Social Psychology Review* 9 (2), pag. 131-155.

- Katon, W. Von-Korff, M. Lin, E. Lipscomb, P. Russo, J. y Wagner, E. (1990). Distressed high utilizers of medical care. DSM-III-R diagnoses and treatment needs. *Gen Hosp Psychiatry*, 12: 355-62. [SEP]
- Krapf, M, Ursprung, H., y Zimmermann, C. (2017). Parenthood and productivity of highly skilled Labor: Evidence from the Groves of Academe. Recuperado de <https://reader.elsevier.com/reader/sd/803ED1267EC8087C5A1EAFC869AAE6707EA65DF8E03E58327F11D777B193A7C702230612C4910B9A760E3926F897D8CF>
- Lepine J.P, Gastpar M., Mendlewicz, J., y Tylee A. (1997). Depression in the community: the first pan-European study DEPRES (Depression Research in European Society). *International clinical psychopharmacology*;12(1):19-29.
- Lochner, L. (2008). Intergenerational transmission. En S. N. Durlauf y L. E. Blume (eds.), *The New Palgrave Dictionary of Economics*. Basinstoke, Reino Unido: Palgrave Macmillan.
- Manota, M. y Melendro, M. (2016). Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables: Más allá de los contenidos académicos. *Contextos educativos*. (19), pp. 55-74.
- Martin, M. O., Mullis, I. V., Gregory, K. D., Hoyle, C., & Shen, C. (2000). Effective schools in science and mathematics. Chestnut Hill, MA: International Study Centre-Boston College.
- Martínez de Ibarreta, C., Redondo, R., Rúa, A., y Fabra, E. (S.f.). Factores de personalidad (Big Five) y rendimiento académico en asignaturas cuantitativas de ADE. Consultado en: <https://www.uv.es/asepuma2011/comunicaciones/0405.pdf>
- Martínez Muñoz, M. (1996). *La orientación del clima de aula. Investigación sobre el desarrollo de una investigación*. Tesis doctoral. Barcelona [SEP]
- Martínez-Tejada, A. (2016). ¿Es la educación privada mejor que la pública? *Revista empresarial con responsabilidad social*. Recuperado de <http://serempresario.com/es-la-educacion-privada-mejor-que-la-publica/>
- Martínez-Toro, F. (2015). *El rol de las expectativas docentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la matemática* (Tesis de maestría). Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/136227/El-rol-de-las-expectativas-docentes-en-los-procesos-de.pdf>
- Marzano, R. J. (2010). [High expectations for all](#). *Educational Leadership*, 68 1. ASCD.
- McTighe, J. y Wiggins, G. (2012). Understanding by design framework. Consultado en: [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/siteASCD/publications/UbD\\_WhitePaper0312.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/siteASCD/publications/UbD_WhitePaper0312.pdf), el 15 de mayo de 2015.
- Ministerio de Educación del Chubut (2010). Planificación Escolar. Serie recursos para el aula. Temas especiales. Recuperado de <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2016/08/DOC1-planificacion-escolar.pdf>
- Murillo, J. Y Román, M. (2013). Docentes de educación primaria en América Latina con más de una actividad laboral . Situaciones e implicaciones. *Revista Mexicana de*

- Investigación Educativa, Vol. 18 (58). Recuperado de <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v18/n058/pdf/ART58009.pdf>
- National Council of Teachers of Mathematics. (2015). De los principios a la acción para garantizar el éxito matemático para todos. México: Libros S.A.
- National Research Council. (2001). *Adding it up: Helping children learn mathematics*. J. Kilpatrick, J. Swafford, & B. Findell (Eds.). Mathematics Learning Study Committee, Center for Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: National Academy Press.
- Newmann, F., Marks, H. y Gamoran, A. (1996). Authentic pedagogy and student performance. *American Journal of Education*, 104 (4), pp. 280-312.
- Newmann, F.M., Lopez, G. y Bryk, A.S. (1998) *The quality of intellectual work in Chicago schools: A baseline report*. Consortium on Chicago School Research, Chicago.
- OCDE. (2015). Panorama de la educación 2015. Indicadores de la OCDE. Recuperado de [http://www.fundacionsantillana.com/PDFs/Panorama%20de%20la%20Educacion%202015%20\(2\).pdf](http://www.fundacionsantillana.com/PDFs/Panorama%20de%20la%20Educacion%202015%20(2).pdf)
- Payer, M. A. (2014). Teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky en comparación con la teoría Jean Piaget. Recuperado de <http://www.proglocode.unam.mx/system/files/TEORIA%20DEL%20CONSTRUCTIVISMO%20SOCIAL%20DE%20LEV%20VYGOTSKY%20EN%20COMPARACIÓN%20CON%20LA%20TEORIA%20JEAN%20PIAGET.pdf>
- Pérez de A. y Telleria (2012). Las TIC en la educación: nuevos ambientes de aprendizaje para la interacción educativa. *Revista de teoría didáctica de las ciencias sociales* (18), 83-112.
- Pérez Ruiz, A. (2014). La profesionalización docente en el marco de la reforma educativa en México: sus implicaciones laborales. *El Cotidiano*, (184), 113-120.
- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente*. España: Editorial Gedisa
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. Desarrollar competencias o enseñar otros saberes*. Barcelona: Editorial Graó.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. Desarrollar competencias o enseñar otros saberes*. Barcelona: Editorial Graó.
- Power, T. G., Bindler, R. C., Goetz, S., & Daratha, K. B. (2010). Obesity prevention in early adolescence: student, parent, and teacher views. *J Sch Health*, 80(1), 13–19. <http://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2009.00461.x>
- Quintero, A. (2008). Innovación educativa e integración curricular de las TIC. En *Investigación y tecnologías de la información y comunicación al servicio de la innovación educativa*, pp. 9-33.

- Raven, J.C., Court, J.H., Raven, J. (1996). Raven, matrices progresivas. Manual. Segunda edición. Recuperado de <https://archivosuni.files.wordpress.com/2015/11/raven-manual-completo-1.pdf>
- Reyes, P. (2017). Satisfacción con la vida y la calidad de vida laboral en docentes de instituciones educativas estatales de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*. 20 (1), 119-134. Recuperado de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/13527>
- Rivkin, S., Hanushek, E., & Kain, J. (1998). Teachers, schools and academic achievement. National Bureau of Economic Research. NBER Working Paper 6691.
- Rivkin, S., Hanushek, E., & Kain, J. (2005). Teachers, schools, and academic achievement, *Econometrica*, Vol. 73(2), 417-458.
- Rockoff, J. E. (2004). American Economic Association The Impact of Individual Teachers on Student Achievement : Evidence from Panel Data Author ( s ): Jonah E . Rockoff Source : The American Economic Review , Vol . 94 , No . 2 , Papers and Proceedings of the One Hundred Sixteen, 94(2), 247–252.
- Ronfeldt, M., Loeb, S. & Wyckoff, J. (2013). How teacher turnover harms student achievement. *American Educational Research Journal*, 50, 4–36. doi:10.3102/0002831212463813
- Ronfeldt, M., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2013). How Teacher Turnover Harms Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 50(1), 4–36. <http://doi.org/10.3102/0002831212463813>
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart & Winston
- Rovira, I. (2018). Test de matrices progresivas de Raven. *Psicología y mente*. Recuperado de <https://psicologiymente.net/inteligencia/test-matrices-progresivas-raven>
- Rowan, B., Correnti, R. & Millar, R. (2002). What large-scale, survey research tells us about teacher effects on student achievement: Insights from the Prospects Study of elementary schools. Consortium for Policy Research in Education. University of Pennsylvania, Graduate School of Education. CPRE Research Report Series RR- 051. Disponible el 25 de noviembre de 2005 en la dirección electrónica: <http://www.cpre.org/Publications/rr51.pdf>
- Rueda, M. (2011). La investigación sobre la planeación educativa. *Perfiles Educativos*, XXXIII (131), 3-6.
- Saavedra, L., Urbiola, M, Ramírez, A. (2007). Los estímulo económicos y el desempeño docente como responsabilidad social de la U.A.Q. Trabajo presentado en el 5éme Congr s de L'ADERSE. Francia.

- Secretaría de Educación Pública (2015). Reforma Educativa. Resumen ejecutivo. Recuperado de [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/2924/Resumen\\_Ejecutivo\\_de\\_la\\_Reforma\\_Educativa.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/2924/Resumen_Ejecutivo_de_la_Reforma_Educativa.pdf)
- Secretaría de Educación Pública (2017a). Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Recuperado de [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo\\_Educativo\\_para\\_la\\_Educacion\\_n\\_Obligatoria.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo_Educativo_para_la_Educacion_n_Obligatoria.pdf)
- Secretaría de Educación Pública (2017b). Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica. Recuperado de [http://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES\\_CLAVE\\_PARA\\_LA\\_EDUCACION\\_INTEGRAL.pdf](http://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf)
- Secretaría de Educación Pública. (1993). Plan de Estudios. Educación Básica. Primaria. México:SEP
- Secretaría de Educación Pública. (2009). Plan de Estudios. Educación Básica. Primaria. México:SEP
- Secretaría de Educación Pública. (2011). Plan de Estudios. Educación Básica. México: SEP
- Secretaría de Educación Pública. (2017). Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. México: SEP.
- Seefeldt, C. y Wasik, B. (2005), *op. cit.*; Munton, T. *et al.* (2002), *op. cit.*; Montie, J., Xiang, Z. & Schweinhart, L. (Eds.). (2007). *The role of preschool experience in children's development. Longitudinal findings from 10 countries. The IEA preprimary project phase 3.* Ypsilanti, Michigan: High/ Scope Press.
- Smart, R. (1996). Behavioural and social consequences related to the consumption of different beverage types. *J Stud Alcohol*; 57:77-84.
- Stein y Smith (1998). Selecting and creating mathematical Task: From Research to practice. *Mathematical teaching in the Middle School* 3, (5), pp. 344-349
- Tavares B., Béria, J., Lima, M. (2001). Prevalencia do uso de drogas e desempenho escolar entre adolescentes. *Rev Saúde Pública*; 35:150-8.
- UNESCO (2017). Decidamos cómo medir la violencia en las escuelas. Documento de x política. Consultado en <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002469/246984s.pdf>
- Unidad de Formación Académica de Profesores (2007). La importancia de la planeación didáctica en la labor docente. Vol. 2 (7). Recuperado de [http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/boletin\\_ago\\_07.pdf](http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/boletin_ago_07.pdf)

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2000). Foro mundial sobre la educación. Informe final. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2016). Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- Vaillant D. y Marcelo, C. (2001). Las tareas del formador. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.
- Van der Werf, C. (2014). The Effects of Bullying on Academic Achievement. *Desarrollo y Sociedad*, (74), 275-308.
- Wolff, M. R. & Yew J. L. (2007). Vygotsky's Neglected Legacy: Cultural Historical Activity
- Wright, S. P., Horn, S. P., & Sanders, W. L. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11(1), 57-67.
- Zibas, D. (1996). Escuela pública y escuela privada en el marco de las nuevas políticas educacionales de América Latina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 1, Núm 1. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14000102.pdf>
- Zubiaurre, A. y Martínez, M. (2006). Influencia de la situación laboral en el ajuste familia trabajo: Fundación Mapfre.

## Agradecimientos

Este proyecto de investigación contó con financiamiento del programa Cátedras CONACYT, proyecto 874 “Programa de Estudios Longitudinales, Experimentos y Encuestas para el Análisis de la Pobreza”, y con financiamiento de la Fundación Hewlett.

Los autores agradecen la colaboración en diferentes etapas del proyecto a:

### **Autoridades**

Dr. Sergio López Ayllón  
Dr. Guillermo Miguel Cejudo Ramírez  
Mtro. Raúl Silva Pérez Chica  
Mtra. Ma de Lourdes Carmona  
Mtro. Juan Gaytán Mascorro  
Mtro. Gerardo López Velarde Valencia

### **Colegas**

Dra. Adriana Aguilar  
Dr. Antonio Alonso  
Dr. Hernán Bejarano  
Dr. Daniel Zizumbo

### **Asistentes de investigación**

Diana Cristina Álvarez Venzor  
Regina Isabel Medina Rosales  
Juan Pablo Martín del Campo Rodríguez  
Fernando Téllez Pérez

### **Entrevistadores**

Liza Fernanda Román Carrillo  
Mariana Ramos Flores  
Dulce María Barros Córdoba  
Martín Esteban Velazco  
Diana Cristina Álvarez Venzor  
Edgar Muñoz  
Hugo Palafox  
Jorge Sustaita  
Sandra López Serna  
Silvia Gómez Díaz  
Lucero Ponce Montelongo  
Sandra Nallely Núñez Nájera

Karina Vargas Nieves  
Esteban Velasco Terán  
Nancy Gladiola Islas Silva  
Daniel Jefté García Gomar  
Juanis Zapata

**Otros colaboradores**

Lic. Adriana Páez  
Claudio Othón Cruz Martínez  
Rodrigo Córdoba  
Dr. Francisco Cabrera