



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

PROGRAMA NACIONAL DE CARRERA MAGISTERIAL,
SISTEMA DE ESTÍMULOS PARA EL MAGISTERIO DE
EDUCACIÓN BÁSICA

T E S I N A
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A:

YOLANDA SANABRIA ÁLVAREZ

Director de Tesina: Lic. Carlos Peniche Lara



México, D. F.,

mayo de 2006



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Índice

Resumen	4
Introducción	5
Capítulo 1. <i>La motivación en el trabajo.</i>	7
1. 1. Teorías sobre la motivación.	10
1.1.1. Teoría de las Necesidades de A. Maslow	10
1.1.2. Teoría ERG de A. Clayton	11
1.1.3. Teoría de los Dos Factores de F. Herzberg	13
1.1.4. Teoría de las Expectativas de V. Vroom	14
1.1.5. Teoría de las Tres Necesidades de Mc Clelland	16
1.1.6. Teoría de las Relaciones Humanas de E. Mayo	18
1.2. Motivación laboral	21
Capítulo 2. <i>Consideraciones sobre el salario.</i>	24
2.1. Conceptos sobre las remuneraciones	26
2.1.1. Salario	26
2.1.2. Prestaciones	28
2.1.3. Incentivos	28
2.2. Clasificación del salario	28
2.3. Compensaciones	29
2.4. Incentivos.	32
Capítulo 3 <i>Los docentes de Educación Básica en México</i>	36
3.1. Breve historia de los docentes de Educación Básica en México	38
3.2. La Carrera Docente	43
3.3. Problemas de la Educación Básica en México	48
3.4. Salario de los docentes de Educación Básica	50

Capítulo 4. <i>Esquemas de incentivos docentes.</i>	54
4.1. Pagos por mérito	57
4.2. Carrera Escalares	59
4.3. Pago por Competencias	60
4.4. Incentivos colectivos a establecimientos escolares	61
4.5. Sistemas de estímulos implementados en México	62
4.5.1. Escalafón de los Trabajadores al servicio de la Secretaría de Educación Pública	62
4.5.2. Esquema de Educación Básica	66
4.5.3. Carrera Magisterial	69
4.5.3.1. Antecedentes	69
4.5.3.2. Creación de Carrera Magisterial	73
4.5.3.3. Lineamientos Generales de 1993	73
4.5.3.4. Lineamientos Generales de 1998	80
4.5.3.5. Número de docentes participantes	83
4.5.3.6. Niveles salariales de Carrera Magisterial	84
4.5.3.7. Logros de Carrera Magisterial	85
Capítulo 5. <i>Análisis sobre el Programa de Carrera Magisterial</i>	87
5.1. Comparación de Carrera Magisterial como sistema de estímulos con las teorías motivacionales.	87
5.2. Análisis de Carrera Magisterial como sistema de pago al mérito y Escalar.	93
5.3. Perspectivas y Propuestas	107
Bibliografía	119

Resumen

El presente trabajo del “Programa Nacional de Carrera Magisterial, sistema de estímulos para el magisterio de Educación Básica” comienza con la revisión de aspectos generales sobre la motivación así como las principales teorías desarrolladas sobre ésta, así como aspectos motivacionales enfocados hacia lo laboral.

En el capítulo 2 se desarrollan temas sobre las remuneraciones (salarios, prestaciones, etc.) orientándose particularmente a los sistemas de estímulos como agentes motivadores para elevar la productividad en el trabajo.

En el capítulo 3 se hace una semblanza general sobre al magisterio en México, comenzando con una breve reseña sobre la historia de los docentes de Educación Básica y las políticas educativas implementadas por el gobierno, de igual forma se hace una revisión de los motivos que impulsan a los estudiantes a elegir la carrera docente como opción de vida. Por último se mencionan algunos de los problemas a los cuales se enfrenta el magisterio en el desarrollo de su labor y algunos aspectos sobre su salario.

El capítulo 4 se enfoca principalmente a algunos sistemas de estímulos implementados para docentes como son el pago al mérito, carreras escalares, pago por competencias e incentivos colectivos. En ese contexto, se revisan los sistemas implementados para el magisterio de Educación Básica en México y se hace un énfasis detallado en las características del Programa de Carrera Magisterial.

En el último capítulo se lleva a cabo una comparación respecto al Programa de Carrera Magisterial (CM) y las teorías motivacionales presentadas en el primer capítulo. De igual forma, se compara a CM con los sistemas de pago al mérito y los escalares. Finalmente, en este capítulo se hace una propuesta de modificación al Programa de Carrera Magisterial con el objeto de que se considere como un sistema de estímulos y no como una política salarial.

Introducción

Existe una preocupación a nivel mundial respecto a la educación. Los gobiernos se preocupan por ofertar una educación con calidad, han implementado diversos mecanismos y/o programas para ello; de igual forma han realizado grandes inversiones financieras para cubrir y mejorar la oferta y la demanda de la educación. A pesar de estos esfuerzos, en los países en desarrollo aún no se ha logrado que los alumnos obtengan resultados satisfactorios, de acuerdo con las pruebas aplicadas por organismos internacionales (UNICEF, Banco Interamericano de Desarrollo y otros organismos).

Dentro de los diversos aspectos que se han buscado mejorar en el ámbito educativo, se encuentran la modificación del currículum tanto de los alumnos como el de las escuelas formadoras de docentes, el mejoramiento en los recursos técnico-pedagógicos, así como aumento en el número de escuelas y de profesores.

En este último punto, el de los docentes, se han incrementado los salarios, mejorado las condiciones laborales e implantado sistemas de estímulos, con objeto de que mejoren sustancialmente sus prácticas educativas.

En ese contexto, México, no ha estado exento de esas tendencias y de las mismas preocupaciones. De las medidas adoptadas por los distintas administraciones se encuentran, entre otras, el de cubrir la demanda educativa de educación básica y el mejoramiento salarial de los profesores.

Una de las citadas medidas fue la instrumentación, en 1992, del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, del cual se desprende la creación de Carrera Magisterial, como un sistema de estímulos de promoción horizontal, enfocado a coadyuvar a elevar la calidad de la educación, así como el mejorar las condiciones de vida de los docentes de Educación Básica.

Carrera Magisterial busca estimular a los citados profesores que obtienen mejores logros en su desempeño por medio de la asignación de estímulos monetarios.

El objetivo principal de esta tesina es revisar y analizar el Programa de Carrera Magisterial, desde el ámbito de la psicología del trabajo, como un sistema de estímulos, sus ventajas y desventajas en la instrumentación del mismo a nivel nacional.

Este trabajo puede considerarse como una continuidad a los desarrollados en tesis elaboradas en la UNAM, que han analizado al Programa Nacional de Carrera Magisterial desde distintos puntos de vista, por ejemplo, como un programa de capacitación y mejoramiento tenemos los trabajos elaborados por Felisa, S. Salgado (1998) Profesionalización del Servicio Público (Caso la Carrera Magisterial 1993-1997); el de Olimpia Pineda Olmedo (1998) Un Análisis Sociológico de Carrera Magisterial en el Estado de México de 1989-1994; o el de Beatriz Sánchez Vargas (2001) La Actualización, Capacitación, Superación Magisterial, una respuesta eficaz a las necesidades pedagógicas del docente o solo un factor administrativo a cubrir por el Programa de Carrera Magisterial.

Otro aspecto analizado ha sido el de Carrera Magisterial como un instrumento político, como las tesis de Abertano S. Fernández Hernández (2005) Carrera Magisterial: ¿Promoción o control docente?; o el de Gustavo A. Ibarra Mercado (2000) Política de Estímulos al Desempeño Docente en la Educación Básica Mexicana.

Finalmente, el enfoque principal de esta tesis, en el ámbito de la psicología, es revisar al Programa de Carrera Magisterial como un sistema de estímulos implementado para los docentes para elevar la calidad de la Educación Básica

Capítulo 1.

La Motivación en el Trabajo

El comportamiento organizacional se encarga del estudio y la aplicación de conocimientos relativos a la forma en la cual las personas actúan dentro de las organizaciones. Es una herramienta que nos ayuda a comprender e integrar mejor la conducta de las personas en las organizaciones.

Dentro de ese análisis se ha estudiado la motivación, con el objeto de saber el por qué trabaja la gente o los motivos que los cuales lo hace.

El estudio sobre la motivación laboral surge en la Revolución Industrial, cuando comenzaban a establecerse las fábricas que contrataban a miles de personas. Las condiciones en que los obreros laboran eran pésimas (jornadas de trabajo entre 16 hasta 18 horas, condiciones higiénicas desfavorables, sobre explotación de los hombres, mujeres y niños, salarios mínimos, etc.), a pesar de ello se buscaba el incremento de la productividad mediante la utilización del castigo y la recompensa (la zanahoria y la vara) como instrumentos para que las personas rindieran más durante la jornada de trabajo.

Desde esa época, comenzaron los intentos por elevar la producción a través de la utilización de estrategias motivacionales, por ejemplo, a finales de 1700, James Watt y Mathew Robins Boulton comenzaron a utilizar técnicas administrativas en sus industrias de máquinas de vapor, implementando programas de entrenamiento, formas distintas de remuneración así como estudios del trabajo por resultados.

Por otra parte entre 1800 y 1828, Roberto Owen, considerado como el padre de la administración moderna del personal, mejoró las condiciones de trabajo en las que laboraban sus obreros, redujo horarios de trabajo, ofrecía alimentación, introdujo mejoras en los lugares donde habitaban los empleados entre otras. Afirmaba que una buena administración del personal produciría mejores dividendos puesto que se motivaba los deseos por trabajar.

De igual forma, Charles Babbage (1932) sostenía que los empleados deberían recibir una remuneración fija más la participación de utilidades y bonificaciones por las ganancias obtenidas así como la asignación de incentivos de acuerdo con la productividad de cada obrero, de esta forma los empleados se motivaban en su trabajo.

Desde ese entonces y hasta la Segunda Guerra Mundial se llevaron a cabo diversas investigaciones respecto a la motivación y como incrementarla, por lo que se desarrollaron diversas teorías psicológicas cuya aplicación resolverían problemas que se suscitaban en el ámbito laboral.

Para iniciar el tema (sobre la motivación) revisaremos, en primer término la definición de la palabra motivación. Proviene etimológicamente del verbo latino *movere, motus, motum* que significa motor, por lo que la motivación tiene la connotación de una fuerza motriz cuyos resultados son la acción y el movimiento, lo que mueve a algo.

Martín Alonso (1998) señala que motivo significa *“que mueve o tiene eficacia o virtud para mover, es la razón o motivo que mueve para una cosa, las razones de obrar que intervienen en la deliberación del acto libre e inclinan la voluntad de la decisión”*.

Por otra parte, Solana (1993) la define como *“Lo que hace que un individuo actúe y se comporte de una determinada manera. Es una combinación de procesos intelectuales, fisiológicos y psicológicos que decide, en una situación dada, con qué vigor se actúa y en qué dirección se encauza la energía.”*

Una última definición que se mencionará será la de Chiavenato (2000), quien establece que un motivo es lo que impulsa a una persona a actuar en forma determinada, que existe una propensión hacia un comportamiento específico, estas conductas pueden ser provocadas por estímulos externos o internos.

De igual forma, este último autor señala que hay tres hipótesis que explican el comportamiento del hombre, este puede ser:

- Causado. Todo comportamiento tiene una causa que puede originarse tanto en el medio ambiente como internamente.
- Motivado. Todo comportamiento tiene una finalidad, las conductas no son casuales ni aleatorias porque siempre están dirigidas hacia el logro de un objetivo.

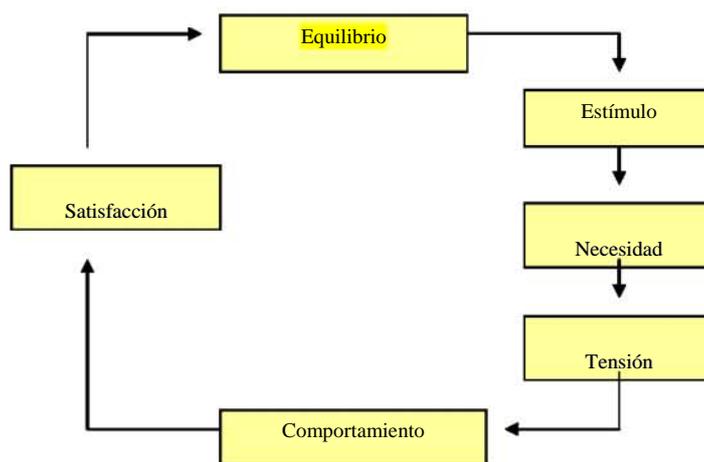
- Orientado hacia un objetivo. En todo comportamiento hay impulsos, deseos o necesidades.

La motivación implica una reacción en cadena: inicia con las necesidades, las cuales producen deseos o metas que originan tensiones (deseos no satisfechos) las cuales conducen a la realización de acciones que llevan a la satisfacción de la necesidad primaria. Es importante destacar que las emociones también actúan como motivantes.

El análisis de este tipo de reacciones es complejo debido a que no se trata únicamente de una acción-reacción, sino que están involucrados otros factores como son los medio-ambientales, el tipo de respuesta o las conductas que provocan las necesidades, entre otras.

En ese contexto, los motivadores son los elementos que inducen las conductas en una persona. En un ámbito laboral, pueden considerarse desde el deseo de lograr un mayor salario, algún título, un ascenso, hasta el reconocimiento del liderazgo. Aunque las motivaciones reflejan deseos, *"son las recompensas o incentivos que se perciben los que agudiza el impulso para satisfacer esos deseos"* (Koontz, et al. 1985). Estos incentivos permiten reconciliar las necesidades que están en conflicto y las acentúan de manera que se le da prioridad a ésta sobre cualquier otra.

La motivación tiene diversas etapas, las cuales se ejemplifican como sigue:



Este ciclo es definido de la siguiente forma *"El organismo humano permanece en equilibrio psicológico hasta que un estímulo rompe o crea*

una necesidad, la cual provoca un estado de tensión que sustituye al estado de equilibrio contrario, la tensión genera un comportamiento o acción capaz de alcanzar alguna forma de satisfacción de aquella necesidad, si ésta se satisface el organismo retorna a su estado de equilibrio inicial hasta que sobrevenga otro estímulo" (Chiavenato, 2000).

En el ámbito laboral y psicológico se considera que si una persona percibe una desigualdad entre su contribución laboral y lo que recibe, surgirá una tensión o impulso, por lo que estará motivada para reducir o eliminar la tensión y la desigualdad percibida, si una persona cree que se le paga poco, probablemente reducirá su esfuerzo en el trabajo (Gary, 2001).

1.1. Teorías sobre la motivación.

En la psicología y la administración se han desarrollado diversas teorías que pretenden explicar el por qué se originan tanto las necesidades como la motivación para satisfacerlas.

1.1.1. Teoría de la Jerarquía de Necesidades de A. Maslow

La primera que se expondrá es la Teoría de la Jerarquía de Necesidades, la cual fue propuesta por Abraham Maslow. Señala que el hombre es un ser lleno de necesidades que en raras ocasiones alcanza un estado de completa satisfacción, debido a que cuando ha satisfecho una necesidad, inmediatamente surge otra.

En esta teoría se establece que las necesidades humanas se experimentan en forma jerárquica, en donde las primarias se ubican en la plataforma, y en forma ascendente se suscitan las otras y concluye cuando todo el conjunto de estas necesidades ha sido satisfecho y dejan de ser motivadoras.

De acuerdo con Maslow, la jerarquía de las necesidades humanas básicas son las siguientes:

1. Necesidades fisiológica. Son aquellas que sirven para el mantenimiento de la vida: alimento, agua, vestido, habitación, sueño y satisfacción sexual. Cuando estas se encuentran satisfechas se pueden originar otro tipo de necesidades, esto no implica que no existan las otras, sino que se encuentran en un periodo de latencia.

2. Necesidades de seguridad. Cuando se han satisfecho las anteriores, surgen otras que se refieren a la necesidad de sentirse libre de peligros físicos, de tener un trabajo estable, de contar con una propiedad o habitación.

3. Necesidades de afiliación o aceptación. Los seres humanos necesitan identificarse además de tener la aceptación de los otros. Los individuos buscan relaciones que fomenten sus sentimientos de pertenencia y de membresía a los grupos.

4. Necesidades de estima. Cuando las personas satisfacen las de pertenencia tienden a desear estimar a otras personas y a ellos mismos. Su satisfacción produce la sensación de poder, prestigio, posición y confianza en sí mismo (autoevaluación alta).

5. Necesidades de autorrealización. Maslow consideró que ésta era la necesidad superior debido a que se refiere al deseo de convertirse en lo que cada quien es capaz de llegar a ser, de maximizar el propio potencial y lograr algo.

De acuerdo con esta teoría, cuando las primeras necesidades están satisfechas surge el segundo grupo; el tercero aparecerá cuando esté satisfecho el anterior y así sucesivamente, a este efecto Maslow lo denominó como "prepotencia".

Es necesario enfatizar que el grupo de necesidades que especifica Maslow no necesariamente se producen en el orden que éste señaló, sino que las necesidades que primero deben ser satisfechas, van a depender de la personalidad, los deseos o impulsos de las personas y de la situación contextual de los individuos.

1.1.2. Teoría ERG de A. Clayton

Otra teoría desarrollada es la Teoría ERG (Existencia-Relación-Crecimiento) de Necesidades, la cual fue propuesta por Clayton P. Alderfer. Este autor señaló que las necesidades se clasifican, de acuerdo con su origen, en primarias y secundarias. Las primeras se refieren a tendencias innatas que pueden ser modificadas mediante el aprendizaje, mientras que las segundas son adquiridas o aprendidas.

También estableció que las motivaciones se clasifican en motivaciones de procesos y a contenido, las primeras se definen las variables principales que son importantes para explicar la conducta motivada. La segunda clasificación, motivaciones de contenido, son las que se relacionan con los factores individuales o medio ambientales que sostienen la conducta (las variables a que se refiere son el deseo, la satisfacción y la frustración). Estos estadios integran las necesidades de las personas.

Planteó que existen tres tipos de necesidades básicas:

1. Necesidades de existencia. Su satisfacción se determina por la obtención de bienes materiales deseados. Se caracterizan por la existencia de una relación de ganancia-pérdida cuando hay recursos limitados, esto es, el obtener un bien material para satisfacer la necesidad implica la pérdida de la necesidad, ejemplos de esta son: los deseos materiales y fisiológicos como el alimento, el agua, el sueldo, las compensaciones, las buenas condiciones de trabajo.

2. Necesidades de relación. Implican el establecimiento de relaciones con personas significativas como la familia, superiores, subordinados, amigos, etc. Su satisfacción dependerá del grado en el cual las personas puedan compartir sus pensamientos y sentimientos. Una limitante es la disposición de la gente para involucrarse en estas relaciones.

3. Necesidades de crecimiento. Son aquellas que impulsan a una persona a tener influencias creativas o productivas sobre sí misma o sobre el medio ambiente. Se satisface cuando el individuo se encuentra en ámbitos donde puede utilizar sus capacidades o se ve obligado a desarrollar otras.

En este enfoque, las necesidades no tienen un orden jerárquico como en el modelo desarrollado por Maslow, sino que cada tipo de necesidad puede seguir existiendo independientemente del orden en que las otras se hayan satisfecho.

Clayton puntualizó que conforme menos satisfechas se encuentren estas necesidades más se desean las otras y que la necesidad de satisfacerlas podía depender de las circunstancias del individuo.

En el ámbito laboral, enfatiza que el salario puede considerarse como una "necesidad de existencia". El dinero no satisface las necesidades de relación o de crecimiento, pero forma parte del proceso que puede satisfacerlas, esto es, le da al dinero un carácter de instrumental.

La aplicación de esta teoría en el ámbito laboral se da cuando se reconoce la importancia de estas tres categorías en los trabajadores de una organización. Los empleados tienen distintas necesidades que se deben satisfacer simultáneamente, si la empresa se centra en satisfacer solo una de ellas, no será motivante para el trabajador o si éste percibe que no hay oportunidades de crecimiento buscarán satisfacer esta necesidad por medio de la relación y socialización con sus compañeros.

1.1.3. Teoría de los Dos Factores de F. Herzberg

Otra es la Teoría de los Dos Factores, la cual fue desarrollada por Frederick Herzberg a finales de los años cincuenta. Este autor señalaba que *“existe una relación entre los factores intrínsecos y la satisfacción laboral y otra relación entre los factores extrínsecos y la insatisfacción”* (Stephen, 1999).

Indica que existen dos categorías principales de necesidades: las biológicas y las psicológicas. Las primeras son determinadas por factores físicos como la necesidad de evitar el dolor, el hambre, la sed (los impulsos son necesidades básicas). Las psicológicas comprenden el desarrollo de capacidades y habilidades como la autorrealización.

Por ello, explica que las características del desarrollo psicológico son:

- Adquisición del conocimiento o aprendizaje.
- Habilidad para establecer relaciones entre los conocimientos aprendidos.
- Creatividad y visualización de alternativas de solución.
- Eficacia ante la ambigüedad o manejo adecuado de los cambios del medio.
- Individualización (creencias, conductas y valores propios).
- Crecimiento verdadero.

Propone que la motivación se puede explicar en términos de dos factores:

- Factores de mantenimiento o de higiene. En éstos se considera el sueldo, la vida personal, la seguridad en el puesto, las condiciones de trabajo, la calidad de la supervisión, la política y la administración de la compañía, así como las relaciones interpersonales. La presencia de estos factores no motiva a las personas en una

organización, pero su ausencia produce insatisfacción y la motivación no es muy efectiva.

- Factores de contenido del trabajo: se refieren al logro, reconocimiento, trabajo desafiante, progreso y crecimiento en el trabajo. Estos son considerados como los motivadores reales ya que tienen el potencial de producir el sentimiento de satisfacción.

En el ámbito laboral, la relación que existe entre un empleado y su trabajo, así como sus actitudes pueden determinar el éxito o fracaso, por ejemplo se expresa que los factores de higiene (política, administración, supervisión y salario) cuando son convenientes en un trabajo calman o tranquilizan a los trabajadores pero no son suficientes para que estén motivados.

Esta teoría permite hacer ciertas caracterizaciones de las personas más idóneas para ocupar puestos de importancia en las empresas, en el caso de los mejores gerentes, son personas que sienten una gran necesidad de poder y poca de afiliación; los que tienen orientación al logro son personas que prefieren responsabilidades, retroalimentación y aceptan riesgos moderados, de igual forma se establece que es posible entrenar a los empleados para estimular su necesidad de logro.

1.1.4. Teoría de las Expectativas de V. Vroom

La Teoría de las Expectativas fue desarrollada por Víctor H. Vroom y complementada por Porter y Lawler, quienes plantearon cuatro hipótesis sobre la conducta en las organizaciones:

- La conducta es determinada por una combinación de factores internos personales y factores ambientales.
- Las personas toman decisiones conscientes sobre su conducta en la organización.
- Las personas tienen diferentes necesidades, deseos y metas.
- Las personas optan por una conducta cualquiera con base en sus expectativas de que dicha conducta conducirá a un resultado deseado.

Sostienen que los individuos como seres pensantes y razonables, tienen creencias, abrigan esperanzas y expectativas respecto a eventos futuros en sus vidas.

Estas aseveraciones son base del modelo de las expectativas, el cual cuenta con tres componentes principales:

1. Las expectativas del desempeño-resultado: Las personas esperan ciertas consecuencias de su conducta.
2. Valencia: El resultado de una conducta tiene una valencia o poder para motivar, concreta, que varía de una persona a otra. Es la inclinación del sujeto, la preferencia que tiene para recibir una recompensa.
3. Las expectativas del esfuerzo-desempeño: Es una relación entre el esfuerzo realizado y el desempeño desarrollado en la realización de la tarea. Las expectativas de las personas en cuanto al grado de dificultad que entraña el buen desempeño, afectarán las decisiones sobre su conducta. Por ello eligen el grado de desempeño que les darán más posibilidades de obtener un resultado que sea valorado.

La motivación se expresa como el producto de estos factores y se refleja en la siguiente fórmula:

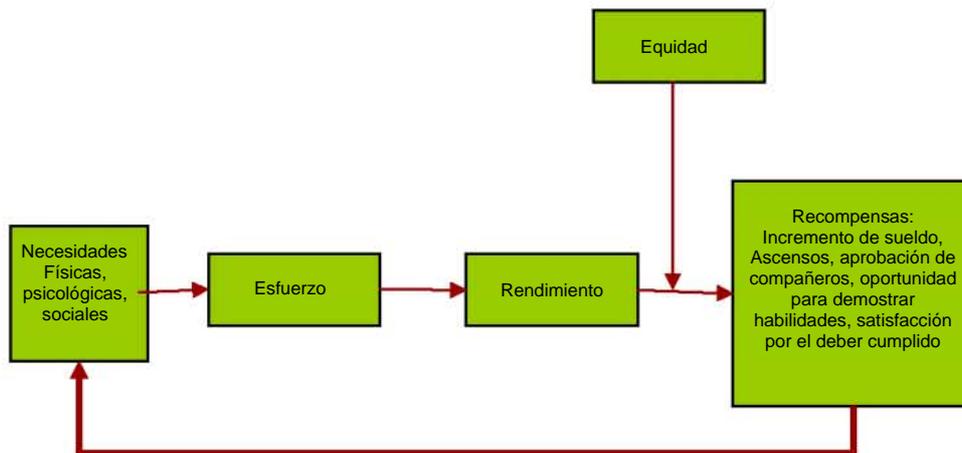
$$\text{Motivación} = V \times E \times M$$

La valencia puede ser positiva o negativa, si es lo primero existirá un deseo de alcanzar determinado resultado, en caso de que sea negativo, la persona tratará de huir del resultado que se genera.

Los autores sugieren que la motivación de una persona para actuar en algún momento está determinada por los valores que anticipa para los resultados (los cuales pueden ser positivos o negativos).

De acuerdo con esta teoría, en el ámbito laboral la motivación de un empleado aumenta cuando valora de sobremanera un resultado particular y cuando siente una posibilidad de alcanzar una meta deseada.

Este modelo puede simplificarse en el siguiente cuadro:



Cuando se aplica esta teoría en el ámbito laboral, se enfatiza que:

- Los premios ofrecidos deben ser lo que realmente desea el empleado.
- Se debe saber cuál es el valor que los empleados le asignan.
- Pone énfasis las conductas esperadas por el trabajador en la realización de sus actividades laborales.

1.1.5. Teoría de las Tres Necesidades de Mc Clelland

Otra teoría sobre la motivación es la Teoría de las tres necesidades de Mc Clelland. En ella se especifica que existen tres tipos de necesidades:

- Necesidad de logro o realización. Se refiere al impulso por sobresalir, de tener logros en relación con un conjunto de normas, de luchar por tener éxito. Las conductas que caracterizan esta necesidad son las siguientes:
 - o Señalar metas
 - o Toma de responsabilidad personal para obtener resultados.
 - o El deseo de competir con los demás.
 - o La aceptación de riesgos moderados.
 - o Búsqueda de retroalimentación.

Es necesario señalar que la necesidad de logro de las personas, no necesariamente se reflejan en un mejor desempeño laboral,

particularmente cuando el trabajo es rutinario o que requiere de la participación de otras personas.

- Necesidad de Poder. Existe la necesidad la persona de hacer que otros se comporten de determinada manera, diferente a como lo hubieran hecho de manera común. Las características son:
 - o Orientación política dentro de una empresa.
 - o Vinculación con los centros de poder.
 - o Preocupación por influir, persuadir y dirigir a los demás
 - o Marcado interés por las jerarquías y por tener influencia interpersonal en los grupos de una empresa.
 - o Captación y retención de información relevante para sus propósitos.

- Necesidad de afiliación. Se refiere al deseo de tener relaciones interpersonales amistosas y cercanas. Las conductas representativas son:
 - o Preferencia por estar con las personas.
 - o Relación de cercanía afectiva con los demás.
 - o Preocupación por las relaciones interpersonales en el trabajo.

Mc Clelland se enfocó a la necesidad de logro, señalando que las personas que tienen éxito desarrollan una fuerza que los impulsa a continuar sobresaliendo, de realizar sus propias tareas y llegar a ser mejor en todo lo que hacen, no por el interés de la recompensa, sino por la satisfacción del logro en si, de su realización (Gary, 2001).

Para desarrollar el impulso de realización en las personas, Mc Clellan sugirió 4 etapas específicas:

- El individuo debe ser reforzado al recibir retroalimentación necesaria. Con esto, la persona se asegura de obtener el reforzamiento de los éxitos, vigorizando con ello el deseo de alcanzar logros más elevados.

- El sujeto debe buscar un modelo de realización, escogiendo personas que desarrollan un buen trabajo y tratando de emularlas.

- La persona debe tratar de modificar su imagen personal, imaginándose a sí mismo como alguien que necesita el éxito y los desafíos.
- El individuo debe controlar las fantasías, pensando y hablando a sí mismo en términos positivos.

Mc Clelland concluye que las personas difieren en su necesidad de logro, pero estos niveles de necesidad pueden cambiarse mediante el adiestramiento así como por la probabilidad de éxito y la realimentación obtenida anteriormente.

Esta teoría es considerada como la base para el modelo de competencias en las empresas (las competencias se refieren a conductas observables, predecibles, desarrollables y cuantificables), en donde se debe especificar cuáles son las competencias que deben considerarse para un cargo o puesto dentro de la organización para que al momento de seleccionar a un candidato, éste sea el más adecuado y tenga un desarrollo exitoso dentro de la empresa.

Es necesario señalar que existen otras teorías sobre la motivación como es el modelo de Porter y Lawler, sin embargo se debe considerar que, si bien no todas ofrecen todas las respuestas sobre la motivación y las necesidades, si brindan elementos que dan respuesta a planteamientos sobre la motivación del ser humano.

1.1.6. Teoría de las Relaciones Humanas de E. Mayo

La teoría de las relaciones humanas (también denominada escuela humanística de la administración), fue desarrollada por Elton Mayo. Surgió en los Estados Unidos como consecuencia de los resultados obtenidos en el experimento de Hawthorne (investigación desarrollada en la fábrica de aparatos telefónicos Western Electric, cuya política empresarial era buscar el bienestar de los obreros por medio de los salarios, satisfacciones y buenas condiciones de trabajo).

Este trabajo se desarrolló en oposición a la teoría clásica de la administración, en la cual se plantea que la tecnología y el método de trabajo son una de las principales preocupaciones de la administración, conllevando a una deshumanización del trabajo.

Las causas principales del surgimiento de esta teoría son:

- Necesidad de humanizar y democratizar la administración.
- Desarrollo de las ciencias humanísticas, en especial la psicología y la sociología, así como la creciente influencia de la aplicación a la organización industrial. Las ciencias humanas vinieron a demostrar, de manera gradual, lo inadecuado de los principios de la teoría clásica.
- Las conclusiones del experimento de Hawthorne, llevado a cabo entre 1927 y 1932 bajo la coordinación de Elton Mayo, pusieron en jaque los principales postulados de la teoría clásica de la administración (Chiavenato, 2000)

Las conclusiones principales del citado estudio fueron las siguientes:

- El nivel de producción depende de la integración social. El nivel de producción no está determinado por la capacidad física del obrero, sino por las normas sociales y las expectativas que lo rodean.
- El comportamiento social de los trabajadores. Existe un control ejercido por los grupos sociales que se forman al interior de las organizaciones y que puede dirigir el comportamiento del empleado.
- El papel de las recompensas y sanciones sociales. El comportamiento de los trabajadores está condicionado por normas o estándares sociales. Cada grupo social desarrolla creencias y expectativas en relación con la administración, mismas que influyen en las actitudes y en las normas o estándares de comportamiento que el grupo define como aceptables, a través de los cuales evalúa a sus integrantes. Son buenos compañeros y colegas, si se ajustan a esas normas y estándares de comportamiento, y son pésimos colegas o compañeros desleales, si no las cumplen.

Mayo creía que la motivación económica era secundaria en la determinación del rendimiento del trabajador. A las personas las motiva, principalmente, la necesidad de reconocimiento, aprobación social y participación en las actividades de los grupos sociales en que conviven. Las recompensas y sanciones no económicas influyen significativamente en el comportamiento de los

trabajadores y limitan, en gran parte, el resultado de los planes de incentivo económico.

- Los grupos informales. Definen sus reglas de comportamiento, formas de recompensas o sanciones sociales, objetivos, escala de valores sociales, sus creencias y expectativas, ante esto cada participante los asimila e integra en sus actitudes y su comportamiento.
- Las relaciones humanas. En la empresa surgen las oportunidades de desarrollar relaciones humanas debido a la gran cantidad de grupos y las interacciones que se presentan. Solo la comprensión de la naturaleza de esas relaciones humanas permite al administrador obtener mejores resultados de sus subordinados.
- La importancia del contenido del cargo. El contenido y la naturaleza del trabajo influyen en la moral del trabajador. Los trabajos simples y repetitivos tienden a volverse monótonos y mortificantes, lo cual afecta de manera negativa en las actitudes del trabajador y reduce su eficiencia y satisfacción.
- Énfasis en los aspectos emocionales.

Algunos de los principios de esta teoría desarrollada por Mayo son:

- El trabajo es una actividad típicamente grupal. La actitud del empleado frente a su trabajo y la naturaleza del grupo en el cual participa son factores decisivos para la productividad.
- El obrero no actúa como individuo aislado sino como miembro de un grupo social.
- La tarea básica de la administración es formar una elite capaz de comprender y de comunicar, compuestas por jefes democráticos, persuasivos y apreciados por todo el personal.
- La persona es motivada esencialmente por la necesidad de "estar en compañía", de "ser reconocida", de acceder a una comunicación adecuada.

Después de la exposición de algunas de las teorías sobre la motivación encontramos que no todas son aplicables tal cual al trabajo, ya que va a

dependen de las costumbres, situación económica o social que condicionan los motivos que mueven a los empleados a trabajar pero nos sirven como parámetro para analizar el porqué la gente trabaja.

Podemos concluir que la motivación es un proceso en el cual aparecen diversos eventos que inician con la conciencia de una necesidad hasta la satisfacción de ésta. La motivación puede iniciar, dirigir y mantener un patrón de conductas.

De las diversas clasificaciones sobre los tipos de motivación, expondremos una más, aquella que la separa en intrínseca y extrínseca. La primera se origina ante las expectativas de obtener recompensas externas, la conducta es considerada como instrumental, esto es, se convierte en un medio para alcanzar un fin, se espera conseguir una recompensa o evitar un castigo, por ejemplo obtener una recompensa económica o social.

Reeve (2004) señala que este tipo de motivación surge de necesidades internas y la satisfacción se origina en la misma actividad, mientras que en la extrínseca surge de incentivos, que son contingentes al comportamiento que una persona desarrolla.

En la extrínseca encontramos que el conjunto de incentivos, materiales, sociales que se utilizan las empresas hacen que el trabajador genere conductas laboralmente deseadas que permiten satisfacer sus necesidades y con ello alcanzar las metas organizacionales.

1.2. Motivación laboral.

El nivel de desempeño de un empleado está determinado por el nivel de esfuerzo ejercido y este último está en función de la motivación. Como se ha expuesto a lo largo de este capítulo, el qué motiva a un empleado a trabajar puede tener varias respuestas como son la obtención del dinero, para satisfacer sus necesidades básicas, para alcanzar un estatus, etc.

Por otra parte, el análisis del comportamiento organizacional se encarga del estudio y la aplicación de conocimientos relativos a la forma en la que las personas actúan dentro de las organizaciones, es una herramienta que nos ayuda a comprender mejor la conducta de las personas en el trabajo.

En el estudio del comportamiento organizacional se revisa la motivación con objeto de analizar el porqué trabaja la gente y con el fin de enfocar los resultados para que haya un incremento de la productividad.

El estudio de la motivación laboral surge con el inicio de la Revolución Industrial, cuando los talleres de artesanos se comenzaron a transformar en fábricas que empleaban a miles de personas. Las condiciones en que éstos laboran no eran las más idóneas (largas jornadas de trabajo, ambientes insalubres, falta de condiciones higiénicas, pagas marginales), pese a ello se les exigía tener una mayor productividad, aunque las más de las veces no había forma de estimular el desempeño de los obreros.

A través del tiempo se han desarrollado diversas investigaciones psicológicas y administrativas para encontrar las formas en las que los empleados trabajen mejor y que tengan una productividad más elevada.

Por ejemplo, Maslow observó que la motivación es un factor importante para mejorar la productividad ya que las personas actúan siempre buscando satisfacer primero sus necesidades básicas y finalmente las de autorrealización. Por otra parte, Alderfer retoma parte de lo expuesto por Maslow pero reagrupa estas necesidades y señala que la motivación está en función de tres estados: de existencia, de relación y las de crecimiento y que tienen un papel en la motivación y por supuesto, en la calidad del trabajo.

De igual forma, Herzberg en su teoría de los 2 factores, aplicada al ámbito laboral, establece que los factores de contenido comprenden al trabajo en sí, la realización, el reconocimiento, la responsabilidad y el progreso profesional, mientras que los factores higiénicos consideran las condiciones del trabajo, la administración de la empresa, el salario y las relaciones con los superiores.

Vroom concluye que las personas estarán motivadas para alcanzar metas si creen en el valor de dicha meta y están seguros de que sus actividades contribuyen a alcanzarla. Las conductas están determinadas por el valor que asignan al resultado de su esfuerzo. También se encuentra Mc Clellan quien señala que hay tres tipos de motivaciones básicas en las personas: de logro, de poder y de afiliación; generalmente una de ellas predomina y que esto los caracteriza en su conducta y actitudes en el trabajo.

Finalmente, Elton Mayo enfatiza los efectos que ejercen las relaciones de grupo (de mayor peso), los incentivos y las condiciones físicas sobre los trabajadores y la producción.

Existen otros elementos que influyen en la motivación de los trabajadores como pueden ser el tipo de ambiente de la organización, los motivos por los cuales las personas comenzaron a laborar en un determinado lugar, el tipo de comunicación y de organización así como los incentivos que se ofrecen al empleado.

Es necesario señalar que un trabajador motivado no necesariamente producirá mayores resultados, ya que como Mc Clelland especifica, cuando la motivación aumenta de intensidad, tiene un primer impacto en la eficacia de la actividad pero luego disminuye, debido a que probablemente, un empleado con el objeto de alcanzar una meta se centra en actividades específicas que conducen a lograr el resultado deseado pero deja de lado otras situaciones importantes que rodean el trabajo, además de que cuando existen niveles altos de motivación se originan fuertes estados emocionales que producen ansiedad y que pueden disminuir el desempeño esperado.

Finalmente, no podemos concluir esta parte del trabajo sobre la motivación con el razonamiento de que la gente únicamente trabaja por la retribución económica que le permitirá satisfacer necesidades inmediatas, sino que existen otros factores como son las recompensas sociales (interacción social, estatus, sentimiento de utilidad) lo que mueven a las personas a realizar su trabajo de distinta forma.

Pero tampoco dejamos de lado la importancia que tiene el salario, si bien es cierto que a lo largo de la exposición de las diferentes teorías de la motivación, se considera como un motivador secundario, lo podemos considerar como primario e instrumental, ya que a través de él se van a satisfacer desde las necesidades básicas (alimentación, vestido, vivienda) hasta las superiores (de logro).

Capítulo 2.

Consideraciones sobre el salario

En el ámbito de la administración, se considera a Frederick Taylor como el padre de la administración científica moderna. El interés principal en todos los trabajos que desarrolló Taylor fue el de elevar la productividad mediante el incremento de la eficiencia, lo que tendría un impacto directo en la elevación de la producción, así como en el pago de salarios mas altos a aquellos trabajadores que incrementan sus resultados.

Él propuso la aplicación de la administración de una forma científica mediante los siguientes aspectos:

- Los trabajadores y los administradores deben unirse para lograr un superavit.
- En la realización de cada tarea se debe usar el método científico, utilizando para ello la experimentación y la observación lo que permitirá elevar la eficiencia.
- El uso de incentivos promueve el interés del trabajador, lo que tendrá como efecto el incremento de la productividad.
- Establecimiento de estándares para realizar las actividades laborales.
- Especificación de las funciones en cada puesto.

En el ámbito de los incentivos salariales, desarrolló planes de estímulos y de premios por producción, con el objeto de motivar al obrero, remunerándolo con base a su producción. Con ello, buscó que los obreros trabajaran de acuerdo con tiempos establecidos. Con este enfoque, intentó conciliar los intereses de las empresas al obtener costos reducidos en la producción con una mayor producción y mejor rendimiento.

De igual forma, definió el concepto de homo economicus: *“todas las personas son influenciadas por las recompensas salariales, económicas y materiales. Por miedo al hambre y la necesidad del dinero para vivir el hombre es motivado a trabajar, por ello las recompensas salariales y los premios por producción influyen en los esfuerzos individuales en el trabajo”*.

El objetivo básico de todo su trabajo fue el de elevar la productividad de la empresa mediante el aumento de la eficiencia en el nivel operacional.

Otro personaje considerado como el padre de la Administración de la Teoría Clásica es Henry Fayol. El principal objetivo de sus trabajos era aumentar la eficiencia de la empresa a través de la forma y disposición de los departamentos de la organización y su interrelación estructural considerando para ello la aplicación de la administración como una ciencia exacta.

Entre sus principales aportes destacan:

- Planteamiento de los 14 principios de la administración.
- Análisis de la estructura organización y que ésta debe ser centralizada.
- Tipos de comunicación que se desarrollan en la organización (formal e informal).
- División organizacional por funciones.

En el ámbito de las remuneraciones, Fayol estableció el principio de la administración que se refiere a la remuneración al personal, en la que especifica que la retribución debe ser justa y debe estar garantizada para los empleados por el trabajo realizado.

Estas dos tesis son consideradas como la base de la administración de empresas, puesto que se enfatizaron aspectos relativos a las remuneraciones debido a que son base para el desarrollo de este trabajo.

Además de lo anterior, en la administración de las organizaciones es necesario el estudio de la personalidad, percepción, motivación y aprendizaje de los empleados, lo que permite al psicólogo interpretar los problemas que se suscitan al interior de ésta, así como el de plantear posibles soluciones a los mismos.

No debemos olvidar que los empleados ofrecen su trabajo y esfuerzo a cambio del salario e incentivos que la organización proporciona. Debe de existir un equilibrio al interior de las empresas en donde el pago corresponda a lo que se labora y que esto motive a continuar formando parte de ella.

En ese contexto laboral y salarial y particularmente en México, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1998) establece, en su título Sexto de Trabajo y de la Previsión Social, Artículo 123, fracción VI

que "(...) *toda persona tiene derecho a un trabajo digno y socialmente útil (...)*". De igual forma en la Fracción VII establece que "(...) *A todo trabajo igual corresponde salario igual (...)*".

También se establecen otras prerrogativas de los trabajadores en el país como son los días de descanso, la jornada laboral, la capacitación, etc. En la Ley Federal del Trabajo (2000) se desarrollan en forma específica cada una de estas prestaciones.

2.1. Conceptos de las remuneraciones

En el campo de las remuneraciones existen términos que es necesario tener clara su definición con el objeto de enfocar el tema de este trabajo.

2.1.1. Salario.

Es la retribución en dinero o su equivalente pagado por el empleador al empleado en función del cargo que éste ejerce y de los servicios que presta. Es la *"cantidad mensual en efectivo que los empleados reciben sobre la base de mes de trabajo"* (Juárez, 2000).

En la Ley Federal del Trabajo, en su Título Tercero, capítulo V, artículo 82 se define al salario como *"la retribución que debe pagar el patrón al trabajador por su trabajo."*

En la teoría se considera que el sueldo reconoce el desempeño que las personas ya han demostrado durante un periodo de tiempo.

Etimología de la palabra salario.

En tiempos de los romanos, la sal era un producto de suma importancia. Aproximadamente 500 años A.C. se construyó un camino que conectaba a las salitreras de Ostia hasta la ciudad de Roma, al cual se le denominó "Vía Salaria". La sal era muy necesaria en Roma porque se utilizaba como conservador de alimentos y como antiséptico, así como para ciertos rituales religiosos.

El producto obtenido en las salitreras era transportada por esa vía por los mercaderes y por el gran valor de la sal, el camino era cuidado por

soldados, quienes recibían, como parte de su pago bolsitas de sal a las cuales se les denominó "salarium argentum" (agregado de sal), que posteriormente derivó en la palabra salario.

La palabra sal deriva de Salus (diosa griega de la salud).

El estudio sobre los salarios de los trabajadores comenzó aproximadamente a mediados del siglo XVIII, cuando surgieron las denominadas teorías clásicas sobre la oferta de trabajo desarrolladas por Adam Smith, Thomas Malthus y David Ricardo, entre otros.

En esos estudios, se consideraba que los salarios tienen un papel incentivador hacia el trabajo y se reconocía que las variaciones de los salarios podían tener el efecto de que los empleados rindieran más o menos.

También se planteó que las diferencias salariales podían deberse a:

- Una "desutilidad del trabajo" (fatiga, carácter desagradable, costo psicológico de los trabajadores) por lo que aquellos trabajos más duros y molestos deberían tener un mayor salario.
- La inversión que se realiza en el capital humano puede causar diferencia de calidad entre unos trabajadores y otros, por ejemplo los estudios que realizan dichos empleados.
- Grado de responsabilidad que tienen los trabajadores. A mayor responsabilidad mayor salario.
- Continuidad o eventualidad del empleo, se recibe mayor salario en aquellos trabajos que no son estables. (Rodríguez Caballero, 2003)

Cabe hacer notar que varios de estos puntos aún continúan vigentes cuando se pondera la cantidad que se debe pagar por un trabajo determinado

La Ley Federal de Trabajo, en su capítulo 5, artículos 82 y 83, definen al salario como *"la retribución que debe pagar el patrón al trabajador por su trabajo"* y éste *"(...) puede fijarse por unidad de tiempo, por unidad de obra, por comisión, a precio alzado o de cualquier otra manera"*.

Es necesario señalar que existen dos términos que pueden utilizarse como sinónimos, es el salario y el sueldo. El primero se refiere al pago que se hace por el trabajo por hora o por día y generalmente se aplica a trabajos manuales o de taller, mientras que el segundo se paga por mes o

quincena y se enfoca más a los trabajos intelectuales, administrativos, de supervisión o de oficinas.

2.1.2 Prestaciones.

Son pagos en efectivo adicionales al sueldo, por ejemplo, aguinaldo, primas vacacionales, reparto de utilidades, así como servicios o beneficios que se pueden proporcionar en especie como los seguros de vida. También se les conoce como prestaciones de ley u obligatorias. Estas prestaciones pueden servir para que los empleados se identifiquen con la empresa y desarrollen un sentido del pertenencia a la organización (Juárez, 2000).

2.1.3. Incentivo.

Se utiliza para designar cualquier cantidad de dinero contingente, su otorgamiento está condicionado por el cumplimiento de metas que el empleado tiene que lograr, generalmente se relaciona con un incremento en la productividad del empleado. Los incentivos sirven para estimular el interés del personal para obtener mejores resultados en el futuro y que muestren conductas laborales que son deseables dentro de una empresa.

Paquete de compensaciones. Se refiere al conjunto total de lo que recibe el trabajador en su salario (sueldo, prestaciones e incentivos)

2.2. Clasificación de salario

Existe una clasificación respecto al salario: el directo y el indirecto.

- El salario directo es el recibido exclusivamente como una contraprestación del servicio en el cargo ocupado.
- El salario indirecto es el resultante de cláusulas del contrato colectivo de trabajo, del plan de servicios y beneficios sociales ofrecidos por la organización.

El salario directo y el indirecto constituyen la remuneración. La que puede ser definida como todo lo que el empleado recibe directa o

indirectamente como consecuencia del trabajo que desarrolla en una organización.

La Ley Federal del Trabajo señala, en el Título Tercero, capítulo V, artículo 84 que el salario *“se integra con los pagos hechos en efectivo por cuota diaria, gratificaciones, percepciones, habitación, primas, comisiones, prestaciones en especie y cualquier otra cantidad o prestación que se entregue al trabajador por su trabajo”*.

Hay otra clasificación del salario en nominal y real:

- Salario nominal es el volumen de dinero asignado en el contrato individual por el cargo ocupado.
- Salario real representa la cantidad de bienes que el empleado puede adquirir con el salario nominal (poder de compra).

En el ámbito magisterial, las relaciones laborales con los profesores de Educación Básica se rigen por el Artículo 123 constitucional, Apartado B, el cual se especifica en la Ley del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado.

2.3. Compensaciones.

La compensación se considera como un estímulo de propósitos múltiples, el cual va a tener valores distintos para las personas. Estos tipos de compensaciones se aplican generalmente al personal ejecutivo o directivo.

Está conformada por el sueldo base mas una variedad de pagos adicionales que incluyen incentivos, bonos, comisiones, reparto de utilidades y prestaciones. Este sueldo se ajusta en forma periódica de acuerdo con los méritos del empleado, con la evaluación de su desempeño, la antigüedad en el puesto, la inflación, etc.

Terry (1972) señala que para que la compensación pueda servir como motivador deberá cumplir tres condiciones:

- La persona debe tener el deseo, el conocimiento y la aptitud requeridos para aumentar la calidad de su trabajo.

- Los objetivos de la organización deberán tener un valor y un significado mayor para el empleado que otros objetivos existentes.
- Los empleados deben estar convencidos de que la aplicación de su energía, aptitud y conocimiento hacia el objetivo lo dirigirán al cumplimiento del mismo.

De acuerdo con Lawler, (1990) y Juárez (2000) las funciones que tienen las compensaciones son las siguientes:

1. Alineamiento estratégico.

Las remuneraciones y beneficios son un medio privilegiado para asociar directamente las metas y valores de una organización con la motivación y desempeño de los trabajadores. Los trabajadores saben "traducir" qué se les está pagando y qué se espera de ellos mediante su trabajo.

La compensación debe demostrar a los empleados qué quiere lograr la empresa y cómo contribuyen ellos a alcanzar las metas. Esta relación entre metas de la organización, motivación y desempeño de las personas, unidas mediante las compensaciones, es la función del alineamiento estratégico.

2. Equidad interna.

Otra función de las compensaciones es pagar de acuerdo con el impacto de cada cargo en los resultados de la empresa. La remuneración total es la sumatoria de pago por el cargo y pago por resultados. La equidad interna asociada al cargo es un criterio central al momento de contratación de una persona, pues, ya que se desconoce su desempeño real, se le paga según el valor de sueldo asignado al puesto.

3. Competitividad externa.

Las compensaciones deben permitir la contratación y manutención del personal que la organización requiere. Es práctica habitual en las empresas contar con encuestas del mercado de remuneraciones con objeto de evaluar permanentemente su posicionamiento relativo. Esta práctica es positiva en la medida que se comprenda que la remuneración debe satisfacer no sólo el criterio de competitividad externa, sino que al

mismo tiempo debe asegurar equidad interna entre los que perciben los empleados.

4. Dirección del desempeño.

Relacionado con la función de alineamiento estratégico, el diseño de las compensaciones debe garantizar que el desempeño de las personas se oriente a lo que la empresa espera lograr. Esto le atribuye un carácter individual y particular a las compensaciones, pues deben considerarse el tipo de trabajo de las personas, los resultados que se esperan de sus cargos y cómo recompensarle por los logros demostrados, tanto a nivel de remuneración como de recompensas no monetarias.

La cantidad que se paga por bonos, seguro de vida, pensión futura y compensaciones diferidas se determina por el sueldo base que recibe. Éste representa un valor constante a largo plazo de un puesto ya que los bonos y otras compensaciones se consideran de corto plazo debido a que éstos tienden a fluctuar durante el tiempo.

El valor del sueldo base debe reflejar el esfuerzo y el desempeño promedios de un trabajo determinado, mientras que las compensaciones o incentivos deben mostrar el esfuerzo y el desempeño superior al promedio.

Existen diversas formas de compensar a un empleado: se considera el tiempo, el desempeño o una combinación de éstos. En el ámbito administrativo, las compensaciones en los puestos altos se consideran como el resultado del tamaño de la empresa, la industria y de la contribución de las decisiones tomadas. Mientras que en el gobierno, el monto de estas compensaciones es menor comparadas con las de la iniciativa privada.

En la instrumentación de los rangos de pago de las compensaciones se consideran dos elementos: el desempeño y las competencias laborales. En el primero se refiere al nivel de desempeño que el empleado tiene cuando realiza sus funciones y que puede ser valorado entre los rangos de: Desempeño máximo, excelente, satisfactorio, mínimo aceptable marginal o de reciente ingreso.

Cuando se consideran las competencias laborales, los rangos son definidos por un nivel de competencias laborales acumulativas que son valoradas a través de un proceso de certificación para demostrar que el empleado

tiene una competencia laboral adicional a las que se requieren o que han desarrollado en el desempeño de su trabajo.

2.4. Incentivos.

Incentivo significa *“lo que incita o tiende a incitar la acción”* (Alonso, 1998). Pueden representar recompensas tangibles, intangibles o castigos. Se considera como el dar algo que se desea en retribución de un esfuerzo adicional o por un hecho notable.

En un sistema de incentivos se debe lograr la percepción de los trabajadores de que lo que se otorga está en proporción con lo ejecutado, si un empleado hace más que otro deberá recibir más pago, y que ambos tienen la misma oportunidad de hacerlo.

Esto es, la cantidad que se paga por un estímulo debe estar en relación con lo que el empleado logró o aportó en determinado periodo y estar de acuerdo con las reglas establecidas y conocidas por los demás miembros.

Respecto a los incentivos, Terry (1973) establece que *“La necesidad de lograr mayor producción en el trabajo, para obtener mayor paga, está influenciado principalmente por la relativa importancia de más dinero para el beneficiado, y por su evaluación de lo equitativo del plan bajo el cual recibe el pago adicional”*

Otro de los objetivos significativos de los incentivos consiste en que se premie el mejor desempeño de manera regular y periódica (Wether, 1987). De manera diferente a como ocurre con los aumentos de sueldo y las promociones, el reforzamiento de la conducta es por lo común rápido y frecuente; por lo general acompaña a cada pago quincenal o mensual.

La organización se beneficia, porque estas compensaciones se otorgan en relación directa con la productividad y no a través del método indirecto del número de horas que se haya trabajado. Si el sistema motiva a los empleados a incrementar su productividad, los gastos que se hacen en la administración del sistema se compensa la inversión que se hace.

En última instancia, el objetivo de los sistemas de incentivos y de participación en las utilidades es mejorar el desempeño. Por ello, es importante determinar qué aspectos del desempeño se desea mejorar.

En la entrega de los incentivos se debe determinar el monto de éstos y la periodicidad con la que se van a entregar. Es necesario establecer parámetros claros, que nos conduzcan a evitar la confusión o a diferentes interpretaciones.

Por ejemplo, si se establece un sistema de incentivos basados en el número de unidades producidas se puede especificar que el incentivo se pagará siempre y cuando la unidad producida corresponda a los niveles de calidad estipulados. En el caso de los programas de participación en las utilidades suele adoptarse como norma un porcentaje de los costos reducidos o del incremento en utilidades.

Los incentivos pueden constituir el total de la compensación o un suplemento para un enfoque más tradicional de sueldos y salarios.

Wether (1987) establece distintos tipos de incentivos:

- Incentivos sobre unidades de producción: los incentivos concedidos con base en el número de unidades producidas suelen compensar al trabajador por el volumen de su rendimiento. Puede intentarse también la variante de que el trabajador reciba una compensación proporcional al exceso de producción que consiga. El pago de un incentivo por unidades de producción no conduce automáticamente a niveles más altos de productividad, debido al efecto que tienen las presiones de grupo sobre las personas que exceden los niveles promedio de desempeño.
- Bonos sobre producción: son incentivos pagados a los empleados por haber excedido determinado nivel de producción. Generalmente se emplean junto con un ingreso básico fijo. Una variante de este sistema incentiva al empleado por sus ahorros de tiempo. Una variante adicional combina los incentivos sobre unidades de producción con los bonos de producción, mejorando la compensación que reciban los trabajadores por hora, más un incentivo por cada unidad producida.
- Comisiones: en los puestos de ventas, el vendedor puede percibir un porcentaje del precio de venta fijado a cada uno de los artículos que venda.
- Curvas de madurez: en los casos en que un empleado con calificación profesional y/o científica alcanza un nivel máximo de

desarrollo y de pago, suele encontrar que sólo un ascenso o una posición directiva es el cambio para continuar progresando.

- Aumentos por méritos: constituyen aumentos en el nivel de la compensación concedidos a cada persona de acuerdo a una evaluación de su desempeño. Estos aumentos se deciden por parte del supervisor inmediato del empleado, junto con los otros supervisores. A pesar de que los aumentos por méritos estimulan el desempeño superior al promedio, en pocas ocasiones están vinculados a un estándar específico y pueden estar sometidos a factores subjetivos.
- Compensación por conocimientos especializados: constituyen un estímulo al empleado para reconocer el esfuerzo que ha llevado a cabo para adquirir destrezas o conocimientos relacionados con el puesto que desempeña o el ramo de la empresa. Este incentivo no se basa en lo que hace el empleado, sino en lo que puede hacer. Evalúa la importancia de un empleado para la organización.
- Incentivos no financieros: por lo general, los incentivos equivalen a un pago en moneda. Sin embargo, pueden otorgarse en otra forma (programas de reconocimiento de méritos, placas conmemoratorias, objetos deportivos o decorativos, certificados, días especiales de vacaciones). Estos incentivos son comunes en los departamentos de ventas, ya que sirven para alentar los esfuerzos adicionales o dirigidos a un objetivo específico.
- Incentivos a ejecutivos: la mayor parte de las compañías sigue la práctica de vincular estos incentivos a las utilidades anuales que obtenga la organización, en el caso de los incentivos a corto plazo. Esta orientación de conceder la compensación en un término relativamente corto puede llevar a reducciones en la calidad de la producción y en los presupuestos de los departamentos de investigación y desarrollo, o en las áreas de publicidad, de obtención de nuevos equipos, de desarrollo del personal y otros programas a largo plazo.

Existen otras formas de incentivos, como por ejemplo aquellos que permiten a los ejecutivos diseñar su propio paquete de compensaciones. El elemento común a la mayor parte de los paquetes de compensación a ejecutivos consiste en su relación con el desempeño en la organización. Cuando estos sistemas no vinculan la compensación a los logros dejan de

ser planes de incentivos. Muchas compañías han optado por relacionar los incentivos de tipo ejecutivo con las ganancias que produce la organización a los tenedores de sus acciones.

Para el establecimiento de los sistemas de estímulos se deben considerar los siguientes puntos:

- Tipo de participantes en el plan. Definir quienes dentro de la organización son susceptibles de recibirlos.
- Formulas para generar el fondo de incentivos. Cantidad de dinero que se generará y repartirá a consecuencia del mejor desempeño de la organización.
- Procedimientos de medición del desempeño. Es el punto más crítico debido a la relevancia que toman la forma en que se realizará la valoración del desempeño así como sus parámetros.
- Distribución del fondo de incentivos. La asignación de la cantidad que se otorgará como estímulo dependerá de la relación esfuerzo-desempeño-incentivo que se le otorgue al trabajador.
- Fechas y formas de pago. Es necesario especificar los periodos en que se otorgarán así como la forma que se darán los incentivos a los empleados.

En resumen, la importancia que conlleva el establecimiento de planes de estímulos debe estar en función de los requerimientos, necesidades y objetivos de la empresa u organización. A su vez, la forma en que se otorguen los incentivos debe permitir reconocer y diferenciar el esfuerzo o trabajo sobresaliente que realiza el empleado y que permita a los demás tener y conocer claramente los parámetros utilizados que hicieron que un determinado compañero de trabajo fuera reconocido por dicha empresa.

Otra cuestión importante que se debe considerar en la implementación de los sistemas de estímulos o de recompensas y que como se ha visto a lo largo de este capítulo, están orientados a elevar la productividad y el rendimiento en el trabajo de los empleados, es su eliminación o sustitución.

Si una empresa o institución por alguna razón tienen que eliminarlos, probablemente la productividad de los empleados baje drásticamente debido a que ya no habrá incentivos para continuar manteniendo ciertas actividades y actitudes hacia el trabajo. Por ello, también se debe contemplar la sustitución de éstos o su disminución gradual de tal forma que no tengan un impacto negativo cuando el organismo no esté en posibilidad de ofrecer más a los trabajadores.

Capítulo 3.

Los docentes de Educación Básica en México.

Las personas somos producto de la herencia biológica, de la interacción con el medio ambiente en el que nos desarrollamos, la cultura, así como de las condiciones y decisiones que se van tomando a lo largo de la vida. Colectivamente, todo ello nos va conformando y caracterizando como una sociedad con un sello característico.

En ese ámbito algunos investigadores han realizado estudios respecto a lo que nos caracteriza como mexicanos, por ejemplo, Díaz-Guerrero (2003), Rodríguez y Buendía (1992), así como Hernández y Rodríguez (1987), entre otros. En la revisión de estos autores y para efectos de este trabajo, nos centramos en aquellas características que se refieren al ámbito laboral.

Un rasgo denominado como "histórico" es aquel en el que se considera a México como un país que tiene una estructura sociopolítica, religiosa, piramidal y estratificada, una "sociedad de privilegios y no de méritos" (Rodríguez, 1992). El origen de estas particularidades se remontan a la época de los conquistadores y de la colonia, cuando la mayoría de los mexicanos tenían que obedecer, sin pretensiones de rebelión para no ser objetos de castigos, de ahí deviene la conducta de que se debe quedar bien con el de "arriba", con el que tiene poder y ser servil ante él para no "pagar consecuencias negativas".

Los autores mencionados coinciden que un perfil característico de muchos trabajadores en México, es el de la dependencia, el individualismo y la autodevaluación, lo que puede explicar la escasa motivación para trabajar en grupo además del deseo de conquistar poder y estatus a través de las influencias y de los recursos económicos.

En ese contexto, Díaz-Guerrero (2003) sostiene que en la sociocultura mexicana están acendrados los valores acerca del amor, el rasgo de no asertividad y la abnegación. Sin embargo, sostiene que en forma histórica y tradicional, los mexicanos consideran que para alcanzar el poder debe

ser a través del amor, el afecto, la simpatía, la amistad o la omnipresente opción de la corrupción.

Por otra parte, Muñoz Izquierdo (en Hernández y Narro, 1987) menciona que la satisfacción de los trabajadores mexicanos, el orgullo y la orientación hacia el logro es mayor en aquellos que desempeñan cargos altos y que éstos disminuyen entre los que tienen los puestos más bajos, como son los obreros y los campesinos, así como en aquellos que tienen menor escolaridad. Muchos empleados solo ven al trabajo como un medio para subsistir, buscan obtener el dinero, más que buscar la satisfacción en el trabajo.

Respecto al magisterio, de acuerdo con Carrillo Pérez (en Covarrubias, 2001), es más adecuado referirse a él como una subcultura, indicando que es parte de la sociedad mexicana y por lo tanto, compartiendo con ella otras características como son el lenguaje, el sistema de valores, las respuestas colectivas, pero además de formar parte de estas unidades sociales y culturales, como subcultura magisterial tienen sus rasgos específicos que la caracterizan y les otorga, en este sentido, a los profesores dicho nivel.

Esta subcultura se relaciona con el origen social y el ambiente familiar del maestro, con las características de su educación superior en las escuelas normales y con el hecho de haberse constituido en un sector del sistema burocrático nacional, incluyendo su filiación sindical y política. La figura del maestro, tal como hoy la conocemos, surge en México en la segunda mitad del siglo XIX, pero se consolida al darse la transferencia, en los términos en que lo explica Arnaut (1996), de ser una profesión libre a una profesión de Estado, que es la que marca y define la cultura magisterial vigente.

Además, en esa identidad magisterial hay una contradicción entre lo que el maestro realmente es y la imagen que de sí mismo se le ha inculcado, un patrón romántico o mítico de un maestro que está lleno de luz, bondad y sabiduría y cumple sus responsabilidades vocacionales, pero que por otra parte es asediado por la cotidianeidad de los conflictos que vive en su dinámica laboral, presionado por la necesidad de obtener un mejor salario, el autoritarismo de la dirección de la escuela, las demandas de los padres de familia, las presiones sindicales y políticas, las exigencias de programas escolares, el trabajo burocrático, su nivel académico, así como el bajo reconocimiento que la sociedad le otorga a su labor profesional (Torres, 2005; Tedesco, 2002; Covarrubias, 2001; Rockwell, 1985).

Para describir las características del magisterio es necesario presentar una breve historia del desarrollo profesional de los docentes en México, ya que como se mencionó anteriormente, los mexicanos tenemos una historia que nos ha marcado culturalmente, por ello, es necesario ubicarlos históricamente.

3.1. Breve historia de los docentes de Educación Básica en México

A continuación se expondrá una síntesis sobre la historia de profesionalización y remuneración de los profesores de educación primaria en México, consultado en el libro *Historia de una Profesión*, de Alberto Arnaut Salgado (1996).

Iniciamos con el periodo de 1821 a 1910, cuando la docencia comenzó a experimentar un cambio; pasó de ser una profesión libre a ser una profesión de estado, de ser profesionistas libres a aquellos que por un sueldo prestaban sus servicios en las escuelas federales estatales. De igual forma creció la importancia social de la educación primaria debido a que su impartición se convirtió en una obligación del estado.

Durante este periodo, comenzó la expansión de las escuelas normales, las cuales fueron las responsables de formar docentes, este crecimiento comenzó a transformar la identidad profesional, la cual se basaba en la práctica docente y el conocimiento previo de los contenidos y que comenzó a cambiar por la de tipo técnico, ya que los profesores se convierten en las personas que poseen el know-how, que saben cómo enseñar los contenidos establecidos en los programas oficiales.

Los profesores comenzaron a unirse en agrupaciones que buscaban la monopolización de la profesión y de la dirección educativa oficial, mostrando un rechazo a la intromisión de la política en asuntos magisteriales, aunque, por otra parte aceptaban la intervención del estado en la creación de las escuelas.

A pesar de estos intentos de unificación, al interior del naciente gremio existían diferencias profundas originadas por la formación profesional, si eran o no normalistas, si eran egresados de una normal del Distrito Federal o de otros estados.

En el periodo de la revolución (1910-1919) se acentuó el patriotismo y nacionalismo profesional del magisterio, debido a que se consideró a la

docencia como una profesión de estado y de ser un grupo profesional aliado a los gobiernos revolucionarios. Al magisterio se le asignó el rol de contención ideológico del porfiriato, insertándose a lo largo de los gobiernos revolucionarios en la ideología del periodo dominante. Se generaron situaciones que contribuyeron a acentuar la politización del magisterio:

- Intervención directa del profesorado para designar a sus autoridades.
- Mayor participación de los docentes para decidir sobre las políticas educativas y pedagógicas, así como en la nacional.
- Penetración visible y directa de la política y los políticos en la instrucción pública.
- Indefinición del magisterio para considerarse como docente o universitario.
- Profesores que ocuparon puestos políticos, gubernamentales y de representación popular.

En los años de 1930 a 1933, los docentes se agrupan en el Consejo de Educación Primaria, se inicia en forma el sindicalismo magisterial que comenzó a controlar al profesorado. En ese tiempo se expide la primera Ley de Escalafón, donde se enumeraban las categorías de docentes de Educación Básica, tanto federales como estatales, plazas que el naciente sindicato comenzó a controlar. De 1935 a 1943, el magisterio se consolida como una profesión de estado, porque se integró al gobierno federal como un grupo profesional a su servicio.

En 1943 se crea el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE). Entre sus primeras peticiones fue el que la SEP se responsabilizara completamente de la impartición de la Educación Básica, con el objeto de que el SNTE pudiera expandir su membresía en todo el país, aumentar su influencia en el sistema de formación de maestros, así como controlar el reclutamiento, adscripción y movilidad escalafonaria de los docentes a nivel nacional.

De 1958 a 1970 se experimentó un crecimiento en el número de maestros debido a que se estableció el Plan de 11 años, cuyo principal objetivo fue la ampliación de la cobertura de Educación Primaria. Por lo que se crearon más escuelas y se expidieron mas nombramientos (de 91,191 se incrementó a 141,963 profesores), como consecuencia se amplió el mercado laboral y hubo una mayor posibilidad de movilidad vertical

(promociones) así como de facilidades para cambiarse de un estado a otro.

Otras consecuencias de esta expansión fueron:

- Asignación de compensaciones salariales por cumplir 5 años de servicio docente.
- Mejoramiento salarial.
- Aseguramiento de plazas.
- Oportunidades para titularse como profesores.
- Mayor injerencia del SNTE en la formación y capacitación del magisterio.

Este panorama comenzó a cambiar entre 1971 y 1988 de la siguiente forma:

- El origen de los docentes cambió de semirural o semiurbano y a urbano.
- Las plazas que ofertaba el gobierno se ubicaban en su mayoría en las áreas rurales.
- Contracción en la oferta de plazas.
- Hubo una menor movilidad de los docentes que trabajaban en el área rural y deseaban cambiarse a las ciudades.
- Disminución de la movilidad escalafonaria.
- Pérdida del salario real debido a las altas tasas de inflación.
- Diversificación profesional del magisterio (ya no eran únicamente egresados de las normales sino que docentes con otras profesiones comenzaban a laborar en la Educación Básica).
- Incremento del poder del SNTE, aunque en su interior comenzó el surgimiento de grupos contrarios a éste.
- La estructura del personal del docente de la SEP se había incrementado notoriamente.
- Se creó la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) con el objeto de elevar el grado de profesor normalista a licenciatura así como formar a un mayor número de docentes.
- Decremento en la matrícula de las normales debido a que, en 1984, se comenzó a exigir el bachillerato para ingresar, lo que restó un atractivo principal a la carrera docente.
- Incremento en la deserción temporal o definitiva de los docentes contratados debido a que comenzaron a buscar otras actividades más redituables.

Estos hechos originaron a finales de los 80's un déficit de docentes para cubrir la oferta de la Educación Básica a nivel nacional.

De acuerdo con Arnaut (1996), estos eventos tuvieron un fuerte impacto en la percepción del magisterio:

- Originó una inconsistencia en el estatus de la profesión. Los maestros urbanos tenían que trabajar en zonas rurales; los profesores de zonas urbanas (particularmente en el Distrito Federal) tenían oportunidades para continuar con estudios del nivel superior pero que al obtenerlos no se reflejaba directamente en una mejoría de salario o en la calificación escalafonaria.

- Provocó una crisis de identidad magisterial, originado por la diversificación del sistema de enseñanza normal, los programas de capacitación ofertados por la SEP, la introducción del bachillerato como requisito para cursar la carrera de profesor, así como la presencia de otros profesionistas en puestos que habían sido tradicionalmente ocupados por profesores normalistas.

La década de los ochentas se le denominó la "década perdida" debido a los retrocesos que se dieron en el ámbito educativo, no solamente en éste sino a nivel económico se registró un crecimiento negativo del producto interno bruto per cápita, en promedio fue de 0.6%, una contracción del mercado del empleo asalariado, inflación de alrededor del 150% anual en 1987, tendencias de recesión en la producción, fuga de capitales, etc.

En esa década se dio el máximo desarrollo burocrático de la SEP y que jugó un papel importante en la crisis educativa. Por ello, el gobierno buscó su descentralización, con el objeto de transferir los aspectos básicos de la gestión de los servicios administrativos, que se tenían a nivel central a los estados pero sin otorgar facultades en el ámbito de la educación. De acuerdo con Ornelas (1995), estos propósitos de desconcentración se comenzaron desde 1978, pero es hasta 1992, con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) cuando comienza a ejecutarse la citada descentralización.

Como se mencionó, durante la gestión de Miguel de la Madrid (1982-1988) se planteó la necesidad de la descentralización y hubo una contracción fuerte del gasto educativo. Lo que originó, en 1989, una fuerte movilización de maestros (principalmente de Chiapas, Oaxaca, Michoacán, Morelos, Guerrero y el Distrito Federal, agrupados en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación) que

protestaban por los sueldos tan bajos que percibían así como mayores espacios democráticos al interior del SNTE, debido a que se ejercía una conducción autoritaria por parte de “Vanguardia Revolucionaria” dirigida por Carlos Jonguitud Barrios. Este movimiento culminó ese mismo año, con la salida de Jonguitud y la llegada al Sindicato de Elba Esther Gordillo (actual dirigente).

Es necesario señalar que el salario magisterial había sufrido un gran deterioro desde 1978 a 1988 (Moctezuma, 1993). El sueldo promedio nacional de la plaza inicial equivalía a 2.5 salarios mínimos en 1978, pero en 1988 el sueldo promedio de los profesores equivalía a 1.6 salarios mínimos.

Una forma de mejorar la percepción del docente era que éste obtuviera un ascenso vertical (de docente a director o supervisor), sin embargo este escalafón vertical adolecía de una gran inmovilidad ya que solo era posible ascender si los que ocupaban esas plazas fallecían o se jubilaban.

Como respuesta a estos movimientos y con el objeto de subsanar los déficits en el área educativa, el gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) elaboró el Programa Nacional de Modernización Educativa, aunque tuvo poco impacto y tuvo que superar la resistencia que mostraba el sindicato, de igual forma tenía que realizar una modificación jurídica que apoyaran estas medidas (modificación del Artículo 3º Constitucional y la emisión de la Ley General de Educación) y fue con la firma del ANMEB que Salinas logró impulsar e implementar su modernización educativa.

En el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa se buscó la revaloración de la función magisterial, una de las acciones principales fue el de mantener un salario profesional magisterial a través de la creación de Carrera Magisterial. Es importante señalar que el SNTE se apropió de este Acuerdo, presentándolo como resultado de su negociación con la SEP como una defensa de los intereses y las demandas de los docentes.

Sin embargo, Ornelas (1995) señala que la creación de Carrera Magisterial se encontraba prevista en la agenda desde el inicio del gobierno de Salinas de Gortari, pero la dirigencia del SNTE se oponía a la sustitución del escalafón tradicional o de los quinquenios (pagos extras que se otorgaban por cumplir 5 años en el servicio docente) que eran administrados directamente por el sindicato. Pero debido a las movilizaciones de 1988 y el cambio de dirigencia del Comité Ejecutivo Nacional del SNTE y ante las mejoras salariales que ofreció el gobierno, los nuevos dirigentes pactaron la aceptación del nuevo esquema de incentivos, siempre y cuando tuvieran un papel decisivo en el diseño y ejecución de los instrumentos. Después de

la aceptación por parte del gobierno, el SNTE presentó al Programa de Carrera Magisterial como una demanda gremial y no como resultado de una estrategia gubernamental.

3.2. La carrera docente.

La ocupación laboral constituye uno de los factores determinantes de la posición social de un individuo, por lo que el trabajo que realiza define mejor a la persona que lo hace. La actividad laboral se utiliza para designar el contenido de un trabajo o tarea.

De acuerdo con Torres Herrera (2005) en su investigación sobre la identidad de los docentes en México, señala que *“la docencia, como ocupación, predetermina, determina y condiciona una serie de características para el aspirante (...)”*. En ese sentido señala que la identidad profesional es el autoconcepto, la imagen de sí mismo que el sujeto construye en relación con el papel que desempeña, en el caso de los docentes, es el contexto escolar donde se construye su identidad profesional. De igual forma, se señala que la docencia es una actividad netamente social por las constantes relaciones que establece el docente (Rockwell, 1985).

La escuela tiene características constantes en todo el mundo:

- La enseñanza se proporciona en un aula cerrada.
- Maestro único frente a un grupo de niños.
- Existen jerarquías entre los maestros por las funciones que desarrollan.
- Hay una serie de conocimientos estructurados.
- Existen diferentes grados escolares.

De igual forma, se establecen procesos que marcan y distinguen las prácticas docentes (casi siempre como consecuencia de políticas educativas implementadas):

- Modernización curricular.
- Descentralización educativa.
- Profesionalización del magisterio (extensión de los años de formación)

La formación de los docentes es un proceso complejo, ya que los aspirantes a estudiar esta profesión se van formando imágenes del trabajo

magisterial desde temprana edad, así como también durante la formación profesional, aunque algunos opinan que la formación se da por la experiencia que va adquiriendo a lo largo de su vida laboral.

En ese sentido, Tedesco y Tenti (2002) señalan que la docencia como profesión tiene una doble connotación; el de la vocación y el apostolado vs. el oficio aprendido. La primera, parte del supuesto que ser maestro es una tarea similar a la de un apóstol y que la escuela es un "templo del saber", es una misión a la que el docente se entrega. La segunda se refiere a las exigencias de un oficio, en el cual se tiene que tener una serie de conocimientos como la pedagogía, la psicología, la didáctica para su utilización en la práctica educativa. Estas características están presentes en las autorepresentaciones de los maestros y en los alumnos de las normales (Aguilar 2001; Rockwell, 1985).

La identidad del maestro oscila entre lo que realmente es y la imagen que de la profesión tiene, esto es, entre un patrón romántico en la que los maestros tienen vocación, sabiduría y cumplen sus responsabilidades pero se enfrenta a los problemas de la cotidianidad de los conflictos de la dinámica laboral, problemas con el salario, presiones sindicales, demandas de los padres de familia, de la burocracia así como el limitado reconocimiento de la sociedad (Torres, 2005).

A pesar de la modernización de la sociedad, en la década de los 60 y 70, hay una "progresiva secularización" del oficio de maestro. De ser un personaje representativo y central en la sociedad, su presencia va disminuyendo debido a la masificación de puestos de docentes, a la elevación de los niveles de escolaridad media de la población, el deterioro del salario, la pérdida del prestigio relativo del oficio, los cambios en el origen social del profesor, entre otros.

En la elección de la carrera docente existen varios motivos (Torres, 2005)

- Por que era la segunda o tercera opción que tenían para estudiar,
- Los bajos costos que implicaba estudiar la profesión docente,
- La duración corta de la carrera (aunque actualmente ya se elevó a rango de Licenciatura, por lo que se exige más años de preparación).
- Por los fracasos que tuvieron para ingresar a otras carreras
- Por que era la única opción permitida por los padres.

Por otra parte, y de acuerdo con Torres (2005), existe un ciclo profesional en la carrera de los docentes con el cual se puede delimitar el perfil de éstos. Las fases de dicho ciclo son:

- Introducción a la carrera. La iniciación a la carrera se refiere a los primeros años en los cuales los docentes tienen su transición de estudiantes a profesores. Durante esta etapa se dan tensiones y aprendizajes intensivos en contextos desconocidos.
Se integra por dos fases:
 - a) exploración, la cual se caracteriza por la necesidad de sobrevivir, es la confrontación entre los ideales de estudiante y la vida cotidiana de las clases,
 - b) descubrimiento, son las situaciones de entusiasmo derivadas de la novedad, del descubrimiento de los alumnos y de su integración al colectivo profesional.
- Fase de estabilización. Después de la exploración comienza la estabilización y la responsabilidad. La estabilización de la enseñanza consiste en ratificar una elección única y subjetiva, esto es, el comprometerse con la enseñanza, se consolida el repertorio de habilidades que aportan seguridad en el trabajo e identidad profesional.
- Experimentación y diversificación. Se presenta la diversificación de trayectorias, algunos buscan cambiar de función, realizar otros estudios, etc.
- Nueva evaluación. Los síntomas van desde la rutina y monotonía hasta la crisis existencial acerca del curso que ha de seguir su empleo en el futuro.
- Serenidad y distanciamiento en las relaciones. Aparece el arrepentimiento del abandono de su periodo más activo, pero también se pueden sentir menos vulnerables. Se pierde la energía y muestran la serenidad de aquel que ha aprendido un oficio.
- Conservadurismo y queja. Se asumen posiciones conservadoras respecto a los nuevos compañeros y a los alumnos ante los cambios.

También encontró que el profesor de educación básica tiene poca movilidad académica respecto a realizar estudios en otras áreas, a pesar de ello muestra interés por tomar cursos o especializaciones referentes a su práctica docente.

De igual forma, muestran mayor interés por obtener mas conocimientos sobre el manejo y logro de objetivos, así como estrategias que permitan mejorar su dominio en el manejo de los contenidos educativos, situación que decrece conforme los profesores tienen mas edad.

Por último, detectó que a mayor edad (entre 31 y 36 años) los profesores tienen a buscar desplazamientos laborales (promociones administrativas) o a trabajar en otros niveles con el objeto de acceder a mejores salarios.

Otro trabajo en el que se buscó caracterizar a los docentes fue el realizado por Garza Buentello (1984) quien aplicó un cuestionario de "Opiniones y actitudes del Maestro" a 381 docentes de primaria a nivel nacional con el objeto de medir, entre otros, las actitudes de los maestros hacia los estudiantes y sus prácticas de enseñanza.

De acuerdo con los resultados, encontró que los docentes encuestados tienden a utilizar en el desarrollo de su trabajo los métodos de enseñanza tradicional (exposición de los docentes, uso de pizarrón, supervisión estricta respecto a la realización de tareas), mostraron tendencia a tener actitudes autoritarias hacia los alumnos, aunque consideraban que no eran necesarias. Sin embargo, también demostraron preocupación hacia los alumnos así como interés hacia cuestiones sociales (políticas, económicas, etc.).

Otros resultados fueron que la mayoría de los encuestados respondieron que les gusta el oficio de enseñar y lo disfrutan. En el caso de los profesores que trabajan en el área rural se mostraron menos satisfechos que docentes de la muestra que trabajan en las áreas urbanas, probablemente debido a las condiciones en las que realizan su trabajo (poco apoyo a la escuela, carencia de material didáctico, altos niveles de deserción, ausentismo, desnutrición de los infantes).

Respecto a los métodos de enseñanza utilizados por los docentes entrevistados, se encontraron diferencias entre profesores que trabajan en áreas rurales y los urbanos, ya que los primeros se mostraron menos progresistas que los segundos.

Por otra parte, Díaz e Inclán (2001) señalan que lo que caracteriza a los docentes de Educación Básica es lo siguiente:

- Falta de autonomía profesional. Tienen problemas para establecer el tipo de habilidades y conocimientos para lograr un desempeño

adecuado ya que el gobierno ha establecido criterios institucionales que el docente debe cumplir.

- Ausencia de oferta de un servicio profesional orientada a satisfacer un cliente. La práctica docente está regulada como un servicio que oferta el estado mediante una institución por lo que existe un interés de estado en donde el profesor solamente es un empleado.
- Carencia de fuerza gremial para establecer una legislación que proteja el ejercicio profesional. Es el Estado el regulador del mercado profesional docente, ya que es quien organiza el sistema educativo, establece un sistema de preparación de los maestros a través de las escuelas normales así como los requisitos de contratación.
- Carencia de una organización gremial que promueva el desarrollo profesional. A pesar de conformar el sindicato mas poderoso de América Latina, el SNTE funciona mas como un mecanismo de defensa de las prerrogativas como burocracia estatal y de las necesidades del estado y no el de defender los procesos de consolidación y superación profesional.

De acuerdo con estas investigaciones, los factores que influyen en la forma en que los profesores desarrollan su trabajo depende de la edad y el lugar geográfico en el que laboren y que éstos orientan, en cierta medida, los métodos de enseñanza, el deseo de capacitación y la obtención de mejores salarios.

Por otra parte, Labaree (1992) señala que aparte de estas características, también hay obstáculos que comparten los docentes en el desarrollo de sus actividades cotidianas, entre ellas se citan las siguientes:

- Dificultad para introducir estándares de trabajo.
- Devaluación de la carrera de profesor como consecuencia de una elevación de los requisitos de formación docente.
- Tendencia a la nivelación y homogeneidad de las condiciones laborales (sindicalismo docente).
- Limitaciones políticas y presupuestales.
- Poder de la burocracia educativa.
- Reformas educativas implementadas por medios burocráticos.

3.3. Algunos problemas de los docentes de la Educación Básica en México.

La Secretaría de Educación Pública, responsable de la educación en México, enfrenta contradicciones en su quehacer educativo, como es la cantidad y la calidad de la educación. Es responsabilidad del Estado el garantizar la oferta de la educación obligatoria (preescolar, primaria y secundaria) y que ésta a su vez tenga un grado elevado de la calidad educativa ofertada. La necesidad de expansión y el mejoramiento de los servicios que oferta, así como el mejoramiento profesional y el mejoramiento económico del magisterio; el ofrecer salarios decorosos a los maestros y premiar a los mejores (dar lo mismo para todos o cada quien según sus méritos profesionales) y por último la relación con el SNTE.

Debido a que el estado ha asumido esta responsabilidad de suministrar la educación básica, también le ha impreso cierta peculiaridad a la profesión docente. Su evolución como profesión se ha ligado a las reformas del estado dirigidas a los empleados gubernamentales, lo que hace que el docente se conceptualice como un burócrata que debe cumplir las reglas de un contrato más que ser un profesionista (Díaz e Inclán, 2001).

Otros problemas a los que se enfrentan los docentes mexicanos en su quehacer cotidiano (Cornejo, 1996 , Díaz e Inclán, 2001, Schemelkes, 2001) son los siguientes :

- Falta de autonomía profesional docente. Existen problemas para establecer el tipo de habilidades y conocimientos que deben manejar los alumnos para lograr un desempeño adecuado, ya que es el gobierno quien establece los criterios que el docente debe cumplir.
- Aislamiento de los profesores. Hay dos aspectos a considerar en el aislamiento; aquel que se refiere al lugar en donde laboran, particularmente en zonas alejadas, escuelas incompletas, en las cuales son responsables únicos de la formación de alumnos de distintas edades y grados escolares. El segundo se enfoca al aislamiento en el que se desenvuelven muchos docentes debido al estilo de trabajo institucional que se ha impuesto, el cual implica dedicar muchas horas a los estudiantes y pocas con sus colegas, además de las actitudes individualistas en el aula, ya que los

profesores aprenden a depender de sus propios conocimientos y destrezas en su desenvolvimiento cotidiano frente a los alumnos.

- Intensificación del trabajo docente. El trabajo esencial de un profesor es el enseñar a los alumnos, pero existe un incremento en sus responsabilidades con el objeto de que se especialicen y adquieran nuevas destrezas, competencias y presencia social, lo que produce una carga adicional de trabajo. Ejemplos de estas actividades son la elaboración del proyecto educativo, adaptaciones curriculares, múltiples reuniones para analizar los programas de trabajo, atención de niños integrados, participación en proyectos de innovación curricular, en procesos de autoevaluación de la escuela, realización de actividades con la comunidad, asesorar a estudiantes practicantes, todas ellas desarrolladas en la misma jornada laboral.
- Burocratización del trabajo. Si bien el trabajo docente se considera como aislado, en la práctica existe una fuerte dependencia para la toma de decisiones de los "expertos de la educación", de la jerarquización de la organización, así como de los múltiples sistemas de control, lo que origina una pérdida de interés, mecanización del trabajo cotidiano, apatía y resistencia al cambio.

Por último, encontramos la pertenencia al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Es considerado como el sindicato más grande de América Latina por el número de docentes que agrupa, con su fortalecimiento se ha creado un monopolio que rige los derechos de los trabajadores (aunque durante mucho tiempo la afiliación era irrenunciable, hasta hace pocos años ya existe la posibilidad de pertenecer a otro sindicato independiente, aunque ello acarrea algunas consecuencias negativas, como por ejemplo el no contar con las mismas prestaciones, en el caso del Programa de Carrera Magisterial, es exclusivo para afiliados al SNTE).

El SNTE, como se mencionó en la historia de la docencia, ha acumulado un poder y manejo que va más allá de lo laboral, ya que se ha vuelto un condicionante en la dirección de la política educativa, se ha aliado al gobierno para obtener ventajas como son puestos en el legislativo, puestos administrativos en el gobierno, recibir el 1.5% del salario de los agremiados por cuotas sindicales, cuyos fondos no pueden ser objeto de fiscalización por parte del estado.

Tal como se señaló con anterioridad, la profesión docente ha estado ligada con las reformas que implementa el estado mexicano en el ámbito

educativo. Arnaut (2004) señala que la transformación de la profesión docente se debe, en esencia a:

- Reformas en la estructura político-administrativa de la educación básica y normal (la federalización en 1992, la Ley General de Educación de 1993),
- Las modificaciones del salario y las condiciones de trabajo del magisterio (Carrera Magisterial y el cambio de patrón; de la SEP a los estados),
- Reforma curricular de la educación básica y normal,
- Implementación de programas de actualización, capacitación y mejoramiento profesional,
- La revolución tecnológica y los sistemas de informática,
- Transformaciones en la estructura socio-demográfica y cultural del país que impacta a los docentes que ingresan al servicio.

3.4. Salario de los docentes de Educación Básica.

Como se expuso con anterioridad, en la década de 1980, el salario magisterial sufrió un gran deterioro y que al final de esos años, el gobierno federal comenzó a invertir mayores recursos financieros así como incrementar el salario de los profesores, para ejemplificar esta situación a continuación se muestra un cuadro con la evolución salarial de la percepción genérica de la plaza inicial de un maestro de primaria y su equivalencia en número de salarios mínimos vigentes en el Distrito Federal:

	1988	1990	1992	1994
Salario mínimo general	240,000	357,000	399,000	458.10
Equivalente a la plaza inicial	1.57	2.07	3.22	3.50

	1996	1998	2000	2002
Salario mínimo general	678.00	906.00	1,137.00	1,264.50
Equivalente a la plaza inicial	3.52	3.91	4.03	4.01

Los datos sobre el salario se refieren únicamente a la plaza inicial (concepto 07) y no contempla, al menos a partir de 1993, el concepto de Carrera Magisterial, lo cual incrementa sustancialmente el salario magisterial con respecto al salario mínimo.

Actualmente, la estructura de las remuneraciones de los docentes del nivel de Educación Básica considera prestaciones e incentivos alcanzados a través de los pliegos petitorios que año con año presenta el SNTE a la Secretaría de Educación Pública para beneficio de sus agremiados.

A continuación se presentan algunos conceptos que integran dichas remuneraciones:

Salario base:

Código	Denominación	Personal Docente de Educación Básica	Repercute en:	
			Aguinaldo	Prima Vacacional
07	Sueldo Base	Si Personal incorporado a Carrera Magisterial	Si	Si

Conceptos por compensaciones:

Código	Denominación	Personal Docente de Educación Básica	Repercute en:	
			Aguinaldo	Prima Vacacional
38	Ayuda de Despensa	Si	No	No
39	Material Didáctico	Si	No	Si Sólo Modelo de Educación Media Superior y Superior
E6 ² E7 ²	Asignación Docente Genérica	Si Personal Docente frente a Grupo incorporado a Carrera Magisterial	Si	Si
SC	Asignación por Servicios Cocurriculares	Si	No	No
46	Ayuda para servicio (Catálogo Institucional de Puesto) Ayuda por Servicios (Educación Básica)	Si	No	No

FC	Compensación por la Dirección y Supervisión de Actividades de Fortalecimiento Curricular	Si Personal Directivo y de Supervisión	Si	Si
12	Compensación Adicional a Inspectores, Supervisores y Jefes de Enseñanza de Postprimarias y Coordinadores de los Centros de Formación para el Trabajo	Si Personal de Supervisión	No	No
17	Compensación Adicional por Vida Cara	Si	No	No
24	Aguinaldo o Gratificación de Fin de año	Si	No	No
32	Prima Vacacional	Si	No	No
ES	Pago Extraordinario por Servicios Cocurriculares	Si	No	No
DE	Asignación por la organización del Curso Escolar	Si	No	No
FA	Compensación Docente de fin de Año (Educación Básica) Asignación de Fin de Año por Apoyo a la Docencia (Catálogo Institucional de Puestos) Compensación de Fin de Año (Modelo de Educación Media Superior y Superior)	Si	No	No
CL	Asignación por Actividades Culturales del Magisterio de Educación Básica y al personal de Apoyo y asistencia a la Educación	Si	No	No
	Licencias Médicas (Reposición de Días de Vacaciones no Disfrutados)	Si (Sólo Licencia)	N/A	N/A
	Licencia por Parto (Reposición de Días de Vacaciones no Disfrutados)	Si (Sólo Licencia)	N/A	N/A
	Cuidados Maternos	Si	N/A	N/A

Conceptos por estímulos:

Código	Denominación	Personal Docente de Educación Básica	Repercute en:	
			Aguinaldo	Prima Vacacional
Q1 Q2 Q3 Q4 Q5	Acreditación de años de servicio en la docencia (Quinquenios)	Si	Si	Si
L1	Acreditación por años de Estudio de Licenciatura	Si Educación Primaria	No	No
T1 T2	Acreditación por Titulación en la Docencia	Si Educación Secundaria	Si	Si
MA	Maestría	Si	Si	Si
DO	Doctorado	Si	Si	Si
	Premio "Maestro Ignacio Manuel Altamirano"	Si	No	No
	Premio "Maestro Rafael Ramírez"	Si	No	No
	Reconocimiento "Ignacio Manuel Altamirano" al Desempeño en la Carrera Magisterial	Si Personal Docente frente a Grupo incorporado a Carrera Magisterial	No	No
7A 7B 7C 7D 7E	Niveles de Carrera Magisterial	Si	Si	Si

Como se observa, los estímulos que reciben los docentes de Educación Básica, excepto los referentes a Carrera Magisterial, son otorgados por acumular años de antigüedad en el servicio (Q1, Premios "Maestro Ignacio M. Altamirano " y "Maestro Rafael Ramírez") o por haber acreditado estudios de licenciatura, maestría o doctorado.

Capítulo 4.

Esquemas de incentivos docentes.

El esquema tradicional de remuneración de los docentes se ha basado en un sistema de categorías salariales, en los cuales los requisitos principales para ascender son los años de experiencia en la práctica docente y la acumulación de créditos escalafonarios sin que este pago se encuentre ligado necesariamente a los resultados laborales o a la productividad de los profesores.

Como alternativa a este sistema, en diversos países, se han implementado programas o esquemas de incentivos dirigido a los docentes con el objeto de mejorar la calidad de la educación. En distintos gobiernos de la Unión Americana, donde en varios estados se ha promovido la implementación de esquemas de pago al mérito, en los cuales se gratifica a los profesores en base a la competencia entre sus compañeros y el mérito que demuestran en su centro de trabajo (Jacobson, 1987).

Chile ha implementado dos sistemas: el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Docente (SNED) en el cual se premia por medio de un estímulo económico a aquellos establecimientos escolares que tienen un mejor desempeño. En forma paralela se implementó el Programa de Desempeño Docente en el cual se evalúan a los profesores en forma individual y aquellos que obtienen los mejores puntuaciones se les otorga una recompensa por el esfuerzo realizado, dicho estímulo debe de refrendarse (Mizala y Romaguera, (s/f). Mientras que en México se han implementado programas como el Esquema de Educación Básica y Carrera Magisterial. En estos países se ha buscado que los incentivos ofrecidos a los maestros pueden generar un mayor compromiso en el desarrollo de la labor docente y como consecuencia una elevación en la calidad educativa.

Estos esquemas, generalmente están vinculados con indicadores de evaluación (de docentes o alumnos) que pueden medir dichos impactos y de esta forma establecer puntos de partida y metas para mejorar o elevar el desempeño docente.

El mercado de trabajo de los docentes cuenta con características particulares que ocasionan un comportamiento diferente al del modelo clásico, donde son la oferta y la demanda las que fijan el monto del salario, en general las percepciones de los docentes están definidas por el gobierno. En el ámbito educativo existe una legislación laboral específica que requiere de ciertas cualidades laborales de los empleados, cuyo uso solamente puede ser desarrollado precisamente en esas áreas. Por ello, en general las percepciones de los docentes están definidas por el gobierno.

Con la implementación de los estímulos se pretende motivar a los profesores a elevar la educación que imparten con calidad, a cambio se le entregan "premios". El incentivo monetario, en estos casos, se considera como un "premio" por el buen desempeño ejercido (Umaña, 2004)

Es necesario definir en primer lugar qué se entiende por calidad educativa. De acuerdo con Díaz Barriga e Inclan (2001), este término se utiliza para buscar que los alumnos obtengan mejores resultados en los exámenes de medición de la calidad en el sentido de que existe una disminución de las tasas de repetición o de deserción escolar o "hacer las cosas lo mejor posible", sin embargo señalan que existen dificultades para establecer los indicadores que se consideran para la "calidad del producto" el cual es la educación.

En ese ámbito, Trejo, et al (1991) señala que existen tres vertientes de calidad:

- Calidad relevante para los estudiantes. Es la educación que tiende un puente entre lo que aprenden y el entorno socioeconómico, político y cultural.
- Calidad en la educación efectiva. Se refiere al cumplimiento de los objetivos que la educación plantea.
- Calidad como eficiencia educativa. Es la capacidad del sistema educativo de elevar el máximo los rendimientos académicos de los estudiantes utilizando para ello un mínimo de recursos humanos y materiales.

Por lo que la calidad educativa se define a partir del grado de correspondencia entre los resultados del proceso educativo y sus objetivos. Existen distintos componentes:

- Efectividad. Capacidad que tienen el sistema educativo mexicano para que se cumplan los objetivos de la educación, particularmente la universalidad de la Educación Básica con grados de aprendizaje que cumplan con las metas que cada uno de los niveles escolares se propone alcanzar.
- La eficiencia se refiere a la capacidad por elevar el rendimiento académico de los alumnos con un mínimo de recursos físicos y humanos.

Por último, Tovar (en Casanova, 1995) señala que la "calidad educativa es la capacidad de lograr objetivos y metas educativas relacionadas con las necesidades del contexto social y escolar en el que se encuentran".

El concepto de calidad educativa es complejo pues implica establecer juicios de valor sobre algún atributo o conjunto de éstos que pueden ser los insumos, los procesos o los productos que se esperan del proceso educativo.

La calidad educativa va de la mano con la evaluación ya que ésta última nos proporcionará las herramientas necesarias para conocer hasta qué grado se está obteniendo o alcanzando lo que consideramos la calidad educativa.

Entre los principales objetivos que se deben considerar en la implementación de estos sistemas, se encuentran los siguientes:

- Promover el mejoramiento en la calidad del trabajo de los docentes.
- Atraer a los mejores candidatos a la profesión.
- Retener a los mejores maestros
- Producir mejoras en la productividad de los profesores.
- Alinear los intereses del docente con los del sistema educativo (Arias, 1999)

Entre los esquemas de incentivos que se han propuesto e implementado se encuentran:

- Los pagos por mérito (*merit pay*)
- Las carreras escalares
- El pago por competencias
- Los incentivos al nivel de establecimientos escolares.

A continuación se describirán brevemente cada uno de ellos.

4.1. Los pagos por mérito.

El mérito se define, de acuerdo con el diccionario de la lengua española (2004) como la “acción que hace al hombre digno de premio o castigo; resultado de las buenas acciones que hacen digna de aprecio a una persona”. Los pagos de incentivos al mérito se utilizan para reconocer el logro individual, el cual evalúa el desempeño de los profesores a través de la medición de las metas alcanzadas por los estudiantes por medio de instrumentos estandarizados (Jacobson, S. L., 1987).

Este sistema ha sido utilizado en escuelas de varios estados de la Unión Americana, desde los años treinta y cuarentas del siglo pasado y cayeron en desuso, pero a partir de los ochentas algunos distritos los han vuelto a implementar.

Este esquema consiste en otorgar incentivos monetarios individuales a aquellos docentes que cumplan con determinados requisitos en sus estándares de desempeño laboral.

Cuando se implementa este sistema de pago al mérito, se tiene como base que es un medio para generar competencia por los premios y de este modo se mejorará la productividad y el desempeño de los docentes. La premisa es que si a los docentes se les paga competitivamente sobre la base de su desempeño, trabajarán mejor. Se recompensará a los profesores eficientes y los alentará a permanecer en el salón de clases, mientras que aquellos que no respondan a esta premisa tenderán a abandonar este tipo de trabajo.

Jacobson (1987) señala que este sistema encuadra con la Teoría de la Expectativa de Vroom, debido a que:

1. Los profesores tienen una alta expectativa de que el desempeño meritorio puede alcanzarse a través de un incremento en su esfuerzo.
2. Los docentes creen que existe una alta instrumentación entre el desempeño meritorio y la probabilidad de obtener una recompensa.
3. Los profesores encuentran atractivas las recompensas ofertadas.

El pago por los méritos realizados se puede otorgar en dos formas:

- Un incremento salarial temporal por medio de un bono anual por el cual el docente compite todo el año.
- Incremento permanente que una vez obtenido llega a ser parte de la base salarial sin considerar el desempeño subsecuente del profesor.

Para su implementación se debe tomar en cuenta lo siguiente:

1. El desempeño debe ser cuidadosamente evaluado.
2. Considerar el incremento de las compensaciones como consecuencia del desempeño.
3. La relación entre el desempeño y la compensación debe estar claramente definida:
 - El incremento debe ser contingente al mejoramiento del desempeño (aunque hay que considerar que la valoración se realiza durante todo un ciclo escolar).
 - El tamaño de la recompensa debe estar directamente relacionada con el mejoramiento del desempeño.
 - Los factores a considerar en el trabajo deben estar claramente definidos.
 - Se debe de informar los detalles del sistema a implementar.
 - Las recompensas deben estar basadas en los objetivos específicos y estables.
 - Entregar la recompensa inmediatamente después de lograr el objetivo. (EBSCO, 2003)

En la actualidad casi no se aplican debido al poco impacto que han tenido en la calidad de la educación. Entre las críticas que han recibido se encuentran:

- Dificultad para medir el desempeño del profesor en forma individual dada la complejidad de la labor magisterial.
- Los resultados educativos difícilmente pueden adjudicarse a un solo profesor, ya que se trata de un trabajo en equipo y que influyen los factores medioambientales en que labore.
- Se incentiva un comportamiento individual, ignorando la interdependencia y el trabajo en equipo que debe existir en el proceso educativo.
- Debido a la dificultad para establecer estándares de evaluación se puede utilizar el pago de los incentivos como represalia y no como estímulo.

- Se recompensa a pocos maestros pero no se eleva el nivel general de la enseñanza (Morduchowicz, 2002).

De hecho no hay evidencia contundente de que la implementación de estos programas de pago al mérito en los Estados Unidos haya mejorado el rendimiento de los alumnos ni el desempeño de los profesores.

4.2. Carreras escalares

En la carrera escalar se busca entregar incentivos e incrementos salariales a los profesores con el fin de mantenerlos en la docencia. En este esquema la promoción no se basa únicamente en la antigüedad, sino en función de requerimientos conocidos con anticipación por los docentes como, por ejemplo, cursos de capacitación, acreditación de su experiencia y su desempeño.

En este sistema se considera que el docente debe adquirir competencias permanentemente y que son demostradas en diferentes aspectos de su labor educativa:

- Incremento en los niveles de responsabilidad y de cantidad de trabajo, por ejemplo, trabajo en equipo, asesoría a otros docentes y otros servicios similares.
- Aumento de las competencias de los docentes: evaluación sobre los conocimientos que poseen, progreso de los alumnos.
- Desarrollo profesional.

Se argumenta que, a diferencia de los pagos por mérito, las carreras escalares no obligan a competir por una determinada suma de dinero a los docentes de un mismo establecimiento escolar. En los sistemas escalares, todos aquellos docentes que satisfacen los requisitos exigidos para pasar de un escalón a otro obtienen su certificación profesional y por ende su estímulo. Sin embargo, se critica a este sistema debido a que continúan remunerando y promoviendo la uniformidad, aunque ahora dentro de una misma categoría.

La carrera escalar considera una serie de categorías con distintos niveles de dificultad y que se deben cumplir con ciertos requisitos para ascender. Los requisitos pueden ser las calificaciones y responsabilidades en el ejercicio del puesto.

Algunas experiencias de carreras escalares han intentado crear cargos nuevos buscando una mayor diferenciación salarial entre los docentes, pero muchas veces estos cargos no están relacionados con las necesidades de los establecimientos educativos. En otros casos han retirado a los buenos profesores de las aulas de clases para “premiarlos” con puestos administrativos, con el consecuente impacto negativo sobre el desempeño de los alumnos al ya no contar con un buen profesor.

4.3. Pago por competencias

El pago por competencias surge como una respuesta a las limitaciones de la carrera escalar. Este sistema parte de la base que, tomando en cuenta algunos estándares mínimos comunes, las escuelas pueden preparar y remunerar a sus docentes en aquellos aspectos y funciones que estas requieren desarrollar. Se considera que los docentes deben cumplir con determinadas competencias para realizar bien su trabajo, entre ellas se especifican las siguientes:

- Competencias relacionadas con la instrucción dentro del aula de clases, lo que significa tener conocimientos profundos de las materias que enseña y habilidades didácticas
- Competencias en otras áreas de la educación, como por ejemplo, la tutoría de alumnos, la evaluación de materiales didácticos y el desarrollo de prácticas curriculares innovadoras
- Competencias de liderazgo y administración, las que fortalecen el proceso de autonomía escolar y permiten actividades como la coordinación de equipos, guía a otros docentes de la escuela, desarrollo de proyectos institucionales y administración de los recursos.

Hoy en día, los docentes realizan muchas de estas tareas; sin embargo, varios de ellos no tienen la preparación suficiente o adecuada para llevarlas a cabo con éxito o por el contrario, no reciben un pago diferencial por realizarlas. En este sistema se vincula el salario con la acreditación de estas competencias, permitiendo incrementarlo de acuerdo a las características y la evolución de cada docente.

Aquí se establece un incremento asociado a la demostración de determinadas competencias, no obstante, el docente tiene la opción de acreditar cada una de estas según se incremente su experiencia en el

establecimiento escolar, puede comenzar acreditando su capacidad docente, luego en la medida que transcurre el tiempo puede involucrarse más en otras actividades pedagógicas, hasta llegar a realizar funciones de administración educativas, sin tener que abandonar la docencia.

4.4. Incentivos colectivos a establecimientos escolares

Se han desarrollado sistemas de incentivos grupales. Estos premios se asignan a grupos de docentes o a una escuela completa, en la medida que logran alcanzar objetivos educativos previamente determinados; por ejemplo, mejoras en las pruebas estandarizadas de rendimiento, aumento de tasas de retención, disminución del ausentismo de alumnos y docentes, desarrollo de proyectos escolares, etc.

Estos incentivos pueden estar orientados a fomentar procesos (*ex ante*) o el logro de determinados resultados (*ex post*).

Una de sus principales ventajas es que permite que la escuela se concentre en los resultados buscados ya que los intereses de los docentes se alinean con los de la organización (Arias, 1999), aunque esto implica el dirigir la labor del docente en una misma dirección para la consecución de los objetivos.

Algunos requisitos para implementar este sistema son:

- Requieren descentralización y autonomía escolar, ya que es la escuela la responsable directa de los resultados obtenidos.
- Establecer una filosofía de mejoramiento continuo en las escuelas más que de competencia entre los docentes.
- Los premios no solamente deben ser monetarios, se deben considerar incentivos extrínsecos e intrínsecos.

Dada su reciente aplicación, hay escasas evaluaciones acerca de la contribución de estos sistemas de incentivos a la mejora en la calidad educativa. No obstante, existe cierto consenso en que uno de los efectos más significativos de los incentivos a grupos de docentes o escuelas es que generan comportamientos de colaboración en la búsqueda de objetivos comunes.

Algunos de los problemas en este sistema son:

- La medición de la efectividad de la escuela se ve afectada por las condiciones o características que no pueden controlar el director y los maestros, por ejemplo la condición socioeconómica de los alumnos.
- El efecto “polizón”. En las escuelas pueden existir profesores con bajo nivel de compromiso y de esfuerzo que también son beneficiados cuando obtienen el estímulo.
- Aunque se han encontrado que las escuelas mejoran su efectividad, no se ha determinado el impacto directo que tiene como incentivo para reforzar el compromiso del docente para mejorar realmente su labor educativa.

4.5. Sistemas de estímulos implementados en México.

A lo largo de la historia del magisterio mexicano se han implementado tres sistemas de recompensa: el escalafón vertical, Esquema de Educación Básica y el Programa de Carrera Magisterial, a continuación se explicarán las características de cada uno de ellos.

4.5.1. Escalafón de los Trabajadores al servicio de la Secretaría de Educación Pública.

El escalafón vertical es un sistema organizado por la Secretaría de Educación Pública para promover el ascenso de los docentes de los distintos niveles/modalidades de Educación Básica, en la estructura administrativa. Dicha estructura se integra por docentes, subdirectores, directores, supervisores, jefes de zona, inspector general de zona, etc.

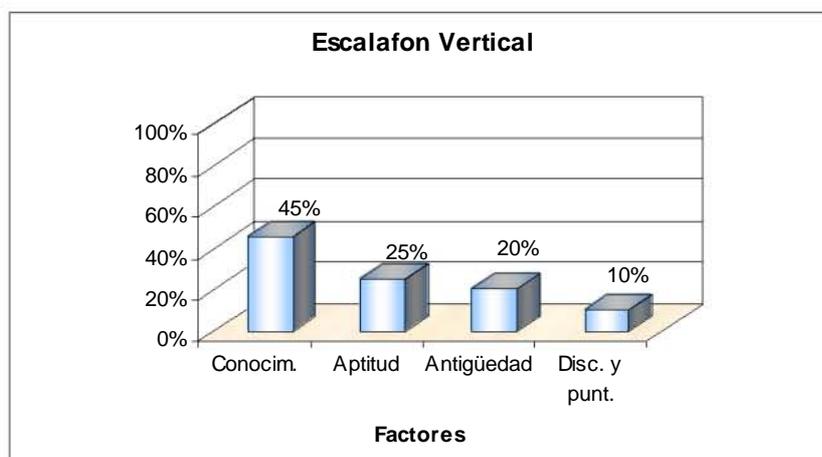
Busca retribuir, de forma diferenciada, a aquellos trabajadores que laboran en las mismas condiciones, pero que tienen variaciones en los productos de su trabajo o en su preparación académica, así como de dotar de un procedimiento estandarizado para otorgar las diferentes plazas directivas o de supervisión entre los docentes.

El primer escalafón fue establecido oficialmente el 4 de noviembre de 1914, éste ha tenido modificaciones de acuerdo con las políticas educativas y las modificaciones de las categorías de los docentes. El

último cambio se realizó en 1973 y es el reglamento que actualmente se está vigente.

El ascenso de los trabajadores se determina mediante la calificación de diversos factores escalafonarios:

	Porcentaje	Puntaje máximo
I. Conocimientos.	45%	1080
- Preparación académica	(20%)	
- Mejoramiento profesional y cultural	(25%)	
II. Aptitud.	25%	600
- Iniciativa, laboriosidad y eficiencia	(20%)	
- Otras actividades	(5%)	
III. Antigüedad.	20%	480
IV. Disciplina y puntualidad.	10%	240
Total	100%	2400



El factor Conocimientos contempla dos subfactores: la preparación profesional que se refiere a los estudios académicos realizados por el docente, los cuales deben ser acreditados mediante títulos, certificados o diplomas. El puntaje que se otorga depende del nivel de estudios que presenten, por ejemplo:

- - Certificado de Educación Primaria	100 puntos
- - Certificado de Educación Secundaria	200 "
- - Certificado de Maestro Normalista	400 "
- - Título de Maestro Normalista	480 "
- - Certificado de Licenciatura en E. Primaria	660 "
- - Título de Licenciatura en E. Primaria	700 "
- - Certificado completo de Maestría	800 "
- - Título de Maestría	840 "
- - Certificado completo de Doctorado	940 "
- - Título de Doctorado	980 "

Mientras que el mejoramiento profesional se refiere a los cursos de actualización con valor al escalafón, estudios de especialización, obras y trabajos de investigación científica-pedagógica, por ejemplo un certificado de curso de mejoramiento tiene un valor máximo de 100.

En el apartado de aptitud se valora la iniciativa, la cual comprende actividades especiales que redundan en beneficio de los sistemas de trabajo así como en las relaciones que deben existir en el centro de trabajo. También se considera la laboriosidad que engloba actividades de carácter extraescolar que tienen como objeto mejorar la escuela y la comunidad así como la de apoyar la vida sindical. Por último en este indicador, se incluye la eficiencia que comprende la calidad y cantidad en el cumplimiento del trabajo así como la técnica y la organización del mismo.

La antigüedad es valorada en función del tiempo de servicio docente que se tenga en la SEP.

Por último, la disciplina comprende el acatamiento de los reglamentos de trabajo así como de las órdenes de los superiores y la exactitud y el orden en el trabajo que desarrollan. La puntualidad es con referencia a su asistencia en tiempo al centro de trabajo del docente.

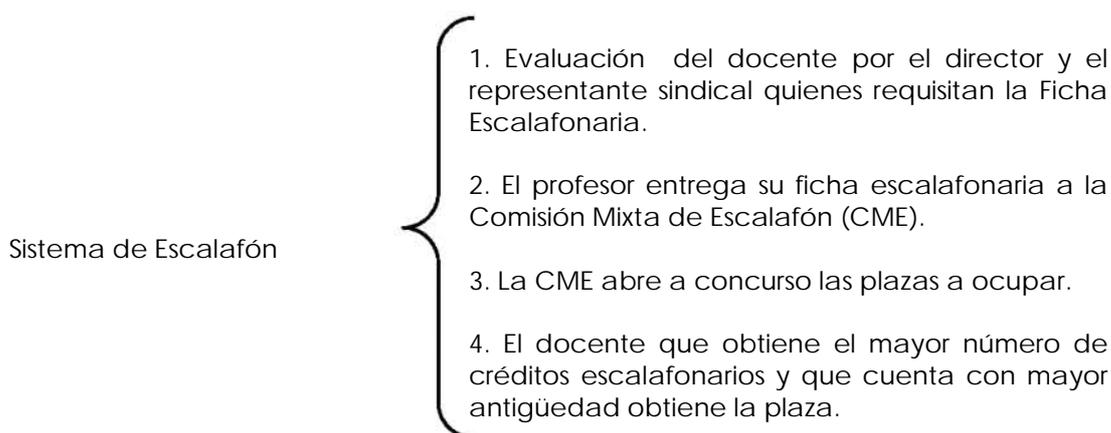
Para la evaluación de los citados indicadores, se tiene que llenar un documento denominado Ficha Escalafonaria, en la cual se incluyen únicamente los indicadores de aptitud, antigüedad, disciplina y puntualidad. Existe una escala de valoración para cada uno de ellos, se califica cada indicador con cuatro grados: Primero a Cuarto (las puntuaciones van de menor a mayor en cada uno de esos grados y varía en función de los indicadores). Al final del ciclo escolar, se llena la citada Ficha con los créditos obtenidos y que suman como máximo 720 puntos.

El jefe inmediato superior así como el representante sindical del docente solicitante valora los factores de aptitud, disciplina y puntualidad mediante el crédito escalafonario.

La ficha se entrega junto con la documentación que avale la preparación profesional y los cursos acreditados a la Comisión Nacional Mixta de Escalafón, quien asigna en el expediente el puntaje global de la ficha escalafonaria como de los estudios y los cursos. De esta forma, el participante cuenta con un puntaje para competir por el puesto solicitado.

La citada Comisión da a conocer las plazas que se han desocupado o de nueva creación y establece los puntajes mínimos para su asignación.

En el siguiente cuadro sinóptico se presentan las fases representativas del escalafón vertical:



En la práctica este sistema de escalafón ha adolecido de dos grandes problemas:

- Limitaciones en los ascensos. Para que un docente pueda obtener un ascenso escalafonario, por ejemplo, de docente a director, es necesario que la plaza de este último se libere ya sea por licencia, jubilación, retiro, defunción del titular o sean creadas nuevas plazas, lo cual sucede lentamente. Si se considera que el sector más amplio de puestos en el sistema de Educación Básica lo integran los docentes frente a grupo (aproximadamente el 90%), el siguiente nivel se conforma por los subdirectores y directores (un 8%), después siguen los inspectores y jefes de enseñanza que son el 0.79% del total

de las plazas docentes y finalmente el escalafón mas alto está integrado por los inspectores generales y jefes de sector que representan el 0.25%.

- La evaluación de los indicadores es a criterio de la persona que los valora, excepto el de preparación académica y la antigüedad. Lo que ha derivado en la asignación de los máximos puntajes en la ficha escalafonaria de la mayoría de los docentes.

En caso de empate por puntaje, para determinar quien tiene derecho al ascenso se consideran los indicadores de preparación académica y la antigüedad en el servicio.

4.5.2. Esquema de Educación Básica.

Ante el deterioro salarial que experimentaron en la década de los ochentas los docentes, el SNTE demandó a la SEP (en 1986 a 1987) reemplazar el esquema de pago de los maestros de primaria, de un sueldo mensual por jornada a uno por hora/semana/mes, como lo recibían los profesores de educación media y superior (Arnaut, 1996), para que se elevara el status profesional y se flexibilizara el régimen salarial del magisterio.

Al proponer la creación del Esquema de Educación Básica (EEB) se buscó que fuera una opción alterna al escalafón tradicional para que los profesores tuvieran la oportunidad de mejorar su salario, con el objeto de que obtuvieran un salario como si laboraran una jornada de tiempo completo pero que a su vez permitiera fortalecer e incrementar la capacitación y actualización, además de que se reconocieran las horas que los docentes destinaban a otras actividades educativas dentro y fuera de la escuela.

De acuerdo con el documento de formalización del EEB, la creación de este Esquema coayuaría a elevar la calidad de la educación mediante la realización de actividades de fortalecimiento curricular y cocurricular que el docente tendría que desarrollar una vez concluida su labor frente a grupo, lo que incidiría directamente en el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Entre esas actividades propuestas, se encontraban las de elaborar material didáctico, visitas domiciliarias a los alumnos con problemas de aprendizaje o conducta, manejo de bibliotecas escolares, regularización y nivelación del grupo, programación y preparación del avance programático, promoción de la cooperativa escolar, campañas de mejoramiento integral de la comunidad, cuidado ecológico, actividades deportivas, entre otras.

Este Esquema entró en vigor el 13 de mayo de 1987. En este sistema se privilegiaron a los docentes que realizaban sus estudios en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), que laboraban en los niveles de preescolar, primaria y secundaria, acreditaban cierta antigüedad y contaban con un nombramiento definitivo o provisional sin titular.

Las categorías de este EEB fueron las siguientes:

- Plaza de $\frac{3}{4}$ de Tiempo en Curso con Fortalecimiento Curricular. Se asignó a docentes de los niveles de preescolar o primaria egresados de la Normal Básica con antigüedad entre 2 y 11 años y con estudios del primer o segundo año de licenciatura de la UPN o su equivalente en la Normal Superior. Si no contaba con estos estudios debería de cumplir con 11 años de servicios ininterrumpidos en el nivel correspondiente.

El valor de esta categoría era de 33 horas/semana/mes, de las cuales de 20 a 25 deberían ser desempeñadas frente a grupo y las demás en actividades cocurriculares.

- Plaza de Tiempo Completo Mixto. Esta plaza fue exclusiva para los egresados de la UPN titulados de las Licenciaturas de Educación Preescolar o Educación Primaria.

El valor de la plaza fue de 40 horas/semana/mes, la remuneración era equivalente a una categoría de Educación Superior. Del total de las horas, la mitad deberían ser frente a grupo y el resto en actividades cocurriculares.

- Plazas de Tiempo Completo con Fortalecimiento Curricular. Era equivalente a la plaza anterior, solamente que se asignó exclusivamente a los docentes de los Centros de Desarrollo Infantil, de Primaria Nocturna y de Misiones Culturales.

- Plazas por hora/semana/mes, exclusivas de Educación Secundaria General, Técnica y Telesecundaria. En estos niveles se asignarían horas enfocadas al desempeño de actividades cocurriculares de acuerdo con el número de horas que impartieran frente a grupo, por ejemplo si se contaba con nombramiento de 20 a 22 horas se adicionaban 3 horas de fortalecimiento curricular y si tenían entre 35 a 42 se asignaban 7 horas más.

Para tener derecho a estas horas deberían cumplir cierta antigüedad de acuerdo con los estudios que ostentaran (Normal Superior, 2 años; 75% de Normal Superior, 3 años; Normal Básica, 4 años, etc.)

También se asignaron compensaciones adicionales por la dirección de actividades cocurriculares a los directivos y supervisores. Éstas se otorgaban de acuerdo con la antigüedad en el servicio y los estudios con los que contarán los directivos.

De igual forma se benefició al personal docente comisionado en actividades administrativas, en otros subsistemas educativos así como los que se encontraban adscritos en la organización sindical, las compensaciones serían iguales como si estuvieran integrados a sus centros de trabajo.

Esquema de Educación Básica

1. Acreditación de alguna licenciatura de la U. P. N. para obtener alguna de las siguientes plazas:

- Plaza de $\frac{3}{4}$ de Tiempo
- Plaza de Tiempo Completo Mixto
- Plaza de Tiempo Completo con Fortalecimiento Curricular.
- Plazas por hora/semana/mes con Fortalecimiento Curricular.

La asignación dependía de el porcentaje de acreditación de los estudios o de la antigüedad en el servicio docente.

En este Esquema no se establecieron mecanismos para poder acceder a las categorías más altas, tampoco mecanismos de evaluación y seguimiento de labores de aquellos profesores que se obtuvieron alguna

de las categorías mencionadas así como tampoco el impacto que pudo haber tenido en la calidad de la educación.

4.5.3. Carrera Magisterial.

4.5.3.1. Antecedentes

Debido a que el Esquema de Educación Básica no logró subsanar el deterioro salarial del magisterio, el SNTE continuó haciendo propuestas a la SEP respecto a la implementación de un sistema que beneficiara a la mayoría de los docentes.

Un ejemplo de dichas peticiones fue el 1^{er} Congreso Nacional Extraordinario del SNTE, realizado en Tepic, Nayarit en 1990. En el cual, aparte de una serie de propuestas de modificación a su estructura, entre sus resolutivos principales resaltan los siguientes:

El resolutivo primero del Tema V de dicho Congreso planteó que:

“Púgnese por la implantación de un sistema integral de remuneraciones específicas para los trabajadores de la educación, que abarque todos los niveles y se derive de las características particulares de su desempeño profesional y responda a las siguientes líneas generales:

- *Establecer categorías específicas para cada subsistema tomando en cuenta perfiles definidos.*
- *Establecer un sistema de promoción horizontal y automático que estimule la preparación, la experiencia y la eficiencia.*
- *Establecer que cada promoción deberá significar un aumento de sueldo.*
- *Establecer un despegue real entre cada categoría de ascenso y su precedente.*
- *Establecer que cada recategorización significará un aumento en el monto de la remuneración del trabajador.”* (Antología de Carrera Magisterial, 2001).

Por otra parte, el sindicato volvió a reiterar la demanda para crear dicho sistema de estímulos durante la realización del 2^o Congreso Nacional Extraordinario del SNTE realizado en 1992. La propuesta fue la siguiente:

"(...) En consecuencia, proponemos: El establecimiento de la carrera magisterial.

La carrera magisterial consistirá en un sistema de estímulos y categorías laborales que se derivan de la calidad y la constancia en el trabajo docente, los esfuerzos de formación y actualización profesional y el grado de dificultad del trabajo realizado. Así entendida, es un conjunto de vías de movilidad profesional por las que el maestro puede optar voluntariamente, sin cambiar necesariamente la función que realiza.

La carrera parte de un nivel de base, definido por el cumplimiento normal de actividades de trabajo y al que se refieren el salario profesional base y las prestaciones. A partir de este nivel, los maestros podrán obtener la elevación de su categoría laboral y de sus ingresos mediante un sistema de puntuación cuidadosamente diseñado y que considerará los siguientes rubros de desempeño:

- a) Calidad del Desempeño (puntualidad, asistencia, rendimiento del grupo, etc).*
- b) Participación en la escuela y relación con la comunidad (actividades que realizan en los centros escolares que tienen un impacto directo con la comunidad).*
- c) Formación y actualización profesional (acreditación de programas de carácter escolarizado o abierto).*
- d) Grado de dificultad de las condiciones de trabajo. (...)"*

Aparentemente, en este Congreso del SNTE planteaba la creación del Programa de Carrera Magisterial (CM) como una demanda sindical la cual beneficiaría al magisterio, sin embargo, Ornelas (1996) sostiene que "La CM estaba en la agenda gubernamental desde comienzos del gobierno de Carlos Salinas (1988 - 1994), mas la dirigencia del SNTE se oponía a cualquier tipo de escalafón que sustituyera o compitiera con el de quinquenios, que administraba directamente el sindicato. Con las revueltas de marzo y abril de 1989 y la sustitución del grupo hegemónico en el SNTE, así como mejoras salariales que concedió el gobierno después de años de crisis y depresión de los ingresos, los nuevos dirigentes estaban dispuestos a pactar esquemas de incentivos. Mas siempre y cuando ellos representaran un papel decisivo en el diseño y ejecución de los instrumentos, por medio de lo que en el pasado había garantizado el pacto corporativo entre el gobierno y el sindicato: una comisión nacional SEP - SNTE. Fue así como después de una oposición férrea, la secretaria general del SNTE, Elba Esther Gordillo, presentó la CM como una demanda del gremio y no una estrategia gubernamental."

Por su parte, la Secretaría de Educación Pública en su respuesta al Pliego General de Demandas del SNTE, el 14 de mayo de 1992, en el numeral 2, informó que *“A fin de dar un impulso decidido al arraigo y motivación del maestro y en respuesta a la demanda del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación de complementar el salario profesional con un esquema de estímulo a la superación profesional del maestro, el Gobierno Federal acuerda establecer una medida de especial trascendencia: la Carrera Magisterial”*.

Posterior a la realización de estos Congresos y a la respuesta de la SEP, el 18 de mayo de 1992 se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), el cual fue suscrito por el gobierno federal, los gobiernos estatales y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), en el cual se consideró la creación de Carrera Magisterial.

Los principales planteamientos del ANMEB fueron: la reorganización del sistema educativo, la reformulación de planes y programas de estudio y materiales didácticos, así como la revaloración de la función magisterial.

El primero se refiere al proceso de descentralización de los servicios educativos del país, mediante el cual el Gobierno Federal transfirió la responsabilidad, las obligaciones y la administración de los recursos educativos a los estados, ya que la Secretaría de Educación Pública era responsable de la educación a nivel nacional.

Se consideró que la Secretaría de Educación seguiría siendo la responsable de normar lo referente a los planes y programas de estudio de Educación Básica que regirían a nivel nacional.

En cuanto a la reformulación de los planes y programas de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria, de igual forma se modificaron los Libros de Texto Gratuito de los citados niveles así como de materiales auxiliares para el maestro.

En la revaloración de la función magisterial se consideraron aspectos como la formación del profesor, actualización, mejoramiento de percepciones, fortalecimiento de programas de vivienda, creación de Carrera Magisterial, la promoción del reconocimiento y el aprecio social por la labor docente.

Los resolutivos de los Congresos del SNTE se reflejaron en el ANMEB, en el apartado de la Revaloración de la función magisterial, apartado La Carrera Magisterial, donde se estableció que:

“A fin de dar un impulso decidido al arraigo y motivación del maestro, y en respuesta a la demanda del SNTE, el Gobierno Federal y los gobiernos estatales adoptarán una medida de especial trascendencia: la creación de la carrera magisterial”.

“La carrera magisterial dará respuesta a dos necesidades de la actividad docente: estimular la calidad de la educación y establecer un medio claro de mejoramiento profesional, material y de la condición social del maestro. De esta forma, se acuerda el establecimiento de un mecanismo de promoción horizontal para el personal docente frente a grupo que enseña en los ciclos de la educación básica. Su propósito consiste en que esos maestros puedan acceder, dentro de la misma función, a niveles salariales superiores con base en su preparación académica, la atención a los cursos de actualización, su desempeño profesional, y su antigüedad en el servicio y en los niveles de la propia carrera magisterial”.

En resumen, con el ANMEB hubo una descentralización restringida debido a que se transfirió a las entidades federativas el manejo de las escuelas de Educación Básica, Normal y Educación Especial, pero la Secretaría de Educación Pública continuo manteniendo el control sobre el presupuesto educativo federal, así como el papel normativo y rector del sistema educativo, al igual que el manejo de Carrera Magisterial y entre otras situaciones relevante es que al SNTE se le consideró como el representante único del magisterio en todo el país.

Para darle sustento legal a este Acuerdo Nacional, el gobierno federal reformó el Artículo Tercero Constitucional, en marzo de 1993, en el cual se definieron las obligaciones de la federación y de los estados, se estableció la obligatoriedad de la Educación Secundaria, así como la obligación del Estado de impartir la educación a todos los mexicanos, entre otras reformas.

En julio de ese mismo año se reglamenta dicho Artículo con la expedición de la Ley General de Educación. En ella se especificó que era competencia de la SEP el garantizar el carácter nacional de la educación básica, elevar su calidad y vigilar el acceso equitativo a los servicios. Asimismo, preservó el derecho de elaborar los planes y programas de estudio de los niveles de educación primaria, secundaria, la normal y de otras instituciones que forman a los docentes de educación básica, de

elaborar y mantener actualizados los libros de texto gratuitos. Efectuar la planeación, programación y evaluación del sistema educativo nacional de manera global, como atribución federal, con la participación de las autoridades educativas locales y de los sectores sociales involucrados en la educación.

De igual forma quedó establecida la facultad de regular un sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para profesores de educación básica a fin de mejorar la calidad profesional de éstos.

4.5.3.2. Creación de Carrera Magisterial.

La creación del Programa de Carrera Magisterial, de acuerdo con la versión oficial, fue producto de los procesos de negociación que realizaron el SNTE y la SEP.

Derivado de lo suscrito en el ANMEB, Carrera Magisterial inició su operación el 14 de enero de 1993, con retroactividad a septiembre de 1992. El documento de formalización fueron los Lineamientos Generales elaborados y firmados por la Comisión Nacional SEP-SNTE de Carrera Magisterial, máximo órgano de gobierno del Programa.

Durante los 14 años de operación del Programa ha tenido dos etapas relevantes, su inicio en 1993 y la modificación del marco normativo en 1998.

4.5.3.3. Lineamientos Generales de 1993

Comenzaremos con la descripción de Carrera Magisterial con el marco normativo de 1993.

En el comienzo de la operación, los Lineamientos Generales especificaban que *"Por Carrera Magisterial se entiende un sistema integral que presenta tres modalidades de participación: profesores frente a grupo, docentes en funciones directivas, de supervisión y comisionados, así como docentes en actividades técnico pedagógicas (...)* La Carrera Magisterial constituye la creación de un sistema escalafonario de promoción horizontal, con sus

propias reglas y modalidades en el que se comprenden nuevos niveles en las categorías de los maestros de Educación Básica que son: "A", "B", "C", "D" y "E".

El objetivo general era *"Eleva la calidad de la educación nacional a través del reconocimiento e impulso a la profesionalización del magisterio y del mejoramiento de las condiciones de vida y laborales de los trabajadores de la educación".*

Mientras que los objetivos específicos eran:

"A) Elevar la calidad de la educación, reconociendo y estimulando la labor de los mejores maestros.

B) Reforzar el interés en la actualización profesional del magisterio al ofrecer mejores niveles de remuneración a mayor calidad docente.

C) Reconocer el desempeño y la permanencia del maestro en el servicio docente, así como la preparación académica, sus conocimientos y la asistencia a cursos de actualización.

D) Promover el arraigo profesional y laboral de los docentes en el nivel educativo y en el lugar donde trabajan, reconociendo a aquellos que prestan sus servicios en escuelas ubicadas en comunidades de bajo nivel de desarrollo (...)

E) Generar esquemas que promuevan una mas amplia participación del maestro en la escuela y la comunidad (...).

Los objetivos (...) permitirán, además del mejoramiento en la remuneración del maestro, incrementar la demanda vocacional por la carrera normalista, aumentar la eficacia del maestro (...); hacer viables la superación de la autoestima profesional, el sentimiento de seguridad y la actitud de superación de forma tal que generen, a su vez, la revitalización de la imagen del maestro (...) garantizando así un mayor rendimiento de la escuela pública a fin de optimizar la inversión educativa (...)

Carrera Magisterial se definía como *"(...) un sistema de estímulos para los docentes que laboran en la educación básica; ofrece la posibilidad de mejorar sus condiciones de vida y apoya la superación profesional, sin que sea necesario abandonar el lugar de trabajo ni cambiar de actividad. Es un medio para reconocer el esfuerzo de los maestros, especialmente de quienes se desempeñan en las aulas y que por ello, están en contacto*

directo con los alumnos" (Lineamientos Generales de Carrera Magisterial 1993).

Las instancias que regulaban al Programa de Carrera Magisterial eran la Comisión Nacional SEP-SNTE de Carrera Magisterial (a nivel nacional), Comisiones Paritarias Estatales (en cada estado) y los Órganos de Evaluación (en cada centro de trabajo).

Podían participar en Carrera Magisterial los docentes de Educación Básica que tuvieran categorías consideradas en el Catálogo aprobado para el Programa, contaran con nombramiento definitivo (Código 10) o provisional sin titular (Código 95) y estuvieran ubicados en los siguientes niveles o modalidades:

- Educación Inicial
- Educación Preescolar
- Educación Primaria
- Internados
- Educación Indígena
- Secundaria General
- Secundaria Técnica
- Telesecundaria
- Educación Física
- Educación Artística
- Educación Especial
- Educación Extraescolar
- Centros de Formación para el Trabajo.

De igual forma tenían que desempeñar funciones de alguna de las tres vertientes consideradas en Carrera Magisterial:

- Primera Vertiente: Docentes frente a grupo.
- Segunda Vertiente: Personal en funciones directivas o de supervisión.
- Tercera Vertiente: Profesores que realizan actividades técnico-pedagógicas.

Además de estos requisitos se tenía que acreditar el grado académico necesario de acuerdo con el nivel o modalidad en la que laboraba el profesor, así como cumplir con ciertos años de antigüedad en el servicio de acuerdo con la preparación profesional que ostentara el participante.

Debido a que cuando comienza a operar CM, aún se encontraba vigente el Esquema de Educación Básica, se acordó que la primera debería de absorberlo. Por ello, hubo dos formas para ingresar al Programa:

- En forma directa, si los docentes tenían alguna de las plazas de Esquema;
- Por medio de puntaje.

Los niveles que se consideraban eran:

"A", "B", "C", "D", "E".

Para ingresar al primer nivel podía ser de las siguientes formas:

- Contar con una plaza de $\frac{3}{4}$ de Tiempo en curso con Fortalecimiento Curricular (esta plaza la incorporación era automática, sólo tenían que solicitar la inscripción).
- Si no se contaba con la categoría anterior, los solicitantes tenían que obtener el puntaje requerido en el sistema de evaluación global.

Para ingresar o promoverse al nivel "B", los requisitos eran:

- Contar con estudios concluidos de Maestría de alguna institución formadora de docentes y contar con el puntaje requerido.
- Tener la Licenciatura en Educación Básica de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y solicitar su ingreso (esta forma de ingresar estuvo vigente de 1994 a 1997).
- Si no se cumplía con alguno de los requisitos anteriores, el docente tenía que haber ingresado al nivel "A", tener tres años de permanencia, obtener el puntaje requerido de acuerdo con el nivel/modalidad en el que laboraba y no tener algún movimiento administrativo que anulara su participación.

En el nivel "C", el ingreso o promoción podía ser de la siguiente forma:

- Tener estudios concluidos de Doctorado, egresado de alguna institución formadora de docentes y obtener el puntaje requerido en la evaluación global.
- Si no se contaba con este grado académico, el participante tenía que estar en el nivel "B", permanecer tres años en el mismo nivel, obtener el puntaje requerido de acuerdo con el nivel/modalidad en el que laboraba y no tener algún movimiento administrativo que anulara su participación.

Para los niveles "D" y "E", los requisitos eran:

Contar con el nivel "C" o "D" respectivamente, permanecer cuatro años en el mismo nivel, obtener el puntaje en el sistema de evaluación requerido de acuerdo con el nivel/modalidad en el que laboraba y no tener algún movimiento administrativo que anulara su participación.

Ingresar al Casillero "BC":

- Tener una plaza de Tiempo Completo Mixto (obtenida entre 1987 y marzo de 1993) y llenar la solicitud de incorporación.
- Ser docente de Educación Básica y estudiar la Licenciatura en Educación Preescolar o Primaria en la UPN (en el periodo de 1992 a 1997).

Es necesario señalar que los requisitos mencionados no eran los únicos pero si los más representativos.

De igual forma conviene resaltar que cuando se crea el Programa, 1992, aún estaba vigente el Esquema de Educación Básica y para que no existiesen dos sistemas de estímulos, se acordó que Carrera Magisterial absorbiera el citado Esquema. Por ello se determinó que las plazas de éste último ingresarían de manera automática durante las tres primeras etapas del Programa: quienes ostentaran la categoría de $\frac{3}{4}$ de Tiempo se ubicaron en el nivel "A" y los que contaran con plazas de Tiempo Completo Mixto, debido a que tenían un ingreso superior al de los niveles "A" y "B" se incorporaron a una casilla transitoria denominada "BC".

El Esquema de Educación Básica dejó de tener vigencia a partir de marzo de 1993 (Antología de Carrera Magisterial 2001).

Sistema de Evaluación.

El marco normativo de 1993 contemplaba únicamente 5 factores en su sistema de evaluación, que respondieron a los planteamientos en los Congresos realizados por el SNTE, en los cuales solicitaron el reconocimiento a la antigüedad, reconocimiento a los estudios realizados por los docentes, compensaciones por la calidad del desempeño, acreditación de cursos, etc., los cuales se reflejaron de la siguiente forma:

Factor	Puntaje
- Antigüedad	10
- Grado Académico	15

- Preparación Profesional	25
- Cursos de Actualización	15
- Desempeño Profesional	35
Total	100

El factor antigüedad se refiere a los años de servicio docente desempeñados en Educación Básica de los sistemas educativos federal o estatal.

Factor grado académico. Consistía en la acreditación documental de los grados académicos que hayan adquirido los docentes del subsistema de Educación Básica para alcanzar su formación y desarrollo profesional.

Preparación Profesional. Era la evaluación de los conocimientos fundamentales que se requieren para la práctica docente en el subsistema en que labore el profesor.

Los cursos de actualización se referían a la acreditación de cursos de actualización, capacitación y superación que el profesor acreditó en un ciclo escolar.

El desempeño profesional se definió como la suma de acciones que cotidianamente realiza el profesor para interactuar con los alumnos en el proceso educativo.

Una vez que se incorporaba un docente, para acceder al nivel inmediato era necesario que cumplieran con los años requeridos de permanencia en el nivel de Carrera Magisterial que ostentaran, presentaran su evaluación en los cinco factores descritos y obtuvieran los mejores puntajes.

La permanencia variaba de acuerdo con el nivel de Carrera Magisterial que se ostentara, por ejemplo en el "A" y "B" eran 3 años, si el participante laboraba en zona de bajo desarrollo solo debía permanecer 2 años. En los niveles "C" y "D" se requerían 4 años.

¿Cuáles fueron los motivos por los que inicialmente se consideraron estos factores y no otros? Este sistema retoma algunas características tanto del Escalafón Tradicional como en el Esquema de Educación Básica. Del primero consideraron los factores de antigüedad, preparación académica y las actividades consideradas en la ficha escalafonaria, las cuales se resumieron en el factor de Desempeño Profesional de Carrera Magisterial.

Del Esquema retomaron, en cuanto a los factores, la asignación de un puntaje alto a la preparación académica. Respecto a las actividades, en Carrera Magisterial se crea una vertiente exclusiva de los docentes que realizaban actividades técnico-pedagógicas, en el Esquema, como se mencionó en su apartado respectivo, existían horas de fortalecimiento curricular y cocurricular, lo cual fue retomado en el nuevo sistema.

Respecto a la ponderación de puntajes, se recordará que en el Escalafón Vertical los indicadores que se referían al trabajo desarrollado en la escuela (aptitud) y la disciplina y puntualidad equivalían al 35% del total de los créditos escalafonarios. En Carrera Magisterial (CM), el factor desempeño profesional conserva el mismo porcentaje.

En el Escalafón, los años de servicio representaban el 20%, en CM se redujo el puntaje al 10%. Referente a los grados académicos y los cursos acreditados por los docentes, equivalían al 45%, mientras que CM, la suma de los factores grado académico y cursos de actualización y superación dan 30%.

Lo novedoso en la implementación de Carrera Magisterial fue la introducción del factor preparación profesional y del indicador aprovechamiento escolar que formaba parte del Desempeño Profesional. En ninguno de los sistemas anteriores se planteó la posibilidad de someter tanto a los docentes como a los alumnos a evaluaciones externas para conocer el nivel de dominio de los conocimientos. En este nuevo sistema era obligatorio someterse a dichas evaluaciones si se deseaba incorporarse o promoverse.

Durante las primeras etapas del Programa de CM, existieron resistencias por parte de los docentes respecto a someterse a evaluaciones sobre el dominio de los conocimientos de los planes y programas de estudios y a los aprendizajes de los alumnos.

Sin embargo, durante los primeros años de operación de CM, comenzaron a emerger los vicios que identificaron al Escalafón Vertical y al Esquema: la asignación generalizada de los mas altos puntajes, específicamente en el factor desempeño profesional, así como el ingreso en forma automática por contar con algún nivel de estudios a niveles intermedios del programa.

4.5.3.4. Lineamientos Generales de 1998.

Después de estar en operación estos Lineamientos, la Comisión Nacional SEP-SNTE en 1998, determinó su modificación debido algunas limitaciones en su aplicación: imprecisiones respecto a los órganos de gobierno, restricciones a docentes que no contaban con el grado académico requerido, asignación de puntajes altos en algunos factores, etc. (Antología de Carrera Magisterio, 2001).

Después de un proceso de negociación entre las autoridades educativas y el SNTE, así como de diversas reuniones con las Comisiones Paritarias Estatales (encargadas de operar el Programa en las entidades federativas), en septiembre de 1998 entraron en vigor los nuevos Lineamientos Generales de Carrera Magisterial.

Las características de los Lineamientos Generales de 1998 fueron las siguientes:

Se definió a Carrera Magisterial como *"(...) un sistema de promoción horizontal en el que los docentes participan de forma voluntaria e individual y tienen la posibilidad de incorporarse o promoverse si cubren los requisitos y se evalúan conforme a lo indicado en los lineamientos normativos"* (Lineamientos Generales de Carrera Magisterial, 1998)

Se precisaron los órganos de gobierno:

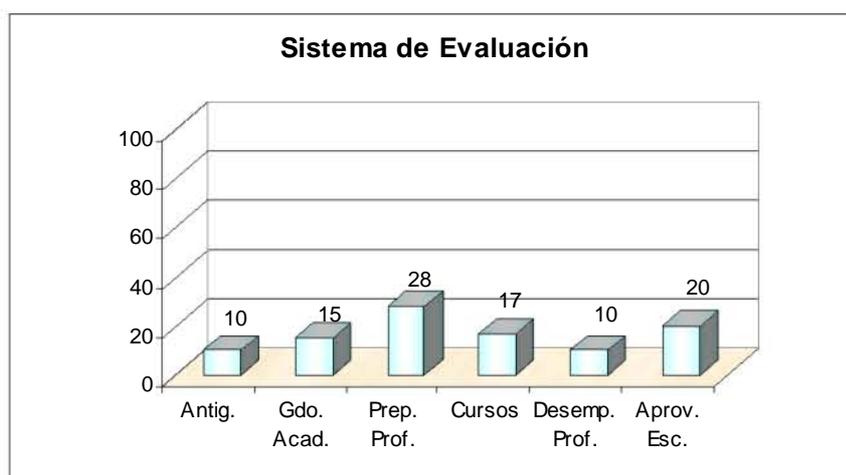
- Comisión Nacional SEP-SNTE de Carrera Magisterial. Está integrada por autoridades educativas de la SEP y miembros del Comité Ejecutivo Nacional del SNTE. Es el máximo órgano de gobierno en el Programa y tiene como facultad el emitir normas, lineamientos, disposiciones y acuerdos así como supervisar y evaluar el desarrollo del Programa.
- Comisiones Paritarias Estatales. Se integra por autoridades educativas y representantes de las secciones sindicales del SNTE en cada estado. Son las responsables de difundir las normas y disposiciones que emita la Comisión Nacional y la responsable de dictaminar las incorporaciones o promociones de los docentes participantes en las entidades federativas.

- Órgano de Evolución. Se conforma por docentes, directivos y representantes sindicales del Consejo Técnico Escolar. Es el encargado de operar y difundir el Programa en las escuelas.

Otras modificaciones sobresalientes fueron las siguientes:

- Todos los ingresos son al nivel "A", independientemente del grado de estudios de los docentes. Para dicho ingreso es necesario obtener el puntaje necesario en la Evaluación Global, entre otros requisitos.
- Los niveles son: "A", "B", "C", "D" y "E". Se eliminó el casillero "BC".
- Modificación a los factores del Sistema de Evaluación. Hubo una adición de los factores así como una redistribución de los puntajes.

Factor	Puntaje	
- Antigüedad	10	
- Grado Académico	15	
- Preparación Profesional	28	
- Cursos de Actualización	17	
- Desempeño Profesional	10	
- Aprovechamiento Escolar	20	(Exclusivo de la 1ª Vertiente)
- Desempeño Escolar	20	(Exclusivo de la 2ª Vertiente)
- Apoyo Educativo	20	(Exclusivo de la 3ª Vertiente)
Total	100	



A continuación se explicarán los objetivos de los cambios:

Incorporaciones al nivel "A". Con esta determinación se pretendió eliminar las incongruencias generadas durante los primeros años, por ejemplo, el trato diferencial a docentes que tenían la misma licenciatura pero eran egresados de instituciones diferentes; profesores con maestría recibían un estímulo menor a aquellos que contaban con licenciatura de la UPN.

La eliminación del Casillero "BC" se debió a que ya había concluido el periodo que se había establecido para que los docentes que, en 1992, se encontraban estudiando la Licenciatura de Preescolar o Primaria en la UPN concluyeran sus estudios y ya no existía el compromiso de incorporarlos a dicho casillero.

La modificación de los puntajes, con la creación de nuevos factores, se originó debido a que, en el periodo de 1992 a 1997, en la evaluación del factor con mayor peso (Desempeño Profesional, 35 puntos), los Órganos de Evaluación asignaron de forma indiscriminada el total de éstos a los docentes participantes, incrementando de forma sustancial los puntajes altos en la evaluación global.

Demostrando "(...) con ello que en los centros escolares no existían las condiciones para llevar a cabo procesos objetivos e imparciales de la evaluación (...)" (Antología de Carrera Magisterial, 2001). Motivo por el cual, se determinó disminuir su ponderación a 10 puntos como máximo.

Se introdujeron factores particulares de acuerdo con la actividad realizada por los docentes.

Los nuevos factores fueron los siguientes:

Aprovechamiento Escolar (exclusivo de docentes frente a grupo). Es la evaluación de los aprendizajes que los alumnos han obtenido en su grado o asignatura. Se valora por medio de un examen aplicado a los alumnos de los docentes participantes en la Primera Vertiente.

Desempeño Escolar (aplicable a personal directivo o de supervisión). Son las acciones que inciden en el aprovechamiento de los alumnos y en la preparación profesional de los docentes. Es exclusivo para el personal que participa en la Segunda Vertiente.

Apoyo Educativo (docentes que realizan actividades técnico-pedagógicas). Se refiere a las acciones de investigación, actualización y

elaboración de materiales que contribuyen al mejoramiento de los procesos y procedimientos de enseñanza aprendizaje. Es evaluado a los docentes que participan en la Tercera Vertiente (Lineamientos Generales, 1998)

El puntaje máximo asignado a cada uno de ellos fue de 20 puntos.

En resumen, los requisitos que deben cumplir los docentes para incorporarse en el Programa son:

- Cubrir la antigüedad en el servicio.
- Cumplir con el grado académico de acuerdo con su nivel/modalidad en el que labora.
- Llenar y/o entregar la Cédula de Inscripción o Reinscripción.}
- Evaluarse en todos los factores propios de la vertiente en que participa.
- Obtener en la Evaluación Global el puntaje requerido para la etapa.
- En caso de promoción, cumplir con los años de permanencia y contar con el dictámen que avale su ingreso o promoción al nivel de antecedente.

Con la inclusión de nuevos factores se pretendió que el mayor porcentaje de la valoración de dichos elementos estuviera a cargo de instancias externas y no a criterio de los docentes. Por ejemplo, en la vertiente de docentes frente a grupo, los factores de Preparación Profesional, Cursos de Actualización y Aprovechamiento Escolar suman el 65% del total de la Evaluación Global.

4.5.3.5. Número de docentes participantes.

De acuerdo con la Coordinación Nacional de Carrera Magisterial (1994), en el periodo de 1992 a 1993, ingresaron al Programa 346,984 docentes en actividades frente a grupo, de los cuales 251,125 contaban con plazas del Esquema de Educación Básica por lo que su ingreso fue en forma automática mientras que sólo 95,859 lo hicieron mediante evaluación.

Respecto a la incorporación del personal directivo y de supervisión, entre 1992 y 1994, fueron 52,583, de los cuales 43,441 lo hicieron vía Esquema de Educación Básica y 9,142 lo hicieron obteniendo el puntaje requerido en la evaluación global.

Mientras que el número de docentes que realizaban funciones técnico-pedagógicas incorporado fue de 12,787.

El mismo documento concluye que de 1992 a 1994, 498,133 plazas de docentes a nivel nacional recibieron el estímulo, en los niveles "A", "B", "BC" y "C".

Para tener un referente de la cantidad que ingresaron a Carrera Magisterial en su inicio, baste señalar que en la estadística histórica de la SEP (2005) se reporta que el número total de docentes de Educación Básica en 1994, era de 785,023 docentes a nivel nacional.

Mientras que para el año 2004, el número total de plazas incorporados a Carrera Magisterial fue de 732,514.

La misma SEP (2005), reporta que en el ciclo escolar 2003-2004, el número de docentes de los niveles de Preescolar, Primaria y Secundaria, a nivel nacional, era de 1,251,150.

Es necesario puntualizar que no es posible obtener el porcentaje del número total de docentes de Educación Básica que reciben algún estímulo de Carrera Magisterial debido a que los datos que tiene la Coordinación Nacional de Carrera Magisterial se refiere a plazas docentes y no al número de éstos (un profesor puede tener dos plazas o más).

4.5.3.6. Niveles de Carrera Magisterial

Una vez que el docente ha cumplido con todos los requisitos e ingresa al nivel "A", el estímulo que recibe se anexa al salario base (07) en forma definitiva. Este hecho repercute en las prestaciones que recibe el docente, como son el ISSSTE, SAR, FOVISSSTE, AHISA, aguinaldo, prima vacacional, jubilación, etc. (Guía Técnica, 2004)

De igual forma una vez que el docente ingresa al Programa, el estímulo que recibe es inafectable e independiente de la calidad con la que desarrolle su labor. Lo mismo sucede cuando los participantes se han promovido a los niveles subsecuentes.

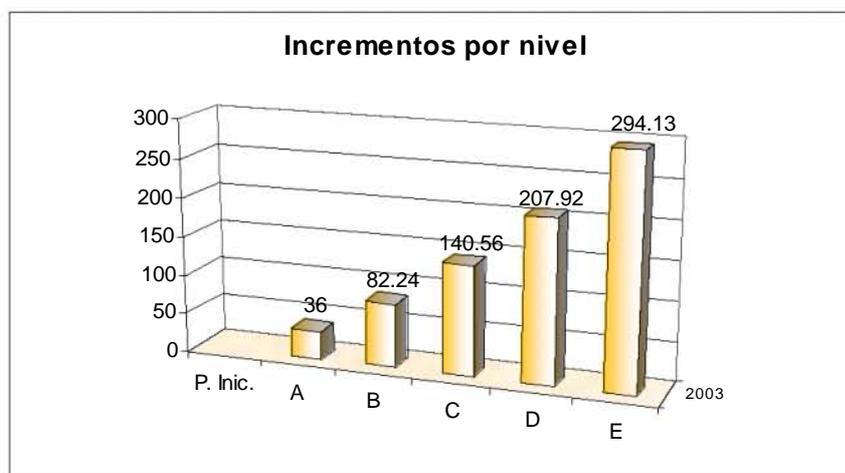
De acuerdo con el documento de Carrera Magisterial (1996), el porcentaje de incremento salarial de los niveles del Programa con relación a la

percepción integrada de la plaza inicial de un maestro de Educación Primaria en 1996 eran los siguientes:

- Plaza inicial (percepción integrada)
- Nivel "A": Incremento del 28.1% sobre la percepción integrada.
- Nivel "B". Incremento del 61.3% respecto a la percepción integrada.
- Nivel "C". Incremento del 109.2% respecto a la percepción integrada.
- Nivel "D". Incremento del 157.6% sobre la percepción integral.
- Nivel "E". Incremento del 219.5% respecto a la percepción integrada.

En el 2003, el incremento de los niveles y su porcentaje respecto solamente al concepto 07 de la plaza inicial en el Distrito Federal fue el siguiente:

- Plaza inicial (concepto 07)
 - Nivel "A": Incremento del 36% sobre la plaza inicial.
 - Nivel "B". Incremento del 82.24% respecto a la plaza inicial.
 - Nivel "C". Incremento del 140.56% respecto a la plaza inicial.
 - Nivel "D". Incremento del 207.92% sobre la plaza inicial.
 - Nivel "E". Incremento del 294.13% respecto a la plaza inicial.
- (Coordinación Nacional de Carrera Magisterial, 2003)



4.5.3.7. Logros de Carrera Magisterial.

A lo largo de 14 años de operación del Programa, los logros alcanzados son los siguientes:

- Evaluación periódica de los docentes. Se ha creado una cultura entre los docentes de ser evaluados en su quehacer educativo, sus conocimientos sobre los planes y programas de estudio y el aprendizaje de los alumnos. Se evalúan anualmente aproximadamente 700,000 docentes y 6.5 millones de alumnos).
- Actualización permanente de los participantes. Los profesores acuden a cursos de actualización y superación profesional.
- Reconocimiento a aquellos docentes que obtienen los mas altos puntajes en el sistema de evaluación del Programa.
- Mejoramiento en las condiciones económicas de los docentes que se incorporan o promueven en Carrera Magisterial, debido a los despegues salariales que hay entre los niveles del Programa.
- Se dispone de información respecto a las calificaciones obtenidas tanto por los profesores como de los alumnos tanto a nivel nacional como a estatal que puede orientar la toma de decisiones educativas.

Capítulo 5.

Análisis sobre el Programa de Carrera Magisterial

A lo largo de este trabajo se han expuesto aspectos necesarios para realizar un análisis psicosocial sobre el efecto de los incentivos de Carrera Magisterial (CM), desde las teorías sobre la motivación laboral, particularidades sobre el trabajo magisterial, los sistemas de compensaciones y una exposición sobre las características de CM, los cuales nos permitirán analizar el programa sobre algunos puntos relevantes, el impacto de los estímulos monetarios para elevar la productividad, la profesionalización y la calidad del desempeño docente de Educación Básica.

5.1. Comparación de Carrera Magisterial y las teorías motivacionales.

En el primer capítulo se mencionaron algunas de las principales teorías sobre la motivación laboral. Ahora se realizará una comparación de algunas de esas perspectivas teóricas y lo que ofrece el Programa de Carrera Magisterial (CM) a los docentes como motivador para que contribuyan a elevar la calidad de la enseñanza a los alumnos

En la Teoría ERG (Existencia-Relación-Crecimiento) de Necesidades, propuesta por Clayton P. Alderfer. Existen tres tipos de necesidades básicas:

1. Necesidades de existencia. Su satisfacción se determina por la obtención de bienes materiales deseados.

Una de las peticiones recurrentes por parte del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE) hacia la autoridad educativa son los incrementos salariales que permitan a los docentes tener un nivel de vida decoroso con el cual puedan solventar sus necesidades.

Tal y como se expuso en el capítulo sobre las características de los docentes, uno de los principales problemas ha sido, hasta antes de la implementación de CM, el rezago salarial que han padecido desde

principios de los años setenta hasta principios de los noventa. Los gobiernos de esos tiempos buscaron formas de subsanar este problema por medio de algunos incrementos monetarios, pero fueron insuficientes.

Cuando se implementa CM como sistema de estímulos, ofrece un mejoramiento salarial sustancial ya que proporciona aumentos salariales considerables. Cuando se ha ingresado al Programa o que se promueven los aumentos van desde un 36% hasta un 294.13% respecto al concepto 07 (sueldo base) de la plaza inicial.

Como se observa CM otorga un estímulo económico significativo a los profesores, el cual no es equiparable con los que reciben otros profesionistas, así como los que se otorgan a la mayoría de la burocracia. El dinero que ofrece este Programa no va a satisfacer plenamente todas las necesidades de los docentes pero si es un instrumento valioso de satisfacción, sin embargo no incide claramente y de manera general en su comportamiento magisterial, tal parece que se refiere solo a un incremento salarial.

2. Necesidades de relación. Implican el establecimiento de relaciones con personas significativas del entorno como miembro de la familia, superiores, subordinados, amigos, etc.

En el sistema de evaluación de CM existe un factor denominado Desempeño Profesional, en el cual se valoran algunas actividades cotidianas que realizan los profesores en la escuela, la participación en el funcionamiento de la escuela (reuniones con los compañeros de trabajo y los alumnos o en campañas de salud, ambientales) así como la interacción escuela-comunidad (reunión con padres de familia, visitas a la comunidad).

Se asigna un puntaje respecto a la ejecución de estas actividades, sin embargo no se ha valorado el impacto que tiene en la motivación del docente en su trabajo, ni tampoco si este tipo de relaciones entre sus compañeros, superiores así como con los padres de familia proporcionan satisfacción en su desempeño.

3. Necesidades de crecimiento. Son aquellas que impulsan a una persona a ser creativos o productivos sobre sí misma o sobre el medio ambiente.

Uno de los objetivos de CM se refiere a impulsar la profesionalización de los docentes de Educación Básica. Existen dos factores en el sistema de

evaluación que asignan puntajes por el mejoramiento: Grado Académico y Cursos de Actualización.

El primero considera los estudios académicos que han realizado que pueden ser, por ejemplo, en el caso de los profesores de primaria; normal básica, licenciatura, maestría o doctorado. A cada uno de ellos les corresponde un puntaje 8, 9, 12 y 15 puntos respectivamente

En CM **no** se buscó premiar únicamente la obtención de grados académicos como en el caso del escalafón vertical, por ello el máximo puntaje que puede obtener un profesor representa el 15% del total de la calificación.

Por otra parte, el Factor Cursos de Actualización se refiere a los cursos que debe acreditar un docente durante el ciclo escolar cuyo objetivo es fortalecer los conocimientos en general, así como aspectos pedagógicos y didácticos. Hay dos tipos; estatales y nacionales, los primeros equivalen a 5 puntos mientras que en los segundos se puede obtener hasta 12 puntos.

De acuerdo, con los Lineamientos Generales de Carrera Magisterial (1998), el tipo de cursos que se ofertan debieran considerar los resultados que obtienen los docentes en el factor Preparación Profesional (examen de conocimientos de los profesores) y en el de Aprovechamiento Escolar (examen que sustentan los alumnos), sin embargo en la práctica esto no sucede. Además, no se imparten los cursos necesarios para todos los maestros de todos los niveles de Educación Básica en cuanto a las áreas en las que se han detectado deficiencias, en algunas ocasiones tienen que volver a acreditar un curso similar o uno que no se relaciona con la asignatura que imparten (en el caso de secundarias) debido a que la instancia responsable de impartirlos no ha logrado la cobertura necesaria. A la fecha por ejemplo no existen cursos disponibles para los docentes de Preescolar, Educación Física, Educación Artística y Educación Tecnológica.

Si bien, CM realiza esfuerzos para motivar a los docentes para tener un mejor desempeño profesional y estimular su crecimiento profesional, éste no ha sido suficiente, tanto por deficiencia en la oferta como en su contenido.

En la *Teoría de los Dos Factores*, desarrollada por Frederick Herzberg, la motivación se explica en términos de dos factores:

- *Factores de mantenimiento o de higiene. Se considera el sueldo, la vida personal, la seguridad en el puesto, las condiciones de trabajo, etc. La*

presencia de estos factores no motiva a las personas, pero su ausencia produce insatisfacción y la motivación no es muy efectiva.

En este aspecto el magisterio goza de algunas prerrogativas laborales como es la seguridad salarial y la estabilidad laboral. Debido a que se rigen por la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado, tienen derecho a la base definitiva de su plaza a los seis meses de prestar sus servicios (se le conoce como definitividad o inamovilidad en el cargo), por lo que pueden conservar el nombramiento hasta que se jubilen (Observatorio Ciudadano, 2001), aunque hay una cantidad que cubre plazas de interinatos (por ausencias de otros profesores).

Respecto al salario y específicamente en el ámbito de CM, cuando un docente ingresa o se promueve, el estímulo se asimila al sueldo base, lo que lo hace inafectable, independientemente del desempeño posterior del docente. En este caso si un profesor decide ya no participar en el Programa, continuará percibiendo el estímulo hasta que se jubile sin necesidad de demostrar en su desempeño laboral que sigue siendo acreedor a dicho estímulo. Ello implica que deja de tener un significado motivante para el profesor en su trabajo, por lo que podemos considerar, atendiendo a la Teoría de Herzberg que no motivan a los profesores.

- Factores de contenido del trabajo: se refiere al logro, reconocimiento, trabajo desafiante, progreso y crecimiento en el trabajo. Estos son los motivadores reales ya que tienen el potencial de producir un sentimiento de satisfacción.

Entre los objetivos de CM se encuentra el de reconocer e impulsar la profesionalización del magisterio, valorar la actividad docente fortaleciendo el aprecio por la función social del profesor así como motivarlos para que logren mejores aprovechamientos con sus alumnos. Este reconocimiento lo hace a través de la asignación de un estímulo salarial importante.

En CM, los docentes que desean percibir el estímulo por primera vez, tienen que obtener determinados puntajes en la evaluación global durante un ciclo escolar (70 o más según el grupo de participación), esto significa que deben asistir a cursos y aprobarlos (Factor Cursos de Actualización), obtener un buen puntaje en el examen de conocimientos tanto de ellos como de sus alumnos (Factores de Preparación Profesional y Aprovechamiento Escolar), ser evaluados favorablemente en su centro de trabajo (Factor Desempeño Profesional). Durante ese año escolar,

probablemente exista una motivación real por mejorar su desempeño ya que está asociado al logro de la recompensa, pero al final, si alcanzan el puntaje serán reconocidos y como premio obtendrán un incremento salarial sustancial y dejará de funcionar como incentivo.

De acuerdo con los Lineamiento Generales (1998), para promoverse o ascender al siguiente nivel, los participantes deberán obtener el puntaje necesario en el sistema de evaluación en un ciclo escolar, así como permanecer entre 3 o 4 años en el nivel que hayan obtenido. Esto significa que el participante puede esforzarse, de nueva cuenta, en un año y esperar a que transcurra el tiempo, hasta que pueda ascender. O tiene la opción de evaluarse en cada uno de esos ciclos, pero solamente se le considerará el puntaje mas alto obtenido durante la permanencia. Lo que no necesariamente significa que ciclo tras ciclo, el docente se esfuerce por mejorar su desempeño, ya que solo hace esfuerzos iniciales cuando requiere incrementar sus ingresos conforme a los criterios establecidos.

A través de este proceso (incorporación o promoción), el docente elevará la calidad de su trabajo y con ello obtendrá un reconocimiento social (aparte del económico) tanto de sus alumnos, compañeros de trabajo como por los padres.

Tal y como podríamos interpretar mediante la Teoría de Herzberg, los incrementos salariales que da CM son estímulos importantes debido a la instrumentalización del dinero, pero no es un motivo suficiente y permanente para que un docente mantenga un alto desempeño laboral durante largo tiempo, debido a que el incremento se vuelve permanente. De acuerdo con las teorías de la motivación, los profesores se motivan mas por incentivos intrínsecos (reconocimientos a su labor, las condiciones en las que labora, entre muchas otras) que por las compensaciones monetarias que reciben.

La *Teoría de las Expectativas* de Víctor H. Vroom cuenta con tres componentes principales:

1. *Las expectativas del desempeño-resultado: Las personas esperan ciertas consecuencias de su conducta.*

Cuando un profesor solicita participar en CM y se somete al proceso de evaluación de antemano tiene el conocimiento de que si obtiene el puntaje necesario en la evaluación global obtendrá el beneficio de recibir un estímulo salarial importante.

Ello implica que el profesor acepta ser evaluado en sus conocimientos sobre los programas y planes de estudio del nivel en el que labora; que sus alumnos también sean evaluados y que tiene que asistir a cursos de actualización y que probablemente, al final de todo este proceso ingrese o se promueva en CM.

2. *Valencia: El resultado de una conducta tiene una valencia o poder para motivar, concreta, que varía de una persona a otra. Es la inclinación del sujeto, la preferencia que tiene para recibir una recompensa.*

Como se ha expuesto en otros apartados, el docente que participa en CM realiza esfuerzos considerables para obtener buenas calificaciones en los factores en los que son evaluados durante el ciclo escolar en el que piensan que obtendrán altos puntajes, esto significa que se encuentran lo suficientemente motivados para mantener las conductas de mejoramiento.

Sin embargo, después de que se han incorporado o promovido, en las evaluaciones de los ciclos escolares subsecuentes los resultados de sus evaluaciones tienden a disminuir (Santibáñez, 2006), lo que puede significar que el elemento motivador (el estímulo de CM) ya no cumple la función de continuar motivando para mejorar el desempeño y esto también puede deberse a que una vez que el profesor obtiene el beneficio económico, éste ya es permanente, independientemente del desempeño laboral posterior.

3. *Las expectativas del esfuerzo-desempeño: Es una relación entre el esfuerzo realizado y el desempeño desarrollado en la realización de la tarea.*

Se mencionó en el capítulo referente a Carrera Magisterial que los docentes que reciben los estímulos tienen incrementos salariales sustanciales (van del 36% al 294% del concepto 07, sueldo base), esto se vuelve sumamente atractivo si consideramos que el participante no tiene que realizar otras funciones ajenas a las que desarrolla en su labor cotidiana, tampoco aumenta el horario laboral ni responsabilidades administrativas.

La condición que tienen que cumplir para beneficiarse es, como se ha mencionado reiteradamente, obtener altos puntajes durante un ciclo

escolar y cumplir con la permanencia requerida para el nivel al que desean promoverse.

A pesar de que las condiciones de participación están claramente definidas en los Lineamientos Generales, hay docente que no han podido obtener los puntajes necesarios y que han demandado que los niveles se otorguen por decreto presidencial a todos aquellos que no han logrado incorporarse o promoverse, o que consideren solamente la antigüedad o el grado académico como requisito para obtener los incrementos salariales, que como se dijo, son bastante atractivos. Como se puede apreciar, solo parcial y raquíticamente el Programa de CM ha tenido efectos sobre la productividad, la profesionalización y la calidad del desempeño docente.

5.2. Análisis de Carrera Magisterial como sistema de pago al mérito y Escalar

De acuerdo con Jacobson (1987), los sistemas de pago al mérito parten de dos supuestos principales:

- *Los profesores son motivados, en primer lugar por el dinero.*

Como se ha expuesto en el capítulo dedicado a CM, el monto de los estímulos que proporciona el Programa a los docentes que se incorporan o se promueven son bastante elevados respecto al concepto 07, sueldo base, de la plaza inicial:

- Nivel "A": Incremento del 36% (sobre el concepto 07, sueldo base, de la plaza inicial).
- Nivel "B". Incremento del 82.24% (respecto a la plaza inicial).
- Nivel "C". Incremento del 140.56% (respecto a la plaza inicial).
- Nivel "D". Incremento del 207.92% (sobre la plaza inicial).
- Nivel "E". Incremento del 294.13% (respecto a la plaza inicial). (Coordinación Nacional de Carrera Magisterial, 2003)

Estos porcentajes son sustanciales si se comparan con los aumentos salariales otorgados a la burocracia en general en los años de 2005 y 2006 que no rebasaron el 8% del salario e incluyendo prestaciones.

Se debe recordar que los profesores que se promueven en alguno de los niveles de CM, siguen realizando la misma función y cumplen el mismo horario de trabajo. En este caso, un profesor de Primaria sin nivel de CM, en 2005 obtenía un sueldo bruto de \$4,839.45, mientras con nivel "A" de CM, ganaba \$6,524.05 (Comisión Nacional SEP-SNTE, 2005).

Es necesario mencionar que una forma alterna de incrementar el salario magisterial es obteniendo una promoción en el escalafón vertical, por ejemplo de ser docente frente a grupo ascender a director lo que implica un cambio de funciones, otras responsabilidades administrativas así como mayor carga de trabajo.

En este caso, y retomando el ejemplo anterior un director de primaria sin nivel de CM, en 2005, ganaba un salario bruto de \$5,196.55 (Oficialía Mayor, 2005). La diferencia salarial entre ser profesor y ser director, sin algún nivel, es de un incremento del 7% aproximadamente, cifra inferior a la de obtener un nivel "A", en la misma función de docente.

También es pertinente señalar, que los docentes obtienen otras prestaciones independientes de CM:

- Aguinaldo equivalente a 40 días de sueldo base.
- Prima vacacional: 10 días.
- Bono anual: 20 días.
- Organización del ciclo escolar: 5 días
- Compensación docente de fin de año: 20 a 25 días
- Quinquenios de antigüedad.

Si a estos datos le agregamos que de 1,274,290 de docentes del nivel de Educación Básica en el ciclo escolar 2004-2005, el 58% ya cuenta con algún nivel de CM, observaremos que existe un amplio interés de los docentes por ingresar y seguir promoviéndose en el Programa para obtener los beneficios económicos que éste ofrece.

De acuerdo con un documento emitido por la OCDE (2005) sobre el Panorama de la Educación, particularmente con México, señala que la inversión en recursos humanos en relación con el ingreso nacional, los salarios en México son bajos con respecto a los estándares absolutos de la OCDE, pero son los más altos cuando se comparan con el PIB per cápita (1.75 veces el PIB per cápita, comparado con el 1.31 de la OCDE). Este informe especifica que desde 1996, a la fecha los maestros en México han experimentado el segundo incremento más grande en salarios de entre los

países miembros (un promedio de 38% para primarias y un 43% en secundaria respecto al promedio de dicho organismo; 15% en ambos casos).

- *Las recompensas monetarias pueden motivar a los docentes a mejorar su desempeño.*

De acuerdo con Jacobson (1987) el pago al mérito es un medio para generar competencia por los estímulos y que impactará directamente en una mejoría en el desempeño de los docentes, se recompensará a los profesores más eficientes.

En los Lineamientos Generales de Carrera Magisterial (1998) se especifica que uno de los objetivos generales del programa es *“Estimular a los profesores de Educación Básica que obtienen mejores logros en su desempeño”* así como *“Coadyuvar a elevar la calidad de la Educación Nacional por medio del reconocimiento e impulso a la profesionalización del magisterio”*.

Como se mencionó anteriormente, los docentes que desean percibir el estímulo de CM tienen que obtener puntajes altos en el sistema de evaluación en un ciclo escolar, lo que implica tener un buen desempeño en la escuela y alcanzar buenas puntuaciones en los exámenes de los factores de Preparación Profesional y de Aprovechamiento Escolar (en el caso de los docentes frente a grupo).

Sin embargo, en los ciclos escolares subsecuentes no necesariamente mostrarán el mismo desempeño, por lo que no se elevaría necesariamente la calidad de la educación.

Respecto a la calidad de la educación, el reporte de la OCDE (2005) indica que de acuerdo con la Evaluación Internacional del Estudiante (PISA) del 2003, en el área de matemáticas señala que los estudiantes mexicanos de 15 años de edad que fueron valorados con este instrumento tuvieron un desempeño significativamente por debajo del promedio de la OCDE, se obtuvo la puntuación media más baja en la escala de las matemáticas. Esta prueba es un indicador de cuántos estudiantes tienen la probabilidad de tener problemas para utilizar las matemáticas en su vida futura, los resultados mostraron que en México, más del 60% de la muestra tendrán estos problemas, lo que lo ubica como el promedio del desempeño más bajo entre los países participantes en dicha prueba.

El documento concluye que la educación en México es *“un sistema que enfrenta muchos problemas, deficiente tanto en el nivel de educación de la población como en términos de la calidad del aprendizaje (...) pero en el cual se están invirtiendo recursos considerables. El gasto en educación crece mucho más rápido que la riqueza nacional (PIB per cápita), los salarios de los maestros están creciendo más rápido que en virtualmente todos los países de la OCDE (...)”*.

Para implementar el sistema de Pago al Mérito se debe de considerar lo siguiente:

- *El pago al mérito se basa exclusivamente en las diferencias en el desempeño.*

CM establece cuales son los puntajes que se deben obtener para incorporarse o promoverse y que solamente aquellos que los obtienen o los rebasan reciben los estímulos, por ello son considerados como los mejores docentes.

Como se ha mencionado, las diferencias son cualitativas y tienen como base la calificación obtenida por medio de los instrumentos utilizados en cada uno de los factores que integra el sistema de evaluación.

- *El salario que reciba el profesor reflejará su contribución al objeto de la educación.*

Teóricamente un docente bien pagado elevará la calidad del trabajo con sus alumnos, significa que elevará el nivel educativo, sin embargo, como se ha expuesto a lo largo del trabajo, los salarios de los docentes se han incrementado sustancialmente a medida que van avanzando en el escalafón horizontal de Carrera Magisterial.

Sin embargo y tal como lo señala el informe de la OCDE (2005) México es un país que ha invertido mayores presupuestos a la educación, a pesar de ello los resultados de las pruebas de matemáticas y español aplicadas a alumnos de primaria y secundaria indican que se está por debajo del promedio.

Por otra parte, Martínez (2004) señala que desde mediados del siglo XX y ante la expansión demográfica, el gobierno tuvo que aumentar la oferta educativa, lo que permitió incorporar a la escuela a un creciente número de niños de sectores desfavorecidos, acarreado altas tasas de reprobación. Ante tal situación, a fines de los años 60, la SEP hizo adoptar a los docentes la política extraoficial de no reprobado a más del 10% de los alumnos, con el objeto de evitar que los que reprobaban se sumaran a los alumnos de nuevo ingreso, lo que aumentaría aun mas la demanda.

Este criterio continúa arraigado en el magisterio y se respeta de manera general (Martínez, 2004), aunque de acuerdo con las estadísticas oficiales, la reprobación de los alumnos ha disminuido; en el ciclo 2002-2003, la media nacional de reprobación fue de poco mas del 5%. Lo que no significa que aquellos que sí aprobaron tengan el conocimiento y el dominio adecuado de conocimientos que deberían de haber obtenido durante un ciclo escolar.

- *Cuantificar el trabajo, nivel de eficiencia y de logro de los docentes.*

El sistema de evaluación de CM valora varios aspectos que se reflejan en el desempeño educativo/laboral, como son los conocimientos necesarios que se requieren para el nivel/modalidad, la actualización sobre aspectos pedagógicos, las actividades que realiza en el centro escolar así como los conocimientos que adquieren los alumnos.

Cada una de estos aspectos es valorado por instancias diferentes así como por una diversidad de instrumentos, por ejemplo la Dirección General de Evaluación de Políticas Educativas valora a través de pruebas estandarizadas los conocimientos de los docentes así como los aprendizajes de los estudiantes; la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio no ofrece cursos de actualización a nivel nacional y las autoridades educativas estatales se encargan de impartir cursos a nivel estatal, ambos son valorados en forma distinta, los primeros son acreditados mediante examen de dominio y los segundos por asistencia. Por último, en el centro escolar, los profesores que integran el Órgano de Evaluación valoran el desempeño profesional del participante.

Es en los resultados de la valoración del Factor Desempeño Profesional en los centros de trabajo donde se han encontrado mayores problemas para diferenciar a los "buenos" de los "malos". De 1993 a 1998, este factor tenía un valor máximo de 35 puntos, sin embargo fue práctica común que a la mayoría de los docentes se les asignaran el total del puntaje, anulando

con ello dicho factor. Ante esta situación la Comisión Nacional SEP-SNTE de Carrera Magisterial optó por aplicar un factor de corrección, esto es, se tomó en cuenta el resultados que había obtenido el participante en el Factor Preparación Profesional y, a través de una fórmula, se ponderaba el puntaje de debía corresponderle en el caso del Factor Desempeño Profesional.

Posteriormente, con la modificación de los Lineamientos Generales en 1998, a este factor se le asignó un valor de 10 puntos, con el objetivo de que no se repitiera la misma situación, sin embargo actualmente, los órganos de evaluación continúan asignando el máximo puntaje, independientemente del desempeño real del docente. Cabe señalar que esta evaluación se realiza de forma colegiada, es decir que existe un acuerdo expreso entre los integrantes de cada centro de trabajo para otorgarse dichos puntajes.

La asignación generalizada de los más altos puntajes se ha observado desde el escalafón tradicional (casi todos los docentes obtienen los 720 puntos sin ningún problema en la ficha escalafonaria).

Otro problema importante es la forma de calificación del Factor Preparación Profesional, del Aprovechamiento Escolar y de los Cursos Nacionales de Actualización. En los dos primeros, la calificación es por criterio, esto es se asignan los 28 puntos al docente que en una entidad federativa haya obtenido el mayor número de aciertos del examen y no por haber tenido todas las respuestas correctas, al resto se le asigna el puntaje con relación a ese maestro. Lo mismo sucede en el Factor Aprovechamiento Escolar.

Por otra parte, aquellos que obtienen el menor número de aciertos no les asignan cero puntos, sino que les asignan un puntaje mínimo de base que corresponde en general a 5 puntos.

Mientras que en la evaluación de los Cursos Nacionales, la asignación de los 12 puntos se otorga a los docentes que obtuvieron el 100% de respuestas correctas en sus evaluaciones (se califica por norma).

Los participantes conocen de antemano qué se les va a evaluar y la forma en que se hará, sin embargo en el sistema de evaluación no hay elementos suficientes para conocer que el trabajo magisterial se realiza con eficacia, esto es si los docentes evaluados tienen la capacidad para realizar o cumplir adecuadamente la función y por otra parte tampoco se

puede cuantificar o cualificar el logro que tienen aquellos docentes que reciben un estímulo.

Cabe recordar, que uno de los objetivos principales de CM es coadyuvar a elevar la calidad de la educación, sin embargo, como se ha expuesto los resultados que se han encontrado en diversas pruebas internacionales aplicadas en México, los conocimientos que muestran los alumnos de primaria y secundaria son bajos.

- *Aceptación por parte del sindicato de la implementación del sistema.*

Tal y como se mencionó en el apartado referente al Programa de Carrera Magisterial, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), después de negociaciones con la SEP, enarboló al Programa como una conquista sindical en la cual se beneficiarían todos los profesores afiliados.

Carrera Magisterial como sistema escalar.

En el sistema escalar se establece que los maestros se van especializando en ciertas áreas o adquieren competencias, lo que les permite adquirir cierta independencia en su trabajo, por lo que se va modificando la forma de evaluarlos así como la capacitación que reciben (Morduchowicz, 2002).

- *En este sistema se comprende una serie de categorías con distintos niveles de dificultad y con ciertos requerimientos para el ascenso. En este sistema se dan incentivos y aumentos salariales a los docentes que deciden participar sin que para ello tengan que alejarse del aula (Morduchowicz, 2002; Umaña, 2004)*

Se ha especificado que CM cuenta con cinco niveles de estímulos y que los participantes no tienen que cambiar de funciones, ya que promueve el arraigo. De igual forma, se ha señalado que para poder cambiar de nivel es necesario que obtengan el puntaje necesario, acumulen cierto número de años de permanencia, realicen la misma función, entre otros requisitos.

Lo que es conveniente resaltar es que, conforme se avanzan en los niveles, en CM no se establece mayores niveles de dificultad. Tienen que

cumplir los mismos requisitos, evaluarse en los mismos factores aquellos que se promueven del nivel "A" al "B" que aquellos que van a alcanzar el nivel más alto ("E"). La diferencia se refleja en los puntajes requeridos para promoción de acuerdo con el nivel/modalidad en el que laboran los participantes.

De igual forma no hay diferencia entre los exámenes que presentan los profesores ni los alumnos, por ejemplo es el mismo tipo de examen para un profesor que imparte 6º grado que se incorpora al nivel "A" que aquel que se promueve al nivel "E".

- *En la carrera escalar incluye entre tres y cinco niveles dentro de la carrera, hay descripción de funciones de los docentes en cada nivel así como criterios predeterminados para avanzar a los niveles superiores, oportunidad de asumir funciones distintas. Propone los siguientes niveles: ingresante, profesional, avanzado y experto. Se requiere que los docentes vayan adquiriendo competencias y conforme las van adquiriendo van disminuyendo la supervisión.*

Tal y como se señaló anteriormente, existen niveles en CM pero estos son salariales. No existen una diferenciación o especialización en las funciones de los docentes cuando obtienen algún nivel.

Hay que resaltar que en CM existen tres vertientes de acuerdo a las funciones que desempeñan los maestros: frente a grupo, personal directivo o de supervisión y docentes en funciones técnico-pedagógicas (Lineamientos Generales de Carrera Magisterial, 1998). Hay la posibilidad de que un docente que imparte clases sea directivo (por medio de ascensos escalafonarios verticales o promociones administrativas) o que realice actividades pedagógicas. Es necesario aclarar que esta división existe desde antes de la creación de CM, el Programa solo las retoma del Escalafón Tradicional y del Esquema de Educación Básica.

- *Los sistemas de evaluación tienen, por lo general, cuatro o cinco calificaciones posibles y para promover a un nivel superior el docente debe obtener las dos calificaciones más altas. En la mayoría de los casos, una evaluación inferior implica descender en el escalafón y una intermedia implica permanecer en el nivel en que se encuentra el docente (Murdochowicz, 2002).*

Carrera Magisterial tiene un sistema de evaluación que se encuentra integrado por seis factores, el docente tiene que evaluarse en cada uno de ellos para obtener un puntaje. Por otra parte, el participante tiene que permanecer cierto número de años (3 o 4) en el nivel que ostente, puede evaluarse cada año, sin embargo solamente conserva el puntaje mas alto que haya obtenido durante ese tiempo, el cual le servirá para promoverse si alcanza la línea de puntaje establecida para el nivel al cual aspira.

De acuerdo con la teoría, el profesor tiene que ascender, refrendar el nivel o descender en la carrera escalar. En CM no existe el refrendo ni el descenso de nivel, una vez que se ha obtenido este es inafectable y lo conserva hasta que se jubile, sin importar la calidad del trabajo que realice en sus actividades magisteriales.

Como opera actualmente el Programa, un docente puede quedarse en el nivel "A", por ejemplo, el tiempo que lo desee, sin que se le exija una mejora en su trabajo. De igual forma, existen diferencias salariales bastante grandes entre docentes que realizan la misma función, ejemplo de ello puede ser dos docentes de primaria, uno con nivel "A" y otro con nivel "E". Ambos realizan actividades laborales similares, tienen las mismas horas de trabajo así como las mismas obligaciones, sin embargo, al que tiene mayor percepción salarial no se le exige un mejor desempeño laboral.

Como se ha expuesto, CM tiene algunas características similares a las carrera escalares, sin embargo, lo que pudiera considerarse como fortalezas en esta última son debilidades para CM, como son la asignación de mas responsabilidades a los docentes que obtienen niveles más altos, diferencias de evaluación de acuerdo con el nivel que aspiran así como el hecho de refrendar un nivel.

- *Tiene un fuerte componente del desempeño profesional así como de capacitación continua*

En el sistema de evaluación de CM hay un factor que se refiere a los cursos de actualización que el participante tiene que acreditar durante un ciclo escolar, el cual tiene un valor de hasta 15 puntos. Es obligatorio que los docentes que se inscriben para participar anualmente acrediten al menos un curso impartido por la autoridad educativa estatal o uno impartido por la autoridad educativa central (curso nacional).

En la práctica, hay poca oferta respecto a la gama de cursos que se imparten tanto a nivel nacional como al estatal, en algunas ocasiones los participantes tienen que acreditar un mismo curso en varios ciclos escolares o asistir a uno que no tiene mucha relación con la asignatura que imparte (en el caso de secundarias).

Si bien es cierto que en los Lineamientos Generales (Comisión Nacional SEP-SNTE, 1998) se especifica que uno de los objetivos específicos es el de reforzar el interés por la actualización y acreditación de cursos de mejoramiento académico, no existe la capacidad suficiente para cubrir las necesidades de capacitación de todos los profesores que participan en CM.

Respecto al desempeño profesional, el cual se define como las actividades cotidianas que realizan los docentes en el desempeño de su función, éste es considerado en el sistema de evaluación de CM, pero es el factor que tiene menos pesos en la valoración general (10%).

La disminución de la ponderación de este factor se debe a que su valoración la realizan los docentes en su centro de trabajo y que existe la tendencia a asignarse los mas altos puntajes, lo cual anula en la práctica dicho factor.

En 2003, la SEP acordó realizar una evaluación externa de Carrera Magisterial. La consultoría internacional especializada en educación responsable de dicha valoración fue RAND Education. El periodo de valoración fue de 2004 a 2005. El objeto de ese trabajo fue el analizar el sistema de evaluación de los docentes de Carrera Magisterial así como elaborar propuestas que permitieran mejorar al programa para coadyuvar el mejoramiento de la calidad educativa en México (Santibáñez, et al., 2006)

Las sugerencias las dividieron en 4 apartados:

1. Las enfocadas a mejorar las pruebas de los factores de Preparación Profesional y Aprovechamiento Escolar.

De acuerdo con el informe y después de analizar las pruebas que se aplican tanto a docentes como alumnos concluyen, que si bien los instrumentos tienen consistencia interna y confiabilidad, éstos evalúan habilidades cognitivas de bajo nivel (memorización más que razonamiento).

Por otra parte, señalan que *“una vez incorporados o promovidos, los maestros parecieran tener todavía menos incentivos para mejorar el puntaje de los alumnos en las pruebas de aprovechamiento escolar, ya que se observan efectos negativos (modestos) en las calificaciones de los estudiantes en dichas pruebas (...)”*.

2. Las centradas a mejorar el Factor Desempeño Profesional.

Existe una falta de conexión entre los estándares de la práctica docente y el proceso de evaluación, así como problemas para evaluarlo.

La forma en que se valora este factor puede originar situaciones de conflicto entre los docentes debido a que no todos los integrantes del órgano de evaluación pueden observar en forma constante el desempeño del profesor en el aula, por lo que no tiene los elementos suficientes para valorarlo. Por otra parte, ante estas situaciones existe la tendencia de asignar puntajes mas altos con objeto de evitar situaciones problemáticas, tal y como ha sucedido desde la implantación de Carrera Magisterial.

Por ello sugieren que la valoración de este factor sea responsabilidad del director de la escuela o que los docentes con los niveles más altos de CM sean los responsables de su valoración.

De igual forma, se plantea que deben de existir estándares de valoración curriculares para que sirvan de referencia a los participantes y éstos conozcan de manera mas precisa lo que se espera de ellos.

3. Las enfocadas a mejorar la eficiencia de los incentivos para mejorar indicadores de la calidad educativa.

Sugieren no considerar en el sistema de evaluación factores que están incluidos en su salario, como son la antigüedad y el grado académico de los docentes ya que tienen un valor doble (tanto para escalafón vertical como para CM).

Otorgar el incentivo considerando el desempeño docente de varios años y no centrarse únicamente en los resultados obtenidos en un ciclo escolar. Así como la penalización hacia el profesor cuyo desempeño sea bajo.

4. Recomendaciones para una mejor utilización de los recursos disponibles para la evaluación.

Debido a que los alumnos del nivel de Educación Básica son sometidos a diversas pruebas (Prueba nacional de estándares, las de CM, etc.) para valorar sus conocimientos durante el ciclo escolar, consideran necesario que la Secretaría de Educación Pública debería reutilizar estos recursos y focalizarlos en una sola prueba tanto para alumnos como para docentes y que los resultados obtenidos sirvan para diversos propósitos.

También sugieren que los esfuerzos de evaluación se concentren a aquellos docentes que tienen los mas altos niveles y aquellos que obtengan bajos puntajes se les apoye en capacitación para mejorar su práctica docente.

La Consultoría RAND Education concluye que los esfuerzos deben enfocarse al mejoramiento de algunos factores del sistema de evaluación de CM (aprovechamiento escolar, preparación profesional y desempeño profesional), así como la vinculación de éstos con el mejoramiento de la calidad educativa. Señalan que el impacto del Programa sobre el aprovechamiento de los alumnos es nulo y que puede ser hasta negativo una vez que los docentes reciben el estímulo.

Por otra parte, observan que los cursos ofertados y valorados en el Factor de actualización, no tienen una relación directa con los resultados obtenidos en otros factores como preparación profesional y aprovechamiento escolar.

De acuerdo con lo que se ha expuesto, la valoración que realizó RAND Education en 2005 al Programa de Carrera Magisterial arrojó resultados similares a lo que se había contemplado, paradójicamente, el SNTE en su artículo Una visión sobre Carrera Magisterial (Coordinación Nacional de Carrera Magisterial, 1996) en el cuál realizó un análisis sobre la complejidad conceptual, política y administrativa de Carrera Magisterial.

Entre las principales conclusiones se encuentran las siguientes:

- La dificultad de fondo de CM es la evaluación, *“ya que en un sistema de compensaciones sólo puede ser tan bueno como el sistema de evaluación en el que se apoya”*.
- No existe una cobertura suficiente para la oferta de los cursos tanto nacionales como estatales.
- No hay una estandarización y validación suficiente en las pruebas que se aplican en el Factor Preparación Profesional.
- Se debería de analizar la pertinencia de los factores que integran el sistema de evaluación y si son los mas adecuados.
- Los docentes se enfocan a realizar aquellas actividades que les reditan puntajes y descuidan aquellas que son necesarias para un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje pero que no son contabilizadas.
- Revisar a fondo si la premiación por obtener los mas altos puntajes elevará la calidad de la educación o si se requiere mejorar el conjunto de condiciones institucionales con la que se imparte la educación para tal mejoramiento.

De acuerdo con Arnaut (2004) CM es un programa cuyos resultados son por entero opuestos a lo esperado inicialmente (control sindical, incremento masivo de salarios, ruptura del mecanismo de incentivos y desconexión de los resultados y el plus salarial).

Además, los resultados del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) arrojaron que la modernización no ha implicado una mejora en el rendimiento académico de los alumnos, tampoco ha generado mecanismos democráticos de gestión del sistema educativo.

El objetivo de Carrera Magisterial era y ha sido asociar los incrementos salariales a una mejora en el rendimiento académico de los alumnos, sin embargo, el lugar estratégico ocupado por el SNTE en la gestión de la Carrera Magisterial le ha permitido convertir el programa en un mecanismo más o menos masivo de incremento salarial.

La creación y la operación de Carrera Magisterial ha implicado la construcción de un *“vasto sistema de evaluación de la formación y el*

desempeño docentes y ha contribuido a difundir la cultura de evaluación, convirtiendo a la docencia en una actividad evaluada” (Arnaut, 2004)

Originalmente se concibió a CM como un sistema que pretendía el mejoramiento salarial para promover el mejoramiento en la formación, capacitación y en el desempeño docente para elevar la calidad de la educación, se ha subordinado a un incentivo de carácter meramente laboral y se ha subordinado a una política salarial (Arnaut, 2004)

Vargas y Umansky (2005) señalan que existen dificultades para poder medir la eficacia de los factores que se valoran en los sistemas de estímulos en la calidad educativa. Definen como eficacia cuando existe evidencia de que los alumnos han adquirido los conocimientos y habilidades adecuadas, para medirla consideran los indicadores disponibles (las evaluaciones nacionales de los alumnos). Considerando esto, concluyen que no existe un efecto evidente de CM sobre el mejoramiento del desempeño de los alumnos, tomando en cuenta los resultados de los exámenes a los que son sometidos los alumnos.

5.3. Perspectivas y Propuestas

El objetivo y la finalidad de la creación del Programa de Carrera Magisterial desde el punto de vista formal fueron:

- Crear un sistema de promoción horizontal en el que los docentes participaran de forma voluntaria e individual.
- Este sistema tendría la finalidad de contribuir a elevar la calidad de la educación.
- Reconocer y estimular la labor de los mejores profesores.
- Reforzar el interés por la actualización de los docentes.
- Promover el arraigo y la vocacional magisterial.
- Mejorar las condiciones de vida, laborales y sociales de los docentes de Educación Básica (Lineamientos Generales de Carrera Magisterial, 1998).

Carrera Magisterial no ha logrado alcanzar estos objetivos por las siguientes razones:

- De intentar ser un programa de estímulos, en el cual sólo los mejores docentes serían beneficiados por los estímulos, se implementó más como una política salarial masificada. De acuerdo, con datos de la Coordinación Nacional de Carrera Magisterial hasta 2004, existen 732,514 plazas docentes que perciben algún nivel de CM, mientras que la SEP reporta que para el ciclo escolar 2004-2005 laboran 1,274,209 docentes de Educación Básica.
- Un estímulo se otorga una vez que se han alcanzado metas fijadas y éste no es permanente. En CM, una vez que un maestro obtiene algún nivel del Programa, este es inafectable e independiente del desempeño del docente, lo que origina que pierda su eficacia cómo incentivador permanente.
- Otro aspecto ligado con lo anterior, es que no hay cláusulas de exclusión, esto es que no hay sanciones a los docentes que no cumplen con los estándares mínimos de desempeño. Como se señaló, no hay mecanismos que permitan retirar algún nivel si se comprueba que el docente ya no es merecedor de éste, por el contrario lo conserva hasta que se jubila.
- A pesar de que podemos considerarlo como una herramienta de salario masificado, es necesario recalcar que se han incrementado sensiblemente

las diferencias salariales entre los docentes de una misma escuela , por ejemplo un docente de primaria con nivel "A" gana actualmente \$6,145.70 mensuales brutos, mientras uno con nivel "E" cobra \$17,810.05 (SEP, 2005).

Esto puede traer como consecuencia, inconformidad y diferencias entre aquellos profesores que por alguna razón no han podido ingresar a CM contra los que cuentan con algún nivel alto y que no muestran un mejoramiento en su labor con los alumnos.

- Otro punto importante a resaltar es respecto a que con la implementación de este Programa, el gobierno federal buscaba elevar la calidad de la educación, sin embargo, tal como se señaló en el capítulo 3, la calidad educativa es un concepto en donde intervienen diversos factores y para su valoración es necesario realizarla a través de diversos indicadores, algunos de ellos son las pruebas que se aplican a los profesores y a los alumnos (que podemos estar de acuerdo o no si éstos instrumentos son lo suficientemente válidos para señalar que un alumno ha adquirido los conocimientos esperados y si estos son de calidad pero son los datos que se tienen disponibles).

De acuerdo con los resultados que han obtenido los estudiantes mexicanos que han participado en las pruebas internacionales respecto al manejo de las matemáticas y del español, los alumnos no tienen un manejo suficiente respecto a estos conocimientos. En ese contexto, se puede concluir que los buenos salarios de los docentes no necesariamente tienen un impacto positivo en la motivación de los profesores por mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, también encontramos que a lo largo de 13 años de operación de CM se han generado críticas hacia este Programa, como por ejemplo:

Ornelas (2003) señala que Carrera Magisterial parece más *un "conjunto de requisitos que los maestros deben reunir para lograr mejores salarios y prestaciones, que un instrumento de superación profesional y mecanismo para lograr la calidad de la educación"*

De forma similar, Latapí (2005) dice que *"En el presente prevalece la opinión de que CM ha funcionado como un mecanismo de mejoramiento de los ingresos del magisterio, pero no como un sistema adecuado de evaluación; tampoco hay evidencias de que esté incidiendo en el mejoramiento de las prácticas docentes ni, por tanto, en la calidad de la educación."*

La principal rectificación que requiere el esquema de CM es la de recuperar su valor como mecanismo evaluativo confiable y eficaz. En esto debiera atenderse que el enfoque de la evaluación sea eminentemente formativo y no fiscalizador, que instancias suficientemente independientes realicen la evaluación con una participación adecuada de las instancias escolares –lo cual aún no se ha logrado–, que dicha evaluación contribuya a que cada maestro pueda identificar sus fortalezas y debilidades para proseguir en su actualización y mejoramiento, que las evaluaciones sirvan para retroalimentar los contenidos y métodos de los programas de actualización que se ofrezcan al magisterio y de otros programas de las instituciones formadoras; y a que se den a conocer a la opinión pública los resultados de las evaluaciones como parte de la rendición de cuentas de las autoridades educativas respecto a este servicio público."

Como se ha expuesto, son varios los factores que han tergiversado los objetivos iniciales de Carrera Magisterial, aunque no por ello se debe demeritar los logros que ha tenido como el de implementar una cultura de evaluación en los docentes, entre otros. Por ello, a continuación se harán dos propuestas de modificación general con el objeto de mejorarlo.

La primera se centra en un ámbito operativo con los aspectos que ya se manejan y que un cambio de esta naturaleza pudiera tener efectos positivos así como alcanzar los objetivos originales del Programa que es el de coadyuvar a elevar la calidad de la educación.

Es necesario enfatizar que algunos puntos de esta primer propuesta puede tener problemas para llevarse a cabo, ya que desde la administración pública es difícil realizar cambios sobre las cuestiones salariales por la existencia de una ley que protege los derechos (entre ellos el salario) de los trabajadores, además de que no debe perderse de vista el papel político que tiene el SNTE en CM y que probablemente estaría en contra de varias de estas propuestas por ir en "contra de los intereses de sus agremiados".

- El primer punto se refiere a la modificación en algunos de los factores del sistema de evaluación, el planteamiento es general debido a que este trabajo no se enfocó al análisis respecto a los instrumentos de evaluación, pero que es necesario revisarlos a profundidad para poder tener elementos que nos permitan evaluar aspectos que no se han considerado.

Como se expuso, existen tres vertientes de participación en CM: docentes frente a grupo, personal directivo y de supervisión y docentes en funciones técnico-pedagógicas. La propuesta se enfocará únicamente a la Primera Vertiente (docentes frente a grupo), debido a que al número de participantes de ésta, ya que conforman la base del personal docente de Educación Básica que labora en la SEP (aproximadamente 1,078,842 docentes (SEP, 2006).

Tal y como se ha expuesto, un sistema de estímulos para que se considere como eficaz depende en parte de su sistema de evaluación. Por ello, en primer lugar, se propone un cambio en los factores evaluación:

- Eliminar los factores que ya son considerados y pagados en el Escalafón Vertical como son el grado académico y la antigüedad en el servicio docente. En el escalafón vertical, los docentes pueden recibir estímulos por titulación, además se le asignan puntos escalafonarios que tienen una ponderación elevada cuando obtienen una promoción vertical.

De igual forma, los profesores reciben pagos por cumplir quinquenios o premios por 15, 20 o 25 años, también reciben puntos escalafonarios.

- Eliminar el factor Desempeño Profesional. A pesar de que uno de los objetivos de CM es evaluar el desempeño del docente en su centro de trabajo dando autonomía y la decisión de evaluar sus actividades al Órgano de Evaluación de la escuela (integrado por los docentes, el director y el representante sindical), la forma en que se ha realizado quizás no ha sido la más adecuada debido a la tendencia generalizada de asignarse los más altos puntajes.

La experiencia en el desarrollo de CM ha demostrado que no ha sido posible una valoración diferenciada de los profesores en este factor por ellos mismos, probablemente por que quieren evitar conflictos por la calificación asignada o deberse a dicha evaluación solamente la realiza el director de la escuela, el cual puede tener como referente criterios subjetivos de sus evaluados.

- Modificar los exámenes del Factor Preparación Profesional.

Actualmente no existen diferencias entre los exámenes de este factor de acuerdo con el nivel de CM al cual aspiran, por lo que se propone elaborar instrumentos con distinto nivel de dificultad. Esto implica que serían más sencillas aquellas pruebas de docentes que ingresan al nivel "A" y con mayor dificultad los que solicitan promoción al nivel "E".

Por otra parte, como se mencionó anteriormente la asignación del puntaje se realiza por criterio (se toma como referencia la calificación más alta que haya obtenido un docente en su grupo), por lo que los resultados son bastante relativos. Éstos deben ser calificados de acuerdo con relación al número de aciertos sobre el total de reactivos de la prueba e informar a los docentes cuáles son las áreas en las que tienen un nivel bajo de dominio para que puedan capacitarse y subsanar dichas deficiencias.

Por otra parte, estas pruebas valoran más el aprendizaje memorístico de los profesores sobre aspectos de los planes y programas de estudio oficiales emitidos por la SEP, que el razonamiento sobre los mismos.

- Modificar los exámenes correspondientes al factor Aprovechamiento Escolar.

Al igual que el factor Preparación Profesional, la calificación de este indicador se realiza conforme a criterio, por lo que debe hacerse conforme a norma ya que se tendría un referente más real respecto a lo que obtienen los alumnos en dichas pruebas.

Por otra parte, la valoración del aprendizaje no se realiza a todos los alumnos de los docentes que participan, existen grupos a los cuales no se les evalúa por no contar con los instrumentos necesarios para tal fin, por ejemplo, preescolar, 1º y 2º grado de primaria, preescolar y primaria indígena, educación artística, educación tecnológica, educación especial. En estos casos, para asignar un puntaje a los docentes, en CM se hace una ponderación con respecto al factor Preparación Profesional, por lo que este indicador, en los casos mencionados cuenta para dos calificaciones. Por ello, es necesario contar con exámenes idóneos que permitan subsanar esta deficiencia.

Otro punto importante a señalar es que, durante el ciclo escolar, solamente se evalúa una vez a los alumnos, por lo que se propone que la evaluación se realice al inicio y al final del año lectivo, con el objeto de contar con parámetros que permitan hacer comparación respecto a los aprendizajes de los alumnos.

- ♦ Cambio en la forma de asignación del estímulo.

Como está operando CM actualmente, el estímulo se asigna de forma permanente y una vez obtenido no es posible que se retire aún cuando el desempeño del profesor sea desfavorable. Esta situación modifica sensiblemente el objetivo de que los docentes se motiven para mejorar la enseñanza que imparten y elevar su calidad. El estímulo deberá de retirarse en caso de que el profesor no obtenga niveles mínimos de calificación en el sistema de evaluación en los ciclos escolares.

Ante hecho se sugiere que el pago se haga solamente por uno o dos años y que el participante se vea ante la situación de que si quiere obtener dicho estímulo debe continuamente estarse evaluando y obtener buenos puntajes en cada ciclo escolar, con ello se pretende elevar durante más tiempo las conductas que inciden en la productividad y la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

- ♦ Evaluación continua y obligatoria de los docentes.

En la revisión de la literatura sobre los estímulos, se ha señalado que el obtener un estímulo en forma permanente y por largo tiempo pierde la acción motivadora que lo origina. En ese sentido, el pago que ofrece CM por obtener puntajes elevados (lo que supone un mejoramiento en la práctica educativa con los alumnos) en un ciclo escolar y que éste se vuelva permanente independientemente del desempeño laboral que demuestre el docente, pierde todo sentido de motivación para continuar laborando de una forma eficaz.

Este planteamiento puede ser un poco radical, puesto que existen docentes que sí mejoran su desempeño en el aula, pero existen otros que no lo hacen. Si uno de los objetivos de CM es el coadyuvar a elevar la calidad educativa, éste no se refleja en la

valoración que se ha hecho respecto al aprendizaje de los alumnos de acuerdo con los informes internacionales en los que ha participado México.

Por ello, se propone que aquellos docentes que participen en Carrera Magisterial deben evaluarse en todos los años de permanencia de acuerdo al nivel que ostenten y obtener un puntaje mínimo, que permita inferir que el participante continua esforzándose por obtener buenas calificaciones en los factores que integran el sistema de evaluación durante el tiempo que recibe un estímulo.

- ♦ Modificación en los despegues salariales.

Debido a que hay una gran diferencia salarial entre los niveles "A" y "E" de más del 200%, resulta imprescindible modificar esta escala ya que está originando contrastes notorios entre dos docentes que realizan la misma función y que tienen el mismo horario de trabajo.

De acuerdo con la OCDE (2005) señala que México ha incrementado el gasto en educación como porcentaje del Producto Interno Bruto (PIB) en un 6.3%, el cual está por arriba del promedio de los países que conforman la OCDE que es del 5.8%, sin embargo la mayoría de este presupuesto en México se aplica al gasto corriente (sueldos y compensaciones del personal) y solo destina el 2.7% al mejoramiento de la infraestructura en los niveles de primaria y secundaria.

Es necesario señalar que los índices de inflación son controlados y que los incrementos salariales a la burocracia gubernamental en los últimos años no han superado el 6% anual, puede ser necesario considerar que los despegues entre cada nivel no rebase el 20% en cada uno de ellos, para que así el docente que obtengan el más alto nivel tenga solo un diferencial del 100% con respecto al nivel más bajo.

En ese contexto, el cálculo del incremento porcentual se haría con relación al salario base para cada uno de los niveles y no como sucede actualmente, que el aumento se da con relación al nivel previo que se ostentaba.

De esta forma, el presupuesto asignado a CM sería menor y podría alcanzar para beneficiar a un mayor número de docentes y no existirían

grandes diferencias salariales en la realización del mismo tipo de trabajo, lo que podría evitar las desproporciones actuales en las remuneraciones de los maestros.

En resumen, para que el Programa de Carrera Magisterial funcione como un sistema de estímulos debe modificar la forma de asignación de los niveles, el valor monetario de éstos así como cambiar aspectos de su sistema de evaluación.

Estas propuestas tendrían que ser negociadas y consensuadas con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

La segunda propuesta abarca aspectos que van más allá de la implementación de recompensas salariales. Sabemos que en el proceso educativo intervienen distintas variables que lo afectan y que no solamente se requieren únicamente de maestros motivados y bien pagados sino también del mejoramiento de otros aspectos que facilitaran la labor magisterial.

Se deben considerar aspectos que sirvan como motivantes intrínsecos y extrínsecos para los profesores, independientemente del salario, como son la selección para ingreso de profesores, condiciones de trabajo, capacitación continua, reconocimiento a los logros académicos obtenidos por los alumnos, entre otros.

A continuación se expondrán brevemente cada uno de estos aspectos.

- *Selección.*

En primer lugar, se recomienda modificar la forma en que se contrata a los docentes. Como sabemos, para emplear al personal como profesores de Educación Básica en México se tienen diversos medios; uno de ellos es ser egresado de las escuelas normales oficiales con calificaciones satisfactorias ya que se les asegura la asignación de una plaza (aunque en la actualidad la SEP ha disminuido el otorgamiento de plazas por esta vía); otra es por medio del SNTE quien tiene la prerrogativa de contratar a personal que considere adecuado (intereses clientelares). Actualmente, en algunos estados, por ejemplo Chiapas, se abren concursos de oposición entre los egresados de las normales para obtener alguna de estas plazas.

Las dos primeras formas no permiten contar con personal idóneo ya que son otros los requisitos, independientemente de los académicos, los que se solicitan. Es necesario contar con mecanismos que permitan seleccionar a los mejores candidatos que tengan el perfil más adecuado para ocupar las plazas de profesor y que éstos sean claros y transparentes.

De igual forma, es necesario que exista una redistribución geográfica adecuada de los docentes. Muchos de ellos prefieren trabajar en las ciudades por las comodidades que representan que en las zonas rurales, alejadas o apartadas, teniendo como consecuencia que exista una mayor oferta de profesores en las zonas urbanas y carencia en las zonas más pobres y alejadas. El gobierno ha realizado acciones paliativas como es el de contratar personal con estudios de secundaria o bachillerato que suplen a los docentes en esas áreas pero que no cuentan con los conocimientos y competencias pedagógicas que se requieren, lo que no garantiza que se impartan los contenidos de Preescolar o Primaria con un nivel deseable.

- *Condiciones de trabajo.*

Tal y como ha publicitado el Gobierno Federal, la cobertura educativa ha tenido una gran expansión a nivel nacional con objeto de brindar la educación básica a todos los mexicanos. Si bien es cierto que se han construido escuelas en los lugares más apartados, éstas no cuentan con la infraestructura básica necesaria (luz, drenaje, entre otros), materiales didácticos suficientes para desarrollar su labor o en el peor de los casos, existen las escuelas pero no hay profesores que las atiendan.

Es necesario que los profesores cuenten y tengan garantizados los requerimientos físicos mínimos para desarrollar su labor en condiciones más o menos óptimas. Estos aspectos pueden tener un papel motivante con el personal docente, ya que permiten realizar sus funciones y alcanzar los objetivos planteados para el proceso enseñanza-aprendizaje en los Planes y Programas de estudio autorizados, sin las limitantes que plantea su ausencia.

- *Evaluación del desempeño docente.*

La valoración del proceso educativo es complejo, la evaluación de éste es un medio por el cual podemos saber de los logros, alcances y limitaciones

que tienen los alumnos, sin embargo hasta la fecha aún no existen consensos de cuál es la forma mas efectiva para valorar la eficacia de un docente. Por ello, ante tal ausencia se han considerado, en diversas investigaciones internacionales, como indicadores los resultados obtenidos a través de la aplicación de pruebas estandarizadas tanto a los alumnos como a los maestros

Para evaluar este desempeño es necesario contar con instrumentos que tengan una mayor confiabilidad y validez y que permitan tener una visión general de la forma en que están aprendiendo los alumnos. De igual forma, es necesario que los profesores conozcan la forma en que los instrumentos han sido diseñados y los contenidos que abarcan.

Una vez obtenido los resultados, es necesario que sean conocidos por los actores (maestros, alumnos y autoridades educativas), con el objeto de implantar programas de capacitación específicos que ayuden a subsanar las deficiencias detectadas. La Ley General de Educación señala la obligatoriedad de dar a conocer los resultados de las evaluaciones, es decir debe exigirse que se cumpla esta disposición.

- *Incentivos monetarios.*

Tal y como se mencionó anteriormente, los incentivos monetarios son necesarios pero no suficientes por si solos para garantizar que los docentes eleven la calidad de la educación que imparten a sus alumnos, por ello se propone lo siguiente:

Además de mejorar los aspectos señalados en los párrafos anteriores, se deberá implementar un sistema de recompensas monetarias que premien a los profesores que demuestren una consistencia óptima en su desempeño laboral. Para ello, se deben considerar los siguientes puntos:

- *La asignación de los estímulos se hará en función de los resultados que obtengan los profesores en el ejercicio de su función.*

Quienes deseen obtener este reconocimiento deberán someterse a evaluaciones en los siguientes aspectos:

- Conocimiento de los planes y programas de estudio de acuerdo a la modalidad que atienda.

- Valoración de los conocimientos de los alumnos mediante la aplicación de pruebas estandarizadas tanto al inicio como al final del ciclo escolar.
- Acreditación de cursos de capacitación, diplomados o especializaciones en su área.
- Reconocimientos que obtengan sus alumnos por logros académicos.

- *Asignar los estímulos en forma periódica y solo por un determinado tiempo.*

Una vez que el docente ha obtenido la puntuación necesaria en su evaluación global, se hará acreedor al estímulo económico por un periodo de tres años. Durante ese lapso, deberá continuar evaluándose y obtener puntajes mínimos aceptables en cada ciclo escolar, para tener derecho a continuar percibiéndolo y ser susceptible de ascender al siguiente nivel, una vez concluido ese periodo de tiempo.

En caso de no obtener puntuaciones deseables descenderá al nivel inmediato inferior o se le retirará el estímulo.

- *El sistema de estímulos contará con cinco niveles.*

Se contará con cinco niveles (A, B, C, D y E). El despegue salarial será de un 20% de la percepción docente integrada entre cada uno de ellos, una vez alcanzado el último nivel habrá una diferencia del 100% con respecto a los casos en donde no se tenga compensación alguna.

Cada uno de ellos tendrá requisitos distintos para su evaluación y a mayor nivel que se alcance se tendrá mayor exigencia en el cumplimiento de las actividades. Aquellos que obtengan los niveles D y E tendrán una función adicional como la tutoría o asesoría a los docentes que no hayan ingresado a este sistema o que se encuentran en los niveles básicos, la cual se le asignará un puntaje determinado que contará en su evaluación global.

Como se ha expuesto a lo largo de estos capítulos, la valoración del desempeño de los docentes en las aulas así como el mejoramiento de la calidad educativa son hechos en los cuales intervienen diversos factores

(sociales, culturales, políticos, económicos), los cuales repercuten directamente en dicho proceso.

Para elevar la calidad de la enseñanza en la Educación Básica no basta que los docentes reciban buenos salarios, es un proceso por demás complejo. Los incrementos salariales o instrumentación de estímulos económicos tienen un impacto sustantivo, la cuestión aquí es la forma en que se implementan.

Para concluir este capítulo, retomaré una cita de Morduchowicz (2002) sobre los esquemas de estímulos a los docentes:

Una reforma en la estructura de remuneraciones no es ni la solución ni la única forma de mejorar la calidad de la educación. Simplemente es un mecanismo –aunque poderoso. Para apoyar o acompañar cambios en el sector. (...) La mera reformulación de los sistemas de remuneración docente no conducirá a mejoras sustanciales en la calidad de la educación (más allá de cómo quiera o pueda medírsela) sino se consideran otros aspectos. No debe de perderse de vista que los sistemas de incentivos no son un fin en sí mismos, sino un mecanismo o instrumento para alcanzar determinados resultados.

Bibliografía

Aguilar, J. M. (2001) Nivel Intelectual, Práctica Docente e Identidad Magisterial, en Covarrubias Villa F.

Alonso, M. (1998) Enciclopedia del Idioma, Ed. Aguilar, México

Arias, Roberto J. (1999) Las Compensaciones y la Mejora del Perfil de los Maestros en América Latina, Fundación Novum Millenium, Argentina, consultado en www.novum-millenium.org.ar, el 7 de diciembre de 2005.

Arnaut Salgado, A. (2004) El Sistema de Formación de Maestros en México. Continuidad, Reforma y Cambio. Cuadernos de Discusión, No. 17. Subsecretaría de Educación Básica y Normal, SEP, México.

Arnaut Salgado, A. (1996) Historia de una Profesión. Los Maestros de Educación Primaria en México, 1987-1994, Biblioteca Normalista, SEP, México.

Carrillo Pérez, M. F. (2001) Las Condiciones Culturales del Magisterio, en Covarrubias Villa F.

Casanova, M. A. (1995) Manual de la evaluación de la calidad Educativa, La Muralla, Madrid

Comisión Nacional SEP-SNTE (2005) Guía Técnica para determinar el número de plazas a incorporar o promover en la Decimocuarta Etapa, México.

Comisión Nacional SEP-SNTE de Carrera Magisterial (2004) Guía Técnica para determinar el número de plazas a incorporar o promover en la Decimotercera Etapa del Programa Nacional de Carrera Magisterial, SEP, México.

Comisión Nacional SEP-SNTE de Carrera Magisterial (1998) Lineamientos Generales de Carrera Magisterial, México.

Comisión Nacional SEP-SNTE de Carrera Magisterial (1993) Lineamientos Generales de Carrera Magisterial, México.

Comisión Técnica SEP-SNTE (1987) Esquema de Educación Básica, Documento de Formalización, México.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1998) Porrúa, México.

Coordinación Nacional de Carrera Magisterial (2003) Programa Nacional de Carrera Magisterial, SEP, México.

Coordinación Nacional de Carrera Magisterial (2001) Antología de Carrera Magisterial, SEP, México.

Coordinación Nacional de Carrera Magisterial (1996) Antología Curso-Taller de Normatividad, SEP, México.

Coordinación Nacional de Carrera Magisterial (1996) Carrera Magisterial, SEP, México

Coordinación Nacional de Carrera Magisterial (1994) Contribución a la integración de la memoria de Gestión del periodo comprendido de diciembre de 1988 a agosto de 1994, SEP, México.

Cornejo Abarca, J. (1999) Condición del profesor y Satisfacción Profesional, Universidad Pontificia Católica de Chile, consultado en: [www.reduc.cl/raes.nsf/0/96d050c510b0a4c3042569dc004ed50a/\\$FILE/8350.pdf](http://www.reduc.cl/raes.nsf/0/96d050c510b0a4c3042569dc004ed50a/$FILE/8350.pdf) consultado el 16 de diciembre de 2005.

Covarrubias Villa, F. (Coordinador) (2001) La Formación de Profesores de Educación Primaria en México, Avances de Investigación I. Col. Pedagogía Núm. 1, Colegio de Investigadores en Educación de Oaxaca S. C.

Chiavenato, I. (2000) Administración de Recursos Humanos, 5ª. Ed., Edit. Mc Graw Hill, México.

Díaz Barriga, A. e Inclán Espinosa C. (2001) La Formación de Profesores para la Educación Primaria en Iberoamérica, en Perspectivas docentes, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, No. 25, consultado en la dirección www.ujat.mx/publicaciones/perspectivas/perspectivas25/pdf el 7 de diciembre de 2005.

Díaz-Guerrero, R. (2003) Bajo las Garras de la Cultura. Psicología del Mexicano 2, Edit. Trillas, México.

Diccionario de la Lengua Española (2004) consultado en la dirección <http://buscon.rae.es/drae/> el 14 de marzo de 2006.

Dirección General de Relaciones Internacionales (2001) El Desarrollo de la Educación. Informe Nacional de México, SEP, México.

Dirección de Normatividad y Evaluación (2005) Criterios para la operación del Sistema de Administración de Recursos Humanos en la Secretaría de Educación Pública, SEP, México.

EBSCO (2003) Intellectual Rationale for Different Faculty Compensation System, Faculty Compensation Systems, Publishing.

Gary, D. (2001) Administración de Personal. 8ª. Ed. Edit. Pearson Educación, México.

Garza Buentello Teresa (1984) Hacia un perfil de las actitudes del maestro en Educación Básica, Boletín de Investigación Educativa Vol. 3, No. 1, CISE

Hernández Medina, A., y Narro Rodríguez, L. (Coordinadores) (1987) Cómo somos los Mexicanos, Edit. Centro de Estudios Educativos, A. C., México.

Jacobson, S. L. (1987) Merit Pay Incentives en Crisis in Teaching. Perspectives on Current Reforms, Ed. Lois Weis, State University of New York Press (cap. 7)

Juárez Hernández O. (2000) Administración de la Compensación, Sueldos, Incentivos y Prestaciones, Oxford University Press, Mex.

Labaree D. F. (1992) Power, Knowledge and the Rationalization of Teaching: A Genealogy of the Movement to Professionalize Teaching. Harvard Educational Review, Vol. 62, No. 2

Laeler, E. (1990) Strategic Pay: Aligning organizational Strategies and Pay Systems, Jossey-Bass, San Francisco.

Latapí, P. (2004). La política educativa del Estado mexicano desde 2002. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). Consultado en internet el 28 de enero de 2006 en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-latapi.html>

Koontz, H. y Weihrich, H. (1999). Administración, una perspectiva global 11ª. Edición. Editorial Mc Graw Hill. México.

Koontz, H. y O'donell (1985) Administración, 8ª Ed. Mc Graw Hill, México.

Ley del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado, Diario Oficial de la Federación 27 de diciembre de 1987, México.

Ley Federal del Trabajo (2000) Porrúa, México.

Martínez Rizo, Felipe (2004) ¿Aprobar o reprobar? El sentido de la evaluación en educación básica, RMIE, oct-dic 2004, vol. 9, num. 23.

Mizala, A., Romaguera, P. (s/f) Rendimiento Escolar y Premios por Desempeño. La Experiencia Latinoamericana y el SNED en Chile, Reporte para el Fondo de Investigaciones Educativas del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), Chile.

Moctezuma Barragán E. (1993) La Educación Pública Frente a las Nuevas Realidades en Antología Curso-Taller de Normatividad (1997)

Morduchowicz, Alejandro (2002) Carreras, Incentivos y Estructuras Salariales Docentes. Trabajo preparado para el grupo de trabajo sobre "Sindicalismo Docente y Reforma Educativa en América Latina", PREAL/FLACSO, Argentina.

Observatorio Ciudadano de la Educación (2001) Salario Magisterial, Comunicado 54, Mayo, consultado en internet en: www.observatorio.org/comunicados/comun54.html el 10 de diciembre de 2005.

OCDE (2005) Panorama de la Educación 2005, Breve nota sobre México, consultado en internet en www.ocde. El 18 de noviembre de 2005.

Oficialía Mayor, SEP (2005) Catálogo y Tabulador de Sueldo del Personal Docente de Educación Básica, SEP, México.

Ornelas, Carlos. (2003). El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo, Fondo de Cultura Económica, México.

Ornelas, C. (1995) El Sistema Educativo Mexicano. La Transición de fin de Siglo, FCE, México.

Reeve, J. (2004) Motivación y Emoción, Mc Graw Hill Interamericana, México.

Rockwell, Elsie (1985) Ser Maestro, Estudios sobre el Trabajo Docente, Antología, Ediciones el Caballito, SEP, México.

Rodríguez Estrada, M. y Ramírez Buendía, P. (1992) Psicología del Mexicano en el Trabajo, Edit. Mc Graw Hill, México.

Santibáñez, L; Martínez J-F, Datar, A; McEwan, P., Messan Stodji, C y Basurto-Dávila, R. (2006) Sugerencias Específicas de Mejoras al Sistema de Evaluación de Carrera Magisterial. Memorando de Proyecto, RAND Education, Enero.

Schmelkes, Silvia (2001) Las Nuevas Estrategias para Educación Básica. Programa Nacional de Educación 2001-2006, Revista Educación No. 87, agosto.

Secretaría de Educación Pública (2006) Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional. Fin de Curso 2004-2005, consultado en la página web <http://www.sep.gob.mx/work/appsite/pubbasF02A/index.htm> el 10 de febrero de 2006.

Secretaría de Educación Pública (2006) Tabulador de Sueldos

Secretaría de Educación Pública (1992) Respuesta al Pliego General de Demandas del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, 14 de mayo.

Secretaría de Educación Pública (1992) Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. SEP, México

Secretaría de Educación Pública (1973) Reglamento de Escalafón de los Trabajadores al Servicio de la Secretaría de Educación Pública, México.

Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (1987) Esquema de Educación Básica. Documento de Formalización, México.

Solana, R. F. (1993) Administración de Organizaciones. Ediciones Interoceánicas S.A. Buenos Aires, Pág. 208

Stephen, P. R. (1999) Comportamiento Organización, Ed. Pearson Educación, 8ª Ed. México

Tedesco, J. C. y Tenti Fanfani, E. (2002) Nuevos Tiempos y Nuevos Docentes. Documento presentado en la Conferencia Regional "El Desempeño de los Profesores en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades, BID UNESCO, Brasil.

Terry, G. (1972) Principios de Administración, CECSA, México

Trejo, Guillermo (1991) Educación para una economía Competitiva: Hacia una Estrategia de Referencia., Centro de Investigación para el Desarrollo A.C. CIDAC, Serie Alternativas para el Futuro, México.

Torres Herrera Moisés (2005) La identidad profesional docente del profesor de educación básica en México, Cuadernos Estancia de Investigación CREFAL.

Treviño Villarreal E. y Treviño González, G. I. (2004) Estudio Sobre las Desigualdades Educativas en México: la Incidencia de la Escuela en el Desempeño Académico de los Alumnos y el rol de los Docentes, INEE

Umaña Aponte, Claudia (2004) Esquemas de incentivos para la Carrera Docente, Archivos de Economía, No. 270, Colombia.

Vargas, E. y Umansky I. (2005) Mejorar la Enseñanza y el aprendizaje por medio de incentivos ¿Qué lecciones nos entregan las reformas educativas de América Latina?, Banco Mundial, USA.

Wether, W. B. (1987) Administración de Personal y Recursos Humanos, Ed. Mc Graw Hill, México.

White, G., and Druker J. Ed. (2000) Reward Management. A critical Text., Routledge, Taylor and Francis Group, London.

Tesis consultadas

Escobar Suárez, Ma. Lourdes (2004) El Programa de Carrera Magisterial: un Estudio de Opinión de los Profesores de Educación Básica, Tesis de licenciatura, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

Fernández Hernández, Abertano S. (2005) Carrera Magisterial: ¿Promoción o Control Docente?, Tesis de Maestría, Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública, UNAM.

Ibarra Mercado, Gustavo A. (2000) Política de Estímulos al Desempeño Docente en la Educación Básica Mexicana, Tesis de maestría, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

Hernández Vázquez, Guillermo (1998) La Carrera Magisterial como un esquema de Servicio Civil en México: el caso del personal docente de Educación Primaria, Tesis de licenciatura, Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública, ENEP Acatlán, UNAM.

Pineda Olmedo, Olimpia (1998) Un análisis sociológico de Carrera Magisterial en el Estado de México de 1989-1994, Tesis de licenciatura, Facultad de Sociología, ENEP Acatlán, UNAM.

Rodríguez Caballero J. C. (2003) La Economía Laboral en el Periodo Clásico de la Historia del Pensamiento Económico, Tesis de doctorado, Universidad de Valladolid, España, consultada en <http://www.eumed.net/tesis/jcrc/> el 10 de enero de 2006.

Salgado Escorcia, Felisa S. (1998) Profesionalización del Servicio Público (Caso la Carrera Magisterial 1993-1997), Tesis de licenciatura, Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública, UNAM.

Sánchez Vargas, Beatriz (2001) La Actualización, Capacitación, Superación Magisterial, una Respuesta eficaz a las Necesidades Pedagógicas del Docente o solo un Factor Administrativo a cubrir por el Programa de Carrera Magisterial, Tesis de licenciatura, ENEP Acatlán, UNAM.

Segura Morales, Amador (1998) La Carrera Magisterial, su Administración y el Beneficio Económico a los Maestros, el caso de la Dirección de Educación Secundaria, en el Distrito Federal, Tesis de licenciatura, Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública, UNAM.