

Ciudad Obregón, Sonora, a 14 de enero de 2011.

Instituto Tecnológico de Sonora  
P r e s e n t e.

El que suscribe Rodolfo Ríos Ochoa, por medio del presente manifiesto bajo protesta de decir verdad, que soy autor y titular de los derechos de propiedad intelectual tanto morales como patrimoniales, sobre la obra titulada "Necesidades de formación de docentes de educación primaria" en lo sucesivo "LA OBRA", misma que constituye el trabajo de tesis que desarrollé para obtener el grado de Maestro en Educación en esta casa de estudios, y en tal carácter autorizo al Instituto Tecnológico de Sonora, en adelante "EL INSTITUTO", para que efectúe la divulgación, publicación, comunicación pública, distribución y reproducción, así como la digitalización de la misma, con fines académicos o propios del objeto del Instituto, es decir, sin fines de lucro, por lo que la presente autorización la extiendo de forma gratuita.

Para efectos de lo anterior, EL INSTITUTO deberá reconocer en todo momento mi autoría y otorgarme el crédito correspondiente en todas las actividades mencionadas anteriormente de LA OBRA.

De igual forma, libero de toda responsabilidad a EL INSTITUTO por cualquier demanda o reclamación que se llegase a formular por cualquier persona, física o moral, que se considere con derechos sobre los resultados derivados de la presente autorización, o por cualquier violación a los derechos de autor y propiedad intelectual que cometa el suscrito frente a terceros con motivo de la presente autorización y del contenido mismo de la obra.



Rodolfo Ríos Ochoa  
(Nombre y firma del autor)



**INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SONORA**  
**DIRECCIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES**

---

---

**“NECESIDADES DE FORMACIÓN DE  
DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA”**

**TESIS**  
**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE**  
**MAESTRO EN EDUCACIÓN**

**PRESENTA**

**RODOLFO RÍOS OCHOA**

CD. OBREGÓN, SONORA

MAYO DE 2011

Instituto Tecnológico de Sonora  
 5 de Febrero No. 818 sur  
 Teléfono (644) 410-09-01 Apdo. 335  
 C.P. 85000 Ciudad Obregón, Sonora, México  
 www.itson.mx



INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SONORA  
 Educar para Trascender

11 de marzo de 2011

El presente tema de tesis, para obtener el grado de Maestro en Educación, fue aprobado por el Departamento de Educación y asesorado por: **Mtro. Angel Alberto Valdés Cuervo** con fecha de liberación: **11 de marzo de 2011**

Alumno: **Rodolfo Ríos Ochoa**

**Mtro. Angel Alberto Valdés Cuervo**

Asesor

**Dra. Ramona Imelda García López**  
 Revisor de contenido

**Mtra. Maricela Urias Murrieta**  
 Revisor de contenido

**Dra. Sonja Verónica Mortis Lozoya**  
 Jefa del Departamento de Educación

**Mtra. Gisela Margarita Torres Acuña**  
 Administradora del Programa Educativo  
 Maestría en Educación



## Agradecimientos

Al Instituto de Formación Docente del Estado de Sonora (IFODES), por darme la oportunidad de escalar un peldaño más en mi ámbito profesional.

A mi asesor, Maestro Ángel Alberto Valdés Cuervo, por su apoyo y orientación en la culminación de este trabajo, también por ser una excelente persona que siempre está dispuesto a ayudar a sus asesorados. Gracias.

A mis maestras y maestros del ITSON, que con mucho profesionalismo, estuvieron al pie del cañón en la aplicación del programa.

A los directivos de la Escuela Normal del Estado “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”, quienes nos apoyaron en todo momento.

A mis compañeros del grupo, por las muestras de cariño y amistad que tuvieron hacia un servidor en esta ardua tarea y ser una motivación para la culminar mi tesis.

A todos los maestros de educación primaria del sector 03, por permitir realizar este estudio.

## Dedicatoria

Especialmente a mi esposa Graciela Andrea quien día a día, con su amor, comprensión y paciencia, me impulsa a superarme, y a mis tres tesoros, Jesús Rodolfo, Jimena Andrea y José Leonardo, motores de mi vida diaria.

A mis suegros Enrique y Chita, seres humanos que siempre han estado apoyándonos en las buenas y en las malas, a un servidor, a mi esposa e hijos sin esperar nada a cambio.

A mis padres, Francisco y Gloria, por su constante apoyo desde siempre.

A mis hermanos, quienes han estado dispuestos a ayudarme cuando los necesito.

A mis compadres, Marco Antonio, Ana Arcelia y Armando González, personas que me apoyan de manera incondicional.

## Resumen

Se realizó un estudio de tipo descriptivo utilizando una metodología cuantitativa, con el propósito de conocer las necesidades de capacitación percibidas por los docentes de primaria del sector 03 de la ciudad de Hermosillo. Se elaboró un cuestionario que midió cinco factores: la administración de la práctica educativa, uso de las TIC'S, estrategias y factores que afectan el aprendizaje, fundamentación teórica de la práctica docente y evaluación. Se seleccionó una muestra representativa por conveniencia de 32 escuelas que contaban al menos con 16 docentes. Se determinó que existen altas necesidades de capacitación en los factores evaluados, principalmente en el aspecto referido a las estrategias y factores que afectan el aprendizaje.

## Índice

Carta de liberación	ii
Agradecimientos	iii
Dedicatoria	iv
Resumen	v
Índice	vi
Capítulo I. Introducción.....	1
Antecedentes.....	1
Planteamiento del problema.....	3
Preguntas de investigación .....	4
Objetivos.....	5
Definición de la variables.....	5
Justificación.....	6
Delimitación.....	7
Capítulo II. Marco teórico	8
La formación docente en México	8
Habilidades del docente efectivo	13
Administración de la práctica educativa	14
Mente abierta.....	19
Responsabilidad.....	19
Honestidad.....	20
Uso de las TIC'S.....	20
Estrategias y factores que afectan el aprendizaje.....	21
Estrategias de enseñanza.....	21
Factores que afectan el aprendizaje.....	23
Fundamentación teórica de la práctica docente.....	25
Evaluación.....	28
Capítulo III. Método.....	31
Tipo de estudio.....	31
Población.....	31
Muestra.....	31
Instrumento.....	34
Procedimiento para la recolección de información.....	40
Capítulo IV. Resultados.....	41
Necesidad de capacitación y variables sociodemográficas.....	43
Capítulo V. Discusión de resultados, conclusiones y recomendaciones.....	50
Conclusiones y recomendaciones	51
Referencias.....	53
Apéndice.....	58
Apéndice I. Instrumento para determinar necesidades de formación.....	58

Lista de tablas	
Tabla 1. Distribución de docentes por nivel de carrera magisterial.....	31
Tabla 2. Distribución de docentes por grado de estudios.....	32
Tabla 3. Distribución de los docentes por institución de egreso.....	32
Tabla 4. Temática de los cursos tomados por los docentes en el último año...	33
Tabla 5. Análisis factorial del cuestionario para evaluar las necesidades de formación docentes .....	34
Tabla 6. Especificaciones del instrumento para evaluar ‘Necesidades de formación docente’ .....	37
Tabla 7. Comparaciones de los puntajes globales y por factor con la media teórica.....	41
Tabla 8. Comparaciones de los puntajes entre los diferentes factores.....	42
Tabla 9. Resultados de la comparación entre los factores.....	42
Tabla 10. Resultados de comparación de puntajes por género.....	44
Tabla 11. Relación entre la edad y los puntajes por factor y global.....	45
Tabla 12. Comparación de los puntajes por tipo de contrato.....	45
Tabla 13. Comparación de los puntajes en el instrumento de acuerdo a si pertenece o no a Carrera Magisterial.....	46
Tabla 14. Relación entre años de experiencia docente y puntajes de necesidades de capacitación.....	47
Tabla 15. Comparaciones de los puntajes del instrumento por grado de académico del docente.....	48
Tabla 16. Comparaciones de los puntajes del instrumento de acuerdo a la institución de egreso.....	49

## Capítulo I. Introducción

### *Antecedentes*

El Sistema Educativo Mexicano (SEM), se encuentra sujeto a diversos mecanismos de evaluación nacional e internacional para medir la calidad de la educación. Los resultados de la Evaluación Nacional de Logros Académicos de Centros Escolares ([ENLACE], 2008), evidencian que el Estado de Sonora se encuentra por debajo de la media nacional en las áreas de Español y Matemáticas. En los niveles de Insuficiente y Elemental se encuentran el 61% de los alumnos; en cambio, en el nivel de bueno se encuentra sólo 33.6 %, siendo el 5.3% los que pertenecen al nivel de excelencia.

Es justo reconocer que existen diferentes factores que influyen en el aprendizaje; por lo general éstos se agrupan en relación al contexto y la familia, al propio estudiante, a la escuela y a los profesores Valdés y Urías (2010) La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos ([OCDE], 2005), afirma que existe un volumen considerable de investigaciones que indica que dentro de la escuela, la calidad de los profesores y de su enseñanza es el factor más importante para explicar los resultados de los alumnos.

Consistentemente la literatura muestra que el docente juega un papel esencial en la explicación de los logros escolares de los estudiantes. Al respecto Rivas (2004), menciona que la formación del docente no culmina al terminar la carrera, sino que continúa y se fortalece con nuevos desafíos de la realidad del aula escolar. Los datos del Programa Estatal de Educación muestran que en educación básica el 1.4% de los docentes en servicio tiene estudios menores a licenciatura, el 20.9% de Normal Básica, el 68.3% de licenciatura, 7.5% de maestría, el 0.6% de doctorado y el 1.4 % alguna especialidad (Secretaría de Educación y Cultura [SEC], 2004); lo cual evidencia que, por lo general, los docentes no

cuentan con estudios de posgrado.

Las escuelas Normales juegan un papel fundamental en la formación de los docentes de nivel básico tanto en el área de pre-grado como posgrado, ya que los distintos programas que ofrecen permiten desarrollar, en los docentes, habilidades para el ejercicio de la profesión. El objetivo anteriormente expuesto no siempre se cumple en su totalidad, lo cual es evidenciado, por ejemplo, en los resultados de los exámenes de asignación de plazas de Educación Primaria en el Estado. De 300 aspirantes que presentaron dicho examen, 217 quedaron en el estatus de no acreditado y sólo 93 (31%) de ellos fueron acreditados (Secretaría de Educación Pública-Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación ([SEP-SNTE], 2008).

Cabe resaltar que las principales dificultades de los aspirantes en dicho proceso, estaban enfocadas al conocimiento de contenidos programáticos, es decir, los enfoques de las asignaturas, seguido de las competencias didácticas y por último las habilidades intelectuales específicas. En su mayoría obtuvieron de 20 aciertos hacia abajo, de los 21 que solicitaban para acreditar el campo específico (SEP-SNTE, 2008).

En el caso de los alumnos egresados de la Escuela Normal del Estado (ENES), las estadísticas muestran que de los 53 estudiantes titulados, sólo 41 acreditaron el examen de conocimientos correspondiendo al 77%, mismo número de plazas de base que se asignaron; en cambio, los 12 restantes, representando el 23% de los mismos, se les asignaron plazas interinas (SEP-SNTE, 2008).

Lo anterior hace ver que dentro de los procesos de formación inicial de la ENES, existen factores que se deben de revisar para garantizar que el egresado desarrolle las competencias profesionales que les permitan cubrir con los requisitos para la obtención de

una plaza definitiva y sobre todo ayudar de manera más efectiva a sus estudiantes aprender.

### *Planteamiento del problema*

Este estudio pretendió determinar las necesidades de formación percibidas por los docentes de las escuelas primarias públicas estatales en el Estado de Sonora; ya que según Torres (1998), la escasa o nula participación de los docentes en sus procesos de formación ha ocasionado la resistencia y en ocasiones hasta el rechazo activo de los mismos.

Existe una gran diversidad de características que se atribuyen al docente eficaz; sin embargo, después de revisar a autores como Díaz-Barriga y Hernández (2002); Wenglinsky (2002); Shulman y Wilson (2004), se puede afirmar que las habilidades de un docente efectivo se pueden agrupar en aspectos tales la administración de la práctica educativa, el uso de las TIC'S, estrategias y factores que afectan el aprendizaje, la fundamentación teórica de la práctica docente y la evaluación.

De acuerdo al informe realizado por la Organización para el Comercio y Desarrollo Económico ([OCDE], 2010), menciona que la fuerza laboral está envejeciendo y que los docentes deben de ser sustituidos, es decir, que se permita el acceso a más jóvenes dentro del sistema. Lo anterior es preocupante, debido a que los docentes han carecido de un mecanismo eficaz respecto al desempeño docente (Carrera magisterial y escalafón), principalmente. Esto evidencia que México no tiene un sistema de evaluación adecuado para los maestros en servicio y por consiguiente, se hace una clasificación errónea en términos de alta y baja calidad docente (OCDE, 2010).

En cuanto a la formación docente, la mayoría de los docentes que trabaja en educación básica reciben una preparación inicial en las escuelas normales. Actualmente en ellas se forman en tres aspectos distintos; primero pasan una tercera parte del tiempo

cursando aspectos de pedagogía, otra en la formación del contenido específico de su área y la última en las prácticas que realizan en escuelas asignadas (OCDE, 2010).

Por otra parte, para acceder a la profesión docente no se contaba con un mecanismo de acreditación de la enseñanza en el país (OCDE, 2010), no fue hasta el 2008 cuando se firmó la Alianza por la calidad de la educación entre la SEP y el SNTE para determinar que dicho acceso se realizara a través de un concurso de asignación de plazas, cuyo objetivo era detectar a los docentes que tuvieran las aptitudes necesarias para la enseñanza en el aula (SEP-SNTE, 2008).

Una gran parte de docentes que tienen plaza en las escuelas de educación básica, han tenido la oportunidad de participar en el desarrollo profesional. Es decir, los cursos ofertados para ellos están dentro del Catálogo Nacional de Formación Continua, sin embargo, el enfoque de ellos han sido modificado en el transcurso de los años, primero se relacionaban con la pedagogía y actualmente se enfocan más al contenido. Sin embargo, se ha planteado una estrategia de desarrollo profesional, la cual consiste en que los docentes realicen estudios más estructurados como lo son diplomados, maestrías y doctorados (OCDE, 2010).

Como resultado de varios estudios realizados por esta organización evidencian que el 80% de los docentes en México, les hubiera gustado tener más desarrollo profesional dentro de su labor docente (OCDE, 2010).

### *Preguntas de investigación*

1. ¿Cuáles son las necesidades de formación percibidas por los docentes de las primarias estatales en lo relativo a la administración de la práctica educativa, uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC'S), estrategias y factores que afectan

el aprendizaje, fundamentación teórica de la práctica docente y evaluación?

2. ¿Existen diferencias significativas entre las necesidades de formación percibidas por los docentes en las diferentes dimensiones estudiadas?

### *Objetivos*

Determinar las necesidades de formación percibidas por los docentes de las primarias estatales en lo relativo a la administración de la práctica educativa, uso de las TIC'S, estrategias y factores que afectan el aprendizaje, fundamentación teórica de la práctica docente y evaluación.

Determinar si existen diferencias significativas entre las necesidades de formación percibidas por los docentes en las diferentes dimensiones estudiadas.

### *Definición de las variables*

#### *Constitutivas*

Necesidades de formación: demandas de capacitación referidas por los docentes.

Administración de la práctica educativa: son los mecanismos que el docente posee para favorecer el manejo de grupos y reflexionar sobre su quehacer docente.

Uso de las TIC'S: competencias para usar la tecnología como apoyo a la educación, así como buscar y evaluar la información proveniente de los medios electrónicos.

Estrategias y factores que afectan el aprendizaje: estrategias que facilitan la enseñanza efectiva y factores que afectan el aprendizaje.

Fundamentación teórica de la práctica docente: modelos curriculares y del aprendizaje que fundamentan la práctica educativa.

Evaluación: conocimientos y habilidades relativas a la evaluación educativa.

#### *Operacionales*

Administración de la práctica educativa: puntajes del sujeto en los ítems del cuestionario de ‘Necesidades de Formación Docente’ que evalúan este aspecto.

Uso de la TIC’S: puntajes del sujeto en los ítems del cuestionario de ‘Necesidades de Formación Docente’ que evalúan este aspecto.

Estrategias y factores que afectan el aprendizaje: puntajes del sujeto en los ítems del cuestionario de ‘Necesidades de Formación Docente’ que evalúan este aspecto.

Fundamentación teórica de la práctica educativa: puntajes del sujeto en los ítems del cuestionario de ‘Necesidades de Formación Docente’ que evalúan este aspecto.

Evaluación: puntajes del sujeto en los ítems del cuestionario de ‘Necesidades de Formación Docente’ que evalúan este aspecto.

### *Justificación*

En la SEC existe la preocupación por contribuir a la mejora de los docentes del Estado como una forma de favorecer el logro de la calidad educativa, la cual se verá reflejada en aprendizajes más efectivos por parte de los estudiantes y con ello la posibilidad de la obtención de una mejor calidad de vida por parte de los mismos.

Con lo anterior, el Gobierno Federal a través del Programa Sectorial de Educación 2007-2012, indica que los criterios de mejora de la calidad deben de aplicarse a la capacitación de profesores, la actualización de programas de estudio y sus contenidos, los enfoques pedagógicos, métodos de enseñanza y recursos didácticos (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2007).

En ese sentido, la realización de este estudio pretende brindar información que oriente los programas de capacitación a partir del análisis de las necesidades percibidas al respecto por los propios docentes; ya que según Torres (1998), los programas de

capacitación efectivos deben partir de las necesidades percibidas por los usuarios de los mismos.

Los resultados del estudio de necesidades de formación docente contribuirán a fortalecer los procesos de formación que se imparte en la Escuela Normal del Estado “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”, ya que permitirán a las autoridades de la escuela, así como el organismo concentrador de escuelas formadores de docentes, ofrecer cursos que resulten pertinentes a las necesidades de formación percibidas por ellos que están en servicio, es decir, los que laboran en la misma para que puedan implementar estrategias que subsanen las necesidades detectadas y además conocer las posibles áreas de oportunidad del plan de estudios vigente.

#### *Delimitación*

Los resultados sólo pueden ser generalizados a los docentes del sector tres de escuelas estatales de la ciudad de Hermosillo. Además es necesario tener en cuenta que las necesidades de capacitación sólo se describen desde la perspectiva de los docentes. Dichos resultados se determinan en el periodo que abarca el ciclo escolar 2008-2009 y los inicios del 2009-2010.

## Capítulo II. Marco teórico

### *La formación docente en México*

Desde que se fundaron las primeras Escuelas Normales, su principal objetivo fue formar profesores de Educación Elemental de acuerdo con los principios de la reforma liberal de 1910, los cuales eran “contribuir a la unificación de la instrucción pública contra el regionalismo imperante y fortalecer el carácter nacionalista, científico y libre del naciente sistema educativo” (SEP, 2002a, p.11), siendo desde ese momento que crearon las escuelas normales rurales y las escuelas regionales campesinas.

Sin embargo, en ese entonces hubo la necesidad de reformar los planes de estudios de las Escuelas Normales debido a que éstas estaban enfocadas sólo a la enseñanza de la lectura y escritura (SEP, 2002a); dicha reforma permitió que los maestros egresados de estas instituciones se comprometieran con “las causas populares, la organización social, la reforma agraria y la promoción del desarrollo rural” (citada por SEP, 2002a, p.12), es decir, que la formación estuvo acorde a las necesidades sociales y académicas que imperaban en esa tiempo.

Al paso de los años creció la demanda de estudiantes debido al incremento de la matrícula en las escuelas primarias; sin embargo, para los años ochentas esto provocó que existiera un desempleo en los maestros. Lo anterior tuvo como consecuencia que la formación de los docentes cambiara de Profesor de Educación Básica a Licenciado en Educación Primaria, cuyo requisito primordial era que los estudiantes tuvieran bachillerato terminado (SEP, 2002b).

A partir de estos cambios, por Decreto Presidencial del 22 de marzo de 1984 surge el plan de estudios de 1984, con la modalidad de licenciatura, cuya característica fue que

las asignaturas de dicho plan estaban enfocadas a la formación general, entendiéndose ésta como el cambio radical en la concepción del maestro y los contenidos para la formación de profesores, “desde ese momento fueron consideradas como instituciones de educación superior” (SEP, 2002b, p.15).

Con la implementación del Plan de Estudios de 1984 se abrieron posibilidades para la investigación educativa, es decir, de “dotar a los estudiantes de elementos que les permitiría incorporar la práctica y los resultados de la investigación a la actividad docente” (SEP, 2002b, p.17); sin embargo, estos elementos no fueron clarificados. En ese sentido, “al proponer un número excesivo de objetos formativos, todos ellos de realización compleja, se debilitó el cumplimiento de la función central y distintiva de las escuelas normales: formar para la enseñanza y el trabajo en la escuela (SEP, 2002b, p.17).

Lo anterior tuvo como consecuencia que los propios docentes de las escuelas normales manifestaran el desacierto del plan, ya que, por una parte, no contribuía al trabajo real del maestro en los diferentes ámbitos sociales; además, de una escasa atención del currículo propio de la educación primaria por destinar más tiempo a las disciplinas (SEP, 2002b). Al respecto, Albornoz (2000), citado por Polo (2003), señala que la calidad académica de los docentes se ve matizada por las características institucionales, es decir, por los reglamentos que son emanados de un sistema educativo.

A raíz de dicha problemática y con la firma del Acuerdo Nacional Para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1992 se buscó transformar la Educación Básica (conformada por los niveles de Preescolar, Primaria y Secundaria); cuyo propósito principal fue el de formar individuos democráticos, que les proporcionen los conocimientos para elevar la productividad nacional y muy particularmente la calidad de

vida de los educandos y de la sociedad en general (SEP, 2002b).

Ante esta necesidad, en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, se señaló “la urgencia de iniciar, otorgándole alta prioridad a una acción intensa y adecuadamente preparada para consolidar a las escuelas normales y mejorar de manera sustancial su funcionamiento” (SEP, 2002b, p.22). Lo anterior, tuvo como consecuencia la propuesta del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, con el propósito de responder a las demandas de educación “suficiente para todos, de alta calidad educativa y que distribuya con equidad sus beneficio” (SEP, 2002b, p.22).

Aunado a lo anterior, se realizó un cambio curricular que atendiera dichas necesidades sin perder de vista el valor que tiene el normalista en el país, además de que ninguna institución de nivel superior podría realizar con mayor éxito la formación de nuevos docentes en esa época (SEP, 2002b).

No obstante, dicha reforma debiera de atender cuatro líneas principales, las cuales fueron la de elaboración de nuevos planes y programas de estudio para las diversas modalidades de formación de maestros de educación básica en el nivel de licenciatura; también la producción y distribución de materiales de enseñanza y estudios que correspondan al desarrollo de los nuevos programas; también, que los estudiantes asistieran a curso especiales propuestos por la SEP, con el fin de acercarlos hacia el nuevo perfil propuesto y por último, que la SEP asumiera la dotación completa de los materiales básicos para los cursos (SEP, 2002b).

Con dichas premisas, se consideraron a los estudios de los normalistas como formación inicial de docentes y a partir de ese momento se implementó el nuevo plan de

estudios de Licenciatura en Educación Primaria 1997, el cual surgió por “las necesidades de formación de los profesores de educación primaria, derivadas de los propósitos y de los requerimientos del perfil de egreso” (SEP, 2002b, p. 39).

Para la implementación de dicho plan, se capacitaron a los docentes, equiparon las escuelas normales y definieron las normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo. En ese sentido, el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, menciona deben aplicarse a la capacitación de profesores, la actualización de programas de estudio y sus contenidos, los enfoques pedagógicos, métodos de enseñanza y recursos didácticos. Un rubro que se atenderá es la modernización y mantenimiento de la infraestructura educativa, así como lograr una mayor articulación entre todos los tipos y niveles y dentro de cada uno de ellos (SEP, 2007).

Las características de este Plan de Estudios 1997 de Licenciatura en Educación Primaria, están enfocadas primeramente a la “definición del perfil del profesional de la educación que aspira a formar, el punto de llegada la selección y la organización, en un mapa curricular, de los contenidos, las actividades y las experiencias formativas que permitirán lograr el perfil de egreso deseable” (SEP, 2002b, p. 23); de ahí que los estudiantes deben de egresar con las habilidades de un docente efectivo.

El mapa curricular de dicho plan quedó dividido en tres áreas de actividades de formación: a) actividades principalmente escolarizadas, mismas que son aquellas asignaturas del tronco común y de intervención que se cursan en los primeros seis semestres y en ellos adquieren los conocimientos y herramientas básicas para conocer los propósitos de la educación primaria; b) las actividades de acercamiento a la práctica escolar, las cuales son asignaturas que permiten combinar el estudio de temas vistos en la

normal con actividades de observación y práctica docente y c) práctica intensiva en condiciones reales de trabajo, trabajando con dos asignaturas que se abordan en el séptimo y octavo semestres, cuya característica principal es de que los futuros docentes enfrenten el reto de atender a un solo grupo de educación primaria durante 21 semanas divididas en tres jornadas de práctica docente (SEP, 2002b).

Cada una de las asignaturas que conforman el mapa curricular, son factor primordial para el cumplimiento de perfil normalista, ya que “el conjunto de actividades que los estudiantes realizan durante los ocho semestres de su formación inicial, favorecen la adquisición de los rasgos del perfil de egreso” (SEP, 2002b, p. 8) y éstos a su vez apoyan para que el estudiante posea las herramientas necesarias para reflexionar sobre su trabajo.

El mapa curricular se agrupa en cinco campos: a) habilidades intelectuales específicas; b) dominio de los contenidos de enseñanza; c) competencias didácticas; d) identidad profesional y ética y e) capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela (SEP, 2002b).

Dichos campos del perfil de egreso están relacionados con lo que dice Albornoz (2000), citado por Polo (2003) quien menciona que la investigación, la publicación, el entrenamiento pedagógico, la actualización y el perfeccionamiento docente permiten en éste mejorar sus competencias, sobre todo en el diseño y elaboración de medios que mejoren la calidad del hacer didáctico, es decir, que los futuros docentes al egresar de las escuelas normales, desarrollen las competencias necesarias para atender un grupo de nivel primaria.

Tomando como punto de referencia lo anterior, tanto el Gobierno Federal como el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), han propuesto una estrategia

para elevar la calidad de la educación en la que la sociedad vigile y reclame los compromisos que establezca el Sistema Educativo Mexicano (SEP & SNTE, 2008); es decir, que los niños deben de recibir una educación de calidad, que permita favorecer sus competencias básicas que apoye la construcción del futuro del educando (SEP, 2007).

Asimismo, en este programa se establece como una de las políticas educativas fundamentales para mejorar la calidad educativa la de “brindar una oferta de formación continua y superación profesional a los maestros y maestras que respondan a sus necesidades de profesionalización y a los retos de la educación en la sociedad actual” (SEP, 2007); en ese sentido, la SEP, quiere que los docentes que están atendiendo un grupo de primaria, sean los idóneos para dicha función (SEP & SNTE, 2008).

Para que se cumpla la calidad de la educación básica, Schmelkes (1999) menciona que ésta debe reunir al menos cuatro elementos: “relevancia, eficacia, equidad y eficiencia” (p. 126). En ese caso, para la contribución en dichos elementos es necesario atender a la capacitación que ofrecen las autoridades educativas, ya que, “la transformación académica de toda institución educativa pasa necesariamente por una docencia renovada y por un docente innovador, formado en una doble perspectiva: la disciplina y la pedagogía didáctica” (Morán, 2007, p.12).

#### *Habilidades del docente efectivo*

Como se ha abordado en el apartado anterior, en los últimos años la educación en México ha tenido varias áreas de oportunidad en el quehacer docente, teniendo como punto de partida al propio maestro; sin embargo, es a él a quien se le reconoce su importancia como parte del proceso educativo y además, porque son ellos (docentes) quienes finalmente le dan forma y contenido a la propuesta educativa (Fierro, Fortoul & Rosas, 1999).

Indudablemente el papel del docente es diverso; es decir, desde varias perspectivas pedagógicas asume el rol de transmisor de conocimientos, el de animador, de supervisor o guía del proceso de aprendizaje e incluso el de investigador (Díaz-Barriga & Hernández, 2002). Aunado a lo anterior, también se le constituye como un organizador y mediador entre la relación de maestro-alumno con el conocimiento.

Actualmente, las tendencias en cuanto a la Educación Básica demandan un maestro cada vez más preparado para enseñar a sus alumnos a entrar en contacto con el conocimiento y a apropiarse de él; capaz de generar situaciones de aprendizaje que les permitan a los estudiantes integrar el nuevo conocimiento con el precedente; así como dispuesto a contribuir a la construcción de nuevos conocimientos desde una perspectiva transdisciplinar, es decir, que posean las competencias necesarias para su trabajo en el aula (Fierro et. al., 1999).

Por lo general se percibe la práctica docente como el hecho de dar clases en un salón con los alumnos; sin embargo, una práctica docente es más que eso, es una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso —maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia—, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro (Fierro et. al., 1999, p. 21).

#### *Administración de la práctica educativa*

Como se abordó en el apartado anterior, el docente tiene la característica de ser un organizador en el manejo de grupos ya que utiliza diversas estrategias para llevar a cabo su práctica educativa; una de ellas es la motivación, la cual, implica “impulsos o fuerzas que

nos dan energía y nos dirigen a actuar de la manera en que lo hacemos” (Moore, 2001, p. 222). Asimismo, es “un constructo teórico que se emplea hoy en día para explicar la iniciación, dirección, intensidad y persistencia del comportamiento, especialmente de aquel orientado hacia metas específicas” (Brompy, 1998, p. 3).

Lo cierto es que para dar explicación a estas conceptualizaciones existen diferentes teorías psicológicas que estudian los aspectos motivacionales en el campo escolar; tal es el caso del conductismo, el humanismo y el cognoscitivismo (Díaz-Barriga & Hernández, 2002). Algunos autores afirman que no descartan la importancia que puedan tener las recompensas externas durante la motivación del alumno; sin embargo, para ellos “tanto el enfoque humanista como el cognitivo consideran a las personas como activas y curiosas, capaces de trabajar arduamente porque disfrutan el trabajo, desean comprender, resolver problemas o sentirse exitosos y competentes; por ello, dichos enfoques anteponen la motivación intrínseca a la extrínseca” (Díaz-Barriga & Hernández, 2002, p.67).

La motivación intrínseca se establece cuando el individuo realiza diversas actividades que le generan algún desafío y que ésta resulta ser reconfortante; en cambio, la extrínseca se relaciona con el interés o beneficio que resulta de una recompensa externa al realizar alguna acción (Díaz-Barriga & Hernández ,2002). Esta última lo evidencia Brompy (1998), al momento que el docente asigna calificaciones, al premiar o castigar el desempeño de los alumnos, establecer un cuadro de honor, es decir, que el alumno actúa conforme a sus múltiples beneficios.

En ese sentido, la motivación por aprender que genere el docente es indispensable para el logro del aprendizaje de sus estudiantes (Díaz-Barriga & Hernández, 2002), considerando ciertos factores: a) las características y demandas de la tarea actividad

escolar, b) las metas o propósitos que se establezcan para tal actividad y c) el fin que se busca para su realización, teniendo como propósito despertar el interés en el alumno.

En relación a lo anterior, Zohorik (1996), citado por Brompy (1998), estableció algunas categorías para despertar el interés de los alumnos, mismas que son importantes ser consideradas por los docentes en su práctica educativa; éstas se describen a continuación:

- a) Actividades de participación activa y manipulativa: empleo de juegos diversos, simulaciones, dramatizaciones, realización de proyectos, resolver problemas o acertijos.
- b) Personalizar el contenido: vincular el contenido con experiencias y conocimientos de los alumnos, permitir que los alumnos intervengan en la planeación del curso o en la generación y selección de los contenidos.
- c) Estrategias para fomentar la confianza de los alumnos: encaminadas a mostrar respeto a la integridad, esfuerzo e inteligencia de los estudiantes.
- d) Realización de tareas grupales: enfocadas a la elaboración de trabajos cooperativos en pequeños grupos.
- e) Empleo de materiales de aprendizaje variados.
- f) Entusiasmo del profesor.
- g) La realización de tareas prácticas que involucran a los alumnos en actividades que tuvieran alguna utilidad fuera de la escuela o que permitieran elaborar un producto útil.

la motivación por aprender que genere el docente es indispensable para el logro del aprendizaje de sus estudiantes (Díaz-Barriga & Hernández, 2002) (Díaz-Barriga & Hernández, 2002); sin embargo, su aplicación se ha enfocado en algunas ocasiones a un simple trabajo en equipo sin supervisión y a la vez mal entendido; esto es, se promueve el trabajo en grupo pero no la cooperación entre sus miembros. Woolfolk (1999) precisa que

es importante pasar de los grupos a la cooperación, el trabajo en equipo puede ser útil, pero el verdadero aprendizaje cooperativo requiere mucho más que la simple formación de equipos.

Un aprendizaje cooperativo es aquel en el que los estudiantes trabajan en grupos de habilidades mixtas y son responsables del aprendizaje de cada uno. Debido a lo anterior los grupos tienen que ser cooperativos, lo que significa que todos los integrantes deben participar. También, desde una categoría que habla sobre la realización de las tareas grupales enfocado al aprendizaje cooperativo, Schmuck y Schmuck (2001), lo definen como “una colección de personas que interactúan entre sí y que ejercen una influencia recíproca” (p. 29). En ese sentido, los alumnos y el docente realizan actividades dentro del aula buscando un fin común.

El aprendizaje cooperativo se refiere a eso, a trabajar de manera conjunta entre los estudiantes y el docente para alcanzar objetivos comunes (Johnson, Johnson & Holubec, 1999); respecto a esto, se mencionan que:

cooperar es trabajar juntos para lograr metas compartidas, lo que se traduce en una interdependencia positiva entre los miembros del grupo. En este caso, el equipo trabaja junto hasta que todos los miembros del grupo hayan entendido y completado la actividad con éxito, de tal forma que la responsabilidad y el compromiso con la tarea sean compartidos (Díaz-Barriga y Hernández, 2002, p. 107).

De acuerdo con estos autores, el docente puede utilizar este enfoque de aprendizaje cooperativo debido a que tiene efectos en el rendimiento académico del alumno y en las relaciones socio afectivas (Díaz-Barriga & Hernández, 2002). Además, Echeita (1995) menciona que facilita al mismo tiempo procesos cognitivos, motivacionales y afectivos-relacionados.

Aunado a lo anterior, se recomienda que la formación de grupos de trabajos cooperativos deben de ser heterogéneos considerando a los “alumnos de nivel alto, medio y

bajo (rendimiento académico u otro tipo de habilidades) dentro del mismo grupo” (Díaz-Barriga & Hernández, 2002, p. 118), acomodándolos de manera estratégica dentro del mismo. Esta opción es buena ya que ayuda a romper prejuicios y manejar conflictos de género, clase social, raza, por mencionar algunos, siempre y cuando exista tolerancia, respeto y armonía.

En ese sentido Perrenoud (2004), afirma que, para poner a los alumnos en las condiciones de aprendizaje, primero se debe de luchar contra las discriminaciones y prejuicios que exista en grupo ya que “los valores y el compromiso personales del profesor son decisivos” (p.127); además, también menciona que un docente competente no sólo se enfocaría a las problemáticas más comunes, sino al menosprecio y a la indiferencia.

Lo anterior puede generar problemas de disciplina en un grupo escolar y uno de los factores que lo provoca puede ser la carencia de un liderazgo del docente actual, el cual se ve reflejado en el aprovechamiento del alumnado. Dicha problemática ha sido detectada a nivel mundial, tal como lo destaca la OCDE (2008), al decir que en la educación el liderazgo juega un rol importante para mejorar los resultados de las escuelas por su influencia en las motivaciones y capacidades de los profesores, así como en el ambiente y clima escolar.

Por otra parte, la reflexión acerca de la propia práctica es un elemento que distingue a los docentes efectivos de los que no lo son (Díaz-Barriga & Hernández, 2002). Sin embargo, es necesario brindarle herramientas que les permitan enfocar este proceso de reflexión. Dewey (1998), deriva dos fases por las que se transita, al momento de reflexionar: a) Un estado de duda, de vacilación, de perplejidad, de dificultad mental en la que se origina el pensamiento. En la que inicia el proceso reflexivo y que provoca una cadena de pensamientos y

b) Un acto de busca, de caza, de investigación para encontrar algún material que esclarezca la duda, que disipe la perplejidad, hasta llegar a una conclusión.

Zeichner y Liston (2002) afirman, que el docente inicia el proceso de reflexión “cuando se enfrentan con alguna dificultad, incidente problemático o experiencia que no se puede resolver de inmediato” (p. 34) para lo cual toman distancia, y da inicio a esa cadena de pensamientos, que lo llevan a investigar, analizar, hasta llegar a una resolución o conclusión para realizar este proceso, señalando que se debe contar con tres actitudes básicas y necesarias.

Zeichner y Liston (2002) afirman, basándose en las ideas de Dewey, que el docente inicia el proceso de reflexión “cuando se enfrentan con alguna dificultad, incidente problemático o experiencia que no se puede resolver de inmediato” (p. 34) para lo cual toman distancia, y da inicio a esa cadena de pensamientos, que lo llevan a investigar, analizar, hasta llegar a una resolución o conclusión para realizar este proceso, señalando que se debe contar con tres actitudes básicas y necesarias.

*Mente abierta.* Implica el “tener el deseo activo de escuchar varios puntos de vista, atender a otras alternativas y reconocer la posibilidad de estar equivocado, incluso en nuestras creencias más arraigadas” (Zeichner & Liston, 2002, p. 35). Son docentes que se preguntan, constantemente, por qué hacen lo que hacen y examinan constantemente las razones que fundamentan lo que es visto como natural y correcto.

Esta actitud es equiparada con el concepto “creyente crítico” de Wright (s.f.), citado por Zeichner & Liston, (2002) que describe a seres “dispuestos a tomar el lugar de sus oponentes, porque se dan cuenta de que todos los sistemas de creencias tiene debilidades que se pueden favorecer a través de la confrontación con otros” (p. 35).

*Responsabilidad.* Los docentes que presentan esta característica consideran las

consecuencias de sus acciones frente al grupo de alumnos, que pueden ser de varios tipos, a juicio de Zeichner y Liston (2002): a) consecuencias personales, referidas a los efectos de su enseñanza sobre el autoconcepto de sus alumnos; b) consecuencias académicas, mencionando así a los efectos de su enseñanza sobre el desarrollo intelectual del estudiante y, c) consecuencias sociales y políticas, que atiende a los efectos proyectados de sus enseñanzas en la oportunidad para varios alumnos. Los autores resaltan la importancia de considerar, asimismo, los resultados inesperados, motivos también de reflexión.

*Honestidad.* Consiste en examinar las propias suposiciones y creencias de forma periódica y evaluar el resultado de nuestras acciones mientras se conserva la actitud de que se puede aprender de algo nuevo o de cualquier acción. Lo anterior, hace ver que un docente que se quiere superar de manera profesional es porque desea ser más competente en su trabajo, es decir, que ha de interactuar la experiencia del docente con el conocimiento que proviene, ya sea de otros docentes o de modelos educativos.

#### *Uso de las TIC'S*

El uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC'S), es una de las necesidades de formación de los docentes actuales. Al respecto, San Martín (1995), menciona que el uso de las TIC'S, no sólo es cuestión de un problema de acceso, es más un problema cultural que mueve una actitud donde el estudiante debe de pasar de una actitud pasiva a activa, esto tiene como consecuencia que el profesor pierde su estatus de transmisor de la información y se convierta en una estructura básica de trabajo; es decir, que las ideologías de los docentes puede ser un factor para el uso de la tecnología.

Desde Plan Nacional de Educación 2001-2006 se estableció que:

el maestro de educación básica dispondrá de las capacidades que le permitan organizar el trabajo educativo, diseñar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas con el fin de que todos sus educandos alcancen los propósitos de la educación; reconocerá la

diversidad de los niños que forman el grupo a su cargo y atenderá a su enseñanza por medio de una variedad de estrategias didácticas, las cuales desarrollará de manera creativa. [...]. Este profesor poseerá las habilidades requeridas para el uso y aprovechamiento de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como medios para la enseñanza; será capaz de evaluar integralmente el aprendizaje de sus alumnos y de utilizar los resultados de esta evaluación para mejorar su enseñanza” (SEP, 2002b, p. 125).

González (2009), hace mención de la importancia del uso del internet, a lo que afirma que éste “es, entre otras muchas cosas, un potente dispositivo de socialización de conocimiento, basado en la acción colectiva y los intercambios reticulares libres e informales de diversos y colectivos y sujetos individualizados” (p. 2). Así mismo afirma que “la internet para ellos (docentes), es algo que educativamente no tiene razón de ser fuera del aula” (p. 176).

Sin embargo, Cabero (1998) dice que algunas de las medidas que pueden facilitar la incorporación de estas tecnologías en la formación de los docentes son: a) la presencia de hardware y software que permitan la realización de actividades formativas y b) la formación del profesorado, en el sentido de que el docente reflexione sobre las competencias que posee respecto al uso de las nuevas tecnologías. Por otra parte Carreño (2003) dice que es necesario eliminar la creencia de que la computadora reemplazará al docente, es decir, que no requiere de la presencia del mismo ni de una organización escolar aludiendo a la incorporación de la dimensión organizativa en el sistema educativo, lo cual repercutiría en los centros escolares.

González (2009) menciona que “muchos educadores y representantes magisteriales se han esforzado por ver en el Internet únicamente un dispositivo de educación formal e intraescolar” (p. 176), es decir, que el uso de este recurso debe trabajarse con mayor intención educativa en las escuelas, ejemplo de ello es la incorporación de la Red Escolar en algunas escuelas.

### *Estrategias y factores que afectan el aprendizaje*

*Estrategias de enseñanza.* De acuerdo con Labinowicz (1982) citado por Gallego, (1998), el aprendizaje se inicia con el reconocimiento de un problema (desequilibrio); sin embargo, para dar origen a un problema, las exigencias de las tareas propuestas deben coincidir con el sistema mental del niño. En este sentido, los errores infantiles constituyen en realidad pasos naturales para el conocimiento.

También, cuando el docente lleva un proceso de formación, debe mostrar una actitud de disposición en su quehacer; en relación a esto, González (1998) afirma que éste debe centrar la atención en comprender qué y cómo están aprendiendo sus alumnos, ya que con ello, el alumno se siente mayormente motivado.

Chacón (2007), menciona que uno de los pilares dentro de la formación integral es el maestro, debido a que posee actitudes y valores en un sentido más democrático para los jóvenes de la actualidad. En esta perspectiva González (2004) citado por Chacón (2007), afirma que sobre el docente recae “la responsabilidad de organizar, planificar, orientar, entre otras funciones, el aprendizaje del alumno. Razón por la cual, es preciso definir el tipo de profesional que se pretende formar” (p. 26). Partiendo de que el docente posee una serie de estrategias las cuales tiene conocimiento de la función que tiene y cómo debe de utilizarse, aunado a la motivación y el trabajo cooperativo que se lleva a cabo en un grupo (Díaz-Barriga & Hernández, 2002), es necesario tener presente cinco aspectos esenciales para escoger la estrategia adecuada:

1. Consideración de las características generales de los aprendices (nivel de desarrollo cognitivo, conocimientos previos, factores motivacionales).
2. Tipo de dominio del conocimiento en general y del contenido curricular en

particular, que se va a abordar.

3. La intencionalidad o meta que se desea lograr y las actividades cognitivas y pedagógicas que debe de realizar el alumno para conseguirla.
4. Vigilancia constante del proceso de enseñanza (de las estrategias de enseñanza empleadas previamente, si es el caso), así como del progreso y aprendizaje de los alumnos.
5. Determinación del contexto intersubjetivo (por ejemplo, el conocimiento ya compartido) creado con los alumnos hasta ese momento, si es el caso.

En el caso de la planificación, ésta debe ser orientada al desarrollo integral de los alumnos, considerando las necesidades de los alumnos, así como organización de sus tiempos, tal como lo menciona Dean (1993) “el programa de aprendizaje ha de estar organizado para satisfacer las necesidades identificadas a partir de la observación, relacionando el trabajo de cada día” (p. 61).

*Factores que afectan el aprendizaje.* Respecto al contexto escolar Schmelkes (1999), afirma que el individuo posee necesidades sociales y que éstas atañen directamente en la educación; es decir, que tienen que ver con la convivencia con el otro y, para que ésta sea sana, provechosa y constructiva, se requiere de “comunicarse, contar elementos para entender al otro, enfrentar problemas y resolverlos, desempeñarse de manera democrática y valorarse a sí mismo” (p. 9), por lo tanto, el contexto donde se desenvuelve el individuo puede, no solamente desfavorecer el aprendizaje, sino que también lo apoya.

En la vida cotidiana de un salón de clases se puede observar con mucha frecuencia que los maestros intentan enseñar conceptos que deben ser comprendidos, es decir, asimilados a los conocimientos previos de los alumnos, los aprendices adquieren simple

información, la cual es repasada y reproducida literalmente; al respecto Solé (1999), menciona que para alcanzar un propósito de aprendizaje, particularmente la comprensión de textos, propone una estrategia denominada Ciclo de Adiestramiento Lector (CAL), la cual abarca varias etapas en el proceso.

El maestro que es consciente de los factores que no pueden cambiarse puede ser más capaz de ayudar al niño. Sin embargo, es importante no considerar estos factores de referencia como si imposibilitaran que el niño hiciera progresos, y ya que hay pruebas de que los maestros tienen expectativas inferiores respecto de los niños de clase obrera y de ciertos grupos étnicos (Dean, 1993).

Una de las habilidades que debe de poseer el docente actual es la identificación de alumnos con necesidades educativas especiales, así como la implementación de estrategias para este tipo de alumnos; sin embargo, Bautista (1993), menciona que “en la práctica no funciona así, sino que se utilizan para sacar del aula ordinaria a escolares que estaban dentro y colocarlos aparte, todo el tiempo, en un curso especial y en un aula segregada (p. 48).

Por otra parte, Aebli (1998 ), considera tres dimensiones para explicar doce formas básicas de enseñar; la primera, la denomina como el medio de la enseñanza entre el profesor, alumno y asignatura la cual hace alusión al uso de la narración y la observación principalmente; la segunda, está relacionada con los contenidos de aprendizaje donde distingue los esquemas de acción, las operaciones y conceptos que debe de adquirir el alumno y la tercera, se trata de las funciones en el proceso de aprendizaje, es decir, la construcción a través de la solución de problemas, el ejercicio, la repetición y la aplicación.

Por otra parte, el docente debe organizar su grupo considerando las características

cognitivas y emocionales de los estudiantes, En ese sentido, Candela (1997), menciona que “las demostraciones requieren de un razonamiento, ya que los alumnos tiene que vincular lo que observan y piensan con la información que ya ha sido aportada por el maestro o el libro” (p. 32), es decir, que las explicaciones no meramente se deben de quedar con las explicaciones del libro, sino que hay que buscar la forma de corroborar los aprendizajes.

Resulta necesario que los docentes puedan realizar las adecuaciones pertinentes de manera tal que se responda a las necesidades educativas especiales de los estudiantes con discapacidades. Desde la convención de Salamanca en 1994, los delegados de la Conferencia Mundial de Necesidades Educativas Especiales declararon:

Reafirmamos nuestro compromiso con la Educación para Todos, reconociendo la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación, y respaldamos además el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, cuyo espíritu, reflejado en sus disposiciones y recomendaciones, debe guiar a organizaciones y gobiernos (Secretaría de Estado y Educación, 1994)

En ese sentido, al llegar un alumno con necesidades educativas especiales al grupo de trabajo, el docente debe de poseer los conocimientos mínimos para detectar a dichos alumnos, tal es el caso de los niños autistas, mismos que carecen de cierta socialización para poder integrarse a un grupo regular.

#### *Fundamentación teórica de la práctica docente*

Indudablemente, el sustento teórico que debe de poseer el docente es primordial para llevar a cabo su práctica, debido a que está consciente de lo que quiere lograr en sus alumnos; al respecto Fierro et.al. (1999) mencionan que desde una perspectiva constructivista, suponen que siempre que hay un aprendizaje auténtico hay también un proceso de reconstrucción por parte del sujeto que aprende, el cual está descubriendo ese nuevo conocimiento aunque éste ya sea parte de la historia. Por ello, ante cada grupo de

estudiantes, la tarea específica del maestro consiste en facilitarles el acceso al conocimiento, para que se apropien de él y lo recreen, hasta que logren, decir su palabra frente al mundo.

Actualmente, el plan de estudios vigente en la educación primaria 1993 tiene un enfoque constructivista, es decir, que los contenidos de enseñanza establecidos en dicho programa requieren que el docente busque las estrategias necesarias para que el alumno pueda adquirir aprendizajes significativos funcionales. El docente actual requiere conocer dicho enfoque, debido a que un gran número de estudiantes no están conscientes de los procesos que suceden en la mente de uno mismo cuando se aprende.

El constructivismo se sustenta en cinco principios generales que según Carretero (1993) se deben de considerar para llevar a cabo su rol del docente en las aulas. El primero de ellos dice que deben de partir del nivel de desarrollo del alumno; el segundo, asegurar la construcción de aprendizajes significativos; tercero, posibilitar que los alumnos realicen dichos aprendizajes por si solos; cuarto, procurar que los alumnos modifiquen sus esquemas mentales; y quinto, establecer relaciones entre el nuevo conocimiento y los esquemas de conocimientos ya existentes.

Lo anterior permite que ellos realicen su quehacer docente con los fundamentos necesarios para que su práctica educativa sea más eficaz y eficiente. También, para que sean concebidos como un sujeto activo, participativo, consciente de su realidad y de los condicionantes que actúan sobre ella, además, que tengan el valor de admitir que a través de la reflexión y de la indagación sobre su quehacer, el docente es capaz de introducirse en un proceso auténticamente creativo e innovador que contribuya a mejorar su desempeño como educador (Fierro, et. al, 1999).

Por otra parte, un niño se comporta o responde a un maestro de distinta forma, de tal manera que él debe de conocer a sus alumnos para organizar el aprendizaje; esto implica coordinar las necesidades, ideas, intereses y características de los niños con el conocimiento, habilidades, experiencias y personalidad del maestro en un entorno dado (Dean, 1998). Por lo tanto, es muy importante considerar cómo son los niños y cómo aprenden.

En las escuelas primarias se atienden alumnos que tienen una edad que oscilan de los cinco años ocho meses hasta los doce y cada uno de ellos posee características físicas y cognitivas propias, los cuales pueden ser factor para favorecer o entorpecer el aprendizaje de ellos; tal es el caso de las características físicas del niño que tendrán un efecto en su personalidad emergente. Un niño que se desarrolla pronto tendrá ventajas en cuanto a la posibilidad de hacer cosas que a otros les son difíciles, y como resultado, mostrará más confianza (Dean, 1998).

Lo anterior hace hincapié a que el docente debe de considerar este aspecto, ya que según Dean (1998), un alumno que es nacido en septiembre estará entre los físicamente más desarrollados de la clase, porque será de los mayores. En cambio, uno nacido en junio, julio o agosto está menos desarrollado porque será de los más pequeños.

Otro aspecto relevante para los docentes es el trabajo del lenguaje con los niños ya que según Dean (1998), éste no sólo determina la naturaleza de las relaciones de una persona con las demás y su capacidad de cooperar sino, hasta cierto punto, también la capacidad de pensar, dado que el lenguaje es el medio en que se expresa una buena parte del pensamiento humano. Respecto a esto, Vigotsky (1978) citado por Dean (1998), menciona que el niño pasa por cambios profundos en su comprensión al unirse en

actividades conjuntas y conservaciones con los demás, permitiendo que el mismo lenguaje sea un factor de aprendizaje.

### *Evaluación*

Respecto a la evaluación de los aprendizajes, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa ([INEE], 2006), la concibe como “el juicio de valor que resulta de contrastar el resultado de la medición de una realidad empírica con un parámetro normativo previamente definido” (p. 3). Díaz-Barriga y Hernández (2002), afirman que evaluar de una manera constructivista tiene que ver con las decisiones pedagógicas que promuevan una enseñanza adaptativa que atienda a la diversidad del alumnado, es decir, que los aprendizajes a evaluar tengan sentido y valor funcional para los alumnos.

Morán (2007), menciona que la evaluación de los aprendizajes es entendida “como proceso de análisis, reflexión e investigación de la práctica pedagógica que permite al docente construir estrategias adecuadas” (p. 10). En ese sentido, cuando un docente reflexiona acerca del desempeño de sus alumnos durante el proceso, éste permite corroborar sus aciertos y dificultades que tuvo durante el mismo (Ramírez, 2004).

El INEE (2006) tiene definidos sus parámetros de medición, ya que una de sus características es de que no se reducen a las pruebas de rendimiento, sino que toman en cuenta los aspectos actitudinales y valorales del alumno; sin embargo, estas características Díaz-Barriga y Hernández (2002), las toman en cuenta de manera implícita, al afirmar que los aprendizajes evaluados deben de ser funcionales para afrontar la vida.

Actualmente se ha observado en los grupos que los docentes utilizan como criterio la “objetividad”, misma que se basa en la teoría de la medición, que según Morán (2007), consiste en “sumar, promediar y asignar calificaciones en exámenes parciales y finales a

través de incipientes o sofisticados tratamientos estadísticos” (p.11). Estos procedimientos tienen relación con lo que establece el Artículo 2° del Acuerdo No. 200, el cual dice que “la evaluación de los aprendizajes se realizarán a lo largo del proceso educativo con procedimientos pedagógicos adecuados” (SEP, 1994, p. 2).

De acuerdo a lo anterior, Frade (2009) establece a la evaluación como un proceso inicial, formativo y sumativo, misma que permite identificar en qué medida los alumnos han logrado desarrollar los niveles de desempeño. En ese sentido, la autora menciona que la parte inicial está referida al diagnóstico, a la indagación de lo que sabe el estudiante y se hace al inicio del proceso educativo; lo formativo, como la dinámica que se establece para aplicar situaciones didácticas y trae como consecuencia que lo sumativo sea la identificación de los resultados aplicados en las situaciones didácticas.

Lo anterior es llevado a cabo mediante instrumentos que son elaborados por los mismos docentes; sin embargo, Danielson y Abutyn (2004), hacen hincapié en el uso del portafolio como una estrategia de evaluación viable, que posiblemente algunos docentes ya lo implementan, debido a que es “un valioso auxiliar pedagógico porque regula el proceso enseñanza- aprendizaje “(p. 16), es decir, que el docente puede llevar un control de los avances académicos de sus alumnos.

Esta información está acorde a lo que mencionan López y Hinojosa (2000) referente a este instrumento, el cual permite ir monitoreando la evolución del proceso de aprendizaje por el profesor y por el mismo estudiante, de tal manera que se puedan ir introduciendo cambios durante dicho proceso; es decir, que ambas autoras integran la relación del docente con la evolución del alumno durante el proceso de evaluación con el fin de mejorar el proceso educativo.

En ese sentido, estas autoras recomiendan al docente el uso de este instrumento, ya que, puede utilizarse en forma de evaluación, coevaluación (evaluación entre estudiantes) y de auto-evaluación, con el fin de aplicar los juicios de valor correspondientes y reestructurar el proceso de enseñanza.

### Capítulo III. Método

#### *Tipo de estudio*

Se realizó un estudio de tipo descriptivo utilizando una metodología cuantitativa

#### *Población*

Los 1,145 docentes de las escuelas primarias estatales del Sector 3 de la SEC en Hermosillo.

#### *Muestra*

Se seleccionó una muestra representativa por conveniencia de 32 escuelas ubicadas en las distintas zonas del Sector 3 que contaran con al menos 16 docentes. En total participaron en el estudio 267 maestros.

De total de los participantes 87 (32.6%) fueron hombres y 180 (67.4%) mujeres. Contaban con una edad promedio de 36.4 años con un mínimo de 23 y un máximo de 55. Éstos tenían como promedio 13.4 años como experiencia docente con máximo de 30 y un mínimo de 1. El 97% contaba con base. Se encontraban por lo general en nivel inicial de carrera magisterial (ver tabla 1).

Tabla 1.

Distribución de docentes por nivel de carrera magisterial

<b>Nivel de carrera magisterial</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
Inicial	125	46.8%
A	78	29.2%
B	35	13.1%
BC	3	1.1%
C	4	1.5 %

Tabla 1.

Distribución de docentes por nivel de carrera magisterial

(continuación)

<b>Nivel de carrera magisterial</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
D	2	.7%
Total	266	99.6%

La mayor parte de los docentes contaba con estudios de licenciatura siendo pequeño el número de los mismos que contaban con grado a nivel de posgrado (ver tabla 2).

Tabla 2.

Distribución de docentes por grado de estudios

<b>Nivel de estudios</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Licenciatura sin grado	32	12%
Licenciatura	158	59.2%
Especialidad	6	2.2%
Maestría sin grado	41	15.4%
Maestría	28	10.5%
Doctorado	2	.7%
Total	267	100%

El 84.2 % de los docentes son egresados de las escuelas normales (ver tabla 3).

Tabla 3.

Distribución de los docentes por institución de egreso

<b>Institución de egreso</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Normal básica	57	21.35

Tabla 3.

Distribución de los docentes por institución de egreso

(continuación)

<b>Institución de egreso</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Normal (plan 84)	125	46.8%
Normal (Plan 97)	43	16.1%
UPN	21	7.9%
Normal Superior	15	5.6%
UNIKINO	2	.7%
Universidad	1	.4%
Otra	3	1.1%
Total	267	100%

El 47 % de los docentes tiene otro trabajo además del que ejerce. La mayor parte de los cursos que han tomado el último año se relacionan con las didácticas específicas y formación docente (ver tabla 4).

Tabla 4.

Temática de los cursos tomados por los docentes en el último año

<b>Temática de los cursos</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
Educación Ambiental	3	1.1 %
Integración Educativa	13	4.9 %
Didáctica específica	95	35.6 %
Formación docente	87	32.6 %
Uso de la TIC'S	31	11.6 %
Ninguno	38	14.2 %

### *Instrumento*

A partir de la revisión de la literatura que trata acerca de las características del docente eficaz Díaz-Barriga y Hernández (2002); Wenglinsky (2002); Shulman & Wilson (2004) se elaboró un instrumento para evaluar necesidades de formación docente. Se realizó un análisis factorial por el método de rotación de componentes varimax donde se extrajeron cinco factores que explican el 60.4 % de la varianza de los puntajes (ver tabla 5)

Tabla 5.

Análisis factorial del cuestionario para evaluar las necesidades de formación docentes

Ítems	Carga factorial				
	1	2	3	4	5
Estrategias de motivación	<b>.518</b>	.036	.385	.454	.033
Organización de grupos de aprendizaje	<b>.668</b>	.275	.275	.202	.138
Clima en salón de clases	<b>.787</b>	.163	.234	.004	.062
Manejo de conflictos con los estudiantes	<b>.851</b>	.184	.157	.208	.061
Manejo de conflictos entre los estudiantes	<b>.855</b>	.185	.184	.173	.084
Manejo de la disciplina	<b>.803</b>	.117	.124	.115	.161
Estrategias para la administración efectiva del tiempo dedicado al aprendizaje	<b>.663</b>	.246	.202	.182	.138
Búsqueda de información en medios electrónicos	.174	<b>.684</b>	-.042	-.023	.212
Evaluación de la información proveniente de medios electrónicos	.165	<b>.625</b>	-.090	.207	.496
Diseño de blog como apoyo al aprendizaje	.081	<b>.785</b>	.019	.192	.196

Tabla 5.

Análisis factorial del cuestionario para evaluar las necesidades de formación docentes  
(continuación)

Ítems	Carga factorial				
	1	2	3	4	5
Diseño de entornos de aprendizaje virtual	-.034	<b>.770</b>	.197	.082	-.220
Conocimiento de la red EDUSAT	.020	<b>.777</b>	.249	.013	-.298
Uso del aula de medios para favorecer el aprendizaje	.346	<b>.688</b>	.135	-.092	.225
Factores psicológicos que influyen en el aprendizaje (aptitudes, estrategias de aprendizaje, motivación, etc.)	.248	.026	<b>.575</b>	.526	-.061
Avances en su área de conocimiento	.049	.264	<b>.587</b>	.364	.118
Factores del docente que afectan el aprendizaje	.074	.003	<b>.522</b>	.057	.202
Selección e implementación de estrategias de enseñanza	.298	.074	<b>.561</b>	.508	-.005
Diseño de situaciones de aprendizaje para la promoción de aprendizajes significativos	.190	.010	<b>.563</b>	.448	.037
Evaluación cualitativa	.372	.206	<b>.480</b>	.125	.298
Estrategias para el manejo de estudiantes con discapacidad	.315	.005	<b>.729</b>	.171	-.036
Estrategias para el manejo de estudiantes con aptitudes sobresalientes	.252	.256	<b>.748</b>	.068	.098

Tabla 5.

Análisis factorial del cuestionario para evaluar las necesidades de formación docentes  
(continuación)

Ítems	Carga factorial				
	1	2	3	4	5
Reformas curriculares con relación a la enseñanza de su disciplina	.050	.179	-.017	<b>.755</b>	.094
Teorías acerca de cómo se aprende	.117	.056	.213	<b>.718</b>	-.052
Modelo de competencias	.303	.175	.154	<b>.713</b>	.063
Políticas educativas	-.004	.136	.094	<b>.583</b>	.533
Elaboración de intenciones de aprendizaje acordes al modelo de competencias	.438	.274	.198	<b>.514</b>	.115
Teoría de la evaluación	.356	-.066	.319	.182	<b>.416</b>
Estrategias de autoevaluación de la práctica docente	.498	.154	.244	.012	<b>.533</b>
Evaluación por evidencias	.268	.240	.511	.117	<b>.526</b>

El cuestionario se sometió a un juicio de expertos para darle validez de contenido su versión final se presenta en la tabla 6.

Tabla 6.

Especificaciones del instrumento para evaluar ‘Necesidades de formación docente’

Factor	Definición	Indicador
Administración de la práctica educativa.	Son los mecanismos que el docente posee para favorecer el manejo de grupos y reflexionar sobre su quehacer docente.	<p>Estrategias de motivación</p> <p>Organización de grupos de aprendizaje.</p> <p>Clima en salón de clases.</p> <p>Manejo de conflictos con los estudiantes.</p> <p>Manejo de conflictos entre los estudiantes.</p> <p>Manejo de la disciplina.</p> <p>Estrategias para la administración efectiva del tiempo dedicado al aprendizaje.</p>
Uso de las TIC's	Competencias para usar la tecnología como apoyo a la educación; así como buscar y evaluar la información proveniente de medios electrónicos.	<p>Búsqueda de información en medios electrónicos</p> <p>Evaluación de la información proveniente de medios electrónicos</p> <p>Diseño de blog como apoyo al aprendizaje.</p> <p>Elaboración de actividades de aprendizaje utilizando Power Point.</p>

Tabla 6.

Especificaciones del instrumento para evaluar ‘Necesidades de formación docente’  
(continuación).

Factor	Definición	Indicador
		<p>Diseño de entornos de aprendizaje virtual.</p> <p>Conocimiento de la red EDUSAT.</p> <p>Uso del aula de medios para favorecer el aprendizaje.</p> <p>Manejo de la Red escolar.</p> <p>Herramientas que den soporte al aprendizaje (Hot potatoes, WebQuest, Portafolio electrónico).</p>
Estrategias y factores que afectan el aprendizaje	Estrategias que facilitan la enseñanza efectiva y factores que afectan el aprendizaje	<p>Estrategias que faciliten la comprensión de los contenidos por los estudiantes.</p> <p>Factores psicológicos que influyen en el aprendizaje (aptitudes, estrategias de aprendizaje, motivación, etc.).</p> <p>Avances en su área de conocimiento.</p>

Tabla 6

Especificaciones del instrumento para evaluar ‘Necesidades de formación docente’  
(continuación).

Factor	Definición	Indicador
		<p>Factores del docente que afectan el aprendizaje.</p> <p>Selección de estrategias de enseñanza.</p> <p>Diseño de situaciones para la promoción de aprendizajes significativos</p> <p>Enseñanza de estudiantes con discapacidad.</p>
Fundamentación teórica de la práctica docente	Modelos curriculares y del aprendizaje que fundamentan la práctica educativa.	<p>Reformas curriculares con relación a la enseñanza de su disciplina.</p> <p>Teorías acerca de cómo se aprende.</p> <p>Modelo de competencias.</p> <p>Políticas educativas.</p> <p>Elaboración de intenciones de aprendizaje acordes al modelo de competencias.</p>

Tabla 6

Especificaciones del instrumento para evaluar ‘Necesidades de formación docente’  
(continuación).

Factor	Definición	Indicador
Evaluación	Conocimientos y habilidades relativas a la evaluación educativa.	Teoría de la evaluación docente Estrategias de autoevaluación de la práctica docente. Diseño de instrumentos de evaluación objetiva de los aprendizajes. Evaluación por evidencias

*Procedimiento para la recolección de información*

Se pidió autorización a las autoridades competentes y posteriormente se les pidió a los docentes su cooperación voluntaria para responder el cuestionario.

*Procedimiento para el análisis de los datos*

Se utilizó el paquete estadístico SPSS. 12 y estadísticas descriptivas e inferenciales.

## Capítulo IV. Resultados

Para determinar el nivel de necesidades a nivel global y por factor se compararon los puntajes de cada uno de los factores y global con la media teórica ( $\mu$  3). Se establecieron tres niveles de necesidades. Alto (puntajes significativamente superiores a la media teórica); Medio (iguales a la media teórica); y Bajos (Inferiores significativamente a la media teórica).

Se encontró un nivel alto de necesidades de capacitación tanto en nivel global y en cada uno de los factores evaluados (ver tabla 7).

Tabla 7.

Comparaciones de los puntajes globales y por factor con la media teórica

Factor	X	t	gl	p
Administración de la práctica educativa.	4.54	47.14	266	.000
Uso de las TIC's.	4.03	25.38	266	.000
Estrategias y factores que afectan el aprendizaje.	4.63	62.55	263	.000
Fundamentación teórica de la práctica docente.	4.31	36.44	266	.000
Evaluación.	4.42	44.64	266	.000
Global.	4.39	54.17	263	.000

\*  $p \leq .05$

Se utilizó una prueba ANOVA de medidas repetidas para determinar si existían diferencias significativas entre los puntajes de los diferentes factores. Se encontraron diferencias significativas entre los factores estudiados (ver tabla 8)

Tabla 8.

Comparaciones de los puntajes entre los diferentes factores

Método	F	gl	p
Traza de Pillai	74.42	4	.000

\*  $p \leq .05$ 

Se utilizó una prueba Pos Hoc específicamente el método Bonferroni para establecer si algunos de los puntajes eran significativamente mayores que los demás. Se encontró que los puntajes en el factor Estrategias y factores que afectan el aprendizaje, que en puntajes son significativamente mayores que los demás lo que implica mayores necesidades de capacitación con respecto a los demás. También se halló que los puntajes del factor Uso de las TIC's son significativamente menores que los demás lo que evidencian que las necesidades de capacitación son menores que los demás (ver tabla 9).

Tabla 9.

Resultados de la comparación entre los factores

Factor	Factor de comparación	Diferencias de medias	p
Administración de la	Uso de las TIC	.497	.000
práctica educativa	Estrategias y factores que afectan el aprendizaje.	-.086	.011
	Fundamentación teórica de la práctica docente.	.234	.000
	Evaluación.	.126	.000

\*  $p \leq .05$

Tabla 9.

Resultados de la comparación entre los factores  
(continuación).

Factor	Factor de comparación	Diferencias de medias	p
Uso de las TIC's	Estrategias y factores que afectan el aprendizaje	-.583	.000
	Fundamentación teórica de la práctica docente	-.267	.000
	Evaluación	-.371	.000
Estrategias y factores que afectan el aprendizaje	Estrategias y factores que afectan el aprendizaje	.320	.000
	Fundamentación teórica de la práctica docente	.212	.000
Fundamentación teórica de la práctica docente	Fundamentación teórica de la práctica docente	-.108	.029

\*  $p \leq .05$

*Necesidades de capacitación y variables sociodemográficas*

Se utilizó una prueba T para establecer si existían diferencias entre los factores globales de acuerdo al género. Se encontró que sólo existían diferencias en lo relativo a las necesidades de evaluación; siendo mayores significativamente las de mujeres que de los hombres (ver tabla 10).

Tabla 10.

Resultados de comparación de puntajes por género

Factor	Género	X	t	gl	p
Administración de la práctica educativa	M	4.56	.301	265	.764
	F	4.54			
Uso de las TIC's	M	3.97	-1.122	265	.263
	F	4.06			
Estrategias y factores que afectan el aprendizaje	M	4.59	-1.152	262	.250
	F	4.68			
Fundamentación teórica de la práctica docente	M	4.30	-.256	265	.798
	F	4.32			
Evaluación	M	4.31	-2.546	217.22	.012
	F	4.47			
Global	M	4.36	-.880	262	.379
	F	4.41			

\*  $p \leq .05$ 

Para establecer si existía relación entre la edad de los docentes y sus necesidades de capacitación se utilizó una regresión múltiple. Se encontró que existe relación entre la edad de los docentes y las necesidades de capacitación; lo cual implica de que a mayor edad, mayor necesidad de capacitación en el uso de las TIC's (ver tabla 11).

Tabla 11.

Relación entre la edad y los puntajes por factor y global

Factor	Coefficiente B	t	p
Administración de la práctica educativa	.065	1.063	.289
Uso de las TIC's	.145	2.386	.018
Estrategias y factores que afectan el aprendizaje	-.096	-1.566	.119
Fundamentación teórica de la práctica docente	-.027	-.446	.656
Evaluación	.093	.707	.480
Global	.038	.869	.570

\*  $p \leq .05$ 

Se utilizó una prueba t de Student para muestras independientes para determinar si existía una relación entre los puntajes por factor y globales en relación al tipo de contrato de los docentes. Se encontró que no existe diferencias significativas de acuerdo al tipo de contrato (ver tabla 12)

Tabla 12.

Comparación de los puntajes por tipo de contrato

Factor	Tipo de contrato	X	t	gl	p
Administración de la práctica educativa	Base	4.54	- 1.182	268	.238
	Interino	4.76			
Uso de las TIC's	Base	4.03	-.255	265	.799
	Interino	4.09			
Estrategias y factores que afectan el Aprendizaje	Base	4.63	-.480	262	.632
	Interino	4.71			

\*  $p \leq .0$

Tabla 12.

Comparación de los puntajes por tipo de contrato

(continuación)

Factor	Tipo de contrato	X	t	gl	p
Fundamentación teórica de la práctica docente	Base	4.43	1.816	265	.100
	Interino	4.09			
Evaluación	Base	4.43	1.816	265	.100
	Interino	4.09			
Global	Base	4.39	-.886	262	-.377
	Interino	4.53			

\*  $p \leq .05$ 

Se utilizó una prueba t de Student para muestras independientes para determinar si existía una relación entre las necesidades de orientación con relación a la participación o no del docente en Carrera Magisterial. Se encontró que no existen diferencias en los puntajes de acuerdo a que pertenecen o no a Carrera Magisterial (ver tabla 13).

Tabla 13.

Comparación de los puntajes en el instrumento de acuerdo a si pertenece o no a Carrera Magisterial

Factor	Carrera Magisterial	X	t	gl	p
Administración de la práctica educativa	Pertenece	4.54	-.142	262	.887
	No pertenece	4.55			
Uso de las TIC's	Pertenece	4.06	1.386	262	.167
	No pertenece	3.90			

Tabla 13.

Comparación de los puntajes en el instrumento de acuerdo a si pertenece o no a Carrera Magisterial (continuación).

Factor	Carrera	X	t	gl	p
	Magisterial				
Estrategias y factores que afectan el Aprendizaje	Pertenece	4.65	1.487	260	.138
	No pertenece	4.54			
Fundamentación teórica de la práctica docente	Pertenece	4.34	1.704	262	.090
	No pertenece	4.17			
Evaluación	Pertenece	4.43	.989	262	.323
	No pertenece	4.35			
Global	Pertenece	4.41	1.487	260	.138
	No pertenece	4.30			

\*  $p \leq .05$

Se utilizó una regresión lineal simple para establecer si existían relación entre los puntajes por factor y global de acuerdo a los años de experiencia. Se encontró que no hubo relación los puntajes del instrumento y los años de experiencia docente de los profesores (ver tabla 14).

Tabla 14.

Relación entre años de experiencia docente y puntajes de necesidades de capacitación

Factor	Coefficiente B	t	p
Administración de la práctica educativa	.020	.328	.743
Uso de las TIC's	.076	1.240	.216

\*  $p \leq .05$

Tabla 14.

Relación entre años de experiencia docente y puntajes de necesidades de capacitación  
(continuación)

Factor	Coefficiente B	t	p
Estrategias y factores que afectan el Aprendizaje	-.105	-1.714	.088
Fundamentación teórica de la práctica docente	-.057	-.935	.351
Evaluación	.054	.876	.382
Global	-.011	-.177	.860

\*  $p \leq .05$

Para establecer si existen diferencias en los puntajes del instrumento de acuerdo al grado de estudios de los docentes se utilizó una prueba ANOVA de una vía. Los resultados evidenciaron que a nivel global no se manifestaron diferencias en Administración de la práctica educativa (ver tabla 15).

Tabla 15.

Comparaciones de los puntajes del instrumento por grado de académico del docente.

Factores	F	gl	p
Administración de la práctica educativa	4.427	4	.002
Uso de las TIC's	.847	4	.497
Estrategias y factores que afectan el Aprendizaje	1.620	4	.169
Fundamentación teórica de la práctica docente	2.647	4	.169
Evaluación	.987	4	.415
Global	.946	4	.438

\*  $p \leq .05$

Se utilizó una prueba Pos Hoc específicamente el método Bonferroni para establecer

el sentido de las diferencias en el factor Administración de la práctica educativa de acuerdo al grado académico. Se encontró que docentes que no cuentan con estudios de licenciatura tienen menos necesidades de capacitación que los que tienen estudios de licenciatura y maestría.

Para establecer si existían diferencias entre las necesidades de capacitación de los docentes de acuerdo a su institución de egreso (Normales, Universidad Pedagógica Nacional y otras Instituciones de Educación Superior) se utilizó una prueba ANOVA de una vía. Se encontró que sólo existían diferencias significativas en lo relativo al uso de las TIC's (ver tabla 16).

Tabla 16.

Comparaciones de los puntajes del instrumento de acuerdo a la institución de egreso

Factores	F	gl	p
Administración de la práctica educativa	.673	2	.511
Uso de las TIC's	3.175	2	.043
Estrategias y factores que afectan el Aprendizaje	1.598	2	.204
Fundamentación teórica de la práctica docente	.866	2	.422
Evaluación	.298	2	.742
Global	2.047	2	.131

\*  $p \leq .05$

Se utilizó una prueba Pos Hoc específicamente el método Bonferroni para establecer el sentido de las diferencias en el factor Uso de las TIC's de acuerdo a la institución de egreso. La prueba no logró determinar si las necesidades de los docentes eran mayores en alguna de las instituciones de egreso.

## Capítulo V. Discusión de resultados, conclusiones y recomendaciones

### *Discusión de resultados*

Se encontró un nivel alto de necesidades de capacitación en los docentes tanto en nivel global y en cada uno de los factores evaluados. Es decir, los profesores manifiestan una alta necesidad de capacitación en aspectos directamente relacionados con la calidad de su práctica como son la administración de la práctica educativa, uso de las TIC, estrategias que afectan el aprendizaje, fundamentación teórica del aprendizaje y evaluación (OCDE, 2010).

Se encontró que las más altas necesidades de capacitación se encuentran en el aspecto referido a las estrategias y factores que afectan el aprendizaje esto concuerda con lo encontrado en un estudio realizado por la OCDE (2010) donde se reporta que los docentes mexicanos son dentro de los países de la OCDE los que más altas necesidades de capacitación; además el 64% de los directores mexicanos refieren carencias en la formación de los docentes de sus escuelas.

Lo anterior coincide con la expuesto por la OCDE (2010), quienes refieren que una de las medidas que se deben tomar para mejorar la calidad de la educación en México es precisamente fortalecer el desarrollo profesional de los docentes para lo cual recomienda entre otras cosas partir de sus propias necesidades y de las necesidades de cada escuela.

Por otra parte se pudo apreciar que no existe relación entre las necesidades de capacitación de los docentes y la mayor parte de las variables socio-demográficas estudiadas tales como género, nivel de estudios y experiencia docente. Sólo se encontró relación positiva entre la edad y las necesidades de capacitación en el uso de las TIC, lo cual apunta a mayores necesidades de capacitación al respecto en los docentes de mayor

edad. Esto es consistente con lo encontrado por otros autores y habla de la existencia de una brecha digital entre generaciones (Urías & Azarrate, 2010).

### *Conclusiones*

Los resultados del estudio permiten derivar a las siguientes conclusiones:

1. Existen en los docentes de educación básica altas necesidades de capacitación en aspectos directamente asociados con sus prácticas.
2. Las mayores necesidades de capacitación se relacionan con el uso de estrategias y el conocimiento de los factores que fomenten el aprendizaje.
3. Las variables socio-demográficas de los docentes a excepción de la edad no se relacionan con las necesidades de capacitación.
4. Es necesario considerar que los docentes de mayor edad son los que tienen más altas necesidades de capacitación con respecto al uso de las TIC por lo cual deben ser atendidos de manera especial en esta área.
5. Los docentes de las primarias están conscientes de sus necesidades de capacitación y de hecho las vinculan con aspectos centrales de su práctica.

### *Recomendaciones*

A partir de los hallazgos del estudio se pueden plantear las siguientes recomendaciones:

1. Aprovechar las necesidades de capacitación de los docentes para implementar programas que atiendan a las mismas.
2. Los programas deben atender diversas temáticas consideradas en el estudio ya que en todas los docentes manifiestan altas necesidades de capacitación.
3. Establecer como prioridad los programas que atiendan el desarrollo de

conocimientos y habilidades referidos a las estrategias y factores que afectan el aprendizaje de los estudiantes.

4. Brindarle especial atención a la capacitación en el uso de las TIC a los docentes de mayor edad.

## Referencias

- Aebli, H. (1998). *Parte didáctica, enseña que soluciona problema que interroga y desarrolla. En Doce formas básicas de enseñar*. Madrid: Narcea
- Bautista, R. (1993). *Necesidades Educativas Especiales (2da.ed.)*. Málaga: Algibe
- Brompy, J. (1998). *Motivating students to learn*. Boston: McGraw-Hill.
- Cabero, J. (1998). Uso e integración de los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías en el curriculum. En Pérez, R. (Ed.), *Educación y tecnologías de la comunicación* (pp. 47-66). Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Candela, M. (1997). *De libro de texto al maestro. La necesidad de entender, explicar y argumentar. Los alumnos de primaria en la actividad experimental*. México: DIE/CINVESTAVA
- Carreño, V. (2003). *Un proyecto educativo con tecnología. Banco Nacional de Cursos de Actualización 2003-2004*. México: Subsecretaría de Educación Básica, SEP.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires, Argentina: Aique didáctica.
- Chacón, M. (2007). *La enseñanza reflexiva en la formación de los estudiantes de pasantías de la educación básica integral. Bases teóricas*. Brasil: Universitat Rovira I Virgil.
- Danielson, Ch. & Abrutyn, L. (2004). *Una introducción al uso de portafolios*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dean, J. (1993). *La organización del aprendizaje en la educación primaria*. Barcelona, España: Paidós
- Dewey, J. (1998). *¿Cómo pensamos?* Barcelona: Paidós.
- Díaz-Barriga, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para una enseñanza efectiva. Una interpretación constructivista (2da. ed.)*. México: McGraw-Hill.

- Echeita, G. (1995). El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje. En Fernández, P. & Melero, M. (Eds), *La interacción social en contextos educativos*. (pp. 34-63). Madrid: Siglo XXI.
- ENLACE (2008). *Resultados de la prueba de ENLACE*. México: SEP
- Frade, L. (2009). *La evaluación por competencias*. (3ra. ed.). México D.F.: Inteligencias Educativas.
- Fierro, C., Fortoul, B. & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós
- Gallego, J. (1998). *Educación Infantil. Los principios de intervención educativa y el enfoque globalizador*. España: Aljibe.
- González, L. (1998). *Principios y criterios para la evaluación*. Madrid: Alauda, Anaya.
- González, R. (2009). La internet como espacio de producción de capital social. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14 (40), 175-190. Recuperado el 15 de Abril de 2009, en <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&riterio=ART40009>.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2006). *Análisis de los resultados de México en la prueba PISA 2006*. México: INEE.
- Johnson, D., Johnson, R. & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- López, B. & Hinojosa, E. (2000). *Evaluación del aprendizaje, Alternativas y nuevos desarrollos*. México: Trillas.
- Moore, K. (2001). *Classroom teaching skills*. Boston: McGraw-Hill.
- Morán, P. (2007). Hacia una evaluación cualitativa en el aula. *Reencuentro, Red de*

*Revistas científicas de América Latina y el Caribe, España y Oortugal, (048) 9-19.*

Recuperado el 19 de julio de 2009, en

<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/340/34004802.pdf>.

OCDE. (2005). *Teachers matter attracting, developing and retaining effective teachers*.

Paris: OCDE.

OCDE. (2008). *Improving school leadership: policy and practice, 10*. En Programa de

Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe OPREAL.

Recuperado el 10 de diciembre del 2008, en [www.oecd.org/edu/schoolleadership](http://www.oecd.org/edu/schoolleadership).

OCDE. (2010). *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*. Paris: OCDE

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Biblioteca para la

actualización de maestro: Grao

Polo, M. (2003). El DENERPER: Una Metodología para Detectar Necesidades de

Perfeccionamiento Docente. *Revista Pedagogía, 24 (71)*, 385-415.

Rivas, P. (2004). *La formación docente, realidad y retos en la sociedad del conocimiento*.

*Educere, 8 (24)*, 23-34.

San Martín, A. (1995). *La escuela de las tecnologías*. España: Universidad de Valencia.

Schmelkes, S. (1999). Reforma curricular y necesidades sociales en México. *Cero en*

*Conducta, 14 (47)*, 3-15.

Schmuck, R. & Schmuck, P. (2001). *Group processes in the classroom*. Boston: McGraw-

Hill.

Secretaría de Estado y Educación. (1994). *Conferencia mundial de necesidades educativas*

*especiales: Acceso y Calidad*. Salamanca: Ministerio de Educación y Ciencia.

Secretaría de Educación y Cultura (2004). *Indicadores de calidad de nuestros alumnos*.

*Programa Estatal de Educación*. México: Secretaria de Educación y Cultura de

Sonora.

Secretaría de Educación Pública (1994). *Acuerdo No. 200 por el que se establecen las Normas de Evaluación del Aprendizaje en Educación Primaria, Secundaria y Normal*. Diario Oficial de la Federación, Septiembre de 1994. México. Recuperado el 30 de Julio del 2009, en

<http://www.sep.gob.mx/work/appsite/asuntosjuridicos/6220.pdf>

Secretaría de Educación Pública (2002a). *Programa Nacional de Educación 2001-2006. La educación en la nueva sociedad*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2002b). *Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. Plan de estudios 1997, Licenciatura en Educación Primaria*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública & Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (2008). *Resultados de examen de conocimientos. Concurso Nacional de Asignación de Plazas Docentes*. México: SEP & SNTE. Recuperado el 15 de Abril del 2009, en [http://174.133.230.34/~alianzac/index.php?option=com\\_wrapper&Itemid=232](http://174.133.230.34/~alianzac/index.php?option=com_wrapper&Itemid=232)

Shulman, L. & Wilson, S. (2004). *The wisdom of practice essays on teaching, learning, and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass.

Solé, I. (1999). *Estrategias de lectura*. España: Grao.

Torres, R. (1998). Nuevo papel del docente ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo? *Perfiles Educativos*, 82, 1-19.

Urías, M. & Arrazate, N. (2010). *Necesidades de capacitación en el uso de las TIC en docentes de primarias*. Tesis de licenciatura. Instituto Tecnológico de Sonora.

Valdés, A. & Ochoa, J. (Eds), *Familia y crisis. Estrategias de afrontamiento* (pp.39-66).

México: Pearson.

Wenglinsky, H. (2002). The link between teacher classroom practices and student academic performance. *Education Policy Analysis Archives*, 10 (12), 1-30.

Woolfolk, A. (1999). *Psicología Educativa*. (7ma. Ed.). México: Hispanoamericana, S. A., México.

Zeichner, M. & Liston, P. (2002), Raíces históricas de la enseñanza reflexiva. En SEP (Ed.), *Observación y Práctica Docente III y IV. Programas y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Preescolar. 5° y 6° semestres* (pp. 41-50). México: SEP.

## Apéndice A.

Instrumento de tipo cuantitativo para determinar las necesidades de formación docente percibidas por ellos mismos.



### ESCUELA NORMAL DEL ESTADO

Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro

#### “Necesidades de Formación Docente”

Estimado profesor(a) de educación primaria: el siguiente cuestionario tiene el propósito de apoyar la formación de los docentes de los diferentes niveles educativos de la ciudad generando diversas estrategias que apoyen su formación.

Además, busca determinar desde la perspectiva de los propios docentes cuáles son las necesidades de formación y actualización que ustedes perciben como necesarias para mejorar su práctica.

Le pedimos que conteste el mismo de manera tal que refleje realmente su sentir; la información que usted nos proporcione será totalmente confidencial. El tiempo estimado para contestarlo es de 15 minutos aproximadamente.

#### DATOS GENERALES

**I.- Instrucciones: Marca con una “x”, la opción que indique sus datos generales.**

1.- Sexo: M\_\_ F\_\_

2.- Su edad cronológica es: \_\_\_\_\_

3.-Su tipo de contratación es: Base\_\_\_\_\_ Interino: \_\_\_\_\_.

Si contesto interino, pase directo a la pregunta 6, si no, continúe.

4.- Participa en Carrera Magisterial: Si \_\_\_\_\_ No\_\_\_\_\_

5.- Nivel de carrera: Inicial: \_\_\_\_\_ Nivel A\_\_\_\_ Nivel B\_\_\_\_ Nivel B-C \_\_\_\_ Nivel C\_\_\_\_ Nivel D\_\_\_\_ Nivel E\_\_\_\_

6.- Último grado de estudios obtenido: Licenciatura titulado si\_\_\_\_ no\_\_\_\_ Especialidad \_\_\_\_\_

Maestría: titulado si\_\_\_\_ no\_\_\_\_ Doctorado: titulado si\_\_\_\_ no\_\_\_\_

7.- Es egresado de:

Normal Básica\_\_\_\_ Normal (Lic. Plan 1984) \_\_\_\_\_ Normal (Lic. Plan 1997) \_\_\_\_ UPN\_\_\_\_

Normal Superior\_\_\_\_ UNIKINO\_\_\_\_

UNIDEP\_\_\_\_ Universidad \_\_\_\_\_ OTRA \_\_\_\_ Especifique: \_\_\_\_\_

Años de experiencia docente: \_\_\_\_\_

8. ¿Actualmente tiene otro trabajo?: si\_\_\_\_ no\_\_\_\_.

9. Si su respuesta fue afirmativa, menciona la institución o lugar donde labora y puesto que desempeña.

\_\_\_\_\_

**II.- Instrucciones: Escriba los tres cursos a los que ha asistido últimamente:**

a). \_\_\_\_\_

b). \_\_\_\_\_

c). \_\_\_\_\_

III.- INSTRUCCIÓN: Señala con una "X" que tan necesario usted considera para mejorar su práctica docente y facilitar la adquisición de aprendizajes por parte de los estudiantes recibir formación en los aspectos que se le presentan a continuación:

#### Administración de la práctica educativa

		Innecesario	Poco necesario	Regularmente	Necesario	Muy necesario
1	Estrategias de motivación					
2	Organización de grupos de aprendizaje					
3	Clima en salón de clases					
4	Manejo de conflictos con los estudiantes					
5	Manejo de conflictos entre los estudiantes					
6	Manejo de la disciplina					
7	Estrategias para la administración efectiva del tiempo dedicado al aprendizaje					
8	Teoría de la evaluación					
9	Estrategias de autoevaluación de la práctica docente					
10	Elaboración de reactivos tipo ENLACE					
11	Fundamentos, políticas y objetos de la integración educativa en México					

#### Uso de las TIC'S

12	Búsqueda de información en medios electrónicos					
13	Evaluación de la información proveniente de medios electrónicos					
14	Diseño de blog como apoyo al aprendizaje					
15	Elaboración de actividades de aprendizaje utilizando Power Point					
16	Diseño de entornos de aprendizaje virtual					
17	Conocimiento de la red EDU SAT					
18	Uso del aula de medios para favorecer el aprendizaje					
19	Manejo de la Red escolar					
20	Herramientas que den soporte al aprendizaje (Hot potatoes, WebQuest, Portafolio electrónico)					

## Estrategias y factores que afectan el aprendizaje

21	Planeación de los contenidos para facilitar su comprensión por parte de los estudiantes						
22	Estrategias que faciliten la comprensión de los estudiantes de los contenidos de su disciplina						
23	Reformas curriculares con relación a la enseñanza de su disciplina						
24	Factores psicológicos que influyen en el aprendizaje (aptitudes, estrategias de aprendizaje, motivación, etc.)						
25	Teorías acerca de cómo se aprende						
26	Modelo de competencias						
27	Políticas educativas						
28	Elaboración de intenciones de aprendizaje acordes al modelo de competencias						

## Evaluación

29	Avances en su área de conocimiento						
30	Factores del docente que afectan el aprendizaje						
31	Selección e implementación de estrategias de enseñanza						
32	Diseño de situaciones de aprendizaje para la promoción de aprendizajes significativos						
33	Diseño de instrumentos de evaluación objetiva de los aprendizajes						
34	Evaluación por evidencias						
35	Evaluación cualitativa						
36	Estrategias para el manejo de estudiantes con discapacidad						
37	Estrategias para el manejo de estudiantes con aptitudes sobresalientes						

## Fundamentación teórica de la práctica docente

38	Teorías de conocimiento que fundamentan la enseñanza la disciplina que enseñan						
39	Aplicación de los conceptos de la disciplina al contexto del estudiante						
40	Estrategias que faciliten la comprensión de los estudiantes de los procedimientos de la disciplina						