



Ciudad Obregón, Sonora, a 22 de Enero de 2013.

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

El que suscribe Alejandra Velázquez Cruz, 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 "Confiabilidad y validez de un instrumento par medir la profesionalización en docentes de educación básica", en lo sucesivo "LA OBRA", misma que constituye el trabajo de tesis que desarrolle para obtener el título de Licenciado en Psicología en ésta 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.

Alejandra Velázquez Cruz
Alejandra Velázquez Cruz



INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SONORA
Educar para Trascender

“Confiabilidad y validez de un instrumento
para medir la profesionalización en docentes
de educación básica”

TESIS
Que para obtener el título de Licenciado en
Psicología

Presenta:

Alejandra Velázquez Cruz

Ciudad, Sonora;

Enero, 2013.

12 de Diciembre de 2012

A través de la presente se hace constar que **Alejandra Velázquez Cruz** con matrícula **41909** han realizado el trabajo de tesis: "**Confiabilidad y validez de un instrumento para medir la profesionalización en docentes de educación básica**" la cual ha sido revisada y aprobada para su impresión por los que suscriben.

Atentamente,

Dra. Eneida Ochoa Ávila
Asesor

Mtra. Santa Magdalena Mercado Ibarra
Revisor

Mtro. Ricardo Ernesto Pérez Ibarra
Revisor

Mtra. Santa Magdalena Mercado Ibarra
Responsable del Programa de Psicología

Quiero dedicar este trabajo primero y antes que a nadie a

Díos:

Por haberme permitido llegar hasta aquí y por no dejarme rendir cuando me sentí caer. Por darme la oportunidad de conocer a personas valiosas y que sean parte de este momento tan especial.

A mis abuelos:

Medardo Velázquez y Agripina Cruz quienes han sido mi motivo principal para lograr mis metas; Gracias por su apoyo incondicional, por confiar en mí e inculcarme valores. A ti abuela que siempre has creído en mí y que nunca has dejado que me rinda, porque siempre has estado apoyando mis ideas y me has demostrado tu amor. A ustedes GRACIAS por hacerme más que una nieta una hija a la que han sacado adelante con mucho esfuerzo, por esperar este momento con tanta alegría junto a mí, Dios los bendiga, les de salud y mucha vida para poder retribuirles un poco de lo que me han dado. Los adoro y es por ustedes este logro, aunque sea sólo el principio. Gracias por ser los pilares de una familia maravillosa.

A mí madre:

Irma Velázquez primero por darme la vida y por enfrentarte solita a ella para sacarnos adelante GRACIAS, por dejarme crecer y apoyarme en cada paso, porque si me caí me ayudaste a levantarme y aprender lo bueno y malo. Por haberme apoyado en todo momento, por tus consejos y valores, por la motivación constante que me ha permitido ser una persona de bien, pero más que nada, por tu amor, ese amor incondicional que estoy segura que solo una madre puede ofrecer. Gracias por confiar en esas dos grandes personas que junto a ti se volvieron mis más grandes motivaciones; te quiero.

A mi familia:

A mis tíos y tías por ser ejemplo, a mis primos que más que eso son hermanos, a mis pequeñas sobrinas que dan alegría con sus ocurrencias. GRACIAS a ustedes por ser una familia tan unida, a cada uno por su apoyo y confianza... los quiero.

A mis amigas (os):

A ustedes mi familia elegida☺... que han formado parte de mi vida desde hace mucho tiempo, que han sido parte de esos momentos más felices, pero también de lo no tanto, me han aguantado tal cual y por eso GRACIAS! Por estar en cada uno de esos momentos en lo que me sentía más débil y no me dejaron caer; porque este último año ha sido difícil pero eso nos hizo más fuerte. Y a pesar de compartir el mismo camino en el ámbito profesional siempre recibí interés y apoyo de ustedes GRACIAS por hacerme parte de sus vidas... los quiero mucho.

A quienes conocí durante mi carrera y se volvieron mis hermanitas al trío de mi corazón, GRACIAS, porque en muy poco tiempo se volvieron personas importantes en mi vida por confiar y permitirme conocerlas las quiero mucho muchísimo☺... a esas personas con las que compartir mi tiempo y me permitieron conocerlas son personas excepcionales a las que espero seguir viendo durante mucho tiempo y conservar su amistad.

AGRADECIMIENTOS

Gracias a Dios por darme la oportunidad de conocer a personas valiosas y que sean parte de este momento tan especial.

A toda mi familia porque cada uno de ustedes es importante en este logro, a esas amigas incondicionales que han estado ahí, no sólo en este proceso sino en el transcurso de mi vida, GRACIAS. A esas personas que en este momento no están conmigo pero que han formado parte de todo éste proceso, les agradezco lo que me enseñaron.

GRACIAS a todas las personas que directa o indirectamente participaron en esta investigación, ya que se invirtió tiempo y conocimiento de su parte para ayudarme a concluir el proyecto.

A la Lic. Alejandrina Limón, quien me invitó a participar en el proyecto, por su tiempo y apoyo GRACIAS. Así mismo agradezco a cada uno de los maestros que en algún momento ayudaron en mi formación con sus conocimientos y experiencia.

A la Dra. Eneida Ocha A. por su apoyo ofrecido en este trabajo, por tomarse el tiempo para cada revisión, por compartir sus conocimientos y por su motivación brindada para la culminación de esta tesis.

ÍNDICE

DEDICATORIAS.....	ii
AGRADECIMIENTOS.....	iv
ÍNDICE.....	v
RESUMEN.....	vii

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN

1.1 Antecedentes.....	14
1.2 Planteamiento del problema.....	21
1.3 Objetivo.....	23
1.4 Justificación.....	23
1.5 Limitaciones del estudio.....	25

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

2.1 Educación.....	26
2.2 Educación básica.....	27
2.3 Calidad en la educación.....	29
2.4 Factores que influyen la calidad de la educación.....	30
2.5 Retos y problemas de la educación.....	32
2.5.1 <i>Problemas de la educación</i>	32
2.5.2 <i>Retos de la educación</i>	35
2.6 Profesionalización.....	37

2.7 Propiedades psicométricas de los instrumentos de medición.....	39
2.7.1 Confiabilidad.....	39
2.7.2 Validez.....	41
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA	
3.1 Tipo de investigación.....	44
3.2 Participantes.....	45
3.3 Instrumentos.....	45
3.4 Procedimiento.....	45
CAPÍTULO IV. RESULTADOS	
4.1 Confiabilidad.....	47
4.2 Validez.....	48
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	
5.1 Conclusiones.....	53
5.2 Recomendaciones.....	54
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	55
APÉNDICE	

Resumen

La formación del profesorado es un requerimiento importante para hacer frente a la actual crisis de las escuelas y de la sociedad. Los programas de formación del profesorado, deben servir para introducir a los docentes en la lógica del orden social actual o bien para promover en ellos, las capacidades para ocuparse de la realidad con sentido crítico e innovador. Los datos del programa estatal de educación muestran que en educación básica el 1.4% de los docentes en servicio tienen estudios menores a licenciatura, el 20.9% de Normal Básica, 68.3% de licenciatura, el 7.5% de maestría, el 0.6% de doctorado y el 1.4% en alguna especialidad (Secretaría de Educación y Cultura [SEC], 2004); lo cual evidencia que, por lo general los docentes no cuentan con un estudio de posgrado.

El propósito de esta investigación fue determinar la validez y confiabilidad de un instrumento de medición sobre la profesionalización que posee el docente de educación básica, a partir de las bases de datos generadas por los resultados de la aplicación del instrumento. La investigación fue de tipo no experimental con fines psicométricos.

La muestra estuvo conformada de 130 docentes de escuelas primarias públicas de educación básica los cuales fueron seleccionados de forma no probabilística intencional de 26 escuelas, pertenecientes 6 docentes (4.62 %) al municipio de Bacum y 124 (95.38 %) al municipio de Cajeme. El instrumento es una escala tipo likert que mide Profesionalización Docente en educación básica desarrollado por Ochoa y López (2011) de 25 reactivos en una sola dimensión; con opciones de respuesta que van del 1 al 4, siendo 1 nunca y 4 casi siempre. El resultado final del análisis de consistencia realizado mediante el Alfa de Cronbach arrojó un índice de confiabilidad de .85 siendo esta aceptable; sin embargo de la estructura original del instrumento se eliminaron 6 reactivos, quedando con 19 ítems, para establecer la validez del instrumento fue sometido a la revisión de expertos, esto con el fin de obtener una validez de contenido; mientras que para obtener una validez de

constructo fue necesario someter los reactivos a un análisis factorial, los reactivos se rotaron bajo el método de componentes principales con rotación Varimax, con este proceso se logró obtener un instrumento que presenta validez y confiabilidad para medir la profesionalización en docentes de educación básica. Finalmente en base a los resultados obtenidos en esta investigación determinaron que existe confiabilidad y validez aceptable en el instrumento; por lo que se sugiere la implementación de este para obtener resultados sobre el nivel de profesionalización que posee el docente de educación básica en el municipio de Cajeme.

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN

Los cambios sociales y económicos experimentados por el mundo, han insertado en el sistema educativo mexicano modificaciones en los aspectos de la formación, el desempeño profesional, la adquisición de competencias básicas y genéricas, para potenciar la actividad pedagógica de docentes y alumnos, promoviendo con prioridad, una visión formativa de eficiencia, eficacia y calidad que respete la diversidad tanto de alumnos como de docentes, para que a partir de ella se encause la preparación y el fortalecimiento del conocimiento de los estudiantes de la escuela básica en nuestro país, el cual enfrenta el reto de promover una educación basada en el desarrollo de competencias para la solución de conflictos cotidianos y aquellos propios del desempeño laboral, situaciones formativas, en las que la calidad ha de ser el requerimiento fundamental durante el desarrollo de los procesos pedagógicos.

Resulta imprescindible pensar en profesionalizar a los docentes, desde la urgente necesidad de educar en la vida para la vida, con el propósito de reflejar el dinamismo social y cultural de la escuela básica en nuestro país (Serenó, 2006).

Marín (2004), define la profesionalización como el compromiso que el maestro adquiere desde su formación inicial y posteriormente durante su desempeño laboral, el desarrollo de la eficiencia y la eficacia para engrandecer las capacidades requeridas en el trabajo educativo, compromiso que demanda de autoridades, docentes y sociedad un desempeño de calidad, que permitan la ampliación formativa de los ciudadanos contemporáneos, de quienes se solicita un trabajo innovador, pues deberán hacer uso de distintas capacidades, tales como resolver problemas y usar el lenguaje de manera funcional, para cumplir laboralmente bajo un enfoque y pensamiento universal, en la era del conocimiento, como se le ha calificado al momento actual.

Según Bolaños (2006), la profesionalización docente es la “disposición para aprender o actualizar permanentemente sus conocimientos y tecnologías”, además “en vez de concentrarse en una larga formación académica, el proceso de formación docente debería contemplar una preparación pedagógica más breve, combinada desde el inicio con prácticas directas, en la que el alumno – maestro vaya asumiendo responsabilidades crecientes; esto significa que, al contrario de la práctica prevaleciente, la formación continua, a lo largo de la vida profesional, tendría mayor preponderancia que la formación inicial”.

Las implicaciones de la profesionalización del docente, como comenta Mota (2006; en Arenas y Fernández, 2009), tiene como objetivo hacer de la docencia una actividad profesional, una carrera; de tal forma que el arquitecto, el médico o el contador, independientemente de su formación original, pueden hacer de la docencia una actividad profesional.

La importancia de la profesionalización reside en que los docentes comiencen a observar sus propias prácticas y a cuestionarlas en contacto con realidades y conocimientos nuevos y dejar a un lado la improvisación. En la práctica los docentes que participan en los procesos de actualización y de profesionalización enfrentan el desafío de volver a aprender, de cambiar, enfrentar a programas nuevos, volver a creer, si es que se ha dejado de hacerlo por las experiencias de procesos anteriores, mirar la propia práctica y descubrir errores, fortalezas y debilidades. El docente luego de culminar el proceso de profesionalización enfrenta desafíos enmarcados en sus perspectivas y las necesidades e intereses de su contexto laboral (Bolaños, 2006).

Durante el congreso Estatal de Investigación Educativa, Sereno (2006) resalta que México ha presentado grandes intentos por renovar la profesionalidad del magisterio: uno en 1943 y otro en 1958-1964 (ambos propuestos por Torres Bodet) y otro igualmente significativo, a partir de la década de los 90' que exige del docente una formación basada en competencias para desarrollar aptitudes en los estudiantes desde su incursión a la escuela básica, hasta la continuación en los niveles profesionales, de licenciatura y posteriormente de posgrado. Es necesario y además responsabilidad de las instituciones formadoras, actualizadoras y capacitadoras, dotar a los docentes nóveles y en servicio, de un bagaje sólido en los ámbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico y personal, que les capaciten para asumir la tarea educativa en toda su complejidad, de una forma reflexiva, sin olvidar la rigurosidad necesaria en el dominio de contenidos, metodología y ciencia, con el propósito de que la innovación sea el recurso fundamental para la transformación permanente tanto de la tarea pedagógica del maestro, como de la preparación de los estudiantes de la escuela básica.

La formación del profesorado es un requerimiento importante para hacer frente a la actual crisis de las escuelas y de la sociedad. Los programas de formación del profesorado, deben servir para introducir a los docentes en la lógica del orden social actual o bien para promover en ellos, las capacidades para ocuparse de la realidad con sentido crítico e innovador. Por lo tanto, el concepto de profesionalización se

caracteriza de manera integral como un proceso histórico, social y dinámico del ser humano. Considerando su dinamismo por la confluencia psicológica de elementos situacionales, constructivos, para transformar al individuo frente a su propio medio (Sereno, 2006).

La formación del docente no culmina al terminar la carrera, sino que continua y se fortalece con nuevos desafíos de la realidad del aula escolar (Ríos, 2011). Los datos del programa estatal de educación muestran que en educación básica el 1.4% de los docentes en servicio tienen estudios menores a licenciatura, el 20.9% de Normal Básica, 68.3% de licenciatura, el 7.5% de maestría, el 0.6% de doctorado y el 1.4% en alguna especialidad (Secretaría de Educación y Cultura [SEC], 2004); lo cual evidencia que, por lo general, los docentes no cuentan con un estudio de posgrado.

El transcurso de formación pedagógica, al que hace referencia Tlaseca (2003) es un proceso de autoconstitución y autodesarrollo realizado particularmente por un sujeto, que requiere del reconocimiento del otro, para integrarse permanentemente en la acción y el pensamiento transformador; para tener una idea clara sobre el aprendizaje de los docentes frente a las actualizaciones, cursos o programas que hayan realizado a lo largo de su formación profesional, es necesario realizar una evaluación, con la que se obtengan resultados sobre el nivel de profesionalización que cuente cada uno de los educadores de escuelas primarias.

La evaluación es una herramienta vital en el campo de la docencia; con ésta se debe superar lo descriptivo y adquirir un sentido que tenga propósito. Así mismo es un proceso de orientación hacia el mejoramiento, implica la recolección de información, juicio de valor y toma de decisiones (Rizo, 1999).

El desarrollo de la evaluación ha sido producto de dos disciplinas que, posteriormente convergieron; a la psicología, en particular a la psicometría, se le debe el desarrollo de los primeros test de rendimiento como el de Stanford Achievement Test en 1923. Por otro lado, Tyler es considerado el padre de la

evaluación educativa en todos los sentidos. No sólo acuñó el término de evaluación y creó la metodología para construir pruebas objetivas de rendimiento, a principios de la década de los treinta, sino que también ideó el primer método para evaluar programas (García, 2005).

Tejedor en 2003, hace hincapié en la importancia y la necesidad de entender los procesos de evaluación como medio de reflexión y perfeccionamiento de toda actividad humana que se realice, sea a nivel personal o profesional. Las instituciones de enseñanza, en el momento histórico actual, llevan a cabo autoevaluaciones sobre su calidad, intentando responder tanto a las demandas de la sociedad como a las de la propia institución.

Actualmente, la actividad evaluadora en la educación básica bajo el esquema de la nueva reforma toma importancia; el reciente surgimiento de la evaluación en México se ha visto por parte de los profesores como una actividad que pudiera afectar su permanencia, evidenciar su trabajo académico o traspasar la privacidad del ambiente laboral, lo que ha influenciado en la cobertura y seguimiento de la aplicación de dicha evaluación en escuela de educación básica del país; aunque se reitera que la “evaluación no tiene el propósito de descalificar a nadie” (Ruiz y Herrera, 2010).

1.1 Antecedentes

Desde los tiempos de los calderos y prácticamente hasta la fecha, la función docente ha sido desempeñada por sacerdotes. En Babilonia, las escuelas estaban adosadas a los templos, lo mismo en Egipto, China y entre los antiguos mexicanos; con la conquista española de México y América Latina las cosas no variaron. Muchos sacerdotes de diferentes congregaciones ofrecieron educación en los conventos y fundaron escuelas, seminarios y universidades bajo su control administrativo y docente (Marín, 2004).

Torres (1997) señala que en Latinoamérica, un 25% de los docentes de preescolar y un 20% de los de primaria no son titulados y, por ejemplo, en el sistema público en Perú, ha decrecido desde un 81% en 1985, hasta el 49% en 1990. En Argentina, aunque no se cuenta con datos estadísticos, el título docente es menos exigido en el nivel secundario (actual EGB3 y Polimodal), actuando como docentes profesionales de la medicina, abogacía, arquitectura, economía. El cierre ocupacional actuaría entonces como un incentivo para la titulación. Por otro lado, se considera peligrosa la “ventaja” de la titulación “para el resto de la vida” porque el conocimiento en este caso se cristalizaría. Los cursos de perfeccionamiento y actualización – requisitos básicos para la promoción y el ascenso – agregarían un nivel de credencialismo mayor que no garantizaría por sí solo, una mejor enseñanza o una mejor relación del docente con otros actores. En el caso de la docencia, el cierre no se refiere tanto al acceso a recompensas materiales como a la delimitación de ámbitos de competencia aunque, como grupo que tiene pretensiones profesionales, querrían verlas asociadas a prerrogativas o ventajas.

Durante el siglo XX en México, los maestros se profesionalizaron desde la aparición de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921 hasta antes de que Torres Bodet se hiciera cargo de la Secretaría de Educación por primera vez. La profesionalización docente en este breve período de veinte años fue posible porque los profesores eran autónomos, controlaban su propio trabajo, se organizaron en cuerpos profesionales y políticos voluntariamente, los conocimientos que impartían pretendían ser científicos, educaban ellos mismos a sus colegas más jóvenes, con quienes formaban fuertes lazos políticos y emocionales, reforzados por una ética común. Después del movimiento magisterial de 1956 – 1958 se comenzó a insistir en la necesidad de "profesionalizar" a los docentes señalando que muchos no habían obtenido un título de normal o licenciatura, con lo que se sugería que profesionalizarse equivalía a credencializarse. Como la obtención de credenciales responde a un esfuerzo individual y tiene resultados diferentes para todos los involucrados en la enseñanza, se rompe de hecho la solidaridad gremial y comienza una competencia individualizada entre antiguos colegas (Marín, 2004).

Es a partir del 2003 que la formación continua de los profesores en México cuenta con un nuevo modelo que destaca entre otros, que la formación de los docentes adquiera un sentido en el logro de los alumnos a su cargo, de los aprendizajes previstos para la educación básica; se basa en el reconocimiento del papel activo de los docentes en su formación y tiene como meta la enseñanza para la comprensión.

Ruiz (2012) menciona que la educación básica en México, está integrada por los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria los cuales han experimentado entre 2004 y 2011 una reforma curricular que culminó en ese mismo año último, con el Decreto de Articulación de la Educación Básica. El proceso llevó varios años debido a que se realizó en diferentes momentos en cada nivel educativo: en 2004 se inició en preescolar, en 2006 en secundaria y entre 2009 y 2011 en primaria. En este último nivel educativo la reforma curricular se fue implementando de forma gradual, combinando fases de prueba del nuevo currículum con fases de generalización a la totalidad de las escuelas primarias del país. La reforma curricular que precedió a la actual Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) tuvo lugar en el año 1993, en el marco de una política de mucho mayor alcance en el país (el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, ANMEB), uno de cuyos componentes fue la formulación de nuevos planes y programas de estudio para la educación básica.

Como en la gran mayoría de los procesos de cambio educativo, la RIEB descansa en gran medida en la actuación de los docentes, que resulta fundamental para llevar a la práctica la reforma curricular. Los estudios en la materia han demostrado ampliamente que el profesor es un actor clave en la implementación efectiva de las reformas educativas. Uno de los supuestos principales de una reforma es que los maestros son quienes deben asumir la parte práctica del cambio educativo (Ezpeleta, 2004; en Ruiz, 2012).

Durante la investigación sobre la evaluación del desempeño docente en la universidad, realizada por Rueda en 2008, en la ciudad de México, el propósito fue efectuar una evaluación para intentar mejorar la calidad del sistema escolar y para desarrollar programas de compensación salarial, como condición para obtener recursos económicos adicionales para las instituciones de educación superior; como muestra se utilizaron las siguientes universidades, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, la Universidad Pedagógica Nacional Ajusto (UPN). Los resultados fueron los siguientes, una institución reportó que los resultados de la evaluación se emplean para generar acciones de formación y capacitación para los docentes; mientras que en otra universidad, los cuerpos colegiados sugieren u obligan, si hay reincidencia, a participar en cursos especiales para solventar las deficiencias detectadas a quienes obtuvieron resultados negativos.

En el caso del Estado de Morelos, las evaluaciones externas sobre el Programa Rector Estatal de Formación Continua (PREFC) a nivel nacional en los periodos 2004 – 2005 y 2005 – 2007, han mostrado que Morelos es uno de los seis Estados con mejor calificación a partir del análisis de los documentos y catálogos de PREFC, manteniéndose en el nivel 3 en una escala de 0 a 3 (UPN/COMIE, 2006).

Bazán, Castellanos, Galván y Cruz (2010), realizaron una investigación sobre el PREFC Morelos 2007-2008 con el objetivo de valorar el efecto de las acciones de formación continua sobre la práctica docente. Los resultados obtenidos en esta investigación, sugieren que los cursos de formación continua no están recogiendo las necesidades particulares de actualización docente y por otro lado, la formación continua otorga mayor peso a los contenidos teóricos, proporcionando escasa oportunidad a la reflexión crítica, el desarrollo de temas prácticos, la solución de casos y la posibilidad de que cada participante sistematice la información y su experiencia docente para impactar en su práctica profesional.

En la investigación sobre la formación pedagógica docente y desempeño académico de alumnos en la facultad de ciencias administrativas de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), realizada por Arenas y Fernández en 2009; donde el objetivo principal fue identificar la influencia de la formación pedagógica del docente en el desempeño académico de los alumnos. Se seleccionó a la UABC, campus Mexicali como muestra para elegir a los profesores participantes, se realizó un muestreo estratificado para lograr homogeneidad en la población como un todo, a estos se les dividió en tres grupos, estos grupos contenían a los maestros de mayor a menor grado de formación, mientras que el desempeño de los alumnos se obtuvo del análisis de los kardex por grupo tomando en cuenta qué maestro impartió dicha materia. Los resultados obtenidos arrojan que no existió una relación proporcional entre el grado de formación docente y el promedio académico de los alumnos. De tal modo, aunque la diferencia no es estadísticamente significativa (8.51 vs. 8.56), y se mantiene la relación entre el desempeño académico de los alumnos y la formación del docente, la tendencia a obtener un mayor índice académico por parte de los alumnos fue más bien hacia los maestros que poseen un diplomado en docencia.

Durante la investigación realizada por Ruiz y Herrera (2010) sobre la evaluación docente en secundarias públicas del municipio de Cajeme, se encontró que los estudiantes evalúan a sus maestros de manera satisfactoria en su práctica docente, y se revela que las acciones de estos últimos están encaminadas a procesos formativos y funciones orientadoras y motivadoras hacia el aprendizaje tal como lo señala la nueva reforma. Los resultados de dicha investigación permiten formular algunas conclusiones, en general el desempeño docente en las cuatro zonas donde se realizó el estudio se considera de un nivel satisfactorio, el docente promueve en el alumno la participación, además de que reconoce los logros del alumno, formando agradables ambientes de trabajo, es de suma importancia establecer un sistema de evaluación constante a los docentes.

Por otra parte, Ríos en 2011 efectúa una investigación sobre las necesidades de formación del docente de educación primaria, donde los participantes fueron 267

maestros, utilizando un instrumento elaborado por el mismo investigador. Los resultados encontrados fue que existe un alto nivel de necesidades de capacitación en aspectos directamente relacionados con la calidad de su práctica como con la administración de la práctica educativa, el uso de las Tecnologías de Información y la Comunicación (TIC), estrategias que afectan el aprendizaje, etc. Por último, 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.

Según Perrenaud (2004, citado en Ruiz, 2012) las competencias que deben ser exigibles a los docentes para enfrentar los desafíos que presenta la educación en el siglo XXI, son las siguientes, organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, implicar a los alumnos en su aprendizaje y trabajo, trabajar en equipo, participar en la gestión de la escuela, informar e implicar a los padres, utilizar las nuevas tecnologías, afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión, organizar la propia formación continua.

La profesionalización del docente y la participación de otros actores en la escuela son demandas que se expresan en la política educativa actual. Algunos autores consideran que ambas demandas se contraponen ya que la profesionalización del docente puede convertirse en un obstáculo para la participación en la escuela, en la toma de decisiones conjuntas con otros actores de la educación. La restricción de la oferta, a partir de exámenes rigurosos y control profesional en la formación y habilitación, son expresiones de la clausura ocupacional, donde los profesionales, en tanto expertos, interpretan lo que le conviene al público y toman decisiones en su nombre; consideran exagerada la valoración del “saber experto” por las dificultades para su definición pero sobre todo porque interfiere en la consulta, al crear una barrera entre el experto y el que no lo es (Ruiz y Herrera, 2010).

El trabajo realizado por León (1994) sobre la profesionalización de la docencia en el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), fue desarrollado con el propósito de describir la situación actual de los profesores de esta universidad, en cuanto a la formación académica que han recibido, a fin de tener una visión completa de la docencia de la institución. Se obtuvo que la edad promedio se encuentra entre los 32-35 años; el grado máximo de estudio que poseen es 83.3% en licenciatura, el 14.2% maestría y el 2.3% doctorado. En cuanto a su experiencia docente en años, el promedio general es 8 años; sus métodos o técnicas utilizados son la expresión verbal 69%, y empatados con el 26.1% informes relacionados al curso, discusión de textos leídos y organización grupal de la actividad.

Un año después de la investigación realizada por León sobre la profesionalización de la docencia en ITSON, Camarena (1995), realizó un estudio de detección de necesidades de profesionalización de la docencia para la nueva estructura curricular en el departamento de humanidades en el Instituto Tecnológico de Sonora, planteándose como objetivo principal la detección de una población de maestros adscritos al departamento de humanidades, su grado de aproximación al perfil general del maestro; que se requiere para dar respuesta a las demandas actuales del desarrollo curricular. La muestra total de participantes es de 20 maestros y entre 15 y 30 alumnos, esto para constatar las autoevaluaciones de los maestros. Para esto se elaboró un instrumento de medición o cuestionario, este constó de ocho categorías: I. Relación maestro – alumno, II. Cooperación entre estudiantes, III. Plantea aprendizaje activo, IV. Brinda propuestas oportunas y a tiempo, V. Enfatiza el uso racional del tiempo del estudiante en el aprendizaje, VI. Plantea expectativas altas, VII. Respeta diversidad de talentos, estilos y ritmos de aprendizaje, VIII. Exige una planeación previa y estratégica. Con base al análisis de los resultados se muestra estadísticamente que el total de maestros tiene un dominio óptimo en las categorías II y VI (Cooperación entre estudiantes y Plantea expectativas altas).

1.2 Planteamiento del problema

La profesión y profesionalización de los docentes se aborda desde la noción de la regionalización, entendida como la recontextualización de las disciplinas. Las ocupaciones se profesionalizan mediante un proceso que se entiende como profesionalización, un proceso hacia el cual estaría avanzando la profesión, que además requiere se defina su dirección y el estado final de profesionalismo, es decir, la forma en que se organiza una ocupación. La profesionalización de los maestros tiene implicaciones políticas, sociales y de carácter ideológico, y una vez que se ha establecido la profesión, se crean los mecanismos mediante los cuales se regula y certifica.

En la actualidad la profesión docente se ha diversificado, los avances tecnológicos, que día a día requieren nuevas formas de producción, la emergencia de nuevas materias como la informática, la bioelectrónica, un estado que se basa en la economía de mercado, la regionalización del saber y la recontextualización de las disciplinas son, entre otros, factores que han contribuido a la formación de nuevas identidades profesionales. El nivel en el que se ubique a un maestro o profesor dependerá de su identidad profesional (Ramírez, 2008).

Abrile (1994, citado en Montoya y Velázquez, 2009) afirma que responder a los requerimientos de una educación de calidad indica promover la profesionalización de los docentes, el proceso de conversión del rol docente en un profesional es una exigencia no sólo de las transformaciones pasadas en la organización del trabajo, es una consecuencia de los procesos de descentralización, de la autonomía en la gestión de las escuelas y de los cambios que están ocurriendo en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, que contraponen el rol tradicional del mero transmisor de conocimientos al del facilitador del aprendizaje de los alumnos; generando esta situación un efecto negativo, la pérdida de jóvenes talentos que no se sienten atraídos por la función docente, y la dificultad para remontar los bajos índices en los resultados del aprendizaje.

Arenas y Fernández (2009) plantean que el progreso de la educación depende en gran parte de la formación y de la competencia del profesorado, así como de las cualidades humanas, pedagógicas y profesionales de cada educador. Al igual que Nemiña, García y Montero (2009), coinciden con que el desarrollo profesional se relaciona con el desarrollo de una persona en su ámbito profesional. Más específicamente, el desarrollo profesional de los profesores, se refiere al crecimiento profesional que alcanza un profesor como resultado de su experiencia y el examen sistemático de su quehacer docente. Incluye entre sus componentes experiencias formales, como la asistencia a actividades de formación específicamente preparadas, congresos, reuniones profesionales, etc. e informales como lecturas de publicaciones profesionales, aprendizajes no planificados, experiencias y vivencias. Debe tenerse en cuenta el contenido de estas experiencias, el contexto en que se producen, así como los elementos facilitadores y entorpecedores del mismo.

La evaluación se refiere al valor o valoración de un proceso o un acto, de acuerdo con el sentido y significado que se le otorgue; estos significados responden a un sistema referencial que se elabora a través del intercambio de opiniones y de significados multirreferenciales; por eso, su carácter es antiesencialista (Tejedor, 2003).

Por lo anterior, se podría decir que para conocer la profesionalización del personal docente de educación básica, es necesaria la creación de un instrumento que ayude a medir el nivel de profesionalización con el que cuenta cada docente. La detección o descubrimiento de dicho dato ayudará a encontrar áreas de oportunidad para el desarrollo del docente, con esto se puede lograr una mayor preparación para los futuros docentes, quienes pronto se integraran al medio educativo, es importante considerar que para elevar la calidad de la educación básica la Secretaria de Educación Pública deberá considerar como prioridad la formación y actualización de los docentes.

Es por lo antes expuesto, que se plantea la siguiente interrogante, ¿Qué tan significativo sería la existencia de un instrumento de medición, con el que se conozca de manera más precisa el nivel o grado de profesionalización que posee el docente de educación básica?

1.3 Objetivo

El objetivo de la presente investigación es:

- Determinar la validez y confiabilidad de un instrumento de medición sobre la profesionalización que posee el docente de educación básica, con el fin de detectar desavenencias en su práctica o bien corroborar su excelente desempeño dentro de la docencia.

1.4 Justificación

Al interior de un instrumento para la medición del nivel de profesionalización docente, la importancia de la validez revela la utilidad científica del instrumento, el lograr medir el nivel de profesionalización que presenta el docente. Por otra parte, la confiabilidad dato que brinda el grado de aplicación repetida de los mismos sujetos produce iguales resultados. Por medio de la obtención de este dato se otorga estabilidad y consistencia en los informes obtenidos al aplicar el instrumento para la evaluación.

La explicitación y la transparencia en los métodos evaluativos y en la exposición de los informes de resultados, delimita los cuestionamientos sobre la propia capacidad de las instituciones para regularse. Las evaluaciones internas deben estar incorporadas tanto a la planificación estratégica de la organización como a la vida cotidiana de la misma. La evaluación debe ser más que una exigencia externa o interna que imponen las autoridades, una manera habitual de organizarse, que ha de

incluirse en la práctica cotidiana del quehacer educativo (Bordás y Borrell, 1998; en Tejedor, 2003).

La calidad del quehacer docente no puede ser objeto de una medición precisa sino de una valoración a partir de indicadores, a través de los cuales se está perfilando el concepto implícito de calidad que se posee.

Los indicadores son instrumentos de medición de la situación de un proceso en un momento determinado, que ofrecen un panorama de su estado y representan una forma clave de retroalimentación de las medidas y expectativas de los implicados. Son instrumentos que nos permiten conocer en qué medida debemos operar para lograr una educación eficaz y en consecuencia dar un servicio educativo de calidad; suministran un conocimiento y un camino de cómo alcanzar lo que la sociedad está exigiendo a los centros y a los docentes.

La mayoría de los indicadores que se utilizan para evaluar al profesorado están relacionados con la productividad investigadora y muy pocos están referidos a la calidad de la docencia, como consecuencia lógica de la mayor dificultad que tiene evaluar el proceso de enseñanza que la productividad investigadora.

Independientemente de los procedimientos, los juicios acerca de la calidad están ya contenidos en los estándares, generalmente de logro. La calidad no es algo diferente a lo que se establece en los estándares de calidad. La ventaja principal de los indicadores es que permiten establecer comparaciones; su principal inconveniente, su tendencia a medir sólo lo medible o reducir lo no medible a algo que si puede serlo (Tejedor, 2003).

Llevar a cabo una evaluación de esta magnitud es un fenómeno complejo, sin embargo con los resultados se pretende mejorar el nivel de escolarización por el cual transcurren los docentes, ellos son quienes están dando las bases a los futuros profesionistas; es por eso la importancia que exista un conocimiento por parte del

docente hacia la ejecución de su profesión y que sea consciente de que esa formación educativa está llevando a la práctica, así como los conocimientos que ha olvidado o ha dejado de utilizar en la enseñanza. Además de esto, se pretende brindar herramientas a quienes realizan los talleres o las programaciones anuales de los cursos que se ofrecerán para la actualización de los docentes de educación básica; actualmente es la Secretaría de Educación Pública quien se encarga de llevar a cabo la programación de los talleres o cursos para el docente.

Después de realizar esta investigación se dará pie a una serie de investigaciones más profundas, ya que la falta de indagaciones sobre este tema es notorio, que existe bastante información sobre la profesionalización docentes de niveles superiores como preparatoria o universidad, sin embargo estudios sobre la profesionalización en docentes a nivel básico es escasa, es por eso la importancia de investigar y conocer sobre este tema.

1.5 Limitaciones del estudio.

En el presente trabajo las limitaciones que se presentaron fueron las siguientes:

- El tiempo requerido por algunos participantes para contestar el instrumento obligaba aplazar las visitas a otras escuelas.
- Los horarios de las escuelas y del investigador eran muy similares, por lo que se visitaban tres o cuatro escuelas por semana.
- La cancelación de clases por reuniones o festividades, hacia perder un día de aplicación.
- Algunos participantes se negaron a contestar la evaluación, por lo que la muestra se redujo.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

El presente capítulo contiene la revisión bibliográfica que respalda la presente investigación. Se hace referencia a la definición de educación y educación básica, se aborda el tema de calidad en la educación, los factores que influyen en la calidad de la educación, así como los retos y problemas a los que se enfrenta la educación básica en México; de igual manera se señala el concepto de profesionalización, y por último se encuentra el tema de validación de un instrumento y los criterios de confiabilidad y validez.

2.1 Educación

Según Sarramona (1989) el término educación es de uso habitual en la vida cotidiana porque a todos afecta de algún modo. Señala que todo el mundo se atrevería a dar una definición de educación aunque existen diversas maneras de concebirla, y más aún de llevarla a cabo, se da como denominador común la idea de

perfeccionamiento, vinculada a una visión ideal del hombre y la sociedad. La educación, dice el autor, aparece precisamente como posibilitadora de los ideales humanos.

Se puede decir que para Sarramona (1989) las ideas principales que hablan de educación tratan sobre:

- Un proceso esencialmente dinámico entre dos personas.
- Proporciona las metas y ayudas para alcanzar las metas del hombre, partiendo de la aceptación consciente del sujeto.
- Pretende el perfeccionamiento del individuo como persona.
- Busca la inserción activa y consciente del individuo en el medio social.
- Significa un proceso permanente e inacabado a lo largo de toda la vida humana.
- Es el estado resultante, aunque no definitivo, supone una situación duradera y distinta del estado original del hombre.

Por otra parte, Alcántara (2004) conceptualiza la educación como un proceso mediante el cual se transmiten conocimientos, valores, costumbres y formas de actuar; la educación no solo se puede observar a través de la palabra, sino también mediante las formas de actuar de una determinada persona.

2.2 Educación básica

La Subsecretaría de Educación Básica (SEB, 2006) define la educación básica como aquella que “ofrece a los futuros ciudadanos el bagaje intelectual, afectivo y cultural necesario para la convivencia social”. La educación básica en México está integrada por los niveles de educación preescolar, educación primaria y educación secundaria. La educación básica obligatoria consta de doce años, para educar entre los 3 y los 15 años. El artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de Educación, expresan el compromiso del Estado

Mexicano de asegurar el derecho a la educación que sea democrática, nacional, intercultural, laica y obligatoria que promueva el desarrollo de los individuos en lo personal y en lo comunitario, además de fomentar conciencia de solidaridad internacional entre los educandos.

La educación primaria es el nivel que consolida el proceso de socialización del niño, proporciona las herramientas fundamentales para la apropiación de la cultura, mediante el desarrollo de conocimientos, hábitos, actitudes y valores esenciales en el proceso formativo del individuo. Comprende seis grados escolares, se imparte en carácter obligatorio a educandos de 6 a 14 años. Éste servicio se ofrece a través de la estructura educativa en los medios urbano y rural. Por el tipo de sostenimiento, los planteles escolares se clasifican en federales, estatales y particulares; por el horario de atención en matutino y vespertino, esto conforme al plan de estudios establecido en 1993, el cual incluye ocho asignaturas: español, matemáticas, ciencias naturales, historia, geografía, educación cívica, artística y física (Gutiérrez, 2010).

Según la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB, 2009; en Secretaría de Educación Pública 2009), un alumno egresado de nivel primaria deberá resolver problemas empleando el pensamiento matemático, emplear el lenguaje oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, a fin de interactuar en distintos contextos sociales y culturales, deberá también ejercer los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, con el fin de actuar con responsabilidad social y apego a la ley. Reconocer la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística, valorar sus características y sus potencialidades como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable, reconocer diversas manifestaciones del arte para apreciar la dimensión estética y contar con la capacidad de expresarse artísticamente, así como también aprovechar los recursos tecnológicos a su alcance, como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimientos.

2.3 Calidad en la educación

“Calidad en la educación es aquella que convierte el aprendizaje en placer y alegría”; una educación de calidad es aquella que atiende al mejoramiento de ambos procesos, los de enseñanza y los de aprendizaje (Daghlian, 1997).

Díaz, Sastre, Osorio y Gómez (2002) señalan que en México, durante los últimos años, las diversas administraciones han hecho repetidos esfuerzos por crear un marco nuevo de educación de calidad, centrado en la globalización y la competitividad, estas reformas se han quedado cortas; pues no han sido suficientes las inversiones que el gobierno ha realizado por el bien de la educación en el país; esto es resultado de la poca inversión que se ha asignado en el área de la educación por lo que han surgido diversos problemas que aquejan a la calidad del aprendizaje; como el bajo índice de inscripción en educación básica, la deserción, reprobación, efecto de la falta de interés por parte del joven, los problemas familiares que llegan a enfrentar a su corta edad; problemas en el aula como la falta de disciplina, el no ejercer el rol de docente dentro del aula, el desinterés del profesor para con sus alumnos, un problema más sería el tiempo real asignado para enseñanza y los recursos necesarios para el logro de ésta.

La Secretaría de Educación Pública (2011) reitera el compromiso social por la calidad de la educación, suscrito entre las autoridades federales y locales el 8 de agosto de 2002, tuvo como propósito la transformación del sistema educativo nacional en el contexto económico, político y social en que se inicia el siglo XXI; contar con un sistema educativo nacional de calidad, que permita a los niños, las niñas y los jóvenes mexicanos alcanzar los más altos estándares de aprendizaje; reconocer que los enfoques centrados en el aprendizaje y en la enseñanza inciden en que el alumno aprenda a aprender, aprenda para la vida y a lo largo de toda la vida, así como formar ciudadanos que aprecien y practiquen los derechos humanos, la paz, la responsabilidad, el respeto, la justicia, la honestidad y la legalidad. Así

mismo se hace mención de la alianza suscrita el 15 de mayo del 2008 entre el Gobierno Federal y los maestros de México representados por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), en la cual establecieron el compromiso de llevar a cabo una reforma curricular orientada al desarrollo de competencias y habilidades, mediante la reforma a los enfoques, asignaturas y contenidos de la educación básica y la enseñanza del idioma inglés desde el nivel preescolar. También establecieron los compromisos de profesionalizar a los maestros y a las autoridades educativas, y evaluar para mejorar, ya que la evaluación debe servir de estímulo para elevar la calidad de la educación, favorecer la transparencia y la rendición de cuentas, y servir de base para el diseño adecuado de políticas educativas.

La articulación de la educación básica es el inicio de una transformación que generará una escuela centrada en el logro educativo al atender las necesidades específicas de aprendizaje de cada uno de sus estudiantes, para que adquieran las competencias que permitan su desarrollo personal; una escuela que al recibir asesoría y acompañamiento pertinentes a las necesidades de la práctica docente cotidiana que generen acciones para atender y prevenir el rezago, y constituya redes académicas de aprendizaje en la que todos los integrantes de la comunidad escolar participen del desarrollo de competencias que permiten la autonomía en el aprendizaje y la participación en los procesos sociales (SEP, 2011).

2.4 Factores que influyen la calidad de la educación

Álvarez y Topete (2004), mencionaron que los criterios e indicadores para valorar si un centro de educación básica puede garantizar niveles satisfactorios de calidad en sus servicios de educación son los siguientes:

- *Organización y estructura.* Entre los criterios e indicadores en este campo están la estructura de la organización, el ejercicio de la autoridad, la delegación y

corresponsabilidad, la claridad de la misión, el ejercicio de liderazgo educativo, la distribución de funciones y el desempeño de cuerpos colegiados.

- *Relaciones con el contexto.* Se refieren a la familia, a las instituciones sociales y a otras instituciones educativas similares, a las relaciones escuela – comunidad y a la apertura de espacios para un funcionamiento efectivo de los consejos escolares de participación social en la educación.
- *Ambiente educativo.* Criterios importantes en este campo son el respeto a la dignidad y libertad de las personas, el ambiente de superación y corresponsabilidad, espacios para pensar y para tomar decisiones, espacios de encuentro y espacios para la innovación y la creatividad.
- *Insumos o recursos.* Se refieren a los siguientes elementos, nivel académico de los profesores, materiales pedagógicos que se utilizan, biblioteca, centros de información, laboratorios, equipos, talleres y condiciones de planta física y de sus anexos.
- *Procesos educativos.* Tiene que ver con el modelo educativo, los modelos de enseñanza que orientan los procesos de enseñanza – aprendizaje, el flujo de la información y comunicación, las relaciones humanas y el trabajo en equipo de profesores y alumnos.
- *Productos o resultados.* Estos se valoran mediante la referencia a los siguientes criterios, logro de los fines y objetivos de la educación básica (eficacia); respuesta a los problemas y necesidades de la vida diaria, familiar, social y del trabajo (relevancia); promoción y desarrollo de valores en congruencia con la cultura del grupo humano de destino (significado cultural de pertenencia); y oferta equitativa de oportunidades de educación (equidad).

El proceso de construcción de una educación de calidad no termina nunca. Cuando se avanza unos pasos, el objetivo se aleja; porque el mundo cambia y porque las demandas se incrementan. Es por eso que la educación no solo busca un nivel alto de calidad sino que está dispuesta a enfrentar problemas y retos para alcanzar un nivel cada vez más alto en educación de calidad (Braslavsky, 2006).

2.5 Retos y problemas de la educación

La alianza por la calidad de la educación, suscrita el 15 de mayo del 2008 entre el Gobierno Federal y los maestros de México representados por el SNTE, estableció el compromiso de llevar a cabo una reforma curricular orientada al desarrollo de competencias y habilidades, mediante la reforma a los enfoques, asignaturas y contenidos de la educación básica y la enseñanza del idioma inglés desde el nivel preescolar. Asimismo, estableció los compromisos de profesionalizar a los maestros y a las autoridades educativas, y evaluar para mejorar, ya que la evaluación debe servir de estímulo para elevar la calidad de la educación, favorecer la transparencia y la rendición de cuentas, y servir de base para el diseño adecuado de políticas educativas (SEP, 2011).

A continuación se mencionan los problemas por los que atraviesa la educación recordando que el sistema educativo nacional demanda actualmente mayor interacción y coordinación entre todos sus agentes y una mejor gestión institucional, a la altura de las exigencias del siglo xxi, así como replantear los esquemas actuales de financiamiento de participación social, las formas de colaboración y las estrategias conjuntas que permitan combatir problemas de la educación (SEP, 2009).

2.5.1 Problemas de la educación

Para Rizo y Schmeelkes (1989), los problemas generales que también afectan la educación básica, es la pérdida de importancia social y de prioridad política de la educación en México y la falta de participación de los diversos sectores en el quehacer educativo. Sin embargo existen problemas con mayor repercusión para la educación básica, estos son:

El Sistema Educativo funciona en forma inequitativa:

- No se neutralizan, ni mucho menos se contrarresta, los efectos de las desigualdades previamente existentes (en ingreso, en educogénesis, en nutrición). Por lo tanto, el sistema educativo acentúa estas desigualdades.
- La asignación de recursos de todo tipo responde a la capacidad de presión y negociación de los diversos grupos sociales. Como consecuencia, se asignan los menores recursos y los de más baja calidad a las zonas y a los alumnos más desfavorecidos. La ineficiencia terminal no se abate, o se abate muy lentamente. La educación primaria sigue siendo el principal filtro social del sistema educativo, más por deserción que por problemas de acceso.

Los procesos educativos (metodologías, interacción pedagógica maestro – alumno, medios y técnicas):

- No están suficientemente caracterizados y se carece de parámetros para evaluar su valor, idoneidad y adecuación a diferentes circunstancias y grupos de alumnos.
- Se imponen nuevas metodologías en forma indiscriminada, sin que éstas sean debidamente probadas ni posteriormente evaluadas. En forma antiética, no se aprovechan trabajos valiosos bien experimentados que se abandonan o no rebasan su etapa piloto. No se estimula la detección oportuna de problemas de aprendizaje; menos aún la atención individual del rezago escolar.
- Se carece de parámetros para juzgar aspectos como el tamaño del grupo, el tiempo escolar entre otros.

Los agentes del proceso educativo:

- Operan en condiciones laborales, materiales y sociales que obstaculizan el desempeño profesional de su trabajo.
- No existen estímulos para los maestros que laboran en zonas aisladas y alejadas, ni existen mecanismos para estimular a los que obtienen buenos resultados.
- El maestro no recibe apoyo de los mecanismos que fueron pensados para ello. La supervisión escolar realiza actividades administrativas rutinarias; no apoya

pedagógicamente al maestro; los maestros no están siendo formados para establecer relaciones pedagógicas sanas con sus alumnos, a pesar de que se sabe que en ellas reside una parte importante de la explicación de la deserción.

- Los puestos de directores de escuela y de supervisor escolar son ocupados por personas que han reunido méritos de antigüedad y disciplina sindical. No han sido capacitados para cumplir estas importantes funciones dentro del sistema. Su actividad se rutiniza, pero no se profesionaliza.
- Hay muy poco personal para actividades especializadas de apoyo, como psicólogos educativos, investigadores, especialistas en medios de enseñanza, planificadores, comunicólogos, especialista en evaluación, entre otros.

La planeación del Sistema Educativo Nacional:

- Son pocas las acciones evaluativas que el propio sistema realiza sobre su quehacer. Las que sí lleva a cabo como la evaluación por muestreo de alumnos se han rutinizado y han dejado de ser consideradas insumos importantes en la toma de decisiones. El desempeño de los agentes, el sistema como un todo, no se evalúa. Ni el sistema ni la sociedad pueden conocer lo que realmente ocurre en educación, más que en forma indirecta y parcial.
- Los sistemas de planeación que prevalecen son los de programación impuestos por la Secretaría de Planeación y Programación, que favorecen lo sectorial, lo cuantitativo, cuantificable y la atomización de dependencias y programas.

La Secretaría de Educación Pública reconoce que para el cumplimiento de los propósitos expresados en un nuevo plan y programas de estudio se requiere afrontar añejos y nuevos retos en nuestro sistema de educación básica. Añejos, como la mejora continua de la gestión escolar, y nuevos, como los que tienen su origen en las transformaciones que en los planos nacional e internacional ha experimentado México en los últimos años (SEP, 2009). A continuación se mencionan algunos de estos.

2.5.2 Retos de la educación

Los principales retos a los que se enfrenta la educación básica en México, según Rizo y Schmeelkes (1989), son los siguientes:

- *Modernización de la sociedad nacional:* Para que ésta estrategia tome significado, se debe tener como referente las dimensiones social, política y cultural, como una participación de la sociedad civil en la vida pública; implementación de formas de funcionamiento de la administración pública no sólo más eficientes sino también más respetuosas de las personas; democratización de la vida política; respeto de los derechos humanos; afirmación de la identidad cultural y respeto a las culturas y subculturas minoritarias; mejoría sustancial de la calidad de los medios masivos de comunicación y de la riqueza y variedad de las manifestaciones artísticas y de las oportunidades culturales; incremento de la capacidad de investigación científica e innovación tecnológica, entre otros.
- *Modernización de la Educación Básica:* El objetivo es el elevar la calidad de la educación que ofrece el Sistema Educativo Nacional. A su vez la modernización de la educación básica tiene sus propios retos siendo estos:
 - *La dignificación del magisterio:* esto se logrará en la medida en que las condiciones laborales permitan la profesionalización de la labor docente. El maestro es un profesional de la docencia; es por tanto un actor activo, creativo y responsable en y del sistema educativo. Debe poder apropiarse de su espacio de trabajo, tener la libertad de diseñar las mejores formas de lograr los objetivos, responsabilizarse de la relevancia del aprendizaje. Y este esfuerzo debe ser debidamente estimulado, tanto por la satisfacción que un trabajo de calidad le reportará en forma personal, como laboral y económicamente.
 - *La descentralización a fondo del sistema de educación básica* debe basarse en comenzar por una racionalización de las estructuras centrales y por una consolidación de las estructuras básicas, que son los planteles y las zonas

escolares. Cuando esto se logre, una descentralización a nivel municipal y estatal de la educación puede ser posible. En una palabra, se propone una descentralización que parta desde la base hacia arriba, y no del centro hacia los estados, y después a los municipios.

- *Participación de la comunidad y la sociedad en el quehacer educativo:* La sociedad debe adquirir la capacidad de participar en forma activa y creativa en lo que concierne a la educación. Sólo la activa y creativa participación de los organismos representativos de aquellos a quienes sirve la educación y de sus principales actores (padres, maestros, alumnos), podrá contrarrestar el poder y el peso de fuerzas sociales con intereses particulares ajenos a las finalidades de la educación. Para que ésto se dé, es necesario propiciar los procesos participativos desde la base misma de la sociedad. La prioridad debe de estar centrada en el fortalecimiento de las organizaciones de padres de familia, de alumnos y de maestros de cada escuela.
- *La renovación curricular:* un proceso de modernización de la educación básica debe realizar una reforma curricular a fondo.
 - Que articule coherentemente los tres niveles de educación básica en un conjunto que idealmente tendería a ser de doce años, con tres ciclos, esto permitiría articular el proceso educativo con las etapas evolutivas del desarrollo humano según las teorías psicoeducativas.
 - Que defina mínimos y deje espacios de creatividad, buscando incrementar la relevancia del currículo, proporcionando estímulos a la adaptación regional y local y permitiendo variantes curriculares muy importantes para zonas indígenas, rurales, entre otros.
- Que comprenda mecanismos de evaluación diferentes a los actuales, que sean retroalimentadores y estimulantes.
- Que propicie de manera explícita y operacionalizada la investigación, la reflexión, la creatividad, la estructuración del pensamiento, entre otros.

Se podría entender como reto también la formación y constante actualización que el docente está recibiendo ya que este es concebido como un profesional autónomo,

creativo, éticamente comprometido con los valores, con capacidades pedagógicas y científicas para promover aprendizajes de calidad, que constantemente fortalece un proceso de autoconstitución y autodesarrollo, que necesita del reconocimiento del otro, para integrarse permanentemente en la acción y el pensamiento transformador de la escuela moderna cuya meta es promover actitudes, conocimientos, valores y habilidades de perfeccionamiento constante y es mediante este proceso que se llega a la profesionalización (Candelario, 2006).

2.6 Profesionalización

A pesar de ser un término complejo, Candelario (2006) lo define como “el compromiso que el maestro adquiere desde su formación inicial y posteriormente durante su desempeño laboral”.

De Iella (1999), menciona que la teoría de los rasgos parte de determinar las características que supuestamente deben reunir las profesiones, autonomía y control del propio trabajo, autoorganización en entidades profesionales, cuerpo de conocimientos consistentes de raíz científica, control en la preparación de los que se inician en la profesión, fuertes lazos entre los miembros y una ética compartida.

En este marco, se intentaron procesos de profesionalización docente buscando corregir aquellas “deformaciones” que no conforman los rasgos esperables de una profesión. Esta concepción de profesionalización y la creciente *responsabilización* del conjunto de la problemática educativa que suele atribuírsele a los docentes tienden a aparecer vinculadas, aunque de modo paradójico, con procesos de proletarización e intensificación de su trabajo.

Es un proceso dinámico que permite el desarrollo integral del saber y del quehacer de la disciplina en forma consciente, comprometida y organizada, tanto individual como grupalmente, considerando los conocimientos, los principios y los valores

humanos y sociales, como características propias del individuo en capacidad de crear y generar acciones objetivas, racionales y sistemáticas, para beneficio propio y de los demás (personas a quienes sirve), tomando como centro al ser humano en su entorno familiar y social (Leon,1994) .

En el ámbito docente, los términos profesión, profesionalismo, profesionalización constituyen uno de los vocablos comodín cuando hablamos de la enseñanza, y más concretamente de las personas que se dedican a la tarea de enseñar, los profesores. Con palabras similares, Darling-Hammond (2005, citado en Nemiña, García y Montero, 2009) señala que la profesionalización no constituye el estado final al que se encaminan las ocupaciones, sino que es más bien un proceso continuo en persecución de un ejercicio útil y responsable de la misma. Esta idea de proceso, alejada del concepto tradicional y clásico de comparación con las profesiones más valoradas socialmente (abogacía, medicina, entre otros.), reclama una atención hacia aspectos del desarrollo profesional de los docentes.

Un aspecto interesante de la profesionalización, como nos recuerdan Zeichner y Noffke (2001, citado en Nemiña, García y Montero, 2009) tiene que ver con su relación con la investigación de los profesores. Nos advierten que si la profesión docente, en las escuelas de primaria y secundaria, quiere abandonar la infancia y hacerse adulta como profesión, los profesores necesitan asumir la responsabilidad adulta de investigar de forma sistemática y crítica su propia práctica.

La profesionalización es una variable que se puede estudiar ampliamente, sin embargo existen pocos instrumentos que evalúen al profesor de manera precisa en la ejecución de la práctica docente. Para que los resultados obtenidos de un instrumento sean confiables debe haber confiabilidad y valides en este siendo estas dos las principales propiedades psicométricas con las que debe contar un instrumento.

2.7 Propiedades psicométricas de los instrumentos de medición

Los instrumentos de medición deben ser correctos, o que indique lo que interesa medir, con facilidad y eficiencia. Para la evaluación o validación de un instrumento de medición hay que considerar tres caracteres principales validez, confiabilidad y factibilidad (Namakforoosh, 2005).

Por otra parte, Campo y Oviedo en 2008 mencionan que las escalas, como todos los instrumentos de medición, deben ser plenamente válidos y confiables, es decir, mostrar altos valores de validez y de confiabilidad. Mientras que la validez alude la capacidad del instrumento de medir el constructo que pretende cuantificar y la confiabilidad, a la propiedad de mostrar resultados similares, libre de error, en repetidas mediciones. Si se asume que las condiciones en la cual realiza la aplicación de la escala y del atributo investigado cuantificado se mantienen estables en el tiempo, no ha cambiado. La confiabilidad es una condición necesaria; pero, no suficiente para garantizar la validez de un instrumento.

Algunas propiedades psicométricas se pueden calcular con la aplicación del instrumento en una sola ocasión en una muestra o población objeto de estudio. Las características de un instrumento que se pueden explorar con una única aplicación de una escala son la consistencia interna (homogeneidad), la dimensionalidad (estructura factorial o interna) y la confiabilidad del constructo

2.7.1 Confiabilidad

Según Hernández, Fernández y Baptista (2010), definen la confiabilidad como el grado en que su acción repetida al mismo sujeto u objeto produce iguales resultados, otorgando estabilidad y consistencia de los datos obtenidos al utilizar el instrumento o procedimiento de evaluaciones, aquel instrumento que es estable, seguro, congruente, igual a sí mismo en diferentes tiempos y previsible para el futuro.

Por otra parte Martínez (2006), publica que la confiabilidad tiene dos caras, una interna y otra externa; la interna se refiere a cuando varios observadores al estudiar la misma realidad, concuerdan con sus conclusiones, y la confiabilidad externa resulta cuando los investigadores independientes estudian una realidad en tiempos o situaciones diferentes llegando a los mismos resultados.

De acuerdo con la definición de Briones (2003), la confiabilidad es la propiedad de una prueba para dar el mismo resultado cuando es aplicada varias veces, operacionalmente, la confiabilidad de una prueba se da cuando aquello a lo cual es aplicada varias veces recibe el mismo puntaje. Tal propiedad es una condición necesaria de la validez, pero no es una condición suficiente, ya que no garantiza por sí misma que una medida es válida.

Los distintos tipos de confiabilidad son:

- *Confiabilidad de consistencia interna*: se refiere justamente a la consistencia con la cual todos los ítems de una prueba están midiendo una misma propiedad. Las personas que tienen el mismo nivel de constructo medido deben obtener puntajes iguales. Si la prueba tiene alta confiabilidad se dice que es una prueba homogénea. En general la homogeneidad baja cuando un mismo ítem recibe diferentes respuestas de los sujetos a los cuales se les aplica la prueba, o cuando los ítems no refieren al mismo rasgo o propiedad que se pretende medir o más aun cuando se producen errores no controlados o controlables.
- La *confiabilidad de estabilidad*: es la propiedad que debe tener la prueba de medición de dar puntajes iguales o semejantes cuando es aplicada a las mismas personas en diferentes momentos.

Retomando a Hernández, Fernández y Baptista (2010), ellos mencionan diversos procedimientos para calcular la confiabilidad de un instrumento de medición. Todos utilizan fórmulas que producen coeficientes de confiabilidad. Estos coeficientes pueden oscilar entre 0 y 1. Donde un coeficiente de 0 significa nula confiabilidad y 1

representa un máximo de confiabilidad (confiabilidad total). Entre más se acerque el coeficiente a cero (0), hay mayor error en la medición.

Los procedimientos más utilizados son los siguientes:

- *Coeficiente alfa de Cronbach*. Este coeficiente desarrollado por J. L. Cronbach requiere una sola administración del instrumento de medición y produce valores que oscilan entre 0 y 1. Su ventaja reside en que no es necesario dividir en dos mitades a los ítems del instrumento de medición, simplemente se aplica la medición y se calcula el coeficiente.
- *Método de mitades partidas (split-halves)*. Este método requiere sólo una aplicación de la medición. Específicamente, el conjunto total de ítems (o componentes) es dividido en dos mitades y las puntuaciones o resultados de ambas son comparados. Si el instrumento es confiable, las puntuaciones de ambas mitades deben estar fuertemente correlacionadas. Un individuo con baja puntuación en una mitad, tenderá a tener también una baja puntuación en la otra mitad.

Después de obtener la confiabilidad de un instrumento es importante tomar en cuenta la validación del instrumento ya que es un proceso continuo y se encuentra en constante evaluación invita a modificaciones que se basen en las investigaciones disponibles de la variable a estudiar.

2.7.2 Validez

Hernández et al. (2010), mencionan la validez como el grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir. Cabe agregar que un instrumento de medición puede ser confiable pero no necesariamente válido. De este concepto pueden tenerse tres diferentes tipos de evidencia: 1) evidencia relacionada con el contenido, 2) evidencia relacionada con el criterio y 3) evidencia relacionada con el constructo.

La *validez de contenido* se refiere al grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide. Es el grado en que la medición representa al concepto medido (Bohrnstedt, 1976; en Hernández et al. 2010).

La *validez de criterio* establece la validez de un instrumento de medición comparándola con algún criterio externo. Este criterio es un estándar con el que se juzga la validez del instrumento (Wiersma, 1986; en Hernández et al. 2010). Entre los resultados del instrumento de medición se relacionen más al criterio, la validez del criterio será mayor.

La *validez de constructo* es probablemente la más importante sobre todo desde una perspectiva científica y se refiere al grado en que una medición se relaciona consistentemente con otras mediciones de acuerdo con hipótesis derivadas teóricamente y que conciernen a los conceptos (o constructos) que están siendo medidos. Un *constructo* es una variable medida y que tiene lugar dentro de una teoría o esquema teórico.

Para calcular la validez de un instrumento existen diferentes procedimientos:

- La *validez de contenido* es compleja de obtener. Primero, es necesario revisar cómo ha sido utilizada la variable por otros investigadores. Y en base a dicha revisión elaborar un universo de ítems posibles para medir la variable y sus dimensiones. Se seleccionan los ítems bajo una cuidadosa evaluación. Y si la variable tiene diversas dimensiones o facetas que la componen, se extrae una muestra probabilística de ítems (ya sea al azar o estratificada —cada dimensión constituiría un estrato—). Se administran los ítems, se correlacionan las puntuaciones de los ítems entre sí (debe haber correlaciones altas, especialmente entre ítems que miden una misma dimensión) (Bohrnstedt, 1976, en Hernández et al. 2010), y se hacen estimaciones estadísticas para ver si la muestra es representativa. Para calcular la validez de contenido son necesarios varios coeficientes.

- La *validez de criterio* es más sencilla de estimar, lo único que hace el investigador es correlacionar su medición con el criterio, y este coeficiente es el que se toma como *coeficiente de validez* por otra parte la *validez de constructo* se suele determinar mediante un procedimiento denominado “Análisis de Factores”. Su aplicación requiere de sólidos conocimientos estadísticos y del uso de un programa estadístico apropiado (Bohmstedt, 1976; Hernández et al. 2010).

CAPÍTULO III. MÉTODO

La presente investigación es de tipo no experimental con fines psicométricos. A continuación se describen los pasos que se siguieron para lograr el objetivo de la investigación.

3.1 Tipo de investigación

Siendo una investigación no experimental, no existió manipulación de variables; en este tipo de exploración no es posible manipular las variables o asignar aleatoriamente a los participantes. Así mismo por medio del modelo psicométrico o de correlación se busca obtener las propiedades psicométricas; incluye la teoría y la construcción de pruebas, test y otros procedimientos de medición válidos y confiables (o viables). Incluye, por tanto, la elaboración y aplicación de procedimientos estadísticos que permitan determinar si una prueba o (test) es válido o no para la medición de una variable o conducta psicológica previamente definida (León y Montero, 2003).

3.2 Participantes

La muestra estuvo conformada de 130 docentes de escuelas primarias públicas de educación básica los cuales fueron seleccionados de forma no probabilística intencional de 26 escuelas, 6 docentes (4.62%) pertenecientes al municipio de Bacum y 124 (95.38%) al municipio de Cajeme, Sonora; arrojando que 86 (66.15%) maestros pertenecen a un sostenimiento federal y 43 (33.08%) al estatal, y solamente 1 (0.77%) a ambos sostenimientos. Las edades oscilan entre 24 y 61 años con una media de 37.47 y una desviación típica de 11.056, mostrando una prevalencia de 72 (55.38%) de sexo femenino y 58 (44.62%) de sexo masculino. Antigüedad con la plaza del 0 a 41 años con una media de 14 años y una desviación típica de 10.71. De los 130 participantes, 77 (59.23%) docentes cuentan con una sola plaza y solamente 40 (30.77%) con dos plazas.

3.3 Instrumento

Es una escala de tipo likert que mide profesionalización docente en educación básica desarrollado por Ochoa y López (2011) de 25 reactivos en una sola dimensión; con opciones de respuesta que van del 1 al 4, siendo 1 nunca y 4 casi siempre. El tiempo requerido para la aplicación del instrumento es de 10 a 15 minutos.

3.4 Procedimiento

Para realizar la aplicación y captura de datos el procedimiento se realizó mediante las siguientes fases:

En la primera fase se envió un correo electrónico previo a la aplicación por parte de ITSON, a las instituciones que participarían para informar de la aplicación que se

realizaría. Seguido de esto se realizó una lista de las escuelas primarias en donde se llevaría a cabo la aplicación, esto para que las escuelas que estuvieran en la misma zona se aplicaran en un mismo día; ya que había escuelas del municipio de Cajeme y Bacum.

Durante la segunda fase se llevó a cabo la aplicación del instrumento, al llegar a la institución se presentaba al director (a) del plantel una carta oficial de ITSON con la que se pedía la colaboración de la institución para llevar a cabo la aplicación; se inició con las escuelas en donde todos los docentes tendrían participación, ya que en algunas escuelas sólo participaría la mitad o solo un docente, de igual modo se dio prioridad a las escuelas del municipio de Bacum, esto por la lejanía que representaba, además se pretendía aprovechar el tiempo en esta zona, así fue hasta llegar al municipio de Cajeme, donde se volvió a dividir pero esta vez fue por colonias para hacer la aplicación en esta área.

En la tercera y última fase se realizó la captura y análisis de los datos obtenidos, para este paso se recurrió al paquete estadístico para las ciencias sociales (SPSS 12.0). Para estimar la confiabilidad del instrumento fue aplicado el método de coeficiente alfa de Cronbach; mientras que para la validez se utilizó el análisis factorial. La base de datos se corrió en más de una ocasión para detectar los errores que en ésta pudieran haberse generado al momento de la captura, una vez corregido se obtuvieron los resultados de esta investigación.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

En esta sección se presentan los resultados del análisis de confiabilidad y validez, para determinar si el instrumento es considerado confiable y válido.

4.1 Confiabilidad

Para calcular la confiabilidad del instrumento se empleó el análisis del índice de consistencia interna de las respuestas de los reactivos, para lo que se determinó la consistencia mediante el Alfa de Cronbach, la cual arrojó un valor inicial de .81, lo que indica una aceptable confiabilidad. En este primer análisis se eliminaron 6 reactivos por presentar baja correlación con la escala total, quedando la confiabilidad del instrumento en .85 con un total de 19 ítems.

4.2 Validez

La validez de contenido del instrumento, se estableció a través del juicio de expertos. Los expertos se mostraron de acuerdo en que la información incluida era completa y que los ítems eran claros, aunque se hicieron modificaciones en algunos reactivos, con el objetivo de adecuar el lenguaje utilizado para los participantes.

Para determinar la validez de constructo se analizó la estructura interna, sometiendo los 19 reactivos a un análisis factorial, se rotaron los reactivos bajo el método de componentes principales con rotación Varimax y se excluyeron los reactivos con un peso factorial menor a .40.

Se obtuvo un coeficiente de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de .790, y una varianza explicada de 45.25%. Los reactivos se agruparon en 3 factores, quedando la versión final del instrumento en 19 reactivos totales con una confiabilidad de .85 utilizando el método de Alfa de Cronbach.

A continuación se presentan las propiedades psicométricas de cada uno de los componentes:

El primer componente se refiere al uso de estrategias que hace el maestro dentro de su labor como docente en el aula de clases, está compuesto por 9 reactivos y aporta el 19.69% a la varianza total explicada, el peso factorial de los reactivos osciló entre .475 y .779. Se obtuvo una confiabilidad de alfa de Cronbach de .842 (véase Tabla 1).

Tabla 1. Factor 1: Uso de estrategias

Reactivos	Pesos factoriales	Alpha	Varianza explicada
<i>Reactivo 7.</i> ¿Prevé el uso de recursos didácticos que posibiliten la construcción de conocimientos?	.550	.833	
<i>Reactivo 8.</i> ¿Busca permanentemente elementos que le permitan comprender los avances en el aprendizaje de sus alumnos?	.584	.823	
<i>Reactivo 9.</i> ¿Prevé estrategias para fortalecer su planeación a partir de la evaluación?	.605	.822	
<i>Reactivo 10.</i> ¿Adecúa el proceso de enseñanza con la información que obtiene de las evaluaciones de su grupo?	.484	.830	
<i>Reactivo 13.</i> ¿Modifica su práctica docente considerando los resultados del proceso de evaluación?	.555	.833	
<i>Reactivo 21.</i> ¿Selecciona las competencias a desarrollar en los alumnos en función de sus necesidades de aprendizaje?	.475	.826	19.69
<i>Reactivo 24.</i> ¿Considera que los resultados obtenidos en el trabajo con su grupo sirven para realizar ajustes en su planeación semanal, mensual, semestral y anual?	.694	.830	
<i>Reactivo 23.</i> ¿Vincula propósitos, estrategias, metas y actividades propuestas para el grupo guiándose en la planeación ya establecida?	.739	.818	
<i>Reactivo 25.</i> ¿Prevé y ajusta tiempos, recursos y espacios en función de los propósitos del nivel básico?	.779	.819	

Este segundo componente se refiere al apoyo que el docente brinda a sus alumnos para optimizar el aprendizaje en el aula, está compuesto por 5 reactivos y aporta el 13.71% a la varianza total explicada, el peso factorial de los reactivos oscilo entre .529 y .761. Se obtuvo una confiabilidad de alfa de Cronbach de .71 (véase Tabla 2).

Tabla 2. Factor 2: Apoyo en el aprendizaje de los alumnos

Reactivos	Pesos factoriales	Alpha	Varianza explicada
<i>Reactivo 3.</i> ¿Organiza su trabajo docente para atender las necesidades de aprendizaje de sus alumnos?	.529	.686	
<i>Reactivo 4.</i> ¿Planea su trabajo docente con base en la propuesta educativa para el desarrollo de competencias?	.567	.671	
<i>Reactivo 14.</i> ¿Respeto los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos, ofreciendo mayor atención a quienes más lo necesitan?	.602	.674	13.71
<i>Reactivo 16.</i> ¿Expresa a sus alumnos confianza en que lograrán avanzar en sus aprendizajes?	.698	.657	
<i>Reactivo 17.</i> ¿Identifica lo que sus alumnos saben, sienten y quieren, observando cómo interactúan y se relacionan?	.761	.629	

El tercer componente se refiere a la evaluación continua que el docente hace del uso de sus estrategias para la mejora de las mismas que permitan un mejor aprovechamiento académico de los alumnos, está compuesto por 5 reactivos y aporta el 11.84% a la varianza total explicada, el peso factorial de los reactivos osciló entre .437 y .666. Se obtuvo una confiabilidad de alfa de Cronbach de .58 (véase Tabla 3).

Tabla 3. Factor 3: Evaluación continua para la aplicación de nuevas estrategias

Reactivos	Pesos Factoriales	Alpha	Varianza explicada
<i>Reactivo 5.</i> ¿Diseña estrategias didácticas integradoras vinculando los diferentes elementos del currículum? (ejes, indicadores, competencias [conocimientos, habilidades, actitudes], lenguajes, valores, etc.)	.469	.564	
<i>Reactivo 11.</i> ¿Evalúa permanentemente su labor docente a través de distintos instrumentos [indicadores de autoevaluación, bitácoras, logros y opiniones de mis alumnos?	.666	.541	
<i>Reactivo 18.</i> ¿Incorpora estrategias lúdicas y utiliza técnicas grupales en su trabajo cotidiano para desarrollar la originalidad, la imaginación y el lenguaje?	.437	.577	11.84
<i>Reactivo 19.</i> ¿Incrementa su repertorio de técnicas grupales mediante la observación y consulta en diversas fuentes?	.571	.474	
<i>Reactivo 20.</i> ¿Realiza adaptaciones a las técnicas para apoyar el aprendizaje de su grupo?	.584	.498	

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este apartado se muestran las conclusiones sobre la confiabilidad, validez y conformación del instrumento de acuerdo con los resultados observados, así como las recomendaciones pertinentes.

Como menciona Ruiz y Herrera, en 2010, actualmente la actividad evaluadora en la educación básica bajo el esquema de la nueva reforma toma importancia; el reciente surgimiento de la evaluación en México se ha visto por parte de los profesores como una actividad que pudiera afectar su permanencia, evidenciar su trabajo académico o traspasar la privacidad del ambiente laboral, lo que ha influenciado en la cobertura y seguimiento de la aplicación de dicha evaluación en escuela de educación básica del país. La evaluación al docente no tiene el propósito de descalificar a nadie, simplemente busca áreas de oportunidad en las que tanto el docente como en la institución donde labora pueda desarrollar o asistir a programas de capacitación continuas para el mejoramiento de la ejecución de la docencia.

5.1 Conclusiones

Con los resultados obtenidos en esta investigación se puede concluir que se cumplió el objetivo planteado el cual proponía determinar la validez y confiabilidad de un instrumento de medición sobre la profesionalización que posee el docente de educación básica. Con el fin de detectar desavenencias en su práctica o bien corroborar su excelente desempeño dentro de la docencia.

El resultado final del análisis de consistencia realizado mediante el Alfa de Cronbach arrojó un índice de confiabilidad aceptable; sin embargo, de la estructura original del instrumento se eliminaron 6 reactivos, quedando con 19 ítems, para establecer la validez del instrumento fue sometido a la revisión de expertos, esto con el fin de obtener una validez de contenido; mientras que para obtener una validez de constructo fue necesario someter los reactivos a un análisis factorial, los reactivos se rotaron bajo el método de componentes principales con rotación Varimax, con este proceso se logró obtener un instrumento que presenta validez y confiabilidad para medir la profesionalización en docentes de educación básica.

El instrumento en su versión final quedó constituido por 19 reactivos en total, y 4 opciones de respuesta; éstos a su vez quedaron agrupados en 3 factores los cuales son uso de estrategias, apoyo en el aprendizaje de los alumnos y evaluación continua para la aplicación de nuevas estrategias; los seis reactivos que fueron eliminados no proporcionaban información sobre la profesionalización por lo que se optó eliminarlos.

Por último y no menos importante es que la psicología puede ser aplicada en diferentes áreas, como es bien sabido y aunque no se esté realizando una evaluación a la persona de manera íntima, se está valorando una parte de su desarrollo personal, el comportamiento de las personas tanto en el área familiar, social de pareja y su desarrollo profesional forman parte de su crecimiento y desarrollo y que mejor manera conocer nuevas áreas de oportunidad para la persona

que por medio de una evaluación que arroje resultados validos que ayuden a su crecimiento personal.

5.2 Recomendaciones

De acuerdo a los resultados obtenidos, sería de gran utilidad la aplicación de este instrumento a una muestra representativa de la población docente de educación básica, para conocer el nivel de profesionalización con el que se cuentan en el municipio, ya que ha quedado demostrado que el instrumento cuenta con un índice de confiabilidad, validez de contenido y validez de constructo aceptable.

Es importante resaltar que este tipo de investigación, sólo es un inicio a una serie de posibles estudios donde se profundice y se conozcan datos más exactos sobre el nivel de profesionalización de los docentes de nivel básico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcántara, C. (2004). La importancia de la educación. México: *Revista digital: Innovación y experiencias educativas*, 16 (27). Recuperado de [http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero16/MARIA %20CONCEPCION_ALCANTARA_1.pdf](http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero16/MARIA%20CONCEPCION_ALCANTARA_1.pdf)
- Álvarez, I. y Topete, C. (2004). Búsqueda de la calidad en la educación básica. Conceptos básicos, criterios de evaluación y estrategia de gestión. México: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 003 (34), 11-36.
- Arenas, M. y Fernández, T. (2009). Formación pedagógica docente y desempeño académico de alumnos en la facultad de ciencias administrativas de la UABC. México: *Revista de la Educación Superior* 150(38), 7-18.
- Bazán, R., Castellanos, S., Galván, Z. y Cruz, A. (2010). Valoración de profesores de educación básica de cursos de formación continua. México: *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(8), 84-100.
- Bolaños, J. (Mayo, 2006). Influencia de la Profesionalización de los Docentes de Escuelas e Institutos Normales Oficiales de los Departamentos de Guatemala, Jutiapa, Jalapa, Chimaltenango, Escuintla y Sacatepéquez participantes en el Programa de Superación Profesional facilitado por MINEDUC-PROASE en la Universidad Rafael Landívar y Universidad Panamericana De Guatemala. Guatemala: Universidad Panamericana De Guatemala, Facultad de Ciencias de la Educación. Recuperado de http://upana.edu.gt/web/upana/tesis-educacion/doc_view/387-374013-i43-
- Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una Educación de Calidad para Todos en el Siglo XXI. España: *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y*

Cambio en Educación, 2(4), 84-101. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/551/55140206.pdf>

Briones, G. (2003). *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales*. México: Trillas.

Camarena, C. (1995). *Estudio de detección de necesidades de profesionalización de la docencia para la nueva estructura curricular en el departamento de humanidades*. (Tesis de Licenciatura). Instituto Tecnológico de Sonora, Cd. Obregón, sonora, México.

Campo, A. y Oviedo, H. (2008). Propiedades Psicométricas de una Escala: la Consistencia Interna. Colombia: *Revista de Salud Pública*, 5 (10), 831-839. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/422/42210515.pdf>

Candelario, T. (Diciembre, 2006). La formación del docente y los procesos de profesionalización para construir competencia para la enseñanza. Trabajo presentado en el congreso estatal de investigación educativa: *actualidad, prospectivas y retos*, Jalisco. Recuperado de <http://portalsej.jalisco.gob.mx/sites/portalsej.jalisco.gob.mx.investigacioneducativa/files/pdf/Formaci%C3%B3n%20docente%20y%20profesionalizaci%C3%B3n%20CANDELARIO.pdf>

Daghlian, J. (1997). Educación para la calidad y calidad para la educación. Distrito Federal: PHAROS, *Revista Semestral de la Universidad de las Américas*, 2(4), 111-116. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/208/20804208.pdf>

De Lella, C. (1999). *Modelos y tendencias de la Formación Docente*. Organización de Estados Iberoamericanos. Para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <http://www.oei.es/cayetano.htm>

- Díaz, S., Sastre, A., Osorio, J. y Gómez, J. (2002). Calidad de la educación en México: *Revista de educación moderna para una sociedad democrática y justa*, 80(52), 20-35.
- García, J. (2005). El avance de la evaluación en México y sus antecedentes. México: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 027(10), 1275-1283.
- Gutiérrez, S. (2010). *La pertinencia de la utilización de materiales didácticos en la educación básica, traducidos a la lengua indígena Yaqui*. (Tesis de Licenciatura). Instituto Tecnológico de Sonora, Cd. Obregón, sonora, México.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación (5ª edición)*. México: McGraw-Hill.
- León, R. (1994). *La profesionalización de la docencia en el ITSON: un estudio de sondeo*. (Tesis de Licenciatura). Instituto Tecnológico de Sonora, Cd. Obregón, Sonora, México.
- León, G. y Montero, I. (2003). *Métodos de Investigación en psicología y educación* España: McGraw-Hill.
- Marín, A. (2001). Profesionalización docente y globalización. Memorias del Segundo Congreso Nacional y Primero Internacional "Retos y Expectativas de la Universidad". Nuevo Vallarta, Nayarit. Recuperado de [http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%202/Mesa%205/b\)%20Personal%20acad%E9mico,%20funciones,%20perfiles,%20etc/5.b.1..pdf](http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%202/Mesa%205/b)%20Personal%20acad%E9mico,%20funciones,%20perfiles,%20etc/5.b.1..pdf)
- Martínez, M. (2006). *Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa*. Venezuela. *Revista Scielo Venezuela*. 2(27), 7-33. Recuperado de <http://miguelmartinezm.atspace.com/Validez%20y%20Confiab%20en%20la%20Metod%20Cualit.htm>

- Montoya, A., y Velázquez, O. (2009). *Evidencia de validez y confiabilidad del instrumento para la medición de competencias básicas docentes del Instituto Tecnológico de Sonora*. (Tesis de Licenciatura). Instituto Tecnológico de Sonora, Cd. Obregón, sonora, México.
- Namakforoosh, M. (2005). *Metodología de la investigación*. México: Limusa.
Recuperado de <http://books.google.com.mx/books?id=ZEJ70hmvhwC&printsec=frontcover&dq=Metodolog%C3%ADa+de+la+investigaci%C3%B3n.&hl=es&sa=X&ei=l1HIT5iIHKii2gXipLnZCQ&ved=0CDQQ6AEwAA#v=onepage&q=Metodolog%C3%ADa%20de%20la%20investigaci%C3%B3n.&f=false>
- Nemiña, R., García, H. y Montero, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. *España: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 2 (13), 1-13. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56711798016>
- Ramírez, B. (2008). La identidad profesional desde la profesión y profesionalización de los docentes de educación media superior. México: *Revista perspectiva docente*, 36(15). 5-20.
- Ríos, R. (2011). *Necesidades de formación de docentes de educación primaria*. (Tesis de Licenciatura). Instituto Tecnológico de Sonora, ciudad Obregón, sonora, México.
- Rizo, H. (1999). Evaluación del docente universitario. México: *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1), 426-440. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224341864.pdf

- Rizo, F. y Schmelkes, S. (1989). *Los retos de la modernización de la educación básica*. Primer Encuentro de Innovaciones en Educación Básica. Memoria. México. Recuperado de http://www.fmrizo.net/fmrizo_pdfs/articulos/A%20027%201991%20Retos%20Modernizacion%20EdBasica%20Memoria%20CE E.pdf
- Rueda, M. (2008). La evaluación del desempeño docente en la universidad. México: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(10), 2-15. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-rueda.html>
- Ruiz, C. y Herrera, C (2010). *Evaluación docente en escuelas secundarias públicas del municipio de Cajeme*. (Tesis de Licenciatura). Instituto Tecnológico de Sonora, ciudad Obregón, sonora, México.
- Ruiz, G. (2012). *La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente*. REIFOP, 15 (1), 51-60.
- Sarramona J. (1989). *Fundamentos de Educación*. España: CEAC.
- Secretaría de Educación y Cultura (2004). *Indicadores de calidad de nuestros alumnos: Programa Estatal de Educación*, México: Secretaría de Educación y Cultura de Sonora. Recuperado de <http://www.sonora.gob.mx/swb/Sonora/Educación>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2009). *Educación Básica. Primaria. Plan de Estudios 2009*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <http://www.siracfc.sep.gob.mx/docs/Catalogo2009/PlanPrimaria.pdf>

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011). Plan de estudios 2011: *educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/PlanEdu2011.pdf>

Sereno, C. (2006,). *La formación del docente y los procesos de profesionalización para construir competencias para la enseñanza. Actualidad, Prospectivas y Retos*. Congreso Estatal de Investigación Educativa, Cd. De México. Recuperado de <http://portalsej.jalisco.gob.mx/sites/portalsej.jalisco.gob.mx.investigacioneducativa/files/pdf/Formaci%C3%B3n%20docente%20y%20profesionalizaci%C3%B3n%20CANDELARIO.pdf>

Subsecretaría de Educación Básica (2006). *Orientaciones generales para la elaboración de la normatividad en las entidades federativas*. México, D. F.; Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <http://www.iebem.edu.mx/files/orientacionnormatividad.pdf>

Tejedor, F. (2003). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 1 (21), 157-182.

Tlaseca, E. (2003). El saber de los maestros en la formación docente. Universidad Pedagógica Nacional. Dirección de difusión y extensión universitaria, fomento editorial, México.

Torres, R. (1997). Profesionalización o exclusión. Los educadores frente a la realidad actual y los desafíos futuros. Documento de trabajo preparado para la “Cumbre Internacional de Educación” organizado por la Confederación de Educadores de América (CEA) México.

UPN/COMIE (2006). Informe final de la evaluación externa realizada al Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio, edición 2005. México.

Apéndice

ENCUESTA

Conteste los siguientes reactivos, seleccionando la respuesta que considere más acorde a su forma de actuar dentro del ámbito educativo; recuerde que la información es completamente confidencial.

Nunca (N)	Casi Nunca (CN)	Siempre (S)	Casi Siempre (CS)	N	CN	S	CS
1. Los cursos que toma, ¿se le hacen demasiado repetitivos?							
2. ¿Pone en práctica lo aprendido en los cursos aunque esté en desacuerdo con ello?							
3. ¿Organiza su trabajo docente para atender las necesidades de aprendizaje de sus alumnos?							
4. ¿Planea su trabajo docente con base en la propuesta educativa para el desarrollo de competencias?							
5. ¿Diseña estrategias didácticas integradoras vinculando los diferentes elementos del currículum? (ejes, indicadores, competencias [conocimientos, habilidades, actitudes], lenguajes, valores, etc.)							
6. ¿Establece tiempos acordes con lo planeado en cuanto a los temas que se van a revisar durante las clases destinadas a su planeación?							
7. ¿Prevé el uso de recursos didácticos que posibiliten la construcción de conocimientos?							
8. ¿Busca permanentemente elementos que le permitan comprender los avances en el aprendizaje de sus alumnos?							
9. ¿Prevé estrategias para fortalecer su planeación a partir de la evaluación?							
10. ¿Adecúa el proceso de enseñanza con la información que obtiene de las evaluaciones de su grupo?							
11. ¿Evalúa permanentemente su labor docente a través de distintos instrumentos [indicadores de autoevaluación, bitácoras, logros y opiniones de mis alumnos?							
12. ¿Reflexiona sobre los resultados de su evaluación y la comparte							

con sus colegas?				
13. ¿Modifica su práctica docente considerando los resultados del proceso de evaluación?				
14. ¿Respetar los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos, ofreciendo mayor atención a quienes más lo necesitan?				
15. ¿Fomenta el trabajo de tutoría entre sus alumnos?				
16. ¿Expresa a sus alumnos confianza en que lograrán avanzar en sus aprendizajes?				
17. ¿Identifica lo que sus alumnos saben, sienten y quieren, observando cómo interactúan y se relacionan?				
18. ¿Incorpora estrategias lúdicas y utiliza técnicas grupales en su trabajo cotidiano para desarrollar la originalidad, la imaginación y el lenguaje?				
19. ¿Incrementa su repertorio de técnicas grupales mediante la observación y consulta en diversas fuentes?				
20. ¿Realiza adaptaciones a las técnicas para apoyar el aprendizaje de su grupo?				
21. ¿Selecciona las competencias a desarrollar en los alumnos en función de sus necesidades de aprendizaje?				
22. ¿Establece con sus colegas acuerdos de trabajo que manejarán en un período escolar?				
23. ¿Vincula propósitos, estrategias, metas y actividades propuestas para el grupo guiándose en la planeación ya establecida?				
24. ¿Considera que los resultados obtenidos en el trabajo con su grupo sirven para realizar ajustes en su planeación semanal, mensual, semestral y anual?				
25. ¿Prevé y ajusta tiempos, recursos y espacios en función de los propósitos del nivel básico?				

De antemano ¡Gracias por su cooperación!