



**"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"**

UNIVERSIDAD DE SONORA

División de Ciencia Sociales

Maestría en Innovación Educativa

*Enfoques didácticos constructivistas y motivación al cambio en profesores de escuelas normales
de Sonora*

Tesis

Que para obtener el grado de
Maestra en Innovación Educativa

Presenta:

María Melina Torres Alaniz

Directora:

Dra. Ety Haydeé Estévez Nénninger

Hermosillo, Sonora, México. Octubre de 2021

“Amenizar la enseñanza con la hermosa palabra, con la anécdota oportuna, y la relación de cada conocimiento con la vida”

Gabriela Mistral (1923)

Agradecimientos

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y a la Universidad de Sonora por el apoyo brindado a mi formación profesional y permitirme ser parte de su comunidad.

A mi directora de tesis, la Dra. ETTY Haydeé Estévez Nénninger a quien agradezco infinitamente la oportunidad brindada al formar parte de su equipo durante estos dos años, por la confianza que depositó en mí desde el inicio, su paciencia y consejos en la elaboración de la presente investigación.

A mis sinodales, Dr. Edgar Oswaldo González Bello, Dra. Emilia Castillo Ochoa y Mtra. Beatriz Eugenia Corona Martínez por sus acertadas observaciones y sugerencias que contribuyeron a la culminación del estudio, gracias por su valiosa disposición a ayudar.

Agradezco a cada uno de mis profesores de clase Dr. Juan Pablo Durand Villalobos, Dr. José Raúl Rodríguez Jiménez, Dra. María Guadalupe González Lizárraga, Dr. Federico Zayas Pérez, Dra. María de Los Angeles Maytorena Noriega y Dr. Daniel Carlos Gutiérrez Rohán, por contribuir significativamente a mi desarrollo académico y personal.

A Ana Teresa Reyes Chávez e Irene Barragán Acosta por su apoyo en cada proceso administrativo.

A Francisco y su familia, por estar en los buenos y malos momentos, por ayudarme y siempre impulsarme a dar lo mejor de mí.

Y por último, pero no menos importante, a mis padres Nora y Alfredo, quienes a pesar de no saber exactamente lo que hacía me apoyaron en esta importante etapa y nunca faltaron sus llamadas y ánimos a la distancia, esto es para ustedes.

Resumen

Las instituciones de educación superior, en su interés y necesidad por cumplir con los diferentes retos en respuesta al desarrollo tecnológico, económico y social, y a fin de elevar la calidad educativa han sido partícipes de procesos de transformación y cambio en los que se ha priorizado mejorar la práctica de enseñanza y el aprendizaje significativo del alumno. En México, las escuelas normales son las encargadas de la formación inicial docente y tienen el compromiso de formar futuros profesionales de educación básica innovadores, competentes y con los suficientes conocimientos, habilidades, actitudes y valores que enriquezcan la labor del profesor. Así, se han desarrollado estudios que buscan entender las intenciones y estrategias del profesor al impartir conocimiento, es decir, los enfoques de enseñanza que adoptan y la motivación e incidencia de características particulares del docente. La presente investigación tiene por objetivo analizar los enfoques de enseñanza constructivistas y la motivación al cambio de profesores de escuelas normales en Sonora según variables personales, académicas y laborales. Partiendo de un enfoque cuantitativo de alcance descriptivo, se utilizó la técnica de encuesta y aplicó un cuestionario electrónico adaptado al contexto normalista a 113 profesores de siete escuelas normales del estado de Sonora. Los resultados apuntan a una tendencia media del enfoque constructivista y se evidencian diferencias claras en la motivación al cambio con relación a la edad, sexo y grado académico del docente.

Palabras clave: enfoques de enseñanza, educación normalista, motivación al cambio, práctica docente.

Índice

Capítulo I. Contexto, antecedentes y problema de investigación	11
1. Contexto	11
1.2 Escuelas normales en México como Instituciones de Educación Superior	13
1.2.1 Normatividad de las escuelas normales: programas y estrategias de mejora.....	17
1.2.2 Escuelas normales en el Estado de Sonora	19
1.3 Antecedentes de investigación.....	20
1.3.1 Enseñanza en profesores de educación superior	21
1.3.2 Características del profesor que inciden en la enseñanza universitaria	25
1.3.3 Motivación al cambio en la enseñanza y uso de TIC.....	27
1.4 Planteamiento del problema.....	32
1.5 Objetivos	35
1.6 Justificación	36
Capítulo II. Marco teórico	39
2.1 Didáctica constructivista.....	39
2.2 Enfoques de enseñanza	42
2.3 Formación Inicial Docente.....	45
2.3.1 Características que inciden en las actividades de docencia	48
2.4 Teoría de instrucción o diseño didáctico y sus componentes	51
2.4.1 Modelo Operativo de Diseño Didáctico.....	54
2.5 Motivación al cambio e innovación.....	57
Capítulo III. Metodología del estudio	64
3.1 Paradigma de investigación y enfoque aplicado.....	65
3.2 Diseño, método y tipo de estudio.....	66
3.3 Variables, indicadores y operacionalización.....	67
3.4 Población y muestreo de sujetos	68
3.5 Técnica de investigación e instrumento.....	70
3.6 Procedimiento para el acopio de datos.....	72
3.7 Estructura de la información y análisis.....	74

Capítulo IV. Análisis de resultados y discusión	76
4.1 Profesores de escuelas normales de Sonora: características generales	76
4.2 Diseño de la enseñanza	80
4.2.1 Planeación de actividades: adopción de un enfoque mixto.....	80
4.2.2 Formulación de objetivos: solución de problemas en la educación normal.....	84
4.2.3 Definición y organización de contenidos a enseñar en clase	87
4.3. Implementación de la enseñanza	90
4.3.1 Estrategias didácticas: uso de recursos digitales en la enseñanza.....	90
4.3.2 Aplicación de estrategias cognitivas: un énfasis en organizar información	94
4.4 Evaluación del aprendizaje: persistencia del examen y dominio de definiciones	97
4.5 Motivación al cambio en la enseñanza	101
4.5.1 Relación de elementos intrínsecos para el cambio y características generales.....	105
4.5.2 Vínculos de elementos extrínsecos al docente y características generales	107
Capítulo V. Conclusiones	112
5.1 Enfoques de enseñanza y motivación al cambio según variables del profesor.....	112
5.2 Tendencias en la enseñanza del profesorado normalista: hacia el constructivismo	115
5.3 Motivación para emprender cambios en la práctica de enseñanza: principales factores	118
5.4 Reflexiones finales y agenda de investigación	120
Referencias.....	124
Anexos	141
Anexo A. Cuestionario electrónico sobre enfoques de enseñanza y motivación al cambio del profesor de escuelas normales.....	141

Índice de figuras

<i>Figura 1. Elementos para la enseñanza constructivista de Richardson (2003)</i>	41
<i>Figura 2. Principios instruccionales para mejorar la calidad de enseñanza</i>	53
<i>Figura 3. Factores internamente generados o intrínsecos del docente</i>	58
<i>Figura 4. Factores externamente inducidos o extrínsecos al docente</i>	59
<i>Figura 6. Modelo metodológico de la investigación</i>	64
<i>Figura 7. Fases para la recolección de datos</i>	74
<i>Figura 8. Diseño de actividades centradas en el estudiante</i>	81
<i>Figura 9. Diseño de actividades centradas en la enseñanza</i>	82
<i>Figura 10. Diseño de actividades centradas en la enseñanza según grado académico</i>	83
<i>Figura 11. Trabajar con información y definiciones según variable sexo</i>	86
<i>Figura 12. Desarrollar contenidos con énfasis en el aprendizaje</i>	87
<i>Figura 13. Desarrollar contenidos centrados en la enseñanza</i>	88
<i>Figura 14. Desarrollar contenidos centrados en la enseñanza según edad</i>	89
<i>Figura 15. Estrategias didácticas con orientación en el enfoque tradicional</i>	92
<i>Figura 16. Estrategias didácticas centradas en la enseñanza según tipo de contrato</i>	93
<i>Figura 17. Empleo de otro tipo de estrategias en la enseñanza</i>	97
<i>Figura 18. Inconsistencias en la evaluación con enfoque constructivista</i>	98
<i>Figura 19. Estrategias de evaluación tradicional según grado académico</i>	101
<i>Figura 20. Grado de acuerdo con la afirmación "Alta motivación docente supone mayor interés del estudiante por aprender" según antigüedad</i>	106
<i>Figura 21. Grado de acuerdo con la afirmación "Favorecer el prestigio profesional supone la mejora de la enseñanza" según variable sexo</i>	107
<i>Figura 22. Grado de acuerdo a realizar mejoras didácticas con base en prescripciones innovadoras determinadas por el sistema educativo, según variable sexo</i>	108
<i>Figura 23. Grado de acuerdo con la afirmación "Uso de material didáctico digital para innovar" según edad</i>	109
<i>Figura 24. Grado de acuerdo con la afirmación "Integrar las TIC es una exigencia de la institución" según grado académico</i>	110

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Clasificación de enfoques de enseñanza</i>	44
Tabla 2. <i>Componentes de la teoría de instrucción o diseño didáctico</i>	52
Tabla 3. <i>Fases del Modelo Operativo de Diseño Didáctico (MODD)</i>	55
Tabla 4. <i>Dimensiones, variables e indicadores de características del docente y enfoques de enseñanza</i>	67
Tabla 5. <i>Dimensiones, variables e indicadores de motivación al cambio</i>	68
Tabla 6. <i>Número de docentes por escuela normal</i>	69
Tabla 7. <i>Características generales de los profesores</i>	77
Tabla 8. <i>Último grado alcanzado y tipo de contrato</i>	78
Tabla 9. <i>Formación y conocimiento sobre métodos de enseñanza-aprendizaje</i>	79
Tabla 10. <i>Institución y licenciatura en la que labora el profesorado</i>	79
Tabla 11. <i>Objetivos centrados en el aprendizaje</i>	85
Tabla 12. <i>Estrategias didácticas constructivistas</i>	90
Tabla 13. <i>Aplicación de estrategias cognitivas en la asignatura</i>	94
Tabla 14. <i>Uso de estrategias para organizar información</i>	95
Tabla 15. <i>Estrategias de evaluación tradicional</i>	100
Tabla 16. <i>Motivos intrínsecos para innovar</i>	102
Tabla 17. <i>Motivos intrínsecos para innovar con base en la imagen de la profesión y prestigio</i> 103	
Tabla 18. <i>Motivos extrínsecos para innovar de acuerdo con sistema educativo e institución...</i> 104	
Tabla 19. <i>Motivación al cambio con uso de TIC y material didáctico digital</i>	105

Introducción

Ante un contexto de globalización y de constantes cambios, las Instituciones de Educación Superior (IES) han intensificado sus esfuerzos por cumplir con las diversas exigencias de acuerdo con el desarrollo tecnológico y social, de manera que se ha priorizado transformar los procesos de enseñanza para atender las demandas e innovaciones en el ámbito educativo e incrementar la calidad educativa de las instituciones (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2019), puesto que se pretende formar egresados con las competencias, actitudes y valores necesarios para ser capaces de desarrollarse eficientemente en el mundo laboral.

En virtud de lo anterior, las escuelas normales al ser las instituciones que cuentan con mayor antigüedad en México encargadas de la formación inicial docente, han sido partícipes de diversas transformaciones que han provocado que los profesores experimenten grandes retos y de impacto en su práctica de enseñanza y motivación al cambio. En congruencia, al tener una estrecha relación con la educación básica se ha evidenciado de acuerdo con los resultados en pruebas estandarizadas, las diferentes áreas de oportunidad en la educación normalista en cuanto a metodologías utilizadas para transmitir conocimiento y motivación docente para transformar la enseñanza.

Así, el trabajo que se presenta tiene por objetivo general analizar los enfoques de enseñanza constructivistas y la motivación al cambio de profesores de escuelas normales de Sonora, de acuerdo con variables personales, académicas y laborales desde su percepción, a fin de aportar nuevos conocimientos sobre los aspectos antes citados para contribuir a la reflexión y mejora de los procesos de enseñanza en estas instituciones y conocer los rasgos que impactan en el desempeño del profesorado normalista y su motivación para introducir cambios.

En el primer capítulo se describe la problemática de la investigación, se da cuenta del panorama general de la enseñanza, la motivación a cambiar y las características que tienen efecto en las actividades de docencia de otros países y de México. En este sentido, se hace énfasis en el contexto normalista y los diferentes retos que enfrentan las escuelas normales y el profesorado que se desempeña en estas, destacando en los antecedentes y datos obtenidos la permanencia de la

enseñanza tradicional y poca motivación al cambio. Asimismo, se establecen los objetivos y pregunta que guían el estudio.

El capítulo dos se encuentra conformado por los referentes teóricos que orientan y dan sustento al trabajo de investigación, en esta sección se determinan los conceptos relacionados con enfoques de enseñanza, didáctica constructivista, formación inicial docente y motivación al cambio, al igual que a partir de estudios teóricos se hace mención de las características del profesor que inciden en su práctica de enseñanza. Este apartado culmina con la presentación del modelo teórico que dirige el estudio.

En el tercer capítulo se expone la ruta metodológica de la investigación, la cual sigue un enfoque cuantitativo de alcance descriptivo. Se enuncian también las dimensiones variables e indicadores del instrumento utilizado para el acopio de la información proporcionada por los profesores normalistas, así como las características particulares de este; esta sección concluye con el proceso que se siguió para la obtención de los datos y el procedimiento para su correspondiente análisis.

El capítulo cuatro presenta los resultados obtenidos en los análisis de las distintas variables y sus respectivos indicadores, así como las relaciones entre variables para identificar diferencias entre los profesores de escuelas normales con base en características sociodemográficas, académicas y laborales. La interpretación de los resultados implicó la revisión de la literatura del estudio para facilitar la descripción y comprensión de los resultados del presente estudio.

Por último, en el capítulo cinco se muestran las conclusiones y los hallazgos más importantes acorde a los objetivos y pregunta de la investigación, las reflexiones derivadas de estos, las limitaciones que se presentaron y la agenda de investigación para futuros estudios con profesores de escuelas normales de México.

Capítulo I. Contexto, antecedentes y problema de investigación

1. Contexto

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO, 2013), las Instituciones de Educación Superior (IES) tienen un papel fundamental en la perspectiva de una sociedad del conocimiento, ya que son los espacios propicios para contribuir a las necesidades derivadas del desarrollo tecnológico y los cambios que requiere cualquier sociedad para incrementar su economía a través de la formación de profesionales. En este sentido, los sistemas e instituciones de educación superior a través de los años han sido partícipes de múltiples transformaciones en las que se han desarrollado algunas reformas para modificar aspectos con relación a la cobertura, equidad, calidad, evaluación y procesos académicos (Rodríguez y Casanova, 2002).

Ante un contexto de cambios constantes, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2018), enuncia que las nuevas condiciones del entorno requieren que las IES se renueven con frecuencia y que sean innovadoras y flexibles al cambio para facilitar la construcción de una mejor sociedad. Lo anterior se destaca en la visión 2030 de la educación superior en México que propone la ANUIES (2018), ya que debido a los recientes cambios sociales, económicos y laborales es necesario transformar los modelos educativos, las habilidades didácticas del profesorado y las experiencias de aprendizaje del alumnado.

La enseñanza y los procesos que esta conlleva se han convertido en el principal foco de atención, debido a que los esfuerzos continúan centrandose en dejar de percibirla como una actividad que se ejecuta entenderla más bien como una práctica profesional que requiere de reflexión, problematización, objetividad, crítica y mejora (UNESCO, 2013). Por tanto, se busca que la enseñanza y los docentes transiten de una visión rutinaria de la pedagogía hacia una innovadora, es decir, pasar del mero cumplimiento de las normas y rutina escolar a una ética profesional al servicio de los estudiantes y su aprendizaje, donde el profesor a su vez, encuentre la motivación para evitar el papel de un simple funcionario a ser realmente un profesional autónomo, responsable de sus decisiones y de su práctica (ANUIES, 2018).

Con relación al profesorado, aún hay temas inquietantes como su formación, contratación, permanencia, estatus y las condiciones en las que desempeña su labor (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2018). Asimismo, persisten problemas en su concepción y en la práctica de enseñanza, pues uno de los principales retos a los que se siguen enfrentando los académicos universitarios es a su formación pedagógica y didáctica, puesto que centran su enseñanza desde su disciplina de origen y no elaboran diseños didácticos con todos los componentes básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que repercute en cómo enseñar y para qué enseñar como plantea Estévez (2014).

Debido a los diversos problemas mencionados en líneas previas y con el fin de mejorar los aprendizajes, en los últimos años se ha otorgado mayor relevancia a la planeación didáctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que actualmente se requiere de una planificación coherente en la que se priorice el aprendizaje y desarrollo de habilidades a fin de ayudar al estudiante a ser autónomo, crítico y reflexivo y capaz de solucionar problemas en el ámbito personal, académico y laboral (UNESCO, 2013; ANUIES, 2018).

De acuerdo con lo anterior, es necesario contar con una docencia de calidad, por ello, es conveniente atender y mejorar los procesos de formación en las IES y sobretodo la selección de profesores, la asertiva capacitación e incentivos necesarios para que los profesores en servicio encuentren motivación para implementar cambios en su enseñanza (UNESCO, 2020).

La formación inicial docente es pieza fundamental en la educación de cualquier país, no obstante, en el caso de México se destacan múltiples deficiencias en la formación de profesores para nivel básico, entre ellas la escasa presencia de modelos innovadores en las instituciones normalistas, ya que la enseñanza en estas instituciones ha sido criticada por consistir en clases expositivas y centrar la atención mayormente en los contenidos a impartir que en el propio aprendizaje del estudiante (OCDE, 2019).

Al respecto, se ubica la necesidad de fortalecer la formación inicial de los futuros docentes y promover la educación continua de los profesores en servicio con el propósito de renovar los modelos de enseñanza y tener un impacto positivo en el aprendizaje del estudiante para su desempeño profesional.

Ante estas circunstancias y en virtud de la mala implementación en México de las reformas educativas acontecidas en sexenios pasados, el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 prioriza el acceso de todos los jóvenes mexicanos a la educación y el compromiso de mejorar las condiciones de los recintos escolares del país (Diario Oficial de la Federación, 2019). Asimismo, las instituciones de formación inicial docente como las escuelas normales pasan a ser prioridad, debido a su importante necesidad de fortalecer la formación de individuos profesionales, competentes, y posicionarse sobretodo como verdaderos espacios de calidad y compromiso social para dar respuesta a los constantes cambios que la dinámica social global demanda.

1.2 Escuelas normales en México como Instituciones de Educación Superior

En México, la escuela normal representa una de las instituciones educativas de mayor antigüedad responsable de formar profesores para laborar en lo que concierne al nivel escolar básico: preescolar, primaria y secundaria. El origen de esta institución fue en el año de 1822 a raíz de la campaña lancasteriana, no obstante, se consolida durante el periodo de gobierno de Porfirio Díaz (1876-1911) con el fin de educar y disminuir índices de analfabetismo a causa de los efectos de la colonia y las necesidades existentes dentro del país (Navarrete, 2015; IEESA, 2012; Ducoing, 2004).

Debido a las diversas necesidades en el siglo XX, se crearon varios tipos de escuelas normales, surgiendo primeramente “las Escuelas Normales Rurales, Escuelas Rurales Regionales o Centrales Agrícolas, Escuelas Regionales Campesinas, Escuelas Normales de Profesores de Instrucción Primaria, Escuela Normal Superior de México, Escuela Nacional de Maestros, Escuela Nacional de Educadores, Centros Normales Regionales” (Navarrete, 2015, p. 19).

Al ser instituciones de tradición con respecto a la formación de docentes de nivel básico, han sufrido un deterioro en sus planes de estudio e infraestructura, ya que las instalaciones, condiciones, equipamiento en general y materiales didácticos no se encuentran en las mejores condiciones para dar respuesta a las necesidades formativas de los estudiantes y al desarrollo profesional de los profesores normalistas. Aunado a esto, la matrícula de estudiantes inscritos a nivel nacional ha variado considerablemente a través del tiempo, puesto que en 10 años pasaron de 133 mil 286 alumnos en el ciclo escolar 2008-2009 a 90 mil 333 en el ciclo 2018-2019, no

obstante, de acuerdo con algunas estrategias realizadas para la revalorización docente y la construcción de bases para el fortalecimiento y transformación de las EN, para el ciclo 2019-2020 se reflejó un incremento de 12.7% en la matrícula al contar con 10,790 estudiantes siendo esto un suceso favorable para la educación normal (Secretaría de Educación Pública, 2019; SEP, 2020).

Similar fue el caso en Sonora, ya que en el ciclo escolar 2012-2013 la matrícula de las escuelas normales era de 2,723 y posteriormente en el ciclo 2016-2017 esta se redujo a 1,023 estudiantes, lo que causó preocupación y a partir de esto se implementaron iniciativas para revertir este fenómeno como la ampliación de la oferta educativa. Algunas estrategias de mejora lograron que en los últimos años la matrícula vaya a la alza en las EN de Sonora, ejemplo de ello fue el período escolar 2018-2019 en el que se contaba con 2,500 alumnos inscritos (SEP, 2020).

Sin embargo, la formación inicial docente en México continúa siendo fuente de diversas críticas en respuesta a los resultados obtenidos de evaluaciones en materia educativa donde se ha observado el bajo nivel de aprendizaje de los estudiantes de nivel básico, responsabilidad que se atribuye a los profesores y a la calidad de la enseñanza (Garduño, Carrasco y Raccanelo, 2010).

De esta forma, se ha dado cuenta la prevalencia de una concepción técnica de la enseñanza normalista, puesto que la formación de profesores se ha caracterizado por aspectos técnicos y prácticos, en términos exclusivamente del hacer donde se da mayor prioridad a la adquisición de habilidades básicas, rutinas y dominio de contenidos específicos que faciliten el trabajo en el aula (UNESCO 2020).

En este sentido, Ducoing (2013) explica que al seguir un manual o entrenamiento para poder desenvolverse frente a grupo repercute en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje significativo del estudiante, en otras palabras, la autora expresa que la tradición normalista supone estar “enclavada en el pasado, en lo dado, en lo instituido, donde cada quien permanece en su lugar y donde los diversos movimientos, los cambios y las reformas no se articulan con ninguna alteración” (Ducoing, 2013, p.7).

Hasta ahora las escuelas normales han sido partícipes de diversas transformaciones y reformas curriculares, empero, las políticas sobre formación docente inicial y continua siguen manifestando diversas inconsistencias que responden mayormente a reacomodos políticos y no a las necesidades educativas actuales, esto en consecuencia de que sexenio tras sexenio se ha

promovido un sistema de formación distinto para posteriormente cambiarlo, dañando con esto el sistema educativo y la formación docente (Mercado, 2019).

Entre las reformas curriculares más recientes en educación primaria y secundaria se destaca primeramente la implementada en el año 2016 durante el sexenio de Enrique Peña Nieto con el Nuevo Modelo Educativo “aprender a aprender”, se pretendía dar prioridad al aprendizaje del estudiante incluyendo aspectos constructivistas en la enseñanza como el desarrollo de pensamiento crítico y creativo, trabajo en equipo, uso de tecnología, autonomía curricular, educación permanente, aprendizaje de habilidades socioemocionales, entre otras ideas planteadas con el fin de reducir la cantidad de contenidos a trabajar en la escuela y poner fin sobre todo a la enseñanza memorística, aunque esta última propuesta había sido abordada anteriormente en las reformas curriculares de 1972 y 1993 (Mendoza, 2018; Díaz Barriga, 2018).

Sin embargo, no se tuvo éxito a largo alcance, ya que posteriormente, en el año 2019 dentro del período de gobierno de Andrés Manuel López Obrador (2018-2024), se elaboró un nuevo modelo educativo el cual tiene como base la Nueva Escuela Mexicana (NEM) diseñada para garantizar la excelencia y la equidad en educación por medio del desarrollo permanente del Sistema Educativo Nacional (SEN), asimismo, al igual que el anterior modelo educativo, se retoman las ideas constructivistas en la enseñanza donde el profesor es el facilitador del aprendizaje, es decir, funge como guía para el conocimiento y orienta al estudiante en su trayectoria formativa en el desarrollo de la creatividad, así como también fomenta la responsabilidad ciudadana y los valores cívicos y éticos; para ofrecer una formación inicial docente de calidad (SEP, 2020).

De acuerdo con este modelo educativo, los docentes normalistas requieren transformar la enseñanza a través de sus saberes, habilidades y herramientas necesarias para diseñar, organizar e implementar estrategias y actividades didácticas adecuadas al grado de desarrollo del estudiante y su contexto para construir conocimiento, además requieren innovar en su práctica con el uso de TIC y recursos digitales y hacer adecuaciones en sus clases tomando en cuenta las necesidades formativas de sus alumnos para contribuir al desarrollo de aprendizajes (DOF, 2019).

En tal sentido, los actuales planes y programas de estudio para la formación inicial de los futuros profesores en educación básica están orientados por el enfoque basado en el desarrollo de

competencias y una metodología centrada en el aprendizaje, donde a su vez se incorporan elementos de flexibilidad académica de acuerdo con las necesidades de los estudiantes y los distintos contextos de las escuelas normales. Esta actualización se sustenta en las recientes tendencias de la formación docente y en los desafíos que enfrenta la formación de maestros en estas instituciones, pues se pretende formar futuros profesionales de la educación competentes ante un mercado laboral cada vez más abierto y en constante cambio social, cultural, tecnológico y educativo (SEP, 2019).

El enfoque basado en el desarrollo de competencias ha generado dudas en diferentes investigadores educativos, ya que se percibe como un enfoque proveniente de una concepción eficientista de corte conductual por parte de políticos y organismos internacionales que, a pesar de contar con propuestas socio constructivistas consta de una ausencia considerable de perspectiva pedagógica (Díaz Barriga, 2014). De forma que, el desempeñarse bajo esta lógica puede llegar a ser un desafío para los docentes, pues se pretende que cumplan de manera eficiente con lo propuesto en los programas y muchas veces “el profesorado no se siente capaz y motivado de seguir estos modelos, pues considera que se le imponen como una moda y no como una necesidad de conocer y probar nuevas opciones didácticas para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes” (Robles y Estévez, 2016, p.3). Por lo que, los profesores al final cumplen con lo establecido pero queda en duda la calidad educativa.

En general, algunas de las diversas reformas curriculares implementadas en los diferentes años han provocado que el profesorado normalista relacione lo nuevo con desaprender lo aprendido, “lo que refiere a modificar sus concepciones que se traducen en prácticas acerca de lo qué es enseñar y aprender, y del propósito de la formación en las normales” (Czarny, 2003, p.19). Lo anterior puede llegar a generar presiones en el profesorado así como poca motivación a introducir nuevos cambios a su actividad docente, pues se entiende que pronto tendrán que cambiar lo que recién implementaron.

No obstante, en lo que refiere a este aspecto del cambio se ha otorgado capacitación en cuanto a talleres y cursos de actualización para los docentes normalistas, así como la reciente introducción del Congreso Nacional para el Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales Públicas, el cual tiene por propósito generar un consenso nacional que involucre a todos

los profesores para configurar un proyecto nacional de las escuelas normales vinculando esto a la transformación del país. En otras palabras, es una vía de participación de la comunidad normalista en la planificación y propuesta de transformación de la formación inicial de docentes de educación básica del país (Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora, s.f.).

De esta manera, se trata de revalorizar el papel del docente normalista al participar en el diseño de planes y programas de estudio para la educación normal y se logra un mayor consenso con las escuelas normales al ser parte del cambio y no simplemente cumplir con lo establecido en planes y programas elaborados por agentes externos como sucedió en años anteriores.

1.2.1 Normatividad de las escuelas normales: programas y estrategias de mejora

La normatividad actual de las escuelas normales en cuanto a sus planes, programas de estudio y materiales dependen desde el 2005 de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), actualmente conocida como Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESUM), la cual tiene por objetivo proponer y coordinar políticas educativas de educación superior para las instituciones de formación inicial docente para elevar el nivel de cobertura y calidad de acuerdo con las diferentes necesidades con relación a la educación básica de México (Dirección General de Educación Superior para el Magisterio [DGESUM], s.f.). Además, en este año las instituciones fueron adscritas a la Subsecretaría de Educación Superior (SES) (Medrano y Ramos, 2019).

Las escuelas normales al ser parte del Estado han sufrido diversos procesos de cambio y reformas curriculares como ya se ha mencionado anteriormente, sin embargo, no han logrado consolidarse como verdaderas IES debido a su poca evolución, puesto que no se han dejado atrás las identidades consolidadas y los saberes acabados (Ducoing, 2013). En tal sentido, la profesionalización de la educación normal no ha sido alcanzada y algunos de los factores que secundan la idea anterior tienen que ver con la nula autonomía de la profesión, la preparación de los formadores de docentes, el deterioro salarial y la organización administrativa (Figuroa, 2000). Aunado a esto, otro de los desafíos principales para las normales es el que refiere a la investigación y difusión, pues a diferencia de otras IES estas instituciones se centran esencialmente a la docencia que a labores de investigación.

Debido a los diversos retos que enfrentan las escuelas normales el Estado ha diseñado e implementado diferentes programas y estrategias con el objetivo de contribuir a elevar y consolidar los sistemas estatales de educación normal, fortalecer la planta docente y la enseñanza y el mejoramiento de los establecimientos. Algunos ejemplos son el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN) en 1996, el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN) en 2002, y el Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas (PROFOCIE) en 2014 y en 2016 el Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN) (DOF, 2018; Medrano y Ramos, 2019).

Años más tarde, en el 2019, se diseñó la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales (ENMEN), la cual tiene por objetivo fortalecer las EN a partir de la formación de profesores con los suficientes conocimientos, experiencia y aptitudes para el aprendizaje y desarrollo integral de los estudiantes, la evolución de sus planes y programas de estudio, el mejoramiento de la infraestructura en general y la consolidación de sus procesos de administración e ingreso. (SEP, 2019; DOF, 2019).

De igual forma, se busca generar procesos pedagógicos donde el docente sea un guía en la construcción de conocimientos y de experiencias significativas y no solamente un transmisor de información, por lo que se hace énfasis en la capacitación y actualización permanente de los formadores de docentes. Por tanto, los esfuerzos para su mejora se hacen más constantes, en el año 2020 se dio a conocer la Estrategia de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal (EDINEN), la cual tiene por objetivo cubrir las necesidades de cada escuela normal de México, de manera que cada entidad describe el contexto general y las necesidades y requerimientos que se presentan para mejorar el sistema de educación normal (SEP, 2019).

Cabe destacar que con la reciente adscripción de las escuelas normales a la SES, sus programas educativos fueron evaluados a través de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), y desde el 2009 los profesores de tiempo completo tienen la oportunidad de participar para adquirir el Perfil Deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) y como cuerpos académicos en formación para profesionalizarse obteniendo capacidades de investigación y docencia (Medrano y Ramos, 2019), no obstante, son

pocos docentes normalistas que cuentan con este perfil a diferencia de los profesores de otras universidades.

En síntesis, todos estos programas y estrategias han sido implementadas con el fin de mejorar la formación inicial docente en las escuelas normales a fin de ofrecer una educación de calidad y contar con profesores de educación básica preparados para hacer frente a los retos educativos emergentes. Por tal motivo, es fundamental seleccionar y capacitar a los profesores de estas instituciones y necesariamente motivarlos a innovar en los modelos pedagógicos y prácticas de enseñanza por medio de incentivos o acuerdos a su favor (Prieto, 2015), esto con el objetivo de que en las aulas verdaderamente se enseñe a aprender.

1.2.2 Escuelas normales en el Estado de Sonora

En Sonora, el sistema de escuelas normales ha sido regido por un organismo encargado de coordinar la formación inicial y continua de los docentes pertenecientes a las mismas desde 1992 (del Cid, Vera y Valenzuela, 2017).

En sustitución del Centro Pedagógico del Estado de Sonora (1992-2009) se creó en 2009 el Instituto de Formación Docente del Estado de Sonora (IFODES) con el fin de ejercer la rectoría de la formación inicial, continua y posgrado del profesorado de educación básica, aunado a ello, tiene por función supervisar, coordinar y evaluar la operación de las unidades académicas adscritas al mismo (Yáñez, Mungarro y Figueroa, 2014).

No obstante, a partir de mayo de 2017 a través de la fusión del IFODES y el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa del Estado de Sonora (CRFDIES), se crea el Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora (CRESON), organismo estatal actual encargado de regir a las escuelas normales y a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y sus diferentes subsedes, y el cual tiene aunado a las funciones que realizaba el IFODES, garantizar la calidad de la formación docente (Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora, 2017).

En el Estado, actualmente existen ocho escuelas normales: Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro” (BYCENES), Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo (ENSH), Escuela Normal de Educación Física “Profr. Emilio

Miramontes Nájera” (ENEF), Escuela Normal Superior, plantel Obregón (ENSO), Escuela Normal Superior, plantel Navojoa (ENSN), Escuela Normal Estatal de Especialización (ENEE), Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda” (CREN) y Escuela Normal Rural “Gral. Plutarco Elías Calles” (ENR) (Yáñez, Vera y Mungarro, 2013). Estas instituciones durante el ciclo 2018-2019 albergaron alrededor de 2,500 estudiantes de licenciatura, y contaban con una matrícula docente de 276 docentes entre las ocho escuelas normales de Sonora (SEP, 2019; EXECUM, 2019).

Actualmente, se ofertan ocho licenciaturas: preescolar, educación primaria, educación física, inclusión educativa, enseñanza y aprendizaje del español en educación secundaria, enseñanza y aprendizaje del inglés en educación secundaria, enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en educación secundaria y enseñanza y aprendizaje en telesecundaria; y los programas de posgrado que se ofrecen en estas instituciones son: Maestría en Docencia de la Educación Media Superior en la Escuela Normal Superior plantel Navojoa, la Escuela Normal Superior de Hermosillo imparte la Maestría en Educación Especial, la Escuela Normal de Educación Física “Profr. Emilio Miramontes Nájera” cuenta con la Maestría en Innovación para la Calidad en la Educación Física y por su parte, la Universidad Pedagógica Nacional y sus distintas unidades adscritas a CRESO ofertan la Maestría en Gestión Educativa y el Doctorado en Educación en los municipios de Hermosillo, Nogales y Caborca, Sonora (CRESO, s.f.).

1.3 Antecedentes de investigación

En los siguientes apartados se presenta una recopilación de diferentes estudios relacionados con las dimensiones del presente estudio para su previa comprensión. Las investigaciones se encuentran ordenadas en cada sección del nivel internacional, nacional y local. Se inicia primeramente con la revisión de antecedentes sobre enfoques de enseñanza de profesores de distintas IES y escuelas normales, seguido por estudios en los que se identifica la influencia de las características de los docentes y los factores institucionales en la práctica y se concluye con el apartado de motivación al cambio en la enseñanza y uso de TIC.

1.3.1 Enseñanza en profesores de educación superior

Durante los últimos años se ha investigado desde la perspectiva teórica de Trigwell y Prosser (1996), los enfoques didácticos utilizados por los docentes de diferentes países, esto con el fin de conocer bajo qué estrategias e intenciones ejecutan la enseñanza que se espera beneficie a los estudiantes y al contexto socioeconómico en el que se ubican. En este sentido, se presenta a continuación una serie de estudios recientes sobre el tema.

Prosser y Trigwell (2014) analizaron los enfoques de enseñanza adoptados por un cuerpo académico de una universidad de Australia y encontraron que optan por enseñar bajo el enfoque centrado en el docente, el cual se caracteriza por transmitir el conocimiento de forma convencional y el estudiante cumple un rol pasivo en la construcción de aprendizajes. Es de considerarse, que este enfoque se asocia con la baja calidad de la enseñanza, por ello, los autores reiteran que es clave apoyar y motivar al profesorado en la realización de actividades de docencia que prioricen el aprendizaje.

Por su parte, Yunga, Loaiza, Ramón y Puertas (2016) estudiaron a 171 profesores universitarios en Ecuador, y obtuvieron que el 59.6% de los participantes identificó su enfoque de enseñanza centrado en el estudiante, un 35% centrado en el profesor y el 5.2% de la población mostró un perfil no definido. No obstante, se evidenció una alta tendencia a centrar la enseñanza en el docente y a la transmisión de la información, demostrando con ello poca aplicabilidad de estrategias de enseñanza para generar aprendizaje significativo.

En este marco de ideas, Montanares y Junod (2018) se percataron de que un grupo de académicos de una universidad chilena, valoran las prácticas que centran sus esfuerzos en el aprendizaje de los alumnos, pero sus creencias son rígidas, ya que otorgan gran valor al cumplimiento de los programas en su totalidad para una enseñanza exitosa y también, expresaron como poco importante las características del estudiante, el contexto en el cual se imparte clase y el uso de las estrategias tecnológicas para apoyar la enseñanza.

Asimismo, la investigación de Pähler-Kuppinger y Jucks (2018) desarrollada en Alemania con docentes de nivel superior de ciencias exactas y naturales y ciencias sociales, permite destacar que son los profesores de ciencias sociales quienes centran su enseñanza en el aprendizaje, ya que existe mayor interés en el auto aprendizaje del alumno y en el aprendizaje profundo, en contraste

con los académicos de ciencias exactas y naturales, esto denota que la segunda disciplina tienen un estilo de comunicación más conciso.

Recientemente, Iqbal, Saeed y Akhter (2019) realizaron una investigación con 120 profesores universitarios de Pakistán, el estudio reveló que el 61% de los participantes adoptaron un enfoque de cambio conceptual centrado en el estudiante, mientras que el 39% restante orientan su enseñanza hacia los contenidos y en la transmisión de información; de igual forma, se evidenció que el profesorado con menos experiencia prioriza la construcción de aprendizajes significativos y los de edad avanzada son más propensos a utilizar el segundo enfoque, ya que tienen menor interés en cambiar su práctica actual. Además, el género resultó ser crucial en la práctica de los docentes alemanes, pues las mujeres optaron por hacer mayor uso de estrategias didácticas constructivistas en contraste con los profesores varones.

Por otro lado, en lo referente al contexto nacional, Rosales y Silvestre (2015) se enfocaron en investigar a los integrantes del cuerpo docente de una universidad mexicana, los resultados dan cuenta del alto valor otorgado al dominio de contenidos y la creación de un clima favorable, no obstante, su modelo de enseñanza persigue un enfoque tradicional en el que se brinda mayor atención a actividades docentes expositivas y los estudiantes tienen escasas oportunidades de participar en su proceso de aprendizaje.

Similarmente, Miramontes, Navarrete y Palacios (2018) encontraron en su estudio con docentes de la Universidad Autónoma de Aguascalientes que, el enfoque de enseñanza tradicional es el dominante en las actividades de docencia, puesto que consideran que un buen profesor es quien domina los contenidos a impartir, tiene objetivos precisos y por el compromiso al cumplimiento de estos, los presenta a través de la exposición de los contenidos sin apoyarse en estrategias innovadoras y que los alumnos encuentren interesantes para aprender.

En contraste con el estudio anterior, Dávalos, Vital y Farfán (2018) reportaron que un grupo de profesores de la Universidad Autónoma de Zacatecas son reflexivos en su práctica docente y se preocupan por el proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera que la atención se concentre en los estudiantes y en sus emociones. Por tal motivo, se deduce que estos docentes muestran un perfil constructivista y privilegian las estrategias que ayuden al alumno a aprender a aprender como elemento fundamental en el cambio educativo.

En lo concerniente a la educación normalista, García y Valencia (2014) recuperaron en su estudio con profesores de la Escuela Normal de Atlacomulco que cumplen con la planificación bajo el enfoque por competencias pero, no se evidencia el cómo y para qué se elabora y en qué condiciones o situaciones puedan sus estudiantes implementar lo aprendido; además, se detectó una falta de interés por parte del profesorado en cumplir con el proceso que conlleva la planeación, así como poco cuidado en el desarrollo de la secuencia didáctica en la cual la acción docente se vio afectada por distintos factores de índole administrativo, académico y político de acuerdo con la opinión de los participantes.

De igual manera, Dueñez y Barraza (2015) encontraron como parte de su estudio con profesores de formación inicial, que en diversas ocasiones estos no elaboran o ponen en práctica la planeación didáctica, lo que alude a que la elaboración de esta sea por cumplir con requisitos administrativos dejando de lado la calidad de la enseñanza al no otorgar el valor necesario a las necesidades formativas de los alumnos y en conocer cómo estos aprenden para potenciar la construcción de aprendizajes.

Además, Gallegos, Álvarez y Ramos (2017) llevaron a cabo una investigación con docentes de una institución normalista en Tabasco con el fin de recuperar elementos sobre sus actividades de docencia, según su percepción. En los resultados se identificó que los profesores realizan la planeación del curso con base en los puntos establecidos en los programas de estudio pero, no precisan los elementos que se sugiere considerar en estos como la evaluación que continúa siendo un aspecto pendiente de diversos académicos, en este caso, en la evaluación de aprendizajes se hace mención de los instrumentos pero no la forma de evaluar las evidencias de los estudiantes.

Ramírez, Jiménez y Domínguez (2018) dieron cuenta de las prácticas poco reflexivas del cuerpo docente de una escuela normal, ya que se presentó que la formación de profesionales reflexivos y críticos se lleva a cabo de manera superficial, con poco rigor teórico y metodológico y rutinario, lo denota la falta de estrategias didácticas y de un enfoque de enseñanza pertinente para que los futuros profesores de educación básica construyan y se apropien de aprendizajes significativos.

Asimismo, Brito, López y Parra (2019) observaron que los docentes de una institución normal superior hacen uso de una gran diversidad de enfoques, finalidades y aspectos no muy bien

definidos en el diseño de su planeación, sin embargo, entre los enfoques predominantes se encuentran el tradicional y el socioformativo, ya que el profesorado señaló planear en función de los contenidos y el libro de texto y en escasos momentos se apoyan en otro tipo de material, lo que confirma que la orientación de la enseñanza tradicional sigue presente en ciertas escuelas normales aún cuando se hace énfasis en el desarrollo de nuevas metodologías para el diseño de la planeación didáctica.

Por otra parte, un estudio local significativo que antecede la presente investigación es el de Estévez, Arreola y Valdés (2014) con profesores de la Universidad de Sonora y el Instituto Tecnológico de Sonora, en este se encontró que los encuestados ejecutan frecuentemente actividades de docencia de acuerdo con un enfoque constructivista pero, se evidencia un nivel medio en la definición de los objetivos y en estrategias para enseñar a aprender, al igual que las actividades con orientación cognitivo-constructivista es mayormente realizada por profesoras mujeres y en los maestros con contrato por asignatura con menor dedicación a labores de investigación y más horas de capacitación, asimismo, se vislumbra que la práctica se ve afectada por variables personales, académicas y laborales.

De igual manera, Estévez, Valdés, Arreola y Zavala (2014) indagaron en tres universidades públicas de Sonora las creencias de enseñanza-aprendizaje que poseen algunos grupos de profesores y se puede ubicar que los docentes piensan que es importante el aprendizaje constructivo, sin embargo, no han asumido por completo un perfil constructivista en su práctica, de tal forma que, el profesorado parece estar apenas en transición hacia un enfoque con orientación en el aprendizaje del estudiante (Estévez, et al. 2014).

Posteriormente, Estévez, Valdés y López (2015) desarrollaron un estudio con docentes de ciencias exactas y naturales de la Universidad de Sonora a fin de identificar la frecuencia de un enfoque constructivista en los componentes didácticos (Estévez, 2002) y su relación con el uso de productos de divulgación científica; los resultados indicaron que el enfoque constructivista está presente en los objetivos y en la definición de actividades de enseñanza y, vagamente en la implementación de los contenidos y la evaluación de aprendizajes, lo que conlleva de acuerdo con los autores, a una mezcla de estrategias didácticas constructivistas y tradicionales que enriquecen

el aprendizaje sumado a que los profesores constructivistas son quienes utilizan con mayor frecuencia productos de divulgación científica.

Las investigaciones antes citadas dan cuenta de la permanencia del enfoque tradicional en la enseñanza de profesores de diferentes IES, lo cual permite ubicar que a pesar de que los profesores reconocen y algunos asumen orientar la impartición de contenidos hacia el aprendizaje del estudiante. Es posible, según Estévez (2002) que esto se deba a la deficiente formación de los maestros con respecto a modelos de enseñanza y aprendizaje centrados en el estudiante al igual que a la poca reflexión sobre principios constructivistas, no obstante, existen algunos casos en los que se ha evidenciado que la combinación de estrategias de enseñanza constructivistas y tradicionales repercuten favorablemente en el aprendizaje de los estudiantes.

1.3.2 Características del profesor que inciden en la enseñanza universitaria

Los enfoques de enseñanza que asumen los profesores pueden variar debido a la influencia de diversas características (personales, académicas y laborales). En este apartado se citan algunas investigaciones en las que se identifica la incidencia de algunos de los aspectos antes mencionados en la práctica docente.

En el estudio de Feixas (2010) se manifiesta que los profesores españoles del área de ciencias experimentales y tecnologías adoptan un enfoque centrado en el profesor y son los docentes de tiempo completo, de sexo masculino, con mayor edad y experiencia quienes acuñan este tipo de enfoque. En cambio, los docentes con formación pedagógica que destinan más horas a la docencia en lugar de la investigación expresaron utilizar el enfoque constructivista centrado en el aprendizaje, asimismo, es de considerarse la experiencia como un factor clave que brinda seguridad al profesorado ante los cambios e innovaciones en materia educativa.

Por su parte, Cabero, Marín y Arancibia (2020) realizaron un estudio con académicos chilenos y encontraron que alternan su práctica de enseñanza orientada hacia el aprendizaje del estudiante y en la exposición de contenidos, aunado a esto, encontraron relaciones significativas entre los años de experiencia docente con perfiles constructivistas así como la formación pedagógica o didáctica recibida, debido a que la mayoría de los docentes con perfil constructivista afirmaron tener posgrado y han participado en cursos y actividades para mejorar su práctica de

acuerdo con las demandas educativas actuales.

La investigación hecha por Leos (2015) en Nuevo León, México con académicos de nivel superior recuperó que la mayoría tiende a hacer uso del enfoque centrado en el profesor, y el género es un factor significativo ya que, en los varones predomina más el enfoque antes mencionado que en las mujeres. Asimismo, la edad y la experiencia son dos factores importantes en el estudio, puesto que los docentes más jóvenes tienen mayor grado de motivación al cambio en su práctica en contraste con los profesores que cuentan con más años de experiencia y que cuentan con un bagaje cultural más amplio de estrategias de enseñanza, lo anterior indica que el desempeño docente se ve afectado por diferentes factores como la edad, experiencia y el género.

Asimismo, Ornelas, Cordero y Luna (2017) constataron que las actividades de docencia del profesorado de una universidad pública mexicana, se ve perjudicada por las condiciones contextuales en las que se imparte clase, ya que, la falta de apoyo del superior académico, la falta de asesoramiento pedagógico aunado a la formación y la ausencia de trabajo colegiado influyen de gran manera en el proceso de aprendizaje y asimismo, en la motivación del profesor por mejorar su enseñanza.

Santiesteban, Vázquez y Martínez (2018) detectaron que la perspectiva de enseñanza de un cuerpo docente de la Licenciatura en Psicología en Durango, se ve afectada por diferentes factores como el grado académico y antigüedad docente. En este caso, los docentes con doctorado se inclinan más por el aprendizaje y el desarrollo afectivo y emocional del estudiante, también cuentan con mayor motivación a cambiar su práctica actual a diferencia de los docentes con licenciatura y maestría. Por otro lado, se rescató que el profesorado que tiene poca experiencia (1-8 años) tiende a reproducir prácticas pedagógicas convencionales, mientras que los que cuentan con una antigüedad considerable (17-24 años), utilizan estrategias de enseñanza constructivistas en su quehacer docente, y los que tienen arriba de 25 años dando clases dan mayor prioridad a los contenidos que al acompañamiento y desarrollo de conocimientos del estudiante.

Más tarde, León, Ornelas y García (2019) obtuvieron en su investigación con docentes de una universidad del noroeste de México, que la enseñanza se ve afectada por la falta de formación didáctica, puesto que la mayoría manifestó contar con un nivel medio en cuanto a conocimiento

de estrategias didácticas y consideran elementales las condiciones laborales en las que se desempeñan y el cuidado necesario de estas para mejorar sus actividades de docencia.

Por otra parte, Guerra, Leyva y Conzuelo (2019) identificaron que tanto docentes de educación básica como formadores de docentes de escuelas normales otorgan gran importancia a las condiciones de infraestructura y equipamiento de la institución de trabajo, ya que consideran fundamental este aspecto para llevar a cabo la planeación y desarrollo de las actividades de enseñanza de forma eficaz, pues cuando las condiciones no son pertinentes, son los profesores los responsables de proveer los recursos necesarios para que los alumnos puedan construir aprendizajes significativos.

1.3.3 Motivación al cambio en la enseñanza y uso de TIC

Existen diversos estudios sobre los motivos que influyen en el cambio de la práctica de enseñanza, entre algunos de ellos Rivas (2005) enuncia que el incrementar el aprovechamiento académico de los estudiantes, el deber ético de la profesión docente, por prescripciones del sistema y demandas sociales, el uso de TIC y material didáctico, son algunos de los aspectos que inciden en la motivación del profesor a cambiar. En este sentido, se presentan algunas investigaciones sobre este tema.

En el estudio de Emo (2015) se exploró las razones por las que el profesorado de un entorno universitario de Estados Unidos decidía innovar en su enseñanza. Los participantes manifestaron que innovan por el deseo de contribuir al aprendizaje del estudiante, otros mencionaron que introducen cambios con el fin de adquirir mayor experiencia y prestigio profesional, así como también para evitar la rutina en la enseñanza y el aburrimiento, aunado a lo anterior, los profesores del estudio cuentan con el apoyo institucional para ejercer su juicio profesional y llevar a cabo los cambios convenientes para el desarrollo académico de los estudiantes, lo cual resultó ser esencial para la mayoría de los maestros.

La investigación de Medina, Briones y Hernández (2016) informa sobre los motivos que inciden en un cuerpo docente universitario de España para ejecutar proyectos de innovación. El 67% de los participantes considera que el principal motivo para innovar es a causa de las necesidades que se presentan dentro de la institución escolar, aunado a la mejora del proceso de

enseñanza-aprendizaje con 65% , y con el mismo porcentaje la mejora de la experiencia docente. Con base en lo anterior, se concluye que más por iniciativa propia del profesorado, estos se ven motivados a cambiar tomando en cuenta la cultura institucional, requisitos, necesidades y asuntos de gestión por atender.

Igualmente, Pagés, Hernández, Abadía, Bueno, Ubieto, Márquez, Sabaté y Jorba (2016) enuncian que los participantes de universidades españolas en su estudio, reportaron que la motivación a mejorar su enseñanza radica en mejorar la calidad docente, así como obtener una mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje y realizar clases más creativas en las que el alumno se encuentre interesado constantemente en los conocimientos que se imparten, de forma que el interés en el aprendizaje del alumno es uno de los motivos principales para introducir cambios en la enseñanza.

En México, Ramírez, Suárez y Torres (2017) encontraron que ciertos docentes del Instituto Politécnico Nacional realizan innovaciones didácticas con el objetivo de mejorar la enseñanza y el aprendizaje, de forma que hay una motivación explícita por provocar transformaciones en las prácticas pedagógicas tomando en cuenta al estudiante y su formación; asimismo, se evidenció que los profesores que llevan a cabo innovaciones son los que han cursado posgrados, diplomados y cursos de actualización en educación y docencia.

La investigación de García, Pérez y Miranda (2018), da cuenta de las motivaciones de profesores universitarios de dos universidades mexicanas y se concluye que los participantes tienen motivaciones intrínsecas, en los mismos surge el deseo de innovar para implementar conocimiento científico, generar y desarrollar ideas innovadoras y la necesidad de ayudar en los problemas y demandas sociales, así como la satisfacción que les produce hacerlo. En este sentido, los docentes tienen una actitud proactiva para mejorar su práctica a través de las innovaciones por los aspectos mencionados en líneas previas.

Por su parte, Siqueiros, Vera y Cruz (2020) encontraron que en el caso de las escuelas normales en México uno de los factores que más se relacionan con la innovación es tener perfil deseable, de manera que quienes se perciben como innovadores son quienes realizan labores de investigación y participan en proyectos con otras IES, además, se identificó que la antigüedad tiene relación al innovar.

Con respecto a la motivación por mejorar la enseñanza a través de la utilización de TIC y

recursos digitales, el estudio de Abarca (2015) evidencia que los docentes de una universidad de Costa Rica encuentran positivo el uso de las TIC en sus clases y mencionaron que los motivos principales para emplearlas son la posibilidad de impartir clases más interesantes y dinámicas, la actitud positiva del estudiante hacia las TIC y la amplia gama de recursos que ofrecen las mismas para su utilización en clase, aunado a ello, el profesorado se siente mayormente motivado a hacer uso las mismas cuando posee los conocimientos teóricos y las habilidades tecnológicas necesarias.

De igual forma, Mirete (2014) llevó a cabo una investigación en España donde analiza los enfoques de enseñanza y aprendizaje de profesores universitarios con la inclusión de TIC en su práctica de enseñanza-aprendizaje. Los encuestados manifestaron una respuesta positiva para la utilización de TIC y de herramientas tecnológicas pues, casi cuatro de cada diez docentes afirmaron hacer uso de ellas, y se comprobó que la edad es un factor que está relacionado con un mayor o menor conocimiento de las TIC y los docentes que realizan un mayor uso de estas son también los que buscan el desarrollo de una enseñanza basada en el enfoque constructivista.

Por otro lado, Aguiar, Velázquez y Aguiar (2019) rescataron en su estudio que los docentes de una universidad de Ecuador valoran la innovación tecnológica, puesto que es un área prioritaria para la mejora de la educación; asimismo, encuentran motivante la dotación de infraestructura para el uso de TIC por parte de la universidad, por lo que reconocen la necesidad de hacer uso de herramientas tecnológicas y materiales audiovisuales para una práctica docente innovadora.

En lo que concierne al contexto nacional, Jiménez, Angulo, Arias y Bonilla (2016) realizaron una investigación en Tabasco, México, sobre los factores que influyen en el uso de TIC desde la percepción de los docentes universitarios, donde favorablemente encontraron una actitud positiva, formación permanente en su empleo y una infraestructura tecnológica adecuada, no obstante, se evidenció la falta de dominio técnico, ciertas actitudes negativas de algunos profesores y el deficiente uso pedagógico-didáctico para el empleo de las TIC en la enseñanza.

Por su parte, Cruz, Loya, Perdomo y Rivera (2015) indagaron que los profesores de una escuela normal de Chihuahua encuentran motivación por aprender e incorporar a sus cursos el uso de TIC ya que cuentan con la infraestructura tecnológica adecuada en la institución y son conscientes de la necesidad de un cambio real en su enseñanza acorde al plan de estudios y los objetivos de aprendizaje, aunque se requiere también de capacitación técnica para el profesorado referente al uso de TIC.

En contraste con el estudio anterior, Padilla (2018) expone que el profesorado de una escuela formadora de docentes en México manifestaron poco interés en el empleo de las TIC para mejorar la enseñanza, además, manifestaron presentar diversos obstáculos en la institución como la falta de soporte técnico e infraestructura inadecuada, así como una mayor necesidad de formación para utilizar las TIC en sus clases; esto evidencia una falta de seguridad respecto al dominio tecnológico de las herramientas y una clara resistencia a implementarlas.

La investigación de Rincón (2018) con profesores de escuelas normales en Zacatecas evidencia que el empleo de las TIC por parte de estos se ve condicionado por el contenido a enseñar, las estrategias y características de sus alumnos y la accesibilidad, disponibilidad y funcionamiento de las herramientas tecnológicas a utilizar, en este sentido, la incorporación de las TIC a las clases de los docentes depende como en estudios anteriores de la infraestructura del plantel y la falta de competencias digitales por parte de estos.

Similarmente, Lizárraga, López y Martínez (2020) en su estudio con docentes de escuelas normales de Baja California, concluyen que hay un uso limitado de las TIC en materia pedagógica, puesto que el nivel de integración a sus clases fue bajo, lo que repercute en la participación del estudiante, su actividad constructiva y la comprensión de los contenidos de aprendizaje, aunado a esto no cuentan con una cultura de la evaluación de su práctica en cuanto al empleo de las TIC.

Por último, como parte de los estudios locales Hernández, Sánchez y Barrientos (2010) analizaron la adopción tecnológica de los profesores de la Escuela Normal de Educación Física “Prof. Emilio Miramontes Nájera” y concluyeron que poseen conocimiento medio sobre el uso de hardware y herramientas tecnológicas, además el profesorado manifestó que contaba con poco equipamiento para integrar las TIC en la práctica, sin embargo, a pesar de estas áreas de oportunidad destaca la alta frecuencia a utilizar las TIC en su enseñanza para potenciar el aprendizaje.

De igual forma, el estudio de Beltrán, Carlón y Díaz (2013) con profesores de escuelas normales de Sonora da cuenta de la necesidad de mejorar las condiciones de equipamiento e infraestructura de las instituciones para realizar actividades que involucren las TIC en la enseñanza, empero, los docentes han recibido apoyo en cuanto a actualización y equipo necesario para implementar poco a poco las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Años más tarde, Beltrán (2017) encontró que los profesores de la Escuela Normal Rural

“Gral. Plutarco Elías Calles” hacen esfuerzos por incorporar las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, las antes mencionadas áreas de oportunidad como la infraestructura continúan siendo una limitante para el correcto uso de las herramientas tecnológicas en su práctica. Además, se observa una relación existente entre los años de servicio del profesorado y la frecuencia del empleo de las TIC en su enseñanza, ya que, en el profesorado con mayor antigüedad la frecuencia a utilizar herramientas tecnológicas disminuye a diferencia de los profesores con poca experiencia.

Por otra parte, Soto, Tequida y Corona (2019) identificaron que los profesores de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro” conocen las diferentes herramientas tecnológicas y son conscientes de la importancia y sus diversos beneficios al emplearlas como medios de apoyo en la enseñanza, pero, a pesar de tener gran disposición por trabajar con las TIC en ocasiones llegan a sentirse temerosos ante estas. Lo anterior supone considerar el incremento de cursos, talleres y seminarios de actualización para que los docentes normalistas adquieran mayor confianza y diseñen estrategias atractivas para sus alumnos utilizando las TIC.

En resumen, los diversos estudios tanto internacionales, como nacionales y locales relacionados al tema de estudio destacan los limitados enfoques de enseñanza en la práctica de los académicos de diferentes países. Se refleja a través de las investigaciones que el enfoque de enseñanza que predomina en la mayoría es el que está centrado en los contenidos y en el docente, y en algunos casos se pretende usar el constructivismo o una mezcla de ambos modelos de enseñanza, no obstante, se deja de lado en aspectos fundamentales como la evaluación de los aprendizajes o en otros componentes de la secuencia didáctica.

Asimismo, se da cuenta a través de los diferentes estudios citados que, la práctica de actividades con enfoque centrado en el aprendizaje del estudiante con base en principios constructivistas se ha visto afectada por variables de tipo personal, académico e institucional-laboral, en el que estos rasgos influyen de gran manera en el pensamiento y en las decisiones del profesorado al momento de diseñar o implementar estrategias didácticas en el aula.

Además, sobre la motivación al cambio en la enseñanza las investigaciones revelan que el profesorado decide innovar de acuerdo con factores internos o personales, es decir, la decisión

nace del deseo del docente de ayudar al estudiante, por el deber ético, satisfacción, reconocimiento y prestigio profesional, etc. Igualmente, realizan transformaciones en su práctica pedagógica con base en factores externos a ellos, como los requisitos institucionales, el uso de tecnología, las demandas de padres de familia y sociedad en general, entre otros aspectos.

1.4 Planteamiento del problema

Ante un panorama global de competencia y eficacia profesional, las exigencias han versado en que las IES necesitan formar ciudadanos con los conocimientos, actitudes y valores precisos para contribuir al desarrollo de un país. Sin embargo, una situación que sigue vigente en México es que los egresados de universidades no cuentan con los suficientes aprendizajes integrales como se esperaría para dar respuesta a los diferentes retos actuales.

Lo anterior tiene sustento en la formación recibida en las instituciones educativas como explica Estévez (2014), por tanto, se hace mayor énfasis en la necesidad de innovar en la práctica pedagógica, ya que se ha demostrado de acuerdo con estudios citados en esta investigación la permanencia de un enfoque de enseñanza tradicional, poco flexible e innovador, y con características rutinarias que limitan la participación del alumno en su aprendizaje

En este sentido, el constructivismo es un enfoque que ha tomando mayor relevancia con los años, puesto que el proceso de enseñanza tiene como principal protagonista al estudiante y su aprendizaje y el profesor solamente funge como guía y auxiliar en la propia construcción de conocimientos del primero. Es un proceso permanente como mencionan Díaz Barriga y Hernández (2010), en el cual se modifican los conocimientos previos que posee el estudiante a través del contenido nuevo que se enseña y estos esquemas se amplían adquiriendo mayor aprendizaje significativo y enriqueciendo sus conocimientos sobre el mundo físico y social.

Este enfoque permite favorecer el crecimiento personal, académico y la práctica permanente de valores sociales, por tanto, se deduce que su correcta implementación en las actividades de docencia posibilita que los estudiantes respondan a los diferentes retos que enfrentarán como profesionistas, pues se estimula la reflexión, autonomía y el pensamiento crítico

en beneficio de un desempeño eficiente en el campo laboral y el desarrollo de nuevos conocimientos que seguramente serán de interés social.

Es de considerarse que, existen algunas características del docente que inciden en sus enfoques de enseñanza y motivación al cambio. En diferentes investigaciones se plantea que la práctica docente se ve perjudicada por algunos factores claves como la edad, el género, experiencia docente y la formación pedagógica, así como también influyen las condiciones laborales, la falta de asesoramiento pedagógico, apoyo académico y ausencia de trabajo en equipo (Feixas, 2010; Estévez et. al, 2014; Santiestéban et.al, 2018). De esta forma, las variables personales, académicas y laborales constituyen otra área de interés en el estudio al indicar la identidad y las condiciones en las que el profesorado normalista se desempeña.

La mejora y la adaptación al cambio es una competencia organizativa fundamental para la generación de nuevos mecanismos de producción de conocimiento, no obstante se encuentra ausente en la mayoría de las universidades (Loaiza, Andrade y Salazar, 2017). La motivación al cambio es un aspecto importante que repercute en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por ello, en esta investigación representa otra de las áreas de interés, ya que se pretende indagar de qué manera influyen las rasgos antes mencionados, en la motivación del docente por mejorar la enseñanza.

La escuela normal al ser la principal institución de formación inicial docente en México enfrenta diversos retos con relación en la enseñanza, como la limitada diversificación de enfoques por parte del profesorado de acuerdo con algunos estudios recabados en esta investigación. Por tal motivo, se pretende indagar según la percepción de los docentes normalistas, la realización de actividades de enseñanza desde un enfoque constructivista en los componentes didácticos (planeación, objetivos, estrategias didácticas y cognitivas y evaluación), así como analizar esta dimensión y la motivación al cambio según variables personales, académicas y laborales.

Es preciso señalar que, los planes y programas de estudio de la educación normal han contemplado desde las reformas curriculares de los años 1972 y 1993 principios constructivistas con el fin de abandonar la enseñanza memorística, sin embargo, estos vuelven a ser retomados actualmente por la Nueva Escuela Mexicana para cambiar la enseñanza situando a los maestros como agentes de transformación con reconocimiento social para orientar al alumno en su

aprendizaje a través del diálogo, pensamiento crítico y la construcción de aprendizajes significativos que lo ayuden a interpretar y transformar la realidad, con el fin de dinamizar los contenidos de acuerdo con el contexto y características formativas del estudiante (Díaz Barriga, 2018; SEP, 2019).

A pesar de buscar la mejora de la enseñanza normalista a través de las reformas educativas, planes y estrategias, hay diferentes áreas de oportunidad por atender, puesto que los esfuerzos continúan dirigiéndose mayormente a difundir la experiencia docente en lugar de comprender su complejidad, los procesos y experiencias de los actores, resistencias y conflictos en la educación normal (Torres, 2010).

En este margen de ideas, se retoman algunos estudios destacables como el de Castillo, Barrientos y Ramírez (2007) en escuelas normales de Sonora, donde se evidencia la escasa diversidad de estrategias de enseñanza constructivistas, pues los profesores manifestaron emplear frecuentemente resúmenes (33%), ensayos (43%), exposiciones (36%), y exámenes (29%), no obstante, afirmaron incluir actividades en equipo muy frecuentemente (63%) y técnicas de memorización poco frecuente (33%). Los autores concluyeron que es esencial evaluar si estas estrategias se realizan en el aula bajo el enfoque tradicional o constructivista, además externaron su preocupación por el poco desarrollo de capacidades reflexivas y críticas en el estudiante.

Por lo anterior, es importante señalar que los formadores de docentes tienen un papel fundamental en el vínculo establecido entre las instituciones normalistas y las escuelas de educación básica, ya que tienen como compromiso la formación de los futuros docentes. En tal sentido, cuando el egresado formado en una escuela normal ingresa al servicio profesional docente con ciertas carencias e incertidumbres sobre lo que aprendió ejerce su labor con un conjunto de saberes dispersos y difusos que transmite a sus estudiantes a través de la enseñanza (Díaz, 2006).

Así, resulta conveniente destacar el deber de los profesores de escuelas normales en cuanto a fortalecer sus competencias didácticas y su motivación para renovar y mejorar sus actividades de enseñanza por medio de un enfoque pertinente como el que se propone en esta investigación de orientación constructivista y que permite que los estudiantes además de consolidar sus conocimientos aprendan a aprender (Estévez, 2002).

A partir de lo expuesto en este apartado se genera la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la frecuencia con que los profesores de escuelas normales realizan actividades de enseñanza propias de un enfoque constructivista y la motivación al cambio según variables personales, académicas y laborales?

1.5 Objetivos

General

- Analizar los enfoques de enseñanza constructivistas y la motivación al cambio de profesores de escuelas normales de Sonora, según variables personales, académicas y laborales.

Específicos

- Identificar las variables personales, académicas y laborales de los profesores de escuelas normales
- Describir la frecuencia con la que los profesores de escuelas normales siguen un enfoque didáctico constructivista en cada componente de enseñanza (planeación, objetivos, estrategias didácticas, estrategias cognitivas y evaluación) según la percepción del docente.
- Identificar la motivación al cambio en la enseñanza de profesores de escuelas normales según su percepción.

1.6 Justificación

Las instituciones de educación superior buscan crecer y transformarse para adaptarse a las demandas sociales, por tanto es esencial un proceso constante de renovación de prácticas de enseñanza de las maestras y maestros de las distintas IES de México, puesto que aunado a cumplir con sus actividades de docencia requieren realizar labores de investigación y difusión del conocimiento (Madueño, Serna y Manig, 2017).

En este sentido, las reformas curriculares implementadas en la educación del país demandan de una transformación exhaustiva en la formación inicial docente y en el desempeño docente, debido a las diferentes carencias que limitan el desarrollo profesional de los docentes normalistas y a las necesidades formativas del estudiante (SEP, 2019).

Si bien, las escuelas normales como argumenta Aguilera (2018), necesitan equipamiento pertinente y una mejor infraestructura pero sobretodo requieren de docentes comprometidos con la educación, dispuestos a renovar sus esquemas de pensamiento y enseñanza a fin de obtener mejores resultados y potencializar el aprendizaje. Por tal motivo, se hace hincapié en el cambio de concepciones y prácticas de enseñanza, pues se espera que los formadores de formadores cuenten con una rigurosa formación pedagógica, experiencia en el campo educativo, y valores y aptitudes para la formación integral del estudiante.

Rodríguez y Soto (2017), declaran que a pesar de la búsqueda incesante por transformar la enseñanza en escuelas normales, no se han diseñado políticas, estrategias y capacitación congruente para el profesorado de formación inicial docente en México de acuerdo con enfoques, métodos de enseñanza, contenidos y evaluación con base en los objetivos de las reformas curriculares. De manera que, los profesores desempeñan sus actividades de docencia bajo enfoques divergentes como los que encuentra familiares, uno de ellos es el método tradicional, el cual sigue presente en las aulas a través de la transmisión de conocimientos de forma convencional y el alumno como mero receptor de la información.

Asimismo, se ha evidenciado que los profesores de instituciones normalistas encuentran poco motivante cambiar su práctica de enseñanza debido a la falta de conocimientos teóricos y prácticos, esto tiene sustento en el estudio de Rodríguez y Soto (2017), ya que un número

considerable de docentes manifestó necesitar actualizarse en lo referente a reformas en educación normal y básica y en enfoques de enseñanza e investigación.

De acuerdo con los estudios citados en esta investigación que exponen deficiencias en la enseñanza normalista y resistencias al cambio, la relevancia del presente trabajo radica en la necesidad de crear espacios que conlleven a la reflexión sobre la mejora de la práctica pedagógica de los profesores de escuelas normales a través de enfoques constructivistas con principios teóricos y prácticos para el aprendizaje significativo del estudiante y el desarrollo de habilidades.

Además, es conveniente contar con más estudios que aporten conocimiento sobre las escuelas normales en Sonora, ya que en los últimos diez años no se ha investigado lo suficiente respecto al tema de enseñanza y motivación docente, por lo que resulta fundamental actualizar los datos e información existente para contrastar hallazgos y diferencias que permitan el diseño de propuestas de innovación y recomendaciones para la transformación de los procesos de enseñanza del profesorado de estas instituciones.

En este sentido, el problema de investigación es de interés para identificar los diferentes enfoques de enseñanza en los cuales se apoyan los profesores al planear, diseñar objetivos, implementar estrategias y evaluar aprendizajes, así como también determinar la incidencia de características del docente en la orientación de su enseñanza y motivación al cambio. Esto posibilita la concientización de los profesores de escuelas normales sobre la mejora de su enseñanza y atender las necesidades actuales que se presentan en materia educativa.

El estudio que aquí se presenta, retoma los aportes de la Teoría instruccional o de diseño didáctico de Reigeluth y Stein (1983), el Modelo Operativo de Diseño Didáctico de Estévez (2002) y los factores impulsores de la motivación y acción a innovar de Rivas (2005). La teoría y modelos antes mencionados son los referentes teóricos principales del estudio y tienen vigencia en la actualidad por ser de utilidad en el diseño didáctico del profesor y caracterizarse por priorizar la mejora de la enseñanza a través del enfoque constructivista, el cual pretende fortalecer la construcción de conocimientos del alumno y posibilita dar respuesta a demandas institucionales y sociales en el ámbito educativo.

El tema de los enfoques de enseñanza se sitúa como una de las razones principales para abordar el estudio, pues Barreras y Frock (2013) explican que este ocupa un espacio pequeño en México, ya que no son muchos los investigadores interesados en este tipo de estudios, además, los hallazgos obtenidos en los diferentes estudios son muy variados porque algunos exploran en conjunto con variables personales, académicas e institucionales, como es el caso del presente estudio aunque desde la perspectiva del profesor. Por lo anterior, interesa aportar conocimiento sobre este tema y con instituciones relevantes en México como las escuelas normales, pues de estas depende, en gran parte, la formación inicial docente del país.

Se espera que el estudio contribuya a futuras investigaciones en escuelas normales con los resultados obtenidos y que permita coadyuvar en la mejora de la formación de estudiantes y en la calidad educativa con base en las transformaciones científicas y tecnológicas que acontecen, de manera que, el profesorado normalista renueve su práctica de enseñanza y posteriormente defina acciones innovadoras para formar profesionales críticos, creativos, éticos, reflexivos, y capaces de cuestionar su realidad.

Capítulo II. Marco teórico

En este apartado se hace una revisión de la teoría, modelo y conceptos con relación al tema de estudio. La literatura recabada se encuentra conformada por ideas de diversos investigadores siendo los aportes de Reigeluth y Stein (1983) y Estévez (2002) los principales referentes teóricos de este estudio. Del primer autor se destaca la *Teoría de Instrucción o Diseño Didáctico* que considera principios didácticos constructivistas, la cual posteriormente fue utilizada por Estévez (2002) para la creación del *Modelo Operativo de Diseño Didáctico*. En tal sentido, tanto el modelo como la teoría fueron de utilidad para el apartado de enfoques de enseñanza constructivistas y son parte del instrumento del presente estudio.

Por otro lado, se contempla como otro referente teórico de interés, los *Factores impulsores de la motivación y acción a innovar* de Rivas (2005) para la sección que concierne a la motivación al cambio en la enseñanza, así como aportes teóricos de diferentes investigadores que han seguido la obra del autor en sus estudios con académicos de nivel superior.

Además, se describen reflexiones de algunos autores con respecto a los factores que tienen incidencia en la práctica docente, en otras palabras, las variables que forman parte de la investigación: personales, académicas y laborales.

2.1 Didáctica constructivista

La didáctica es una disciplina de índole teórico y tecnológico situada en el ámbito de la pedagogía de acuerdo con Bolívar y Bolívar (2011), estudia las prácticas de enseñanza y el establecimiento de los principios y su desarrollo para guiar la enseñanza, en otras palabras, busca explicar y enunciar qué metodologías contribuyen a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera que se potencialice el contexto, la acción docente, los estudiantes y los contenidos que desarrolla.

Este concepto ha sufrido diversos cambios en respuesta al desarrollo del conocimiento y de la tecnología; al respecto Estévez (2002) destaca que la didáctica ha incorporado los aportes del estudio de la cognición a sus cuerpos de conocimiento, la autora explica que se busca una alternativa que sustituya al modelo que centra la enseñanza en el profesor y la participación del alumno en su proceso de aprendizaje es escasa. Debido a esto, se requiere de un modelo o

paradigma educativo que promueva el desarrollo de habilidades en el estudiante para un aprendizaje significativo y aplicable y que además no limite la reflexión y el pensamiento crítico, sino que estos aspectos sean mayormente estimulados.

El constructivismo ofrece un nuevo paradigma para el ámbito educativo y se hace uso constante de esta teoría educativa en las estrategias de enseñanza del profesor, puesto que “es un conjunto de principios que posibilita diagnosticar, establecer juicios y tomar decisiones fundamentadas sobre la enseñanza” (Solé y Coll, 1995, p.4). En el mismo sentido, Richardson (2003) refiere que es una teoría de aprendizaje o de creación de significados que permite que los estudiantes creen nuevos conocimientos y otorguen otros significados a partir de sus experiencias y de las ideas con las que entran en contacto.

La teoría constructivista surgió como una corriente epistemológica, filosófica y antropológica interesada en la formación del conocimiento del individuo (Díaz Barriga y Hernández, 2010). A través del tiempo, diversos autores contemporáneos han compartido los principios constructivistas en sus trabajos como Ausbel y el aprendizaje significativo, Piaget por medio del modelo de desarrollo cognitivo, Bruner a través del modelo de adquisición de conceptos y la relevancia de la interacción con el medio social y cultural, y Vigotsky con el modelo interactivo, donde el lenguaje condiciona el desarrollo cognitivo favoreciendo diversos aspectos como las experiencias y la elaboración de conceptos.

Desde la perspectiva constructivista, Díaz Barriga y Hernández (2010) enuncian que la enseñanza supone coadyuvar en el logro de aprendizajes significativos del alumno y la tarea del profesor es saber interpretarla y hacer una reflexión pertinente de esta a fin de buscar mejoras sustanciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al ser un enfoque con orientación hacia el aprendizaje, los docentes durante el proceso de construcción de conocimientos deben fungir como instructores para los alumnos y tienen que partir primeramente de los conocimientos previos para guiar al estudiante de actividades sencillas a complejas a través de diferentes técnicas como la pregunta, siempre y cuando conduzca a reflexionar y cuestionar su realidad. En tal sentido, se espera que los profesores que persiguen enfoques constructivistas:

“privilegien estrategias didácticas que conduzcan a sus estudiantes a la adquisición de habilidades cognitivas de alto nivel, a la interiorización razonada de valores y actitudes, a la apropiación y puesta en práctica de aprendizajes complejos, resultado de su participación activa en ambientes educativos experienciales y situados en contextos reales” (Díaz Barriga y Hernández, 2010, p.2).

Aunado a lo anterior, resalta la importancia de crear un clima favorable en el aula para generar nuevos significados sobre lo aprendido, los maestros tienen que proporcionar la confianza a los alumnos para expresarse libremente y aceptar el error como una etapa normal en la construcción de aprendizajes (Garzón y Vivas, 1999). Además, estos deben asegurarse de incluir en su planeación que los contenidos a enseñar estén compuestos tanto por aspectos conceptuales como aquellos que refieren a su formación integral, es decir, las actitudes, valores y normas para convivir y desempeñarse eficientemente en la sociedad (Díaz Barriga y Hernández, 2010).

En la Figura 1 se plantean algunos elementos propuestos por Richardson (2003) que los profesores requieren tomar en cuenta al enseñar bajo la perspectiva constructivista.

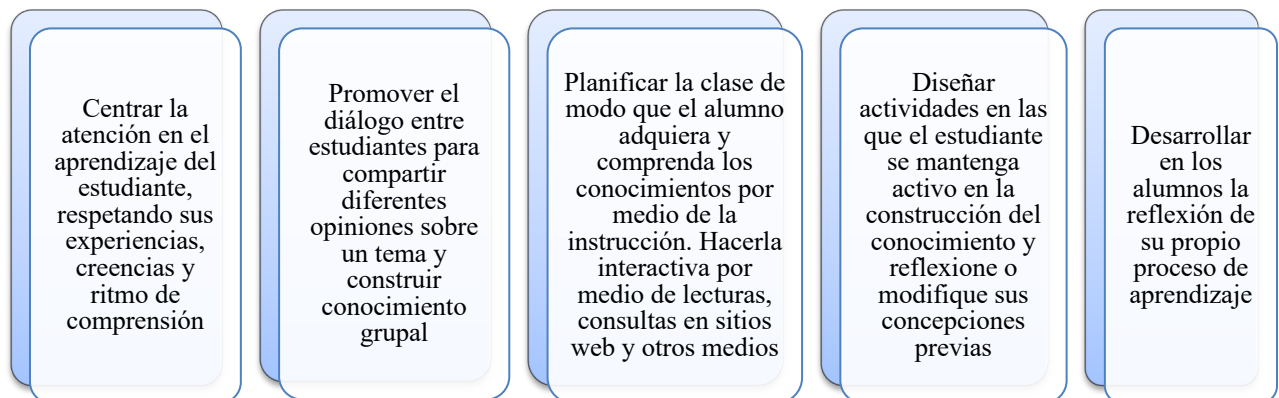


Figura 1. Elementos para la enseñanza constructivista de Richardson (2003)

Además de los elementos enunciados por la autora, es elemental que el profesorado conozca el nivel de aprendizaje de sus estudiantes, la edad, el contexto en el que se encuentran y el tipo de asignatura y tema a enseñar para potencializar su aprendizaje (Richardson, 2003). Es decir, el profesor planifica, diseña objetivos y contenidos de acuerdo con las características y necesidades del alumno para que durante la implementación los últimos permanezcan activos en la construcción de su propio aprendizaje y estimulen las habilidades y actitudes que les permiten crecer profesionalmente.

La perspectiva constructivista es un referente importante para la reflexión y toma de decisiones del docente, ya que permite analizar y sustentar sus decisiones en su planeación y curso de la enseñanza. De igual manera, le aporta criterios para comprender los problemas que se originan en el aula de clase como el por qué un alumno no logra aprender, por qué no funcionan ciertas actividades de enseñanza con los estudiantes, así como los indicadores que pueden ayudarlos en el logro de aprendizajes.

En resumen, el tema resulta útil para el presente estudio, puesto que a través del constructivismo se apuesta a una mejora de la práctica del profesorado de escuelas normales en la cual el análisis y la reflexión posibilitan una enseñanza constructiva y crítica para la formación de los próximos profesores de educación básica.

2.2 Enfoques de enseñanza

La concepción del docente sobre su práctica de enseñanza es un aspecto relevante en este trabajo de investigación, ya que se pretende indagar desde la percepción del profesorado la presencia del enfoque constructivista en los componentes didácticos (Estévez, 2002). Por tanto, resulta de interés describir qué es un enfoque de enseñanza y enunciar aquellos que destacan mayormente en la práctica docente de acuerdo con los autores aquí citados.

De acuerdo con Trigwell, Prosser y Waterhouse (1999) los enfoques de enseñanza se integran por las concepciones, estrategias e intenciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y la percepción del docente según las necesidades del entorno en el que se desempeña. En otras palabras, describen la práctica de enseñanza de los profesores.

La intención o motivo y la estrategia son dos componentes fundamentales de los enfoques de enseñanza y de los cuales depende la calidad del aprendizaje, estos elementos pueden estar enfocados hacia el docente o estudiante, sin embargo, esto dependerá de las decisiones que tome el profesorado en cuanto a cómo enseñar (Trigwell y Prosser, 1996). Por lo anterior, un enfoque se analiza a través de las estrategias que adopta el profesor para enseñar y las intenciones detrás de estas.

Asimismo, Trigwell y Prosser (1996) señalan que las estrategias cambian, desde las actividades enfocadas al alumno a aquellas que tienen por interés central al profesor y los contenidos. Las intenciones suelen orientarse desde el docente como mero emisor de conocimiento hasta donde este ayuda al estudiante a transformar sus concepciones a partir del contenido que se enseña, a construir su propio aprendizaje, estas últimas características del enfoque constructivista.

En este sentido, cabe destacar que la misma naturaleza del curso tiene influencia en los enfoques, así como el contexto en el que se imparte y las características del docente y de cada estudiante (Soler, Cárdenas y Hernández, 2018). Por esto, es necesario considerar estos elementos al momento de planificar e implementar las estrategias de enseñanza, a fin de potencializar el aprendizaje del alumno y guiarlo en la construcción de conocimientos significativos.

Trigwell y Prosser (1996) realizaron un estudio en el que clasificaron cinco enfoques de enseñanza. Se puede apreciar en referencia a lo observado en su investigación hacia qué o quiénes están orientadas las estrategias e intenciones y el papel que juega el estudiante en cada enfoque de enseñanza. En la Tabla 1 se presentan los respectivos enfoques de enseñanza explorados por los autores antes mencionados.

Tabla 1. *Clasificación de enfoques de enseñanza*

Enfoque	Estrategia	Intención	Papel del Estudiante
A	Centrada en el docente y en la transmisión de conocimiento	Transmitir al estudiante conocimientos	No se consideran sus conocimientos previos y su participación es nula
B	Centrada en el profesor	Ayudar al estudiante a adquirir conceptos del curso y relacionarlos	Permanece pasivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje
C	Centrada en la interacción docente-alumno	Conseguir que los estudiantes aprendan criterios de la disciplina	Participación activa pero aún no construye conocimiento por sí mismo
D	Centrada en el alumno	Desarrollar en el estudiante una visión del mundo o ampliarla	Construye su conocimiento y fortalece sus concepciones
E	Centrada en el estudiante	Cambiar la concepción de la realidad o el fenómeno que estudien los alumnos	Reconstruyen su conocimiento y cambian concepciones

Fuente: elaboración propia basada en Trigwell y Prosser (1996)

Es posible enunciar con base en la clasificación realizada por los autores que, los docentes que orientan su enseñanza hacia el aprendizaje tienden a mejorar la enseñanza, logrando con ello menor probabilidad de conseguir un enfoque superficial del aprendizaje como se vislumbra en las estrategias centradas en el profesor, donde la participación del alumno es escasa y solo recibe pasivamente el conocimiento (Trigwell y Prosser, 1996).

El enfoque centrado en el docente ha predominado en las aulas durante décadas y continúa vigente, esto seguramente tiene sustento de acuerdo con Soler, Cárdenas y Hernández (2018), en la tranquilidad que le genera al profesor orientar su enseñanza desde esta perspectiva, ya que no requiere realizar ningún cambio o adecuación a su práctica, y por tanto, implica un menor esfuerzo en su desempeño profesional, no obstante, esto repercute considerablemente en el aprendizaje del estudiante y en la calidad de sus logros académicos.

En contraste, el enfoque de enseñanza con orientación en el aprendizaje como el que se muestra en la tipología anterior, presenta principios constructivistas que lo hacen interesante para

el trabajo escolar, ya que el docente cede el protagonismo al estudiante y permite que este autónomamente construya libremente su conocimiento y potencialice su actitud crítica y reflexiva generando aprendizajes duraderos y significativos para su futuro desempeño profesional (Soler et. al, 2018).

Con base en los cambios científicos y sociales emergentes, se incrementa la necesidad de transformar las concepciones de los docentes para enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, no obstante, se reconoce que no es un proceso fácil, debido a que requiere evaluaciones, la propia autocrítica y reflexión de cada profesor y la suficiente motivación a cambiar su práctica para conseguir resultados óptimos.

En general, el tema de los enfoques de enseñanza adquiere gran relevancia en esta investigación, ya que se pretende identificar la presencia del enfoque constructivista en la práctica de enseñanza de los docentes de escuelas normales, pues esta apuesta a que los alumnos obtengan una formación educativa de calidad al potenciar el aprendizaje por medio de estrategias cognitivas, y asimismo, posibilita a los formadores de docentes fortalecer los conocimientos y habilidades de los futuros profesores de nivel básico.

2.3 Formación Inicial Docente

La formación inicial docente se entiende como un acondicionamiento inicial de profesores para nivel básico y media superior, en otras palabras, constituye el inicio del crecimiento continuo del docente (Vaillant y García, 2015).

Asimismo, Marcelo y Vaillant (2018) mencionan que es un campo que puede llegar a ser complejo, debido a que confluyen diversas tendencias, políticas, instituciones y profesionales en la formación de buenos docentes. Además, es fundamental, aunado a la movilización de los saberes teóricos y prácticos establecidos en el currículum, la formación integral que refiere a actitudes, valores y sentimientos para formar profesores empáticos y dispuestos a ayudar al estudiante a progresar en su desempeño académico.

En la formación inicial del profesor, la calidad es una cuestión que ha generado con gran intensidad dudas y críticas en lo que refiere tanto al contexto latinoamericano como al nacional.

Esto tiene sustento en los diferentes resultados adquiridos en evaluaciones de aprendizaje de los estudiantes, e igualmente de los egresados de instituciones formadoras de docentes (Vaillant, 2013). De igual manera, los estándares educativos han provocado que la formación inicial docente sea considerada e implementada como un proceso técnico para obtener el título de profesor (Silva, Gros, Garrido y Rodríguez, 2006).

Es posible que, esta preocupación se haya visto relegada en los últimos años por la demanda de contar con un mayor número de profesores en los sistemas educativos, aunado al procedimiento técnico antes mencionado que conlleva la formación inicial docente. Por tal motivo que, para incrementar la calidad educativa es conveniente coadyuvar en la mejora de la formación de los docentes en preparación y de los que se encuentran en servicio (Mercado, 2010).

En tal sentido, si se piensa renovar la formación inicial, existen diversos factores que repercuten en esta como el entorno donde se desempeñan labores, incentivos y retribuciones y sistema de evaluación docente (Vaillant, 2013). En lo que concierne al entorno laboral, se encuentra que las características que tienen efecto directo en la profesión docente se relacionan con la asignación de tareas múltiples a la labor, es decir, aquellas que restan tiempo y atención a las funciones propias de la enseñanza porque requieren realizarlas eficazmente, así como el multiempleo o doble jornada escolar y las condiciones del contexto en las que se desempeñan las actividades de docencia.

La infraestructura y el equipamiento como parte del entorno laboral tienen un papel importante, puesto que limitan al docente en la implementación de actividades de enseñanza en donde los alcances o efectividad de estas actividades se ven afectadas al no poder desarrollarlas en el centro escolar (Guerra, et al. 2019). Por ello, se hace bastante énfasis en contar con escuelas equipadas en los distintos niveles educativos puesto que son prioridad en la formación y desarrollo de estudiantes y profesores.

Aunado a esto, surge la necesidad de acuerdo con Vaillant (2013), de edificar un ambiente profesional para mejorar la capacidad del sistema educativo, de manera que, la profesión docente sea permanente y los profesionales de la educación no muden a otras ocupaciones. Sin embargo, para esto tiene que llegar a ser atractiva y de interés desde el primer inicio para los jóvenes con buenos resultados que egresan de los bachilleratos, por tal motivo, la revalorización del magisterio

es un aspecto notable por trabajar en México a través del reconocimiento de la función y de estímulos para atraer a este tipo de estudiantes que pueden ser grandes profesionales de la educación.

La carrera docente se encuentra vinculada con los incentivos y remuneraciones, los cuales reconocen el buen desempeño del docente en servicio y que tienen relación con el incremento de la valoración social a través de aumentos por diferentes motivos. En el caso del sistema educativo mexicano, los incentivos, promociones y reconocimientos para los profesores se definen por ingreso, permanencia y promoción. Estos pretenden establecer el acondicionamiento profesional solicitado, formación continua y renovación de saberes para las actividades de docencia (Vaillant, 2013; Cuevas, 2021).

La promoción comprende la movilidad del docente a distintas responsabilidades como dirección, tutoría, asesoría técnica y supervisión o control escolar en las que se percibe mayor salario, mientras la otra abarca programas de estímulos salariales sin necesidad de un cambio de puesto a partir de evaluaciones de desempeño donde se revaloriza la función docente y se da acceso a becas de movilidad, becas para posgrado y cursos con el fin de profesionalizar a los profesores y que estos progresen en su carrera profesional (Cuevas 2021).

En materia de formación continua, se ofrecen diversos tipos de capacitaciones como becas para capacitarse en el diseño de cursos optativos, diplomados y talleres de formación profesional docente, de gestión escolar, entre otros (CRESON, s.f.). Asimismo, los docentes pertenecientes a escuelas normales trabajan en busca de un perfil PRODEP el cual comprende según Edel-Navarro, Ferra-Torres y de Vries (2018) actividades de docencia e investigación, gestión académica, tutoría y vinculación extensión, esto a fin de mejorar el estatus laboral.

Además, al obtener el “Perfil Deseable” se suman una serie de beneficios adicionales como auxiliar en la integración de los recientes Profesores de Tiempo Completo (PTC) y ex becarios, apoyo para cuerpos académicos, becas para estudios de posgrado, seguimiento de becarios y gastos de publicación, entre otros. Así, un profesor que cuenta con este perfil, es un individuo con contrato de tiempo completo que cuenta con doctorado y se concentra con sus colegas en las funciones mencionadas en líneas previas, no obstante, el establecimiento del PRODEP en las instituciones normalistas depende no solamente del actuar del profesorado, sino de transformaciones más

rigurosas como en las normas de carrera docente e incluso del rol sindical y gobernanza institucional (Edel-Navarro, et al. 2018; SEP, 2019).

Por otra parte, si realmente se desea mejorar la formación inicial docente es conveniente hacerlo desde el contexto del entorno laboral (Vaillant, 2013), ya que, es aquí donde se reproducen las prácticas observadas en antiguos profesores. La enseñanza tradicional resulta obsoleta en los tiempos venideros, por ello, se sugiere preparar al profesorado desde una perspectiva global, desarrollar prácticas de colaboración y de intercambio para un buen desempeño, incorporar la dimensión emocional y sobretodo “seleccionar formadores de docentes comprometidos con una visión integradora y orientada a la práctica; diseñar instituciones diversas y flexibles y generar tecnologías transformadoras que lleven a pensar una formación en la cual el eje articulador sea el alumno” (Marcelo y Vaillant, 2018, p.31).

En síntesis, resulta fundamental la reflexión teórica sobre la formación inicial docente con el fin formar docentes preparados, capaces de solucionar problemas, de enseñar a aprender, de fomentar las actitudes y valores de un buen ciudadano en sus alumnos, así como el pensamiento crítico y la tenacidad ante las adversidades. Es importante brindar la importancia necesaria a este aspecto, ya que, los profesores de formación inicial docente son la vía para la renovación y progreso de la enseñanza, por tanto, conviene dedicar más atención y realizar esfuerzos para su desarrollo profesional.

2.3.1 Características que inciden en las actividades de docencia

Los docentes tienen una función clave en los procesos de enseñanza, por ello, es relevante describir además de los enfoques de enseñanza, aquellos factores que se involucran en la práctica educativa. En este apartado se hace un compilado de algunas reflexiones de varios autores que han investigado la influencia de las características sociodemográficas, académicas y laborales en la enseñanza del profesorado universitario. Lo anterior, con el fin de considerar información significativa que aporte al estudio, ya que, no existe alguna teoría o modelo que explique cómo repercuten estos factores en la labor docente.

Primeramente, Feixas (2004) afirma que los factores personales, académicos y de tipo institucional-laboral intervienen en la práctica de enseñanza del profesor de distintas maneras, ya

que, pueden contribuir a mejorar su desarrollo profesional o limitarlo, esto dependerá de los recursos apropiados para que los docentes puedan desarrollarse eficazmente. En tal sentido, los mismos profesores son conscientes de qué factores influyen en su práctica, pues reconocen la importancia de los rasgos personales, estilo pedagógico, y los vínculos que mantuvieron con ciertos docentes durante su formación, este último aspecto es de suma relevancia, porque la formación pedagógica es otra variable que repercute en la calidad del desarrollo docente y la reflexión sobre la práctica (Feixas, 2004).

En el estudio de Arámburo y Luna (2016) se identifica a partir de la percepción del estudiante, el efecto de ciertas características generales en el desempeño profesional del profesorado. Los autores enfatizan que el estudio en espacio anglosajón resalta la experiencia, género, tipo de contrato y productividad en tareas de investigación, mientras que en el caso de México los estudios con relación al tema son incipientes, puesto que existen diferencias entre las variables antes citadas.

Por otra parte, Boeta y Pinto (2017) hacen referencia a que el factor personal repercute en gran medida en la práctica de los docentes universitarios, de tal manera que, debe ser considerado en los procesos de enseñanza e innovación al abordar los siguientes factores: ciclo de vida del profesor, carrera docente y por último satisfacción profesional y personal.

Cabe destacar que, Feixas (2004) enuncia que la experiencia es un elemento clave en el progreso de la trayectoria del profesorado y en la calidad de la enseñanza, ya que conforme los docentes van conociendo a sus estudiantes, la asignatura, estrategias y técnicas de enseñanza, se muestran más seguros y dispuestos a cambiar, pues cuentan con el respaldo de tener ciertos conocimientos y destrezas para enfrentar situaciones que surjan en el aula, además se vuelven más críticos y reflexivos. Boeta y Pinto (2017) concluyen en el mismo sentido sobre la experiencia, debido a que mencionan que probablemente la misma dote de mayor confianza a los docentes en su forma de enseñanza.

Un hallazgo interesante en el estudio llevado a cabo por Feixas (2010), es el protagonismo en las clases cuando el docente tiene más experiencia y edad en el campo docente, es decir, su enseñanza está orientada mayormente en los contenidos y en el conocimiento de sí mismo y no de los estudiantes, la autora señala que por lo general, este perfil se identifica más en el género

masculino que en el femenino. Esta última tendencia, es respaldada por diversos estudios citados en la presente tesis de investigación.

Por otro lado, el tipo de contrato es una variable significativa en algunas investigaciones sobre docencia, como el caso de Arámburo y Luna (2016) donde se manifiesta que los profesores por horas son mejor evaluados que los docentes de tiempo completo. Respecto a lo anterior, Feixas (2010) ha explicado que los profesores de asignatura destinan mayor tiempo a actividades de docencia que a labores de investigación contrario a los académicos de tiempo completo, por esta razón se preocupan más porque los estudiantes aprendan y también, se ven interesados en sus experiencias y la relación con la asignatura.

Aunado a los factores personales y académicos, otro factor que es sumamente importante en el ejercicio docente es el que refiere al contexto y las condiciones laborales, esto se entiende como un “conjunto de condiciones y acciones consideradas a nivel de la institución para desarrollar la función docente” (Rueda, 2012, p. 311). En este sentido, los procesos institucionales comprenden las políticas implementadas en el ámbito educativo referente a la promoción, selección y evaluación docente con el propósito de elevar la calidad de enseñanza y la mejoría en la enseñanza. Estos aspectos influyen en el profesorado al potenciar o limitar la acción docente en los centros escolares (Rueda, 2012).

Además, la enseñanza es acordada de acuerdo con el número de horas fijadas a los profesores, la cantidad de cursos a impartir, modalidad de enseñanza, total de estudiantes en aula y cultura institucional, de igual manera, tienen efecto las normas, valores organizacionales y la formación continua del docente (García, Loredó, Luna y Rueda, 2008).

Por su parte, Feixas (2004) declara que el lugar de trabajo influye en el comportamiento del profesorado y la realización de sus tareas, por ello, el entorno junto con el apoyo institucional son factores cruciales en su desarrollo profesional. De acuerdo con la autora, se necesita una cultura institucional que se caracterice por favorecer las oportunidades de trabajo y aprendizaje colaborativo, autonomía laboral y relaciones igualitarias de autoridad. Asimismo, la motivación y el clima de trabajo repercuten en la práctica de del profesor y en el aprendizaje del alumno.

Sobre la calidad de la enseñanza, Rueda (2012) expone que la colaboración de directivos, departamentos, académicos y estudiantes impactan en esta a través de prácticas eficaces, por tanto, es necesario que las IES consideren planificar acciones con fines de mejora en la docencia y

sobretudo en la enseñanza y aprendizaje, la evaluación es un aspecto a reforzar para analizar la relevancia de la docencia y las condiciones contextuales en las que se imparte conocimiento.

En síntesis, es necesario conocer las diferentes variables que favorecen o limitan en algunos casos la enseñanza, puesto que, se observa que tanto las características personales como el contexto pedagógico pueden ser contemplados en la interpretación teórica de la acción docente y en la transformación de los programas de formación de profesores y evaluación de los que se encuentran en servicio (Arámburo y Luna, 2016).

Este apartado cobra relevancia a partir de los factores enunciados que repercuten en la enseñanza, ya que son las variables personales, académicas y laborales las que interesan en este estudio a fin de identificar posibles relaciones con los enfoques de enseñanza y motivación al cambio de profesores de escuelas normales de Sonora.

2.4 Teoría de instrucción o diseño didáctico y sus componentes

Por la importancia de la teoría de Reigeluth y Stein (1983) en esta investigación, el siguiente apartado se construye con diversos elementos que han aportado los autores a partir de su creación con el fin de orientar el diseño didáctico de los profesionales de la educación.

La teoría de instrucción (instructional-design) o diseño instruccional ¹ fue creada por Reigeluth y Stein (1983, 1999) con el propósito de formular métodos de instrucción eficientes y crear cambios en los saberes y destrezas del estudiante, de tal forma que la instrucción o bien, la enseñanza, se centra en el estudiante y no en el profesor. Esta teoría comparte diversos principios constructivistas, uno de ellos es el papel que toma el profesor como instructor o guía y que presta interés en el aprendizaje del educando quien se convierte en el propio constructor de su conocimiento durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El surgimiento de esta teoría se remonta a la era post-industrial en apoyo a la educación de ese tiempo, donde se solía seleccionar a los estudiantes destacados y los menos astutos tenían que hacer el trabajo manual de los que contaban con mayor potencial para desempeñarse

¹ Reigeluth (1983) utiliza el término instrucción que proviene del inglés (instructional-design) para referirse a enseñanza.

profesionalmente. Lo anterior, provocó el diseño de una teoría con el fin de maximizar el aprendizaje y en lugar de seleccionar a los estudiantes esta se enfocaría de forma general, en los conocimientos de todos y en la manera de construir nuevos significados a partir de los previos (Reigeluth, 2012).

La teoría está orientada hacia la práctica docente, lo que implica que sea de gran utilidad y tenga vigencia en la actualidad para los profesores, ya que funciona como guía en el desarrollo de estrategias de enseñanza constructivistas y del método educativo adecuado que pueden utilizar en las distintas situaciones que se presenten en el aula para facilitar y potencializar el aprendizaje y la comprensión de lo que aprende el estudiante, a fin de que este cuente con una formación sólida que le permita dar respuesta a las diversas demandas sociales que acontecen.

Siguiendo con la obra de Reigeluth y Stein (1983), en la Tabla 2 se enlistan los componentes principales de la teoría de instrucción o diseño didáctico.

Tabla 2. *Componentes de la teoría de instrucción o diseño didáctico*

Componente	Definición/función
Secuencia de elaboración	Componente estratégico de la teoría, es la forma en la que se le da orden al material y tiene fundamento en la obtención de nuevos conocimientos por medio de los saberes previos
Prerrequisitos de aprendizaje	Toma en consideración los conocimientos previos del estudiantado y lo que debe de aprender antes de la transmisión de nuevas ideas, es una forma de estructurar el aprendizaje
Recapitulador	Comprende la retroalimentación en el proceso de aprendizaje, existen dos tipos: internos e intraconjuntos
Sintetizador	Componente para relacionar e integrar ideas de una o varias lecciones del curso con los alumnos, funciona para incrementar las habilidades de pensamiento
Analogía	Facilita la comprensión de nuevas ideas acerca de un tema relacionándolas con ideas familiares

Activador de tácticas y estrategias	Énfasis en que los estudiantes reconozcan que ellos construyen su propio conocimiento, el profesorado debe estimularlas para que permanezcan diligentes en su proceso de aprendizaje
Control del estudiante	Refiere a la necesidad de hacer del aprendizaje un proceso activo donde el estudiante construya su propio conocimiento

Fuente: elaboración propia con base en Reigeluth y Stein (1983).

Los componentes antes mencionados son la base de la teoría de instrucción de Reigeluth y Stein (1983), cada uno refiere a los diversos pasos a tomar en cuenta por el profesorado al planificar la clase con base en una perspectiva constructivista a favor del alumno y la adquisición de aprendizajes significativos. Asimismo, en el proceso de enseñanza, Reigeluth y Stein (1983, 1999) consideran que las circunstancias bajo las cuales se desarrolla, los métodos, y los resultados deseados son aspectos importantes en el diseño didáctico, ya que influyen en el pensamiento del docente al elegir el método indicado para conseguir los resultados deseados, los cuales están integrados por niveles de eficacia, rentabilidad e interés requerido.

En general, se pretende que los profesores compartan responsabilidades con los estudiantes, de tal forma que, al ser orientadores guíen al grupo en la construcción de nuevos significados. Además, el docente al conocer las diferentes habilidades de los alumnos y los ritmos de trabajo diversos permite que cada alumno tome el tiempo necesario para alcanzar los resultados deseados sin presiones (Reigeluth, 1999). Esto se puede vislumbrar en los cinco principios instruccionales que enuncia Merrill (2007, 2009, citado por Reigeluth, 2012) para incrementar la calidad en la enseñanza en la Figura 2.

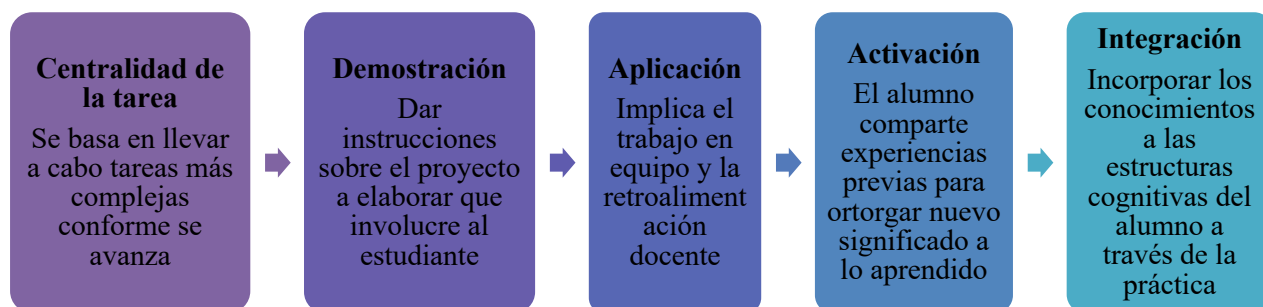


Figura 2. Principios instruccionales para mejorar la calidad de enseñanza.

Por tanto, principalmente se propone al profesorado un paradigma enfocado hacia el aprendizaje constructivista, el cual toma en cuenta las necesidades del estudiante a fin de que este aprenda a hacer y a realizar tareas significativas para su propio aprendizaje y no solamente recibir pasivamente el conocimiento por parte del docente. En este sentido, el enfoque de enseñanza constructivista es una opción pertinente para implementar en el aula de clase para que el estudiante por medio de la construcción de conocimientos, y a partir de lo que conocen y lo que se les enseña progresen en cuanto a habilidades, conocimientos y valores para desempeñarse personal y profesionalmente.

La teoría de diseño didáctico de Reigeluth y Stein (1983) es fundamental en esta investigación, ya que, se pretende indagar la presencia de enfoques didácticos constructivistas en los componentes didácticos (planeación, objetivos, estrategias cognitivas y didácticas, evaluación) de profesores de escuelas normales de Sonora.

2.4.1 Modelo Operativo de Diseño Didáctico

La enseñanza actual se ha visto en la necesidad de acuerdo con las innovaciones en el ámbito educativo, de incorporar estrategias que impulsen la reflexión, pensamiento crítico y la autonomía en el aprendizaje. En este sentido, Estévez (2002) desarrolló un modelo con enfoque cognitivo-constructivista el cual denominó *Modelo Operativo de diseño didáctico* (MODD) que consiste en palabras de la autora “en una serie de pasos de un procedimiento gradual, a lo largo del cual se elaboran productos parciales que son utilizados en una actividad final integradora del proceso: la redacción formal de un diseño didáctico” (Estévez, 2002, p. 133).

El MODD fue hecho con el fin de emplearse en el diseño didáctico de los docentes de los distintos niveles educativos, pero con énfasis mayormente en el superior. Es una propuesta de innovación para la educación y tiene vigencia en la actualidad debido al incremento de las demandas con respecto a la calidad educativa, ya que, se busca sobretodo que la enseñanza propicie el desarrollo de habilidades intelectuales para el desempeño profesional del individuo, aspecto que este modelo contempla a través de estrategias cognitivas, configuración de hábitos de pensamiento y estimulación de la autonomía en el aprendizaje (Estévez, 2002).

Además de ser utilizado en el diseño didáctico de los profesores, el MODD también es de utilidad para las siguientes tres tareas: a) evaluar diseños didácticos, porque constituye una etapa previa a la reconfiguración de diseños; b) evaluar transcurso y resultados de enseñanza, ya que al tener un plan de inicio que dio rumbo a la enseñanza, es posible contrastarlos con las intenciones educativas concebidas; c) solucionar situaciones problemáticas que se presenten en la enseñanza, en este caso si no se obtienen los resultados deseados se puede usar el MODD para corregir esta situación (Estévez, 2002).

Este modelo consta de cinco fases sucesivas las cuales a continuación se describen en la Tabla 3.

Tabla 3. *Fases del Modelo Operativo de Diseño Didáctico (MODD)*

Fase	Definición/función
1. Planeación	Establecer las necesidades educativas por solventar, se planea el contenido curricular del curso con base en las características del estudiante, y se analiza información de carácter disciplinar, pedagógico, filosófico y didáctico.
2. Objetivos	Determinan lo que se pretende conseguir respecto a lo que se imparte y la orientación que tendrá el diseño didáctico por medio de la delimitación de forma general de los objetivos, que, son guías del proceso de enseñanza.
3. Contenidos	Se estructuran los contenidos en cuanto a los conocimientos, actitudes y procesos mentales para generar aprendizajes, aquí se define el alcance que tendrán los mismos y la forma de trabajo.
4. Desarrollo de estrategias cognitivas y didácticas	Se seleccionan e implementan las estrategias de enseñanza para la consecución de aprendizajes tomando en cuenta la teoría, currículum, características del alumnado y papel del docente. Se recomienda utilizar estrategias cognitivas y organizativas.
5. Evaluación	Calificar las formas de procesamiento de construcción de conocimientos y los aprendizajes del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Fuente: elaboración propia con base en Estévez (2002).

Los componentes enunciados son fundamentales en la integración de enfoques de enseñanza. Sobre el primer elemento que refiere a la planeación, Ascencio (2016) plantea que posibilita el desarrollo de un proceso educativo pertinente y continuo que permite al docente organizar situaciones que sean de utilidad en la cotidianidad y ámbito profesional del estudiante.

Por otra parte, el proceso de enseñanza-aprendizaje se ve favorecido al trabajar con estrategias didácticas y cognitivas como menciona Estévez (2002), puesto que los estudiantes reflexionan, aprenden y cuestionan lo aprendido, estos aspectos son importantes en el crecimiento personal y profesional de los estudiantes.

En referencia a la evaluación, Bozu y Canto (2009) consideran que esta no se desarrolla solamente al final del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino durante las actividades en las que participa el alumno, es un proceso continuo en el que el docente tiene que calificar cómo aprende el estudiante de principio a fin, tomando en cuenta elementos ya mencionados en este estudio como: el contexto educativo y la motivación y desarrollo cognitivo del estudiante.

En resumen, el *Modelo Operativo de diseño didáctico* es una alternativa para mejorar el diseño didáctico o planificación del profesorado y modificar algunos aspectos que no se atienden en el mismo como es la evaluación y los objetivos, dos de los puntos clave del proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, al tener sustento en procesos cognitivos en la enseñanza y aprendizaje al diseñar y utilizar estrategias cognitivas, permite que los estudiantes aprendan a aprender (Estévez, 2002), lo que implica promover el desarrollo de habilidades mentales para fortalecer su aprendizaje.

La importancia y pertinencia de abordar este modelo en la presente investigación radica en que contempla los diferentes ámbitos de la formación, es decir, conocimientos destrezas y actitudes para la enseñanza, asimismo, está dirigido al logro de objetivos educativos que se plantean en los programas de estudio a través del desarrollo de estrategias cognitivas que apoyen al alumno en su aprendizaje (Estévez, 2002). Además, para la realización del MODD se tomaron en cuenta los principios teóricos del trabajo de Reigeluth y Stein (1983), y este modelo y sus fases didácticas que lo componen guiaron la elaboración del instrumento del estudio el cual fue adaptado para el acopio de los datos de este estudio, y permite indagar en un objetivo específico que refiere a describir la frecuencia con la que docentes de escuelas normales siguen un enfoque didáctico constructivista en cada componente de enseñanza, según la percepción del docente.

2.5 Motivación al cambio e innovación

El cambio educativo es un transcurso activo y flexible que necesita tiempo para su desarrollo dentro del contexto escolar, ya que, es multidimensional y complejo, y requiere estrategias de participación deliberada (Vandenberghe, 1984; De la Torre, 1998). El implementar cambios o mejoras que sean efectivas suele ser una cuestión complicada, pues se resienten de forma inmediata y llegan a generar resistencias en el profesorado que originan insatisfacción, baja moral y sobre todo desmotivación (Evans, 2000). No obstante, siempre hay aspectos favorables en los cambios que traen consigo grandes beneficios, por ello, es esencial, que el profesorado los reconozca como un desafío profesional que lo impulse a mejorar.

La motivación se entiende como “un proceso autoenergético de la persona que ejerce una atracción hacia un objetivo que supone una acción por parte del sujeto y permite aceptar el esfuerzo requerido para conseguirlo” (Herrera y Zamora, 2014, p. 126). Esta se integra por exigencias, aspiraciones, expectativas, inseguridades y también tensiones. De igual manera, Rivas (2005) refiere que la motivación al cambio se da por la estimulación de los factores de carácter personal, es decir, los pensamientos y creencias de los docentes, esquemas cognitivos y teorías implícitas, así como por factores internos y externos con relación al contexto institucional que motivan al docente a mejorar su desempeño.

En referencia a lo anterior, este apartado se encuentra conformado en su mayoría por la obra de Rivas (2005) sobre los factores que motivan al profesor a innovar. El autor distingue entre *factores internamente generados o intrínsecos del docente* y *factores externamente inducidos o extrínsecos al docente*. Entre los primeros de acuerdo con Ferreyra (2011), se encuentran las percepciones de los docentes respecto a un nuevo proyecto a abordar e influyen aspectos como la congruencia entre lo nuevo a implementar y la práctica actual, las concepciones del profesor, la relevancia percibida al cambio a introducir, la sensación de dominio operativo y apoyo o acompañamiento.

Por su parte, Ríos (2009) menciona que el autor principal hace alusión a que los *factores intrínsecos del docente* se relacionan con las siguientes categorías: deontológico-vocacional, preocupación por el otro y proyección profesional. La primera tiene relación con el imperativo ético y la vocación, estos aspectos motivan al docente a mejorar la acción docente en beneficio del

aprendizaje y por el mismo deber ético de la función e intensa vivencia vocacional que genera la satisfacción intrínseca de la docencia.

La segunda se vincula con la atención a la persona y aprovechamiento académico, donde la mejora tiene como prioridad otorgar una educación pertinente que permita dar respuesta a las demandas del estudiante (Gutiérrez, Morcillo y Diz, 2019). En tal sentido, se desarrolla un comportamiento innovador internamente generado para optimizar el aprovechamiento académico de los estudiantes y la atención necesaria a los aspectos afectivos, de equilibrio personal y sus dificultades por medio de la tutoría y orientación (Rivas, 2005).

La tercera y última, se asocia con la autorrealización docente que implica las satisfacciones personales y profesionales al momento de innovar y la valoración profesional donde se pretende adquirir reconocimiento social a través de la profesionalidad docente por medio de la mejora introducida (Ríos, 2009; Rivas, 2005). De esta forma, el académico es consciente y reconoce que la acción de innovar conlleva a desarrollar su competencia profesional y, a su vez, la oportunidad de crecer tanto personalmente como laboralmente, lo que implica mejorar su imagen como profesional docente (González, 2003).

En la Figura 3 se muestran los factores internamente generados o intrínsecos del docente.

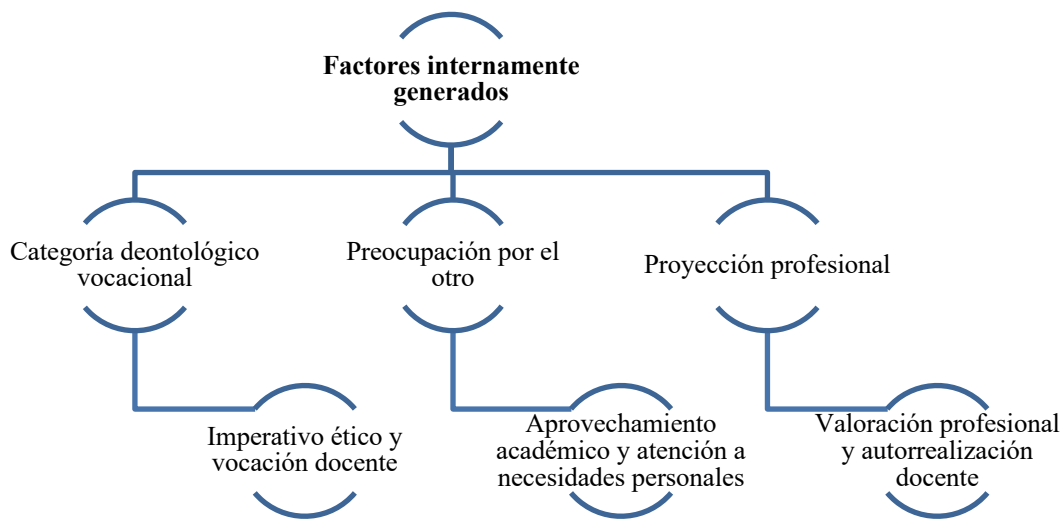


Figura 3. Factores internamente generados o intrínsecos del docente

En cuanto a los *factores externamente inducidos o extrínsecos*, estos son resultado de influencias externas, es decir, demandas del entorno que impulsan al docente a cambiar con el fin de responder a requerimientos externos y solventar problemas y situaciones de conflicto que le aquejen (Rivas, 2005).

Los factores pueden ser extra-institucionales e intra-institucionales, los primeros responden a solicitudes externas a la institución educativa como las demandas sociales y prescripciones del sistema educativo y los segundos tienen su origen dentro del propio centro escolar como la necesidad de adaptación en un nuevo centro de trabajo acordada por el equipo educativo, el uso de material didáctico y sus efectos y el uso de TIC en la enseñanza. (Ferreira, 2011). En la Figura 4 se exponen estos factores.

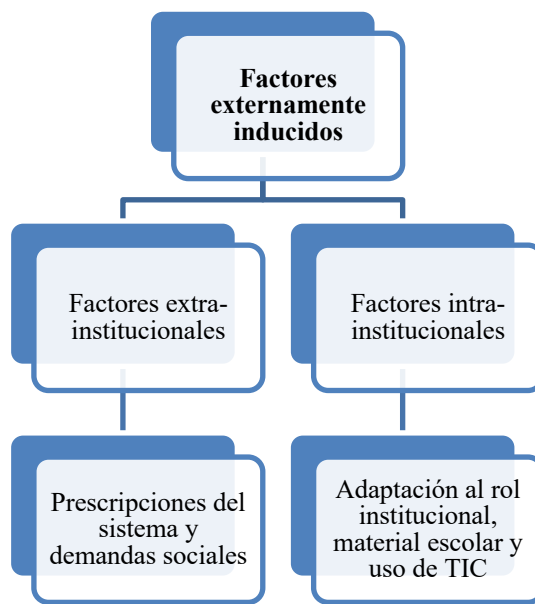


Figura 4. Factores externamente inducidos o extrínsecos al docente

Las demandas sociales y las prescripciones establecidas por el sistema educativo para lograr calidad y equidad, tienen al docente como el principal agente de cambio a fin de satisfacer y atender las exigencias de estas como ocurre con las reformas educativas (Ortega, Ramírez, Torres, López, Servín, Suárez y Ruíz, 2007). Al respecto, en ocasiones los docentes suelen sentirse

apremiados con las innovaciones que implica, como las formas de diseño curricular, un sistema de evaluación continua diagnóstico-formativa, modalidades de individualización didáctica como la tutoría, integración de alumnos con necesidades educativas, entre otras (Rivas, 2005). No obstante, también hay casos opuestos que pueden generar respuestas poco favorables en la decisión de innovar como el resentimiento, resignación y receptividad (Evans, 2000).

Respecto a la necesidad de adaptarse al rol institucional, esta conlleva que en el caso de los profesores noveles en un centro escolar, encuentren la motivación para modificar su comportamiento y organizarse de acuerdo con las nuevas tareas docentes y estructura organizativa, de manera que produzca diversas formas de innovación en su labor (Ortega et. al, 2007; Rivas, 2005).

Por otra parte, los recursos e instrumentos didácticos y el uso de TIC en la enseñanza son grandes fuentes de motivación para el profesorado, ya que estos son una vía para que el libro de texto no sea el único recurso a utilizar en clase, lo que implica que se introduzcan innovaciones. En tal sentido, los materiales didácticos digitales de acuerdo con Quirós (2009) son herramientas útiles para atraer el interés del alumno y promover el aprendizaje, la creatividad y el trabajo en equipo, de manera que, la impartición de la asignatura se vuelve más interactiva y atractiva para los estudiantes.

El efecto general de la tecnología en la educación es un aspecto que el profesorado considera positivo cuando poseen los conocimientos teóricos y las destrezas tecnológicas, pues además de ayudar en la mejora la calidad docente y el desempeño del estudiante, posibilita impartir clases más dinámicas e interesantes para el alumno, ya que estos en su mayoría se encuentran familiarizados con ellas, y además ofrecen una amplia gama de recursos para utilizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Abarca, 2015).

Sin embargo, el empleo de las TIC se ha vuelto fundamental en la educación, por lo que se determina como un requisito que muchos profesores llegan a percibir como una exigencia como menciona Raquimán (2014), esto debido a que vinculan el buen desempeño y el aseguramiento de su trabajo al cumplir con este aspecto, lo que se traduce en docentes que se preocupan por desarrollar su labor conforme a los lineamientos del sistema educativo y las prioridades en las que solicita enfocar los esfuerzos.

Es de considerarse que, las TIC en la enseñanza ofrecen múltiples beneficios, ya que permiten al profesor y estudiante decidir respecto al proceso de aprendizaje al contar con herramientas y recursos educativos digitales flexibles para organizar el currículo facilitando al docente elegir los materiales didácticos digitales y la información pertinente para fortalecer la formación del alumno (Ferro, Martínez y Otero, 2009).

Además, en el reciente paradigma educativo el empleo de las TIC como medios de apoyo para enseñar ha adquirido gran importancia, puesto que “permiten el desarrollo de proyectos innovadores que posibiliten los cambios de actitudes, pensamientos, culturas, contenidos, modelos de trabajo y sentidos de las prácticas pedagógicas” (Vera, Torres y Martínez, 2014, p. 145). En tal sentido, este tipo de innovaciones ayudan al diseño de nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje, dinámicas novedosas para el aula y cambios en el diseño didáctico de los profesores que, a su vez, enriquecen el desarrollo profesional de estos y otorgan mayor valor a su práctica cotidiana.

Por todo lo anteriormente expuesto, es fundamental un compromiso pedagógico, grandes dosis de motivación y confianza por parte del profesorado y la comunidad educativa, aunado al reconocimiento de los factores impulsores de la motivación al cambio, las políticas de reconocimiento y recompensas y la capacitación docente para comprender los cambios (Gutiérrez, Morcillo y Diz, 2019; Hargreaves y Shirley, 2012), pues son elementos cruciales para la sostenibilidad de las prácticas innovadoras en el centro escolar y el reforzamiento de la formación pedagógica del profesorado de escuelas normales.

En síntesis, en este capítulo se abordan como referente principal los enfoques de enseñanza de Trigwell y Prosser (1996) y sobretodo el enfoque constructivista (Reigeluth, 1983) en las actividades de enseñanza del diseño del profesorado descritas por Estévez (2002), las cuales están compuestas por: planeación, objetivos, estrategias didácticas, estrategias cognitivas y evaluación.

Los aportes de los autores antes mencionados son la base de la investigación, aunado a la obra de Rivas (2005) que refiere a los *Factores intrínsecos del docente* y *Factores extrínsecos al docente* para la parte de motivación al cambio e innovación. Se destacan asimismo, algunos autores que dan fé a la aportación de Rivas en sus investigaciones.

De igual forma, se enuncian algunas reflexiones acerca de las características del docente que influyen en la decisión de mejorar la enseñanza y en su implementación, como los rasgos sociodemográficos, académicos y de tipo laboral-institucional (Feixas, 2004; Arámburo y Luna, 2016; Rueda, 2012). En este apartado se observa que los últimos tienen mayor impacto en el profesorado encargado de la formación inicial docente, puesto que el entorno laboral y el apoyo institucional para realizar mejoras son factores clave para la motivación al cambio.

En resumen, es de considerarse, reflexionar sobre la motivación al cambio en las escuelas de formación inicial docente como las normales, si bien, los profesores cuentan con una buena disposición para transformar su práctica, aún hay áreas de oportunidad en las cuales es importante enfatizar como las inseguridades en cuanto a herramientas tecnológicas y uso de TIC, por lo que sería importante ofrecer más cursos de actualización y capacitación de acuerdo con las demandas sociales y el desarrollo tecnológico actual, esto con propósito de que los formadores de docentes se sientan seguros y motivados a realizar cambios en su enseñanza.

En la Figura 5 se encuentra el modelo teórico de la investigación que permitirá analizar las dimensiones del estudio en una población de profesores de diferentes escuelas normales de Sonora.

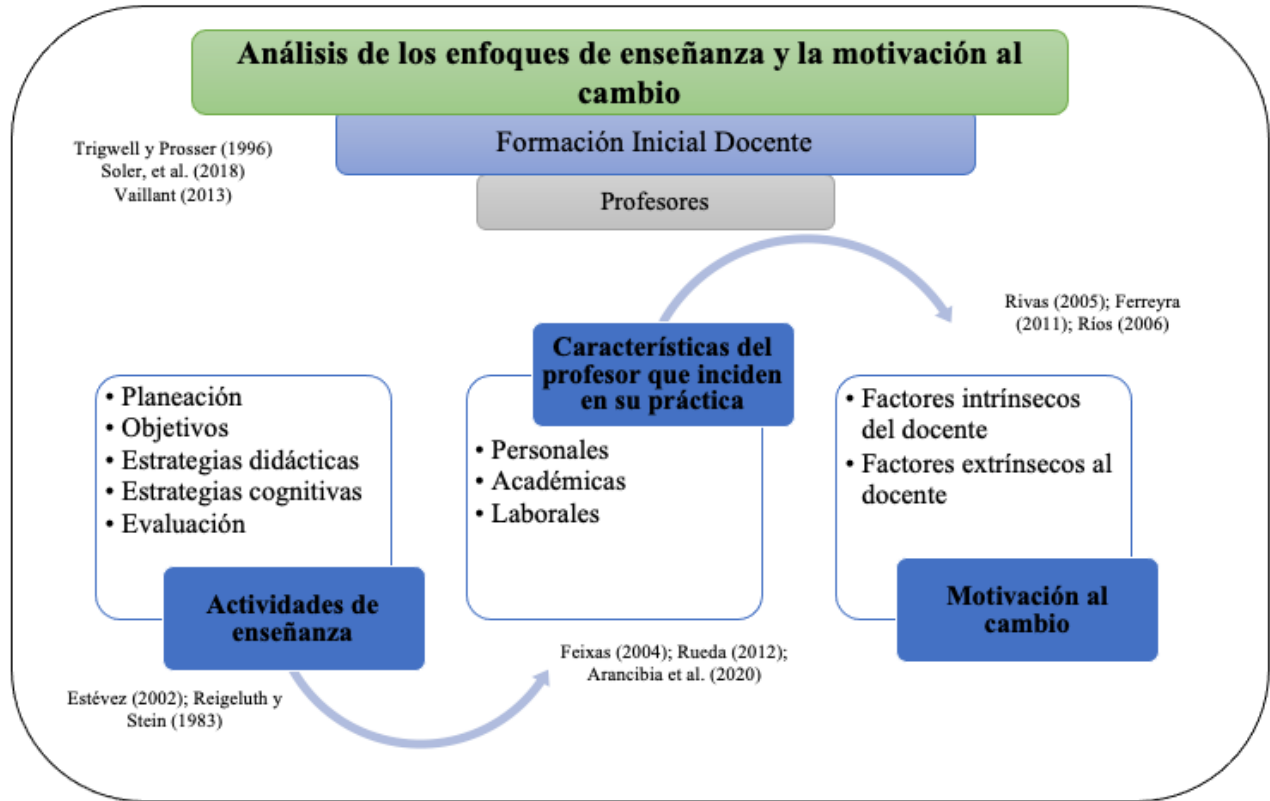


Figura 5. Modelo teórico de la investigación

Capítulo III. Metodología del estudio

En este capítulo se describe el modelo metodológico a implementar y tiene por objetivo analizar los enfoques de enseñanza constructivistas y la motivación al cambio de profesores de escuelas normales de Sonora, según variables personales, académicas y laborales de acuerdo con su percepción.

El presente estudio se lleva a cabo a través del enfoque cuantitativo con alcance descriptivo y con base en el paradigma positivista (McMillan y Schumacher, 2005). Para la recolección de información se empleó un cuestionario electrónico como instrumento de medida, el cual fue implementado con profesores de escuelas normales de Sonora.

El contenido del marco metodológico se ilustra de modo esquemático en la Figura 6.

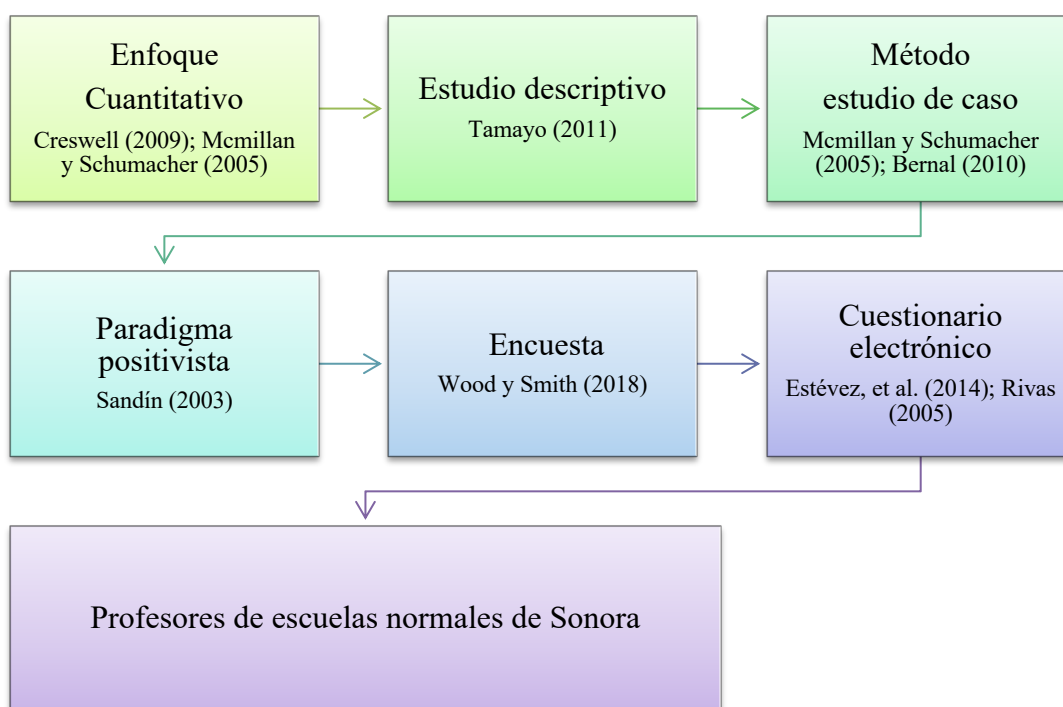


Figura 5. Modelo metodológico de la investigación

3.1 Paradigma de investigación y enfoque aplicado

Los enfoques de enseñanza y la motivación al cambio del profesor son los referentes principales del presente estudio, por tanto, es de interés conocer la existencia del enfoque didáctico constructivista en las actividades del profesorado de escuelas normales y de qué manera influyen las variables del estudio con este y la motivación al cambio.

En virtud de lo definido, se decide recurrir al paradigma positivista, ya que indaga los acontecimientos o razones de los fenómenos sociales, en este caso, de los enfoques de enseñanza y la motivación a cambiar a través de la observación sistemática y el uso de métodos científicos adecuados para explicar los mismos (Sandín, 2003).

Asimismo, de acuerdo con Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert (2005) el positivismo es un paradigma en el que la realidad es objetiva, pues se acentúa la objetividad y cuantificación, aunado a que postula modelos de análisis causal y de un fuerte papel de la teoría para la operacionalización de las variables, dimensiones e indicadores, justo como se ha diseñado esta investigación.

En tal sentido, y desde una posición metodológica, el estudio se aborda bajo el enfoque cuantitativo, Mcmillan y Schumacher (2005) expresan que la investigación cuantitativa se interesa sustancialmente en el establecimiento de las relaciones y explicación de las causas de las transformaciones que sufren los fenómenos de carácter social con relación a mediciones, de forma que la investigación demanda del empleo de métodos estadísticos para explorar los enfoques de enseñanza y la motivación al cambio de profesores de escuelas normales de Sonora desde su percepción.

De igual forma, Creswell (2009) menciona que la investigación bajo el enfoque cuantitativo resulta ser un medio para evaluar teorías objetivas a través de la relación de variables de interés por medir. Es así, que el investigador que trabaja cuantitativamente logra identificar relaciones entre la teoría a través de conceptos, la información recabada y mediciones, caracterizándose como un estudio lógico-deductivo (Medina, 2001).

Tamayo (2011) enuncia que el trabajo cuantitativo conlleva un proceso estructurado que relacione las variables establecidas con base en la teoría para realizar el estudio propuesto aunado al análisis correspondiente. El autor hace hincapié en la observación objetiva de la realidad y no en los estados subjetivos de los participantes e investigador.

Por lo anterior, es posible analizar los enfoques de enseñanza del profesorado y la motivación al cambio a través de un cuestionario de corte cuantitativo, ya que interesa medir y relacionar las dimensiones de interés con las variables personales, académicas y laborales de los participantes y no necesariamente comprender la conducta humana a través de los significados de las personas como sugiere el enfoque cualitativo (Sandín, 2003).

3.2 Diseño, método y tipo de estudio

Esta investigación se considera no experimental, puesto que no hay control directo sobre las condiciones bajo las cuales enseñan los profesores y no hay intervención por parte del investigador en la práctica, por tanto, se define transversal, ya que, se estudian los enfoques de enseñanza y la motivación de los profesores normalistas al mismo tiempo, es decir, en un solo momento (McMillan y Schumacher, 2005).

Por otra parte, el estudio tiene un alcance descriptivo, según Bernal (2010) este tipo de investigación tiene como función principal la selección de características fundamentales del objeto de estudio para la previa descripción detallada de sus categorías, partes o clases, sin embargo, no se explican razones o situaciones de los fenómenos o hechos.

De tal manera que, comprende la descripción, análisis e interpretación del fenómeno actual (Tamayo, 2011), en este caso, de los enfoques de enseñanza y explora los procesos y cómo se conducen en los profesores de escuelas normales. Asimismo, se desea descubrir las posibles relaciones entre las variables de interés del estudio, por ello, también corresponde a un enfoque relacional, puesto que se pretende investigar la relación entre dos o más variables (Rojas, Fernández y Pérez, 1998).

En cuanto al método, es un estudio de caso, ya que como afirman Mcmillan y Schumacher (2005) este analiza un sistema definido, lo que refiere a una actividad, grupo de personas o institución en un tiempo y lugar, en otras palabras, es una forma de analizar a profundidad una unidad de análisis derivada de un universo poblacional (Bernal, 2010). A este respecto, la investigación se enfoca solamente en las escuelas normales de Sonora y en los profesores que imparten asignaturas en estas instituciones.

3.3 Variables, indicadores y operacionalización

La investigación contempla las variables de las siguientes tres dimensiones: características de los docentes, enfoques de enseñanza y motivación al cambio. La primera refiere a los rasgos sociodemográficos, académicos y laborales y la segunda a los enfoques de enseñanza de los profesores, dimensión que fue desarrollada a partir de las fases de diseño didáctico de Estévez (2002). La Tabla 4 muestra la relación de variables e indicadores que fueron considerados medir en el estudio.

Tabla 4. Dimensiones, variables e indicadores de características del docente y enfoques de enseñanza

Dimensión	Variables	Indicadores	
Características de los docentes	Rasgos demográficos	Edad Género Grado académico Antigüedad	
	Rasgos académicos	Formación didáctica Tipo de contrato Licenciatura que imparte	
	Rasgos laborales	Horas semanales dedicadas a la docencia Percepción de apoyo institucional	
	Planeación	Contenidos del curso Forma de presentar contenidos Intenciones o propósitos de actividades	
Enfoques de enseñanza	Objetivos	Objetivos de la asignatura o programa Objetivos de las actividades didácticas Objetivos de la evaluación	
	Contenidos	Lógica de organización Temáticas Conceptos centrales	
	Desarrollo de Estrategias didácticas y cognitivas	Uso de medios de enseñanza Tipos de medios empleados Utilidad de recursos didácticos en la práctica Situaciones de utilidad de recursos Técnicas de presentación de contenidos	
	Evaluación		Actividades didácticas para organizar la información Actividades didácticas para los aprendizajes
			Actividades de evaluación Criterios de evaluación Jerarquía de criterios de evaluación

Fuente: elaboración propia con base en Estévez, Valdés y Arreola (2014).

Además de las dos dimensiones anteriores que refieren a las características del docente y enfoques de enseñanza, el estudio toma en cuenta la dimensión que representa la motivación del docente a cambiar su enseñanza. Las variables e indicadores fueron desarrolladas con base en los factores impulsores de la innovación descritos por Rivas (2005). En la Tabla 5 se expone la dimensión antes mencionada con las variables e indicadores que la integran.

Tabla 5. Dimensiones, variables e indicadores de motivación al cambio

Dimensión	Variables	Indicadores
Motivación al cambio	Factores intrínsecos del docente	Responsabilidad para mejorar
		Atención al desarrollo académico del estudiantado
		Interés por el reconocimiento profesional
		Satisfacción por la tarea realizada
	Factores extrínsecos al docente	Respuesta a demandas externas a la institución
		Atención a normas de trabajo institucional
		Uso de tecnología

Fuente: elaboración propia de acuerdo con Rivas (2005).

3.4 Población y muestreo de sujetos

La población participante son los profesores de escuelas normales del estado de Sonora. Existen ocho escuelas normales, las cuales están compuestas por un total de 257 profesores (EXECUM, 2019) de acuerdo con el registro estadístico llevado a cabo del año 2019.

Para el presente estudio se realizó una muestra representativa ² de 162 profesores de siete escuelas normales de Sonora: Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado “Profr. Jesús

² La muestra se calculó con un parámetro de confianza de 95 por ciento y 5 por ciento de error.

Manuel Bustamante Mungarro” (BYCENES), Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda” (CREN), Escuela Normal Superior plantel Hermosillo (ENSH), Escuela Normal de Educación Física “Profr. Emilio Miramontes Nájera” (ENEF), Escuela Normal Superior plantel Obregón (ENSO), Escuela Normal Rural “Gral. Plutarco Elías Calles” (ENR) y Escuela Normal Superior plantel Navojoa (ENSN), no obstante, solo se obtuvo respuesta de 113 docentes en total.

Una muestra representativa de acuerdo con Rojas et. al (1998) es la que reúne las características más significativas de la población de cara a los objetivos del estudio, por ello solamente se seleccionaron siete escuelas de ocho, específicamente por contar con el mismo perfil de egreso, ser participes de diferentes cambios y reformas, y sobre todo por tener mayor número de matrícula tanto de alumnos como profesores. Sin embargo, la muestra esperada no se logró y solo se obtuvo respuesta de 113 profesores, debido a que algunas instituciones mostraron poca disposición por colaborar en el estudio.

En la Tabla 6 se presentan las instituciones con la cantidad de profesores que conforman la muestra del estudio.

Tabla 6. *Número de docentes por escuela normal*

Escuela Normal	Docentes por Institución	Datos Obtenidos
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro” (BYCENES)	64	40
Escuela Normal Superior plantel Hermosillo (ENSH)	30	17
Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda” (CREN)	43	16
Escuela Normal Rural “Gral. Plutarco Elías Calles” (ENR)	28	13
Escuela Normal de Educación Física “Profr. Emilio Miramontes Nájera” (ENEF)	28	2
Escuela Normal Superior plantel Obregón (ENSO)	34	9

Escuela Normal Superior plantel Navojoa (ENSN)	30	16
Total	257	113

Fuente: elaboración propia con base en EXECUM (2019).

3.5 Técnica de investigación e instrumento

La técnica de investigación del presente estudio es la encuesta que, adopta la modalidad de cuestionario electrónico de auto-completado. Generalmente, de acuerdo con Wood y Smith (2018), este método se centra en las percepciones y niveles de acuerdo con relación a una temática con el propósito de descubrir lo que piensa o cree una población sobre lo que interesa. En este sentido, es una vía rápida para la obtención de resultados que permite obtener información significativa que facilita la comparación de los aspectos estructurales como características sociodemográficas y percepciones sobre el tema de estudio (Sautu, et al. 2005).

Asimismo, es una de las alternativas más utilizadas actualmente en la investigación social, ya que se basa en el autoinforme como método para el acopio de datos que implica ahorrar tiempo en el desarrollo del trabajo de campo (Fábregues, Meneses, Rodríguez y Paré, 2016). El cuestionario al ser uno de los instrumentos más populares para la recopilación de datos cuantitativos, es una herramienta que por medio de una serie de preguntas y respuestas estructuradas por el investigador, busca describir la población y/o contrastar estadísticamente relaciones con las medidas de interés del estudio (Fabregues, et al. 2016).

Por su parte, Mcmillan y Schumacher (2005) consideran que es un instrumento de corte cuantitativo eficiente, ya que las preguntas o enunciados se diseñan con el fin de que los participantes respondan a un propósito concreto, aunado a que, asegura el anonimato y genera franqueza en sus respuestas. Por lo anterior, para el caso de este estudio se considera acertado utilizar un cuestionario electrónico³ que, resulta ser igual que un cuestionario en físico pero más fácil de administrar y económico (Creswell, 2012).

El instrumento para la recopilación de la información es el “Cuestionario sobre enfoques de enseñanza y motivación al cambio del profesor de escuelas normales” (ver Anexo 1), el cual

³ El cuestionario electrónico se encuentra en: <http://mie.uson.mx/enfoques/normales.php>

fue adaptado de Estévez, et al. (2014), y tiene como base el *Modelo Operativo de Diseño Didáctico* (MODD) de Estévez (2002), que fue desarrollado de acuerdo con los principios de la *Teoría de instrucción* de Reigeluth y Stein (1983), para explorar lo que concierne a la planeación didáctica, objetivos, organización y desglose de contenidos, selección de estrategias didácticas y cognitivas y la evaluación de los aprendizajes.

El cuestionario se adaptó de acuerdo con el contexto normalista, se realizaron ajustes con el objetivo de orientar los reactivos al profesorado de escuelas normales y se modificó principalmente la sección de las características generales de los docentes. Asimismo, se agregó un apartado final que refiere a la motivación del cambio en la enseñanza, el cual consta de afirmaciones para medir el grado de acuerdo a mejorar la práctica docente desde la percepción de los profesores. Esta sección se configuró con base en la propuesta de Rivas (2005) sobre los *Factores impulsores de la innovación* los cuales engloban los *factores intrínsecos del docente* y *factores extrínsecos al docente*.

En general, el cuestionario integra reactivos de los cuales se pretende medir el desempeño de actividades de enseñanza constructivistas y la motivación al cambio en la enseñanza. Está compuesto por tres partes, la primera incorpora preguntas acerca de los datos sociodemográficos, académicos y laborales de los docentes, la segunda parte está diseñada como un cuestionario de escala tipo Likert que con base en Mcmillan y Schumacher (2005) este tipo de escala proporciona una gran flexibilidad, ya que los elementos que la describen pueden variar para centrarse en el enunciado.

En este caso, se utiliza para medir las prácticas de enseñanza con opciones que van desde Nunca lo hago con valor de (1) hasta Siempre lo hago (5). La tercera parte al igual que la segunda sección, cuenta con una escala tipo Likert sobre la motivación al cambio en la enseñanza donde los profesores normalistas eligen una de las respuestas que pueden ir desde “Totalmente en desacuerdo (1)” hasta “Totalmente de acuerdo (5)” en cada afirmación.

La validación del contenido del cuestionario se realizó a través de juicio de expertos en el que participaron tres investigadores educativos cualificados en el tema de estudio y contribuyeron con información, evidencia, valoraciones y juicios sobre el instrumento (Escobar y Cuervo, 2008). Así, sus aportaciones ayudaron a adaptar los reactivos del cuestionario hacia el contexto de

escuelas normales, agregando nuevos reactivos y eliminando aquellos que tenían mayor orientación hacia docentes investigadores de otras IES.

De igual manera, sus opiniones y valoraciones fueron de gran ayuda para la configuración del apartado que refiere a la motivación del cambio, puesto que, al ser una sección nueva en el cuestionario, se realizaron más ajustes y se precisaron los reactivos de acuerdo con la obra de Rivas (2005) y el juicio de estos expertos.

La confiabilidad del instrumento se midió a través de la consistencia interna de los puntajes de los ítems por medio del Alfa de Cronbach, que es un tipo de fiabilidad oportuno para desarrollar cuestionarios en los cuales existe un rango de posibles respuestas en cada ítem (McMillan y Schumacher, 2005).

En este sentido, se tomó en cuenta el tamaño de la muestra para asegurar que se cumple con los criterios que se deben seguir en este tipo de medida. Dado que se trata de una muestra pequeña lo recomendable es hacer el Alpha con máximo 20 ítems (Oviedo y Campo, 2005). Por esto, la primera dimensión Enfoques de enseñanza, conformada por 48 ítems, se dividió en tres subdimensiones con el fin de obtener un coeficiente más confiable al calcular a una escala de veinte ítems o menos, y evitar así dar una impresión equivocada de un valor importante de consistencia (Oviedo y Campo, 2005). Se obtuvieron los siguientes valores respectivamente: planeación .869, desarrollo de estrategias .798, evaluación .662.

Por otro lado, la dimensión que refiere a Motivación al cambio instituida por 14 reactivos muestra un alfa de Cronbach de .772. Los puntajes obtenidos en estas dos dimensiones que mide el cuestionario son aceptables y permiten constatar una alta confiabilidad, ya que la investigación al tener un alcance descriptivo puede considerarse como exploratoria y un valor de consistencia interna en este tipo de estudios basta con ser igual o mayor a .6, mientras que en estudios confirmatorios lo deseable es .7 y .8 (Huh, Delorme y Reid, 2006, como se citó en Frías, 2021).

3.6 Procedimiento para el acopio de datos

Debido a la emergencia sanitaria provocada por Sars Cov-2 y la suspensión de labores en instituciones educativas que derivaron de esta situación, se diseñó el cuestionario en formato digital y de esta forma, solicitar la colaboración de los docentes vía correo electrónico por medio de una invitación personalizada con el link adjunto del cuestionario a responder.

Posterior al diseño del cuestionario digital, se realizó una base de datos en el programa Excel de Microsoft Office para organizar todos los correos recolectados de cada institución, y seguido de esto, se comenzó con la búsqueda de correos de profesores de escuelas normales de Sonora, lo que implicó solicitar a los directores de las diferentes instituciones su apoyo en la difusión de una invitación por correo en donde se incluía la finalidad e intención del estudio, anonimato de la información y agradecimientos por su participación.

De algunos de ellos no se obtuvo la respuesta esperada, por lo que, se realizó una búsqueda web en internet de los correos de docentes en documentos oficiales, ponencias, directorios y bases de datos institucionales. Favorablemente, se contó con el apoyo de colegas y maestros de las escuelas normales seleccionadas o externas a estas pero tenían contacto con algunos profesores y consiguieron correos y/o facilitaron el envío de la invitación.

Así, fue posible enviar una invitación personalizada a 180 correos electrónicos de profesores normalistas para solicitar su colaboración en el estudio a través de la resolución del cuestionario, el cual tomaba aproximadamente de 15 a 20 minutos responder.

En total se realizaron seis rondas de envíos sistemáticos, sin embargo, durante el proceso del acopio de datos llevado a cabo de octubre de 2020 a enero del 2021 se presentaron algunas dificultades, ya que, los primeros meses la tasa de respuesta era baja, se contaba con pocos cuestionarios al finalizar el año 2020 debido a la escasa participación de algunos directores y profesores de escuelas normales.

Por lo tanto, para agilizar el proceso y ampliar la muestra se solicitó el apoyo de la vicerrectoría académica del Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora (CRESON), para reenviar la invitación del cuestionario a los diversos profesores de las instituciones de interés. Asimismo, nuevamente se pidió a los directores de escuelas normales su colaboración en el estudio por medio de un correo en donde se adjuntaba la liga al cuestionario.

El proceso de envíos después de la primera invitación consistió en cinco rondas más de correos a manera de recordario para aquellos profesores que aún no contestaban el cuestionario y para los nuevos correos que se iban recolectando de estas instituciones. De manera que, después de llevar a cabo las estrategias mencionadas, en enero de 2021 se logró concluir con el acopio de los datos y con ello, se logró aumentar la tasa de respuesta obteniendo la colaboración de 113

profesores a pesar de las limitantes que surgieron. En la figura 7 se pueden observar las fases del proceso de recolección de datos.

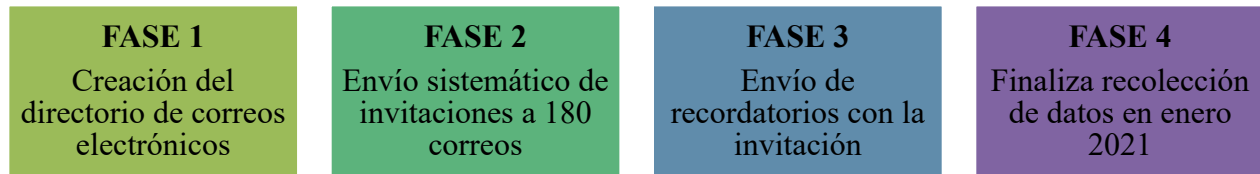


Figura 6. Fases para la recolección de datos

3.7 Estructura de la información y análisis

La información obtenida del cuestionario electrónico fue transferida a una base de datos del programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) donde se realizaron las operaciones de análisis de tipo descriptivo y de comparación debido a la facilidad para realizar análisis estadísticos.

Como parte del análisis descriptivo, se tomaron como referente principal los aportes teóricos de Reigeluth (1983) y Estévez (2002), ya que, abordan la teoría del diseño didáctico constructivista en los componentes didácticos (planeación, objetivos, estrategias didácticas, estrategias cognitivas y evaluación), así como la motivación al cambio y la propuesta de Rivas (2005) sobre esta, lo que posibilitó hacer un análisis pertinente de acuerdo con lo que interesa en este estudio.

Con referencia al análisis de los datos, se crearon variables dentro del programa SPSS para obtener datos específicos del conjunto de ítems de las dimensiones del estudio (enfoques de enseñanza, motivación al cambio, características generales), y además se definieron nuevas variables independientes.

En este caso, las variables fueron personales, académicas y laborales (género, edad, grado académico, antigüedad, tipo de contrato, institución y licenciatura). De estas se reconfiguraron algunas variables (nivel escolar, grado académico, tipo de contrato y los rangos de edad y antigüedad) con el propósito de permitir otros análisis y posteriormente relacionarlas con las dimensiones de enfoques de enseñanza y motivación al cambio e identificar aspectos destacables en el diseño de la enseñanza y la motivación al cambio de los profesores de escuelas normales de Sonora.

Capítulo IV. Análisis de resultados y discusión

Los enfoques de enseñanza se integran por las concepciones, estrategias e intenciones sobre este proceso, en otras palabras, describen las prácticas de enseñanza de los docentes (Trigwell, Prosser y Waterhouse, 1999). Estos se analizan a través de las estrategias que adopta el profesor para enseñar y su orientación, es decir, si tienen énfasis en el estudiante o, por el contrario, en el mismo docente y los contenidos.

En este sentido, esta investigación indaga la tendencia del enfoque constructivista en actividades de enseñanza de escuelas normales en Sonora. Considerando las ideas anteriores, el capítulo consta de diversas secciones donde se presentan los resultados y hallazgos principales del estudio. En la primera sección se describen las características personales, académicas y laborales de los docentes de escuelas normales para dar a conocer quiénes son los profesores que participaron en la investigación y qué características particulares presentan.

La segunda parte tiene que ver con la exploración del enfoque de enseñanza constructivista desde los componentes didácticos —planeación, objetivos, desarrollo de estrategias didácticas, estrategias cognitivas, y evaluación—, donde se advierten algunas contradicciones en cuanto al desempeño de actividades del docente en referencia a estrategias tradicionales enfocadas en el profesor. La última sección refiere a la motivación al cambio en la enseñanza, en la cual se describe el grado de acuerdo a mejorar la práctica docente desde la percepción del profesorado normalista y con lo cual se hace un acercamiento al interés de los actores para implementar innovaciones en la docencia.

4.1 Profesores de escuelas normales de Sonora: características generales

Existen diversas características del docente (personales, académicas y laborales) que tienen efectos en las actividades de docencia, los cuales pueden contribuir a mejorar el desarrollo profesional del profesorado o bien, limitarlo y repercutir en la enseñanza (Feixas, 2004).

Tomando en cuenta estas (ver Tabla 7), de la muestra de 113 profesores de escuelas normales, las mujeres fueron las de mayor participación (64%), siendo una representatividad importante, ya que coincidiendo con Báez (2014) las licenciaturas en educación, sobretodo del sistema de escuelas normales ha tenido un predominio por la mujer desde sus inicios.

En lo que concierne a la edad del profesorado, se ubica en un rango de 24 a 68 años y con un promedio de 41.8 años, con lo cual se determina que este grupo de profesores son más jóvenes, si se considera que la edad promedio a nivel nacional de docentes normalistas para finales de 2016 se encontraba en 50 o más años (37.9%) (Medrano, et al. 2017). Además, esta comunidad docente se encuentra conformada en su mayoría por profesores que tienen un tiempo considerable laborando (alrededor de 10 años), y dedican 32.5 horas en promedio a la semana a la docencia; algunos de ellos destinan alrededor de 6 horas semanales a actividades docentes en otras instituciones.

Tabla 7. *Características generales de los profesores*

Variable	Media	Desviación Estándar	Rango	Mínimo	Máximo	Moda
Edad	41.86	9.217	48	20	68	42
Antigüedad en escuela normal	10.82	6.905	28	1	29	10
Horas semanales dedicadas a la docencia	32.51	12.296	56	4	60	40
Horas semanales dedicadas en otra institución	6.30	11.731	50	0	50	0

Fuente: elaboración propia.

Por su parte, el grado académico es visto como un requisito que ha resultado de exigencias para los académicos de nivel superior en cuanto a su formación, a tal grado de ubicarse en ocasiones como un mecanismo para alcanzar mejores salarios y prestaciones (Melendres, 2018). En este sentido, resaltan los porcentajes similares del último grado alcanzado (ver Tabla 8), ya que se observa una cantidad menor de docentes de licenciatura (19%) no muy lejano a los que indicaron estudios de doctorado (23%).

Sin embargo, la suma total de profesores que cuentan con posgrado (81%), es superior a quienes señalan sólo estudios de licenciatura. En contraste con la situación a nivel nacional del subsistema de escuelas normales, se destaca una diferencia importante con la región de Sonora, si se toma en consideración que para finales de 2017 sólo el 4% del profesorado había obtenido el

nivel de doctorado, mientras que un 31% maestría (Edel, et al. 2018). Esto muestra que el grado de licenciatura ha dejado de ser representativo al menos en este grupo de profesores y también pone de manifiesto que las políticas públicas de México y en especial los programas de apoyo y estímulos, de una u otra manera han impulsado al profesorado normalista a esforzarse en su profesionalización, a través de obtener mayor formación y como una estrategia para mejorar la calidad de la formación inicial de profesores (Ramírez y Aquino, 2019).

Tabla 8. *Último grado alcanzado y tipo de contrato*

Variable	Valor	Frecuencia	Porcentaje
Último Grado Alcanzado	Licenciatura	21	19%
	Maestría	66	58%
	Doctorado	26	23%
Tipo de Contrato	De asignatura, horas sueltas	31	28%
	Tiempo completo	82	72%

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al tipo de contrato, se identificó que predomina el personal de tiempo completo (72%), no obstante, llama la atención el porcentaje de docentes de horas sueltas o medio tiempo (28%). Lo anterior demuestra el considerable aumento del profesorado de tiempo completo en los últimos años, esto si se compara con el ciclo escolar 2015-2016 donde solo el 34.8% de profesores normalistas de Sonora contaba con cierto tiempo de dedicación, mientras que el porcentaje restante eran docentes de horas sueltas o medio tiempo (Medrano, et al. 2017). En tal sentido, se evidencia que los maestros que antes impartían asignaturas por horas han pasado a tener más carga académica y por ende desempeñarse de tiempo completo en estas instituciones.

Derivado de la orientación que han realizado los distintos gobiernos, las escuelas normales han sufrido diversas reformas curriculares, en las cuales se ha hecho énfasis en la formación y actualización continua en métodos de enseñanza donde figura el aprendizaje basado en problemas (SEP, 2019). Sobre esta formación en métodos, enfoques y modelos de enseñanza-aprendizaje (ver Tabla 9), el profesorado manifestó conocer principalmente tanto la estrategia de aprendizaje basado en problemas siendo un método didáctico que requiere de la participación activa del estudiante en su aprendizaje (Escribano y Del Valle, 2015) como el uso didáctico de la tecnología,

mientras que el método de menor conocimiento fue el que precisa desarrollar habilidades de pensamiento (54%). Esto permite relacionar efectos que son resultado de la normativa vigente que busca evolucionar la enseñanza, especialmente los planes y programas de estudio de escuelas normales (DOF, 2019), motivo por el cual los profesores han señalado que conocen mayormente los métodos de aprendizaje establecidos en estos marcos de referencia.

Tabla 9. *Formación y conocimiento sobre métodos de enseñanza-aprendizaje*

Método de enseñanza-aprendizaje	Frecuencia	Porcentaje
Aprendizaje basado en problemas	108	96%
Aprendizaje basado en proyectos	105	93%
Uso didáctico de TIC	107	95%
Desarrollo de competencias	100	89%
Desarrollo de habilidades de pensamiento	61	54%

Fuente: elaboración propia.

La muestra universal se encuentra formada por docentes que pertenecen en su mayoría a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro” de la Licenciatura en Educación Primaria (26%) (ver Tabla 10), seguido por los profesores de la Escuela Normal Superior de la Licenciatura en Educación Secundaria (15%), y de la Escuela Normal Superior plantel Navjoa (14%). No se obtuvo respuesta favorable de la Escuela Normal de Educación Física “Prof. Emilio Miramontes Nájera”.

Tabla 10. *Institución y licenciatura en la que labora el profesorado*

Institución	Licenciatura	Frecuencia	Porcentaje
Centro Regional de Educación	Educación Preescolar	4	4%
Normal “Rafael Ramírez Castañeda”	Educación Primaria	12	11%
	Educación Preescolar		
	Intercultural Bilingüe		
	Educación Primaria Intercultural Bilingüe		

Escuela Normal de Educación Física “Profr. Emilio Miramontes Nájera” Benemérita y Centenaria	Educación Física	2	2%
Escuela Normal del Estado “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”	Educación Preescolar	11	10%
Escuela Normal Rural “Gral. Plutarco Elías Calles”	Educación Primaria	29	26%
Escuela Normal Superior de Hermosillo	Educación Primaria	13	12%
Escuela Normal Superior plantel Cd. Obregón	Educación Secundaria	17	15%
Escuela Normal Superior plantel Navojoa	Educación Secundaria	9	8%
	Educación Secundaria	16	14%

Fuente: elaboración propia.

4.2 Diseño de la enseñanza

De acuerdo con el contexto actual, es necesario elaborar diseños didácticos en los que se les otorgue la misma importancia y atención a todos los componentes básicos de enseñanza, esto con el fin de promover el desarrollo integral y cognitivo de los estudiantes mediante la implementación de estrategias didácticas constructivistas y cognitivas que consideren la adquisición de conocimientos (Estévez 2002).

En tal sentido, al ser el diseño de la enseñanza uno de los acontecimientos académicos a los que mayor importancia se les da en las escuelas normales de acuerdo con Figueroa (2000), resulta relevante identificar cómo se realiza el diseño, creación y aplicación de la planeación previo a su implementación en el aula de clases de los profesores de escuelas normales de Sonora.

4.2.1 Planeación de actividades: adopción de un enfoque mixto

La planeación como parte de la docencia, es un mecanismo de orientación para el profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual posibilita diseñar e introducir actividades que orienten hacia el logro de aprendizajes esperados en el estudiante (García y Valencia, 2014). Con relación a esta, especialmente el diseño de actividades centradas en el

estudiante (ver Figura 8), la mayoría de los docentes señalaron que contemplan actividades que orientan hacia la propia construcción de conocimientos (98%), además de actualizar sus competencias con base en el contexto socio-educativo (95%). Pero, se advierten ligeras contradicciones en algunos (7%) cuando se hace referencia a diseñar actividades para tomar conciencia sobre cómo se aprende; otros profesores (6%) también indicaron estas diferencias cuando se trata de promover la formación humanística y social.

Con el fin de orientar para la construcción de conocimientos y tomar conciencia sobre cómo se aprende, es importante que el docente sea un guía y facilitador que diseñe actividades para que los estudiantes adquieran progresivamente las herramientas que les permitan ser más autónomos y responsables de su aprendizaje, así como mayor capacidad para aprender (Chocarro, Sobrino y González, 2014). En este sentido, los participantes de estas escuelas normales en gran parte señalan su consideración hacia orientar la enseñanza para centrarla en el estudiante, pero deja de ser una situación que todos los profesores toman en cuenta en su planificación.

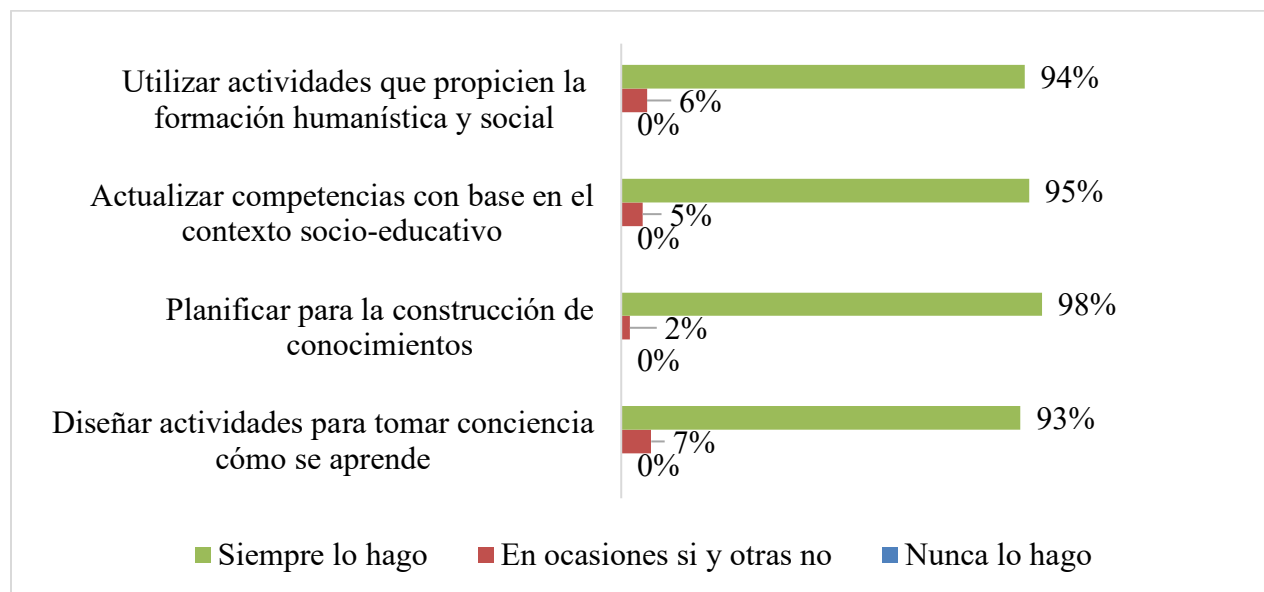


Figura 7. Diseño de actividades centradas en el estudiante

Por otro lado, el desempeño eficiente en la sociedad refiere la relevancia de la formación en valores, actitudes y normas de convivencia de acuerdo con Díaz Barriga y Hernández (2010), esto se desprende de las actividades de planificación con énfasis en el aprendizaje y la construcción

de conocimientos. Con base en esto, se puede ubicar que considerar la formación humanística y social en la planificación de la enseñanza no se constituye como un problema para la mayoría del profesorado normalista a excepción de algunos que advirtieron que en ocasiones lo hacen.

Contrario a la enseñanza centrada en el aprendizaje, se ubica el método tradicional el cual ha predominado por años en la práctica docente, no obstante, resulta obsoleto de acuerdo con los retos y demandas actuales, puesto que se ha demostrado que ya no basta con transmitir la información de forma memorística y convencional, ya que esto solamente conlleva a formar alumnos poco preparados para desempeñarse eficientemente en su vida laboral (Estévez, 2014).

Con relación al diseño de actividades centradas en la enseñanza (ver Figura 9), casi la totalidad del profesorado normalista advierte siempre definir con precisión los contenidos a enseñar, así como ocho de cada diez docentes asegura otorgar a sus explicaciones el papel central en el aprendizaje; en contraste, la situación que alude a que se trabaje con temas que mejor se conocen lo hizo referencia un 72% de profesores, destacando aquellos que solo a veces lo hacen (23%).

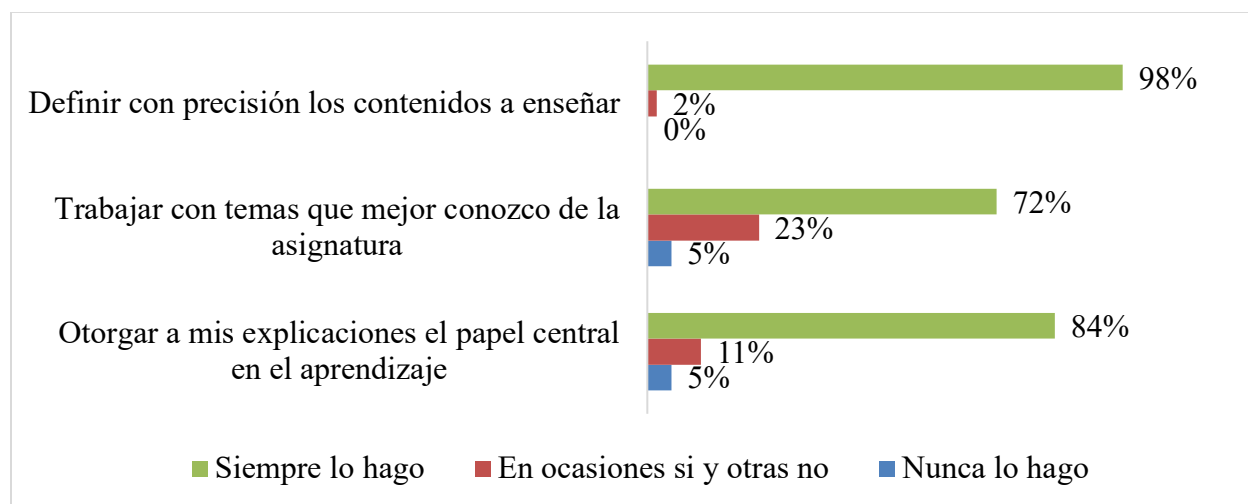


Figura 8. Diseño de actividades centradas en la enseñanza

El enfoque de enseñanza centrado en la enseñanza del profesor, como argumentan Yunga, et al. (2016), prioriza la transmisión de información unidireccional de profesor a alumno por medio de clases expositivas en las que el último permanece con un receptor de la información, en este sentido, llama la atención que un alto número de docentes señaló otorgar a sus explicaciones el

papel central en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no obstante, algunos de ellos expusieron hacerlo en ocasiones o nunca hacerlo.

De igual manera, se ha evidenciado en algunos estudios como el de Soler, et al. (2018), que quienes definen y trabajan con temas familiares a ellos se sienten en un estado de tranquilidad, pues realizan un mínimo esfuerzo en su desempeño profesional, lo que conlleva a limitar la reflexión en la práctica y poca motivación por mejorar su enseñanza. Con base en esto, es posible ubicar que en el diseño de la enseñanza de los profesores normalistas, persisten actividades que son planificadas desde un enfoque tradicional, aunque con ciertos rasgos innovadores.

Si se considera el grado académico como un aspecto diferenciador, en la Figura 10 se vislumbra una alta tendencia a trabajar con los mejores temas por parte de los profesores que tienen estudios solamente de licenciatura (74%), asimismo, estos afirmaron también una mayor frecuencia a diferencia de quienes cuentan con posgrado, a otorgar a sus explicaciones el papel central del aprendizaje, ambas acciones distan de la construcción de aprendizajes y de potenciar el aprendizaje del estudiante.

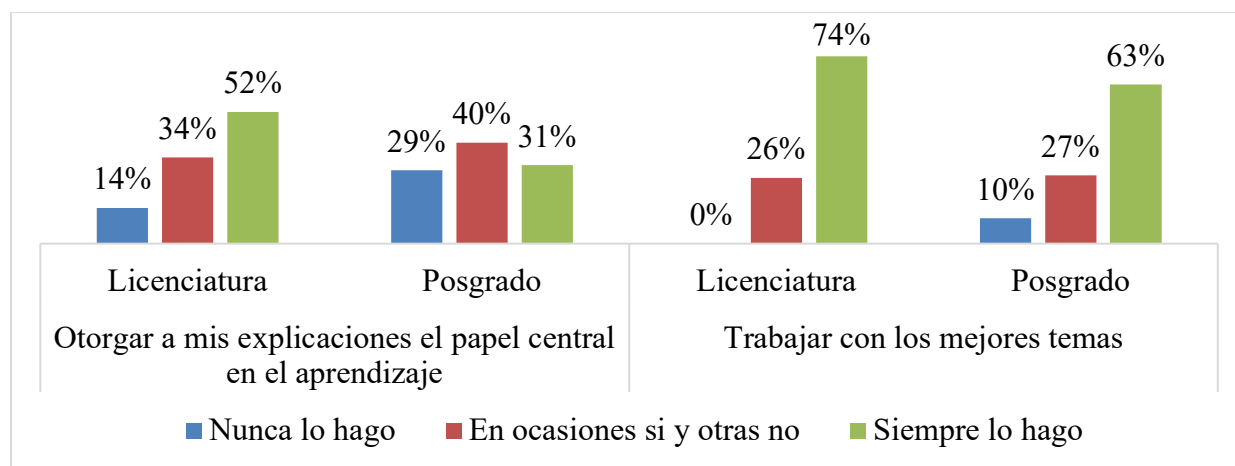


Figura 9. Diseño de actividades centradas en la enseñanza según grado académico

Lo anterior, resulta ser un hallazgo importante que coincide con la información recabada por Cabero, et al. (2020) con docentes de una IES chilena, ya que quienes demostraron tener un perfil mayormente constructivista fueron los académicos que contaban con posgrado y que a su vez, habían participado en diferentes cursos y actividades para actualizar sus competencias y adquirir mayores habilidades para experimentar con nuevas estrategias de enseñanza. Esto permite

ubicar, que en el caso de las escuelas normales en Sonora, el grado académico resulta ser una característica particular que marca diferencias claras en el diseño didáctico.

A partir de los resultados obtenidos en este apartado, se puede reconocer que los docentes participantes además de planificar su enseñanza con base en estrategias constructivistas, también contemplan actividades de un método tradicional, de manera que, desde la percepción de los profesores, se evidencia la adopción de un enfoque mixto de enseñanza (constructivista y tradicional), que posiblemente sea favorable para el aprendizaje del estudiante.

4.2.2 Formulación de objetivos: solución de problemas en la educación normal

Los objetivos son guía del proceso de enseñanza, ya que en su diseño se determina lo que se espera conseguir del contenido a enseñar (Estévez, 2002). En otras palabras, constituyen una parte fundamental del diseño didáctico y es necesario analizar en qué se basan los profesores al formularlos y cómo trabajan los contenidos al momento de implementarse en el aula.

En lo referente a diseñar objetivos con énfasis en el aprendizaje, en la Tabla 11 se observa que los docentes señalaron una alta frecuencia a enfocar sus actividades de docencia hacia la solución de problemas y definir los niveles de aprendizaje por lograr, lo que se traduce en aspectos favorables para el estudiante de acuerdo con las propuestas en planes y programas de estudio de la educación normal en donde se prioriza su desarrollo académico.

Uno de los objetivos principales en el ámbito educativo, es la destreza para resolver problemas, ya que enfocar la enseñanza hacia la solución de problemas, en palabras de Solaz, Sanjosé y Gómez (2011), además de unir los principios del constructivismo y del diseño instruccional permite mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que el estudiante tiene la posibilidad de ampliar sus habilidades de pensamiento crítico y destrezas para solucionar problemas cotidianos de la vida real. En tal sentido, los profesores de escuelas normales siguen y llevan a la práctica lo que contempla la educación normal, puesto que se pretende formar docentes que sean capaces de intervenir en el contexto escolar y contribuir a la solución de problemas que se presenten en el mismo (SEP, 2019).

Tabla 11. *Objetivos centrados en el aprendizaje*

ítem	Nunca lo hago	Algunas veces si y otras no	Siempre lo hago
Definir niveles de aprendizaje por lograr	0%	8%	92%
Enfocar la enseñanza a la solución de problemas	0%	7%	93%
Fomentar actitudes y valores	5%	11%	84%

Fuente: elaboración propia.

En esta misma línea, se reconoce que todos los individuos aprenden a distintos ritmos, por lo que es fundamental con base en Reigeluth (2012), que el docente defina los niveles de aprendizaje por lograr de manera que, cada estudiante avance no solamente por cumplir con un determinado intervalo de tiempo si no cuando ya ha alcanzado un nivel de logro, por ello es positivo que gran parte de los profesores del estudio aseguraron siempre realizarlo.

Por otra parte, llama la atención que el fomento de actitudes y valores a pesar de tener una frecuencia numerosa, se evidencia la indiferencia de algunos profesores sobre este aspecto. No obstante, el contexto social requiere de profesionales de la educación que aprendan a enseñar y educar en valores, emociones y en cuestiones sociales (Rosales y Silvestre, 2015), por tanto, es necesario reordar que este aspecto en la educación normalista con base en el Nuevo Modelo Educativo de México, tiene gran peso, pues se ha otorgado gran importancia al fomento de los valores cívicos y éticos, además de la responsabilidad ciudadana (SEP, 2019).

Siguiendo con el diseño de objetivos, se vislumbra que casi cinco de cada diez docentes consideran trabajar con información y definiciones en ocasiones, mientras que un porcentaje importante (32%) señaló siempre trabajar bajo esta lógica, pese a que, desfavorablemente, un mayor porcentaje de profesores advierten que se alejan del enfoque constructivista, también una cantidad considerable de estos (21%) señaló nunca formular los objetivos de enseñanza contemplando el trabajo con información y definiciones prioritariamente.

Lo anterior alude a que su enseñanza tiene énfasis en un enfoque distinto al tradicional y se alejan de un enfoque superficial del aprendizaje como refieren Trigwell y Prosser (1996). Se deduce con base en lo recabado hasta este punto, que aún no se ha asumido por completo el paradigma de enseñanza centrado en el aprendizaje, situación que se asemeja con el estudio de Estévez, et al. (2014) en académicos de diferentes instituciones en Sonora, México.

Por otra parte, al analizar la relación del trabajo de información y definiciones con la variable sexo (ver Figura 11), se refleja una diferencia marcada, ya que más de la mitad de los profesores varones indicaron formular objetivos en donde se trabaje bajo esta lógica en comparación con las mujeres quienes en mayor frecuencia advirtieron en ocasiones hacerlo o nunca. Ante esto se infiere que, son las profesoras quienes promueven, en gran parte, métodos innovadores que dan respuesta a las necesidades del estudiante y su aprendizaje

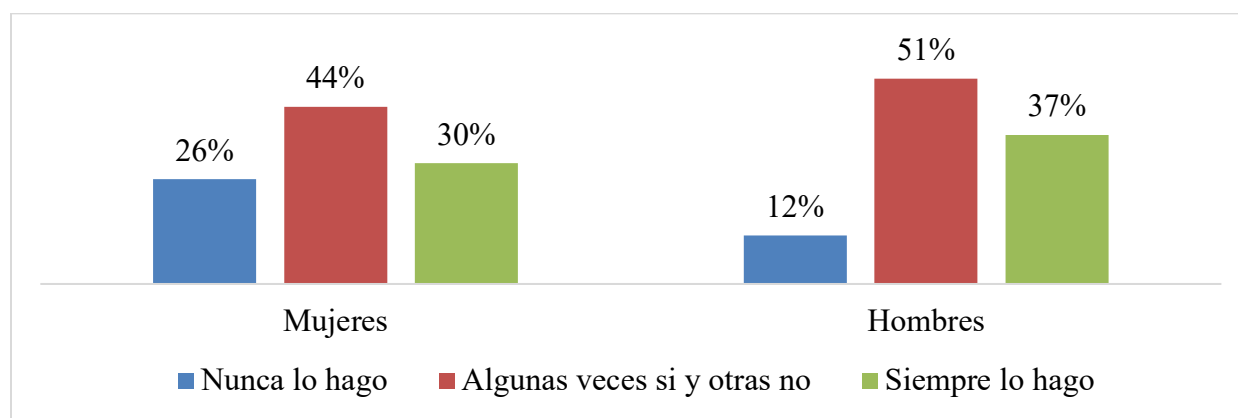


Figura 10. Trabajar con información y definiciones según variable sexo.

Lo anterior coincide con algunas investigaciones (Arreola, 2013; Leos, 2015, Iqbal, et al. 2019), en las cuales se ha demostrado que las mujeres incorporan a sus clases estrategias de enseñanza constructivistas con mayor frecuencia a diferencia de los hombres. Particularmente, se ha abordado en los diferentes estudios, que ellas sienten la necesidad de ayudar a los estudiantes a mejorar su desempeño en el aula y por ello, deciden buscar actividades que le sean interesantes y de utilidad para propiciar la participación constante de estos.

4.2.3 Definición y organización de contenidos a enseñar en clase

Es fundamental estructurar los contenidos que se diseñan en cuanto a conocimientos, procesos mentales y actitudes para lograr los objetivos de aprendizaje (Estévez, 2002). Si bien, los contenidos son orientadores de la práctica docente, finalmente el docente es quien decide cómo organizarlos y cuándo llevarlos a la práctica en función del aprendizaje (Díaz Barriga y Hernández, 2010; Valbuena, 2008).

Con referencia a trabajar con contenidos donde el énfasis sea el aprendizaje, en la Figura 12 se muestra que los profesores advierten con un alto porcentaje, siempre identificar los conceptos centrales para aprender (96%), mientras que, organizar los contenidos acorde a las actividades de aprendizaje lo refirió hacerlo siempre un 93% de los participantes, y otros indicaron nunca hacerlo (5%), lo que alude a que trabajan los contenidos desde otro paradigma de enseñanza.

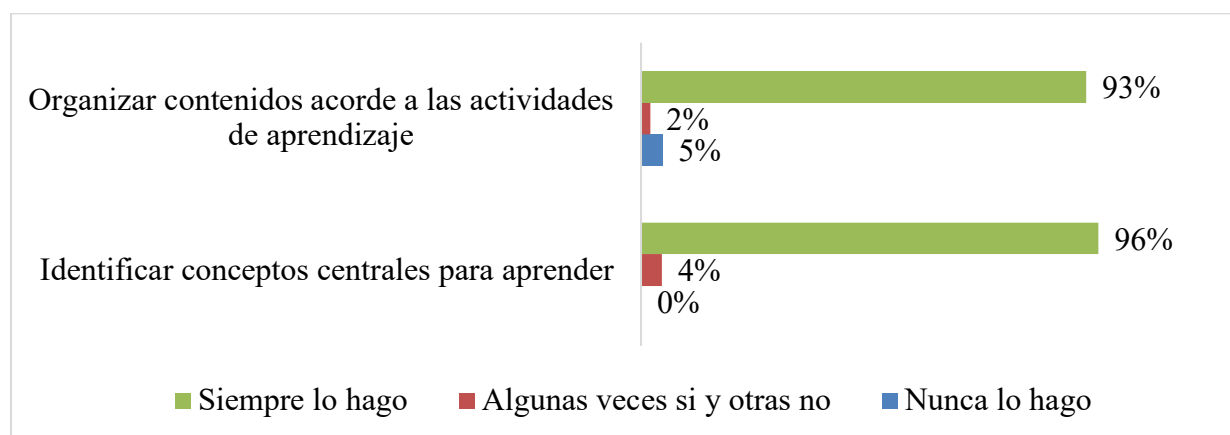


Figura 11. Desarrollar contenidos con énfasis en el aprendizaje

Con base en el resultado anterior, es importante que el profesor se asuma como guía y facilitador en el proceso de enseñanza y organice actividades con los principales contenidos para aprender, de manera que, estos conduzcan al estudiante en su propia construcción del conocimiento y reflexión de su aprendizaje (Richardson, 2003). Asimismo, resulta necesario en palabras de Reigeluth y Stein (1983), organizar los contenidos con el fin de relacionar e integrar ideas de las lecciones del curso con los estudiantes. En este sentido, los profesores de escuelas normales orientan el diseño de su planeación con base en los planes y programas oficiales de la SEP, esto se evidencia en lo obtenido en la gráfica antes expuesta.

Por otro lado, al analizar los contenidos centrados en la enseñanza, en la Figura 13 se observa que un porcentaje importante de profesores advierte siempre establecer el orden de las unidades temáticas y seguirlo al pie de la letra (73%), así como organizar los temas de acuerdo con lo que conocen de la asignatura (67%), y procurar que sobren temas a que falte información (56%), no obstante, en este último ítem algunos docentes señalaron nunca hacerlo (13%).

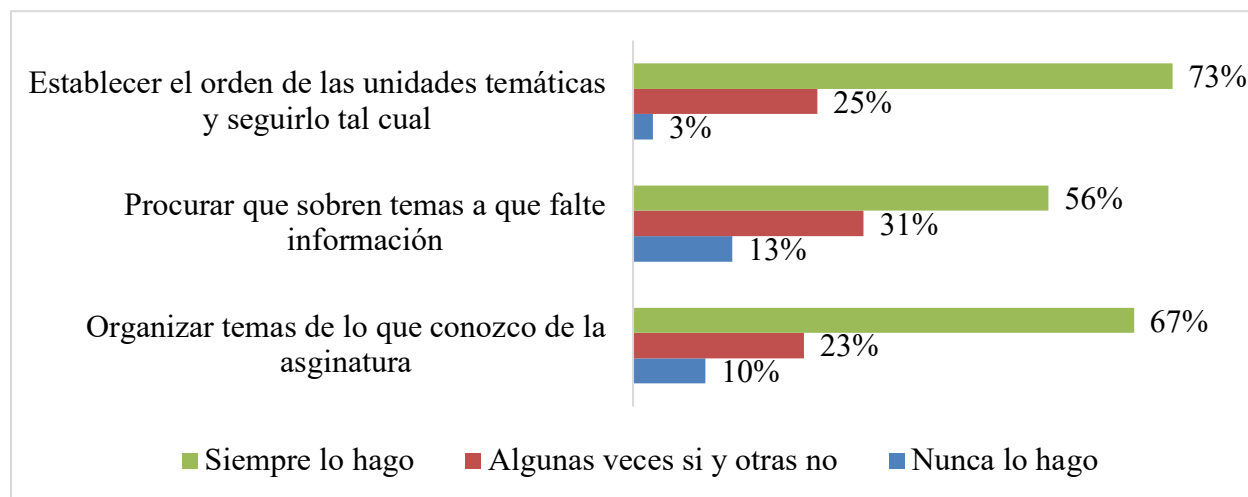


Figura 12. Desarrollar contenidos centrados en la enseñanza

De acuerdo con los resultados anteriores, se ubica una tendencia alta a desarrollar contenidos centrados en la enseñanza, situación contraria a la expuesta por Estévez, et al. (2015), con académicos universitarios de Sonora, puesto que la organización de las actividades resultó más orientada al constructivismo que a su planeación. Esto denota que, en el caso de los docentes de este estudio, estos no solamente organizan e implementan actividades desde un solo enfoque de enseñanza sino de varios.

Cabe destacar que, la educación normal pretende transitar de la transmisión del conocimiento a la construcción de aprendizajes, de manera que, se busca que el profesor de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) sea un guía para el estudiante y dinamice los contenidos con base en el contexto en el que se ubica y las características y necesidades de este (SEP, 2019). Por tanto, se presentan algunas contradicciones con lo establecido en el nuevo modelo educativo, ya que desde la percepción del profesorado normalista, consideran el enfoque constructivista, pero

continúan haciendo uso del enfoque de enseñanza tradicional en el desarrollo de los contenidos de la asignatura que imparten.

Por otra parte, al relacionar los contenidos centrados en la enseñanza con la variable edad (ver Figura 14), los profesores del rango de edad entre 40 años o menos advierten siempre establecer el orden de las unidades temáticas y seguirlo al pie de la letra (84%), en contraste con el grupo de 41 a 70 años de edad, no obstante, un 14% del profesorado señaló algunas veces hacerlo y otras no. Asimismo, siete de cada diez docentes de 40 años o menos organiza los temas que mejor conoce de la asignatura a diferencia de los profesores de edad avanzada, y desfavorablemente, también procuran que sobren temas a que falte información (64%).

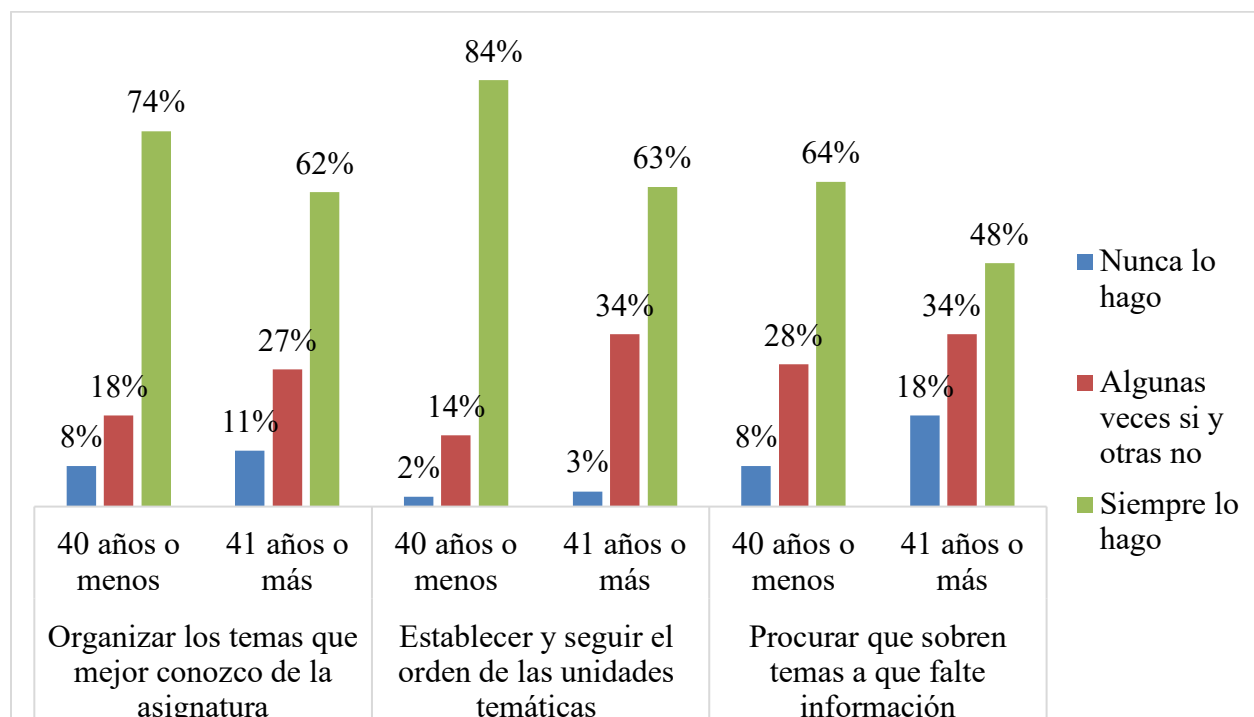


Figura 13. Desarrollar contenidos centrados en la enseñanza según edad

El resultado anterior permite reconocer un hallazgo interesante, ya que la edad se vuelve un factor clave en la práctica de enseñanza de los docentes normalistas pues, contrario a otros estudios, los docentes de un rango de edad de 41 o más son los que se alejan del enfoque tradicional de enseñanza, situación reafirmada por Feixas (2004), la autora asegura que estos tienden a mostrarse más seguros al contar con un alto bagaje de estrategias y técnicas de enseñanza debido a su experiencia y conocimiento en el ámbito educativo, a diferencia de los docentes jóvenes,

quienes muchos al ser docentes noveles, de acuerdo con Fondón, Madero y Sarmiento (2010), llegan a enfrentar inconvenientes derivados de su falta de formación pedagógica y experiencia, así como verse limitados por el desconocimiento de estrategias de enseñanza. A pesar de esto, tienden favorablemente a tratar de innovar en la enseñanza o cambiar lo que perciben que no está funcionando.

4.3. Implementación de la enseñanza

4.3.1 Estrategias didácticas: uso de recursos digitales en la enseñanza

El conjunto de procedimientos, técnicas o recursos de enseñanza que utilizan los profesores en su práctica se conocen como estrategias didácticas, y tienen por fin el cumplimiento de los objetivos de aprendizajes esperados de los estudiantes (González y Triviño, 2018). En tal sentido, en cuanto al empleo de estrategias didácticas constructivistas en las actividades de docencia (ver Tabla 12), casi la totalidad del profesorado señaló siempre utilizar recursos digitales como medios de apoyo en la enseñanza (97%), y comunicar contenidos con esquemas visuales (94%), así como enseñar herramientas cognitivas aunado a los contenidos (93%).

Tabla 12. *Estrategias didácticas constructivistas*

Ítem	Nunca lo hago	Algunas veces si y otras no	Siempre lo hago
Usar recursos digitales para apoyar la enseñanza	0%	3%	97%
Enseñar herramientas cognitivas aunado a los contenidos	1%	6%	93%
Comunicar contenidos con esquemas visuales	1%	5%	94%

Fuente: elaboración propia.

Las TIC se han convertido en un requisito primordial para las IES y juegan un papel decisivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje pues, utilizarlas mejora la calidad docente y el desempeño académico del estudiante, ya que intentan dar respuesta a necesidades concretas en la formación de este y le permiten decidir sobre su proceso de aprendizaje al contar con mayor flexibilidad para elegir cómo organizar su currículo a través de diversos entornos de aprendizaje y recursos educativos, que a su vez, le facilitan adquirir información y materiales didácticos digitales en internet que enriquecen su formación académica (Ferro, et al. 2009).

De acuerdo con las ideas anteriores, en el caso de escuelas normales, ha sido un desafío para el profesorado el uso de TIC y recursos digitales para apoyar la enseñanza si se recupera la situación que expone el estudio de Castillo, et al. (2007) sobre escuelas normales de Sonora, donde se rescató que los docentes pocas veces utilizaban recursos tecnológicos debido a las condiciones de infraestructura en esas instituciones y por las necesidades de capacitación sobre el uso de TIC.

Debido a la situación anterior, las diversas reformas curriculares en materia educativa han hecho mayor énfasis en el uso de TIC y recursos digitales como medios para promover una enseñanza más constructivista, por ello, se ha brindado información, capacitación e infraestructura a los profesores de escuelas normales (SEP, 2019), y los resultados se reflejan en el estudio actual pues, favorablemente casi la totalidad de los participantes señaló emplearlas como medios de apoyo en sus clases, lo que permite reconocer que los profesores se han esforzado por innovar en su enseñanza haciendo uso de las TIC y elaborar clases más atractivas para mantener el interés de los estudiantes en su aprendizaje.

Por otra parte, es primordial que el estudiante además de obtener información a través de los contenidos que el docente enseña aprendan las técnicas para conseguir, recuperar y utilizar los conocimientos, dicho de otra manera, que desarrollen estrategias cognitivas (Estévez, 2002). Esto en razón de que aprendan a aprender y logren los objetivos planteados del curso.

Con base en lo anterior, se puede ubicar que los maestros normalistas del estudio advirtieron siempre enseñar a sus alumnos herramientas cognitivas aunado a los contenidos, lo que permite deducir que se interesan también por promover el desarrollo cognitivo de estos y guiarlos en la construcción de su propio aprendizaje.

En contraste con las estrategias didácticas constructivistas, se hace alusión a aquellas que corresponden a un enfoque tradicional, en la Figura 15 se vislumbra que casi nueve de cada diez docentes señalaron definir las actividades de manera que les sean útiles en todos los grupos y, más de la mitad de la población afirmó presentar las definiciones correctas al inicio de cada clase. No obstante, la información también advierte que una cantidad importante de profesores aunque menor (15%), se aleja de este tipo de práctica cuando inician una clase.

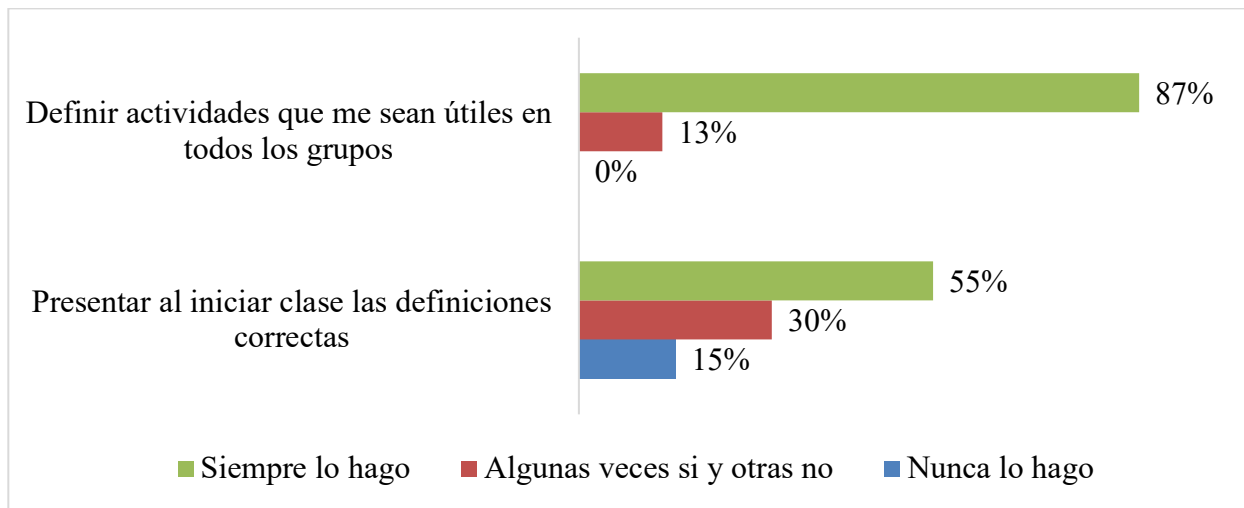


Figura 14. Estrategias didácticas con orientación en el enfoque tradicional

La educación en general ha puesto en discusión la enseñanza de carácter transmisionista que incita a la memorización cuando se anteponen los contenidos frente a la comprensión del tema (González y Trivillo, 2018). En este sentido, la educación normal ha sido criticada por dar mayor prioridad a la adquisición de habilidades básicas, rutinas y dominio de aspectos técnicos y prácticos para el quehacer docente (UNESCO, 2020; Ducoing, 2013).

Es posible suponer que, esta situación sigue vigente de acuerdo con los resultados según la percepción de los docentes, puesto que el presentar las definiciones correctas al iniciar la clase y definir actividades que sean útiles para todos los grupos hacen del aprendizaje un proceso técnico y rutinario que deja de lado las características y necesidades individuales de cada estudiante y su participación en la construcción de aprendizajes lo que provoca que estos adquieran conocimientos superficiales y poco durables.

Al relacionar las estrategias antes mencionadas con el tipo de contrato (ver Figura 16), se identificó alta tendencia por parte de los profesores de asignatura a definir actividades que le sean útiles en todos los grupos y, presentan al iniciar clase las definiciones correctas (71%) en contraste con los docentes de tiempo completo, quienes refirieron hacerlo un 49% y un porcentaje considerable señaló nunca utilizar esta estrategia (19%). Esto permite deducir que el tipo de contrato es una variable importante en las escuelas normales, a diferencia del estudio de Arámburo y Luna (2016) con académicos de una IES, en el cual los profesores por horas fueron mejor evaluados que los docentes de tiempo completo.

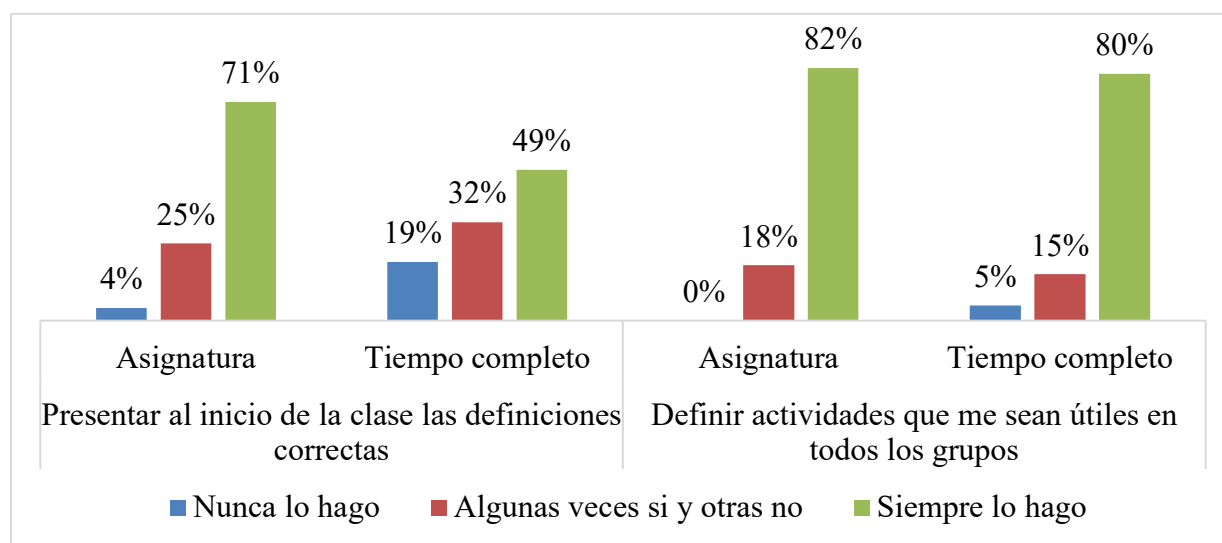


Figura 15. Estrategias didácticas centradas en la enseñanza según tipo de contrato

La situación anterior permite resaltar la importancia de la formación pedagógica en cuanto a métodos innovadores, si bien los profesores noveles o que destinan mayor tiempo a la docencia encuentran mayor motivación por aprender autónomamente y superarse, muchas veces se mantienen con las estrategias que les dan seguridad al impartir clase como menciona Fondón, et al. (2010), aunado a ello, se presenta el conflicto de investigación-docencia, donde algunos perciben que el tiempo destinado a la mejora de las tareas docentes no es lo suficientemente valorado por la institución. Lo que posiblemente, en el caso de los profesores de escuelas normales tiene efecto en sus estrategias didácticas, ya que estos se encuentran en la búsqueda del perfil PRODEP y de los múltiples beneficios derivados al obtenerlo.

4.3.2 Aplicación de estrategias cognitivas: un énfasis en organizar información

Las estrategias cognitivas según Estévez (2002) son herramientas útiles para decretar relaciones entre el curso del aprendizaje y las estructuras de pensamiento ya existentes. Se ha demostrado que para el mejoramiento del aprendizaje es fundamental utilizar estas estrategias como formas de enseñar a aprender, puesto que facilitan al alumno ser consciente y tener control sobre lo que está aprendiendo.

Con relación a la aplicación de estrategias cognitivas en la asignatura, en la Tabla 19 se observa que el profesorado advierte siempre utilizar técnicas para que el estudiante aprenda a aprender (94%), así como también enseñan a resolver problemas a través del ejemplo (89%), aunque un 4% indicó nunca hacerlo. El docente que busca que los alumnos aprendan a aprender según Estévez (2002), implementa en la enseñanza técnicas que impulsen el crecimiento de habilidades intelectuales, la adquisición de sentido crítico y reflexivo de su entorno, y el aprendizaje autónomo. En tal sentido, de acuerdo con la percepción de los profesores de escuelas normales, estos utilizan en alto grado técnicas para aprender a aprender, siendo esto un aspecto favorable en el diseño didáctico y en el logro de aprendizajes.

Tabla 13. *Aplicación de estrategias cognitivas en la asignatura*

Ítem	Nunca lo hago	Algunas veces si y otras no	Siempre lo hago
Usar técnicas para aprender a aprender	1%	5%	94%
Enseñar a resolver problemas a través del ejemplo	4%	7%	89%
Lograr captar el interés del estudiante para mejorar	0%	11%	89%

Fuente: elaboración propia.

En lo referente a enseñar a resolver problemas por medio del ejemplo, el profesor según Restrepo (2005), se convierte en un ponente de situaciones problemáticas y recomienda al estudiante fuentes de información y técnicas que lo ayuden a solucionar el problema de acuerdo con sus necesidades. De acuerdo con lo anterior, es posible enunciar que los académicos del estudio consideran la solución de problemas en su enseñanza pero, llama la atención que algunos profesores se mostraron indiferentes aún siendo este un aspecto destacado en el perfil de egreso de la educación normal.

Por otra parte, adquiere notabilidad la utilización de esquemas para recordar información e ideas principales al enseñar, pues permite al docente relacionar e integrar ideas de una o varias actividades del curso con los estudiantes y al mismo tiempo desarrollar habilidades de pensamiento (Reigeluth y Stein, 1983). En tal sentido, sobre el uso de estrategias para organizar información (ver Tabla 20), los profesores señalaron siempre presentar esquemas para recordar ideas principales (87%), no obstante, en cuanto al uso de mapas conceptuales para sintetizar lo importante lo hizo referencia un 70%, mientras que una cantidad importante de estos (25%) advirtió en ocasiones hacerlo y otras no.

Tabla 14. *Uso de estrategias para organizar información*

Ítem	Nunca lo hago	Algunas veces si y otras no	Siempre lo hago
Presentar esquemas para recordar ideas principales	1%	12%	87%
Usar mapas conceptuales para resumir lo importante	5%	25%	70%
Solicitar al alumno esquemas para organizar información	2%	16%	82%

Fuente: elaboración propia.

Si los resultados anteriores se contrastan con los del estudio de Castillo, et al. (2007) se observan similitudes, puesto que, en este último los profesores de escuelas normales de Sonora señalaron hacer uso de mapas conceptuales medianamente frecuente (31.5%). Esto permite

suponer que, esta situación no se ha renovado con el tiempo y esto se refleja entre el presente estudio y el antes citado, ya que, a pesar de que el porcentaje de profesores aumentó en cuanto al empleo de estrategias para sintetizar ideas importantes, algunos de estos señalaron no hacer uso de ellos la mayoría del tiempo. Esto no indica que sea algo negativo, sino que, posiblemente prefieren utilizar otro tipo de estrategias para organizar la información e igual pueden ser de interés para el alumno y para enriquecer su aprendizaje.

De igual manera, el empleo de este tipo de esquemas para enseñar permiten la organización del conocimiento en jerarquías o relaciones de forma visual, por lo tanto, facilitan identificar las ideas principales del contenido a enseñar de la asignatura en cuestión. Además, facilitan la comprensión y el aprendizaje por medio de una organización explícita en la que el profesor puede orientar a sus estudiantes en la creación de vínculos sobre lo que conocen y lo que están aprendiendo (Estévez, 2002). Por ello, es de gran relevancia el uso de estas estrategias por parte del profesorado para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y hacerlo más práctico e interactivo.

Por otro lado, con relación al empleo de otro tipo de estrategias distintas a las anteriores (ver Figura 17), el mayor porcentaje de los participantes según su percepción, aseguró que siempre solicita al estudiante realizar mapas conceptuales para explicar ideas (51%), no obstante, un 17% del profesorado nunca lo hace, así como también en algunas ocasiones descartan el uso de analogías como apoyo a la enseñanza (41%). De igual manera, pese a que casi cuatro de cada diez docentes advirtieron nunca elaborar resumen para que el estudiante relacione lo nuevo con lo que ya conoce un porcentaje importante del profesorado señaló siempre utilizarlos (35%).

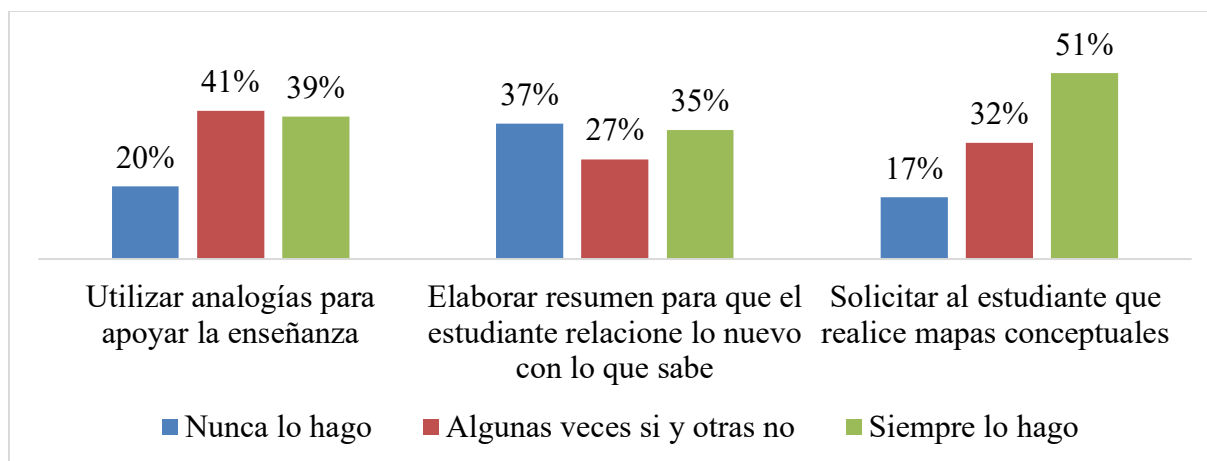


Figura 16. Empleo de otro tipo de estrategias en la enseñanza

El utilizar analogías en la enseñanza facilita la comprensión de nuevas ideas sobre un tema relacionándolas con ideas familiares (Reigeluth y Stein, 1983), en tal sentido, es conveniente que el profesorado de escuelas normales haga uso frecuente de estas estrategias que apoyan la construcción de conocimientos y permiten al estudiante indagar y reflexionar sobre probables relaciones entre sus saberes y lo que se encuentra aprendiendo.

Asimismo, estrategias como el resumen, son fundamentales para muchos profesores cuando requieren explicar sobre un tema, sin embargo, depende de como se utilice, puesto que este se asocia cuando se emplea constantemente como una estrategia tradicional, no obstante, también puede ser utilizado en un método constructivista. Lo deseable sería que aunado a este, se empleen otro tipo de estrategias innovadoras cognitivas en las que el alumno tenga mayor participación o lo encuentre interesante y motive para aprender.

4.4 Evaluación del aprendizaje: persistencia del examen y dominio de definiciones

La evaluación es un proceso en el cual el docente tiene que calificar el proceso de construcción de aprendizajes del alumno de principio a fin, tomando en cuenta el contexto educativo, disposición y desarrollo cognitivo (Bozu y Canto, 2009; Estévez, 2002).

En la Figura 18 se muestran algunas estrategias de evaluación constructivista, donde el profesorado advierte siempre establecer tareas para que el estudiante valore críticamente su aprendizaje (95%) e identificar las ideas previas antes de iniciar un tema nuevo (94%), no obstante,

un 44% de estos señaló evaluar siempre mapas conceptuales de los estudiantes y un considerable porcentaje (29%) afirmó nunca hacerlo, lo que permite ubicar que hay ciertas inconsistencias en la evaluación con enfoque constructivista.

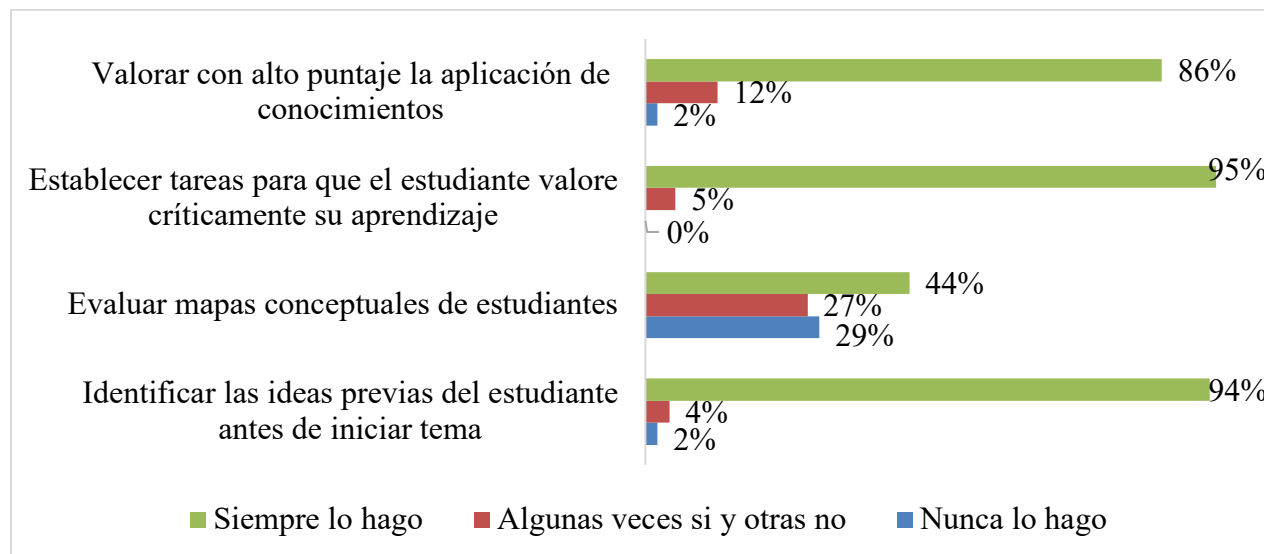


Figura 17. Inconsistencias en la evaluación con enfoque constructivista

Con base en las ideas anteriores, es de considerarse que el profesor como afirma López (2012), requiere procurar que el alumno adquiera una autonomía intelectual por medio de tareas críticas de pensamiento, en las cuales valore la apertura mental, reflexión, los sentimientos y conocimiento ajeno y forma de enfrentar los retos de la vida. En este sentido, de acuerdo con el resultado obtenido, los docentes de escuelas normales según su percepción, establecen tareas críticas para que los estudiantes valoren su aprendizaje.

Por otra parte, es necesario que el profesor considere los conocimientos previos y lo que necesita aprender el alumno antes de iniciar con un tema nuevo pues, de esta forma, se estructura el aprendizaje y se amplían los conocimientos, de manera que, el alumno construye aprendizajes significativos duraderos y enriquece sus conocimientos sobre el mundo físico y social (Reigeluth, 2012; Díaz Barriga y Hernández, 2010). Favorablemente, el profesorado normalista advierte identificar las ideas previas antes de transmitir nuevas ideas, en beneficio del aprendizaje de los estudiantes y la comprensión de sus experiencias previas con lo que aprenden.

No obstante, llama la atención que la frecuencia de actividades de evaluación de un enfoque constructivista no se mantiene, ya que se destacan algunas contradicciones pues, a pesar de que ocho de cada diez docentes siempre valoran con alto puntaje la aplicación de conocimientos, algunos indicaron no hacerlo, asimismo, aunque señalaron evaluar siempre mediante mapas conceptuales de estudiantes (44%), un porcentaje considerable nunca lo hace (29%). Esto es un hecho importante, debido a que, según Estévez (2002) los mapas conceptuales posibilitan adquirir una visión en conjunto de lo que se aprende, en tal sentido, ofrecen un contexto propicio para la participación activa de los estudiantes en la organización y procesamiento de la información.

Por otro lado, en cuanto a la atención que se brinda al aprendizaje del estudiante en la evaluación, nueve de cada diez profesores señalaron siempre revisar con los estudiantes sus errores y dar sugerencias para mejorar el desempeño académico después de calificar. Las estrategias de evaluación antes mencionadas, son parte de un perfil docente constructivista, puesto que, se hace alusión al diálogo entre estudiante-docente y se comparten y conocen diferentes opiniones, necesidades y errores para posteriormente, brindar retroalimentación individual y grupal a fin de potencializar los aprendizajes de cada estudiante (Richardson, 2003). En tal sentido, los profesores de escuelas normales según su percepción, se interesan por mejorar el desempeño y la formación de sus estudiantes a través de la revisión y sugerencia al evaluar.

En contraste con la realización de actividades constructivistas, se muestran aquellas que son propias de una enseñanza tradicional (ver Tabla 21), se observa que los profesores advierten nunca calificar con bajo puntaje a los alumnos que comienzan mal el curso (83%), sin embargo, casi cada cinco de diez docentes aseguró siempre valorar el dominio de las definiciones por parte del estudiante aunque, algunos otros señalaron nunca hacerlo.

Con base en lo establecido en la reforma del año 2019 en México, los profesores de escuelas normales orientan y apoyan al alumno en la mejora de su aprendizaje en lugar de calificarlo con bajo puntaje (SEP, 2019), no obstante, el dar un valor alto al dominio de definiciones en la evaluación no permite la completa transición de la enseñanza memorística a una más innovadora de acuerdo con las necesidades educativas actuales.

Tabla 15. *Estrategias de evaluación tradicional*

Ítem	Nunca lo hago	Algunas veces si y otras no	Siempre lo hago
Calificar con bajo puntaje a quienes inician mal el curso	83%	11%	6%
Valorar el dominio de definiciones	27%	26%	48%
Evaluar con exámenes de opción múltiple	23%	32%	45%

Fuente: elaboración propia.

De igual forma, un alto porcentaje de docentes advierte siempre evaluar con exámenes de opción múltiple (45%), pero el 23% de los participantes señaló nunca utilizarlos. La respuesta de los profesores normalistas resulta interesante si se considera que años atrás el examen era la forma de evaluar más utilizada en las escuelas normales de Sonora (Castillo, et al. 2007). Esto permite destacar que, el examen continúa siendo una forma de evaluación popular entre el profesorado aunque en menor medida, puesto que los docentes también hacen uso de otro tipo de estrategias para evaluar a sus alumnos.

Al relacionar algunas de las estrategias anteriores según el grado académico (ver Figura 19), se pudo vislumbrar una mayor tendencia a evaluar con exámenes de opción múltiple por parte de los profesores con licenciatura (48%), y alta frecuencia a valorar el dominio de definiciones del estudiante (46%), en contraste con quienes cuentan con estudios de posgrado pues, estos últimos afirmaron (28%) nunca evaluar de esta forma.

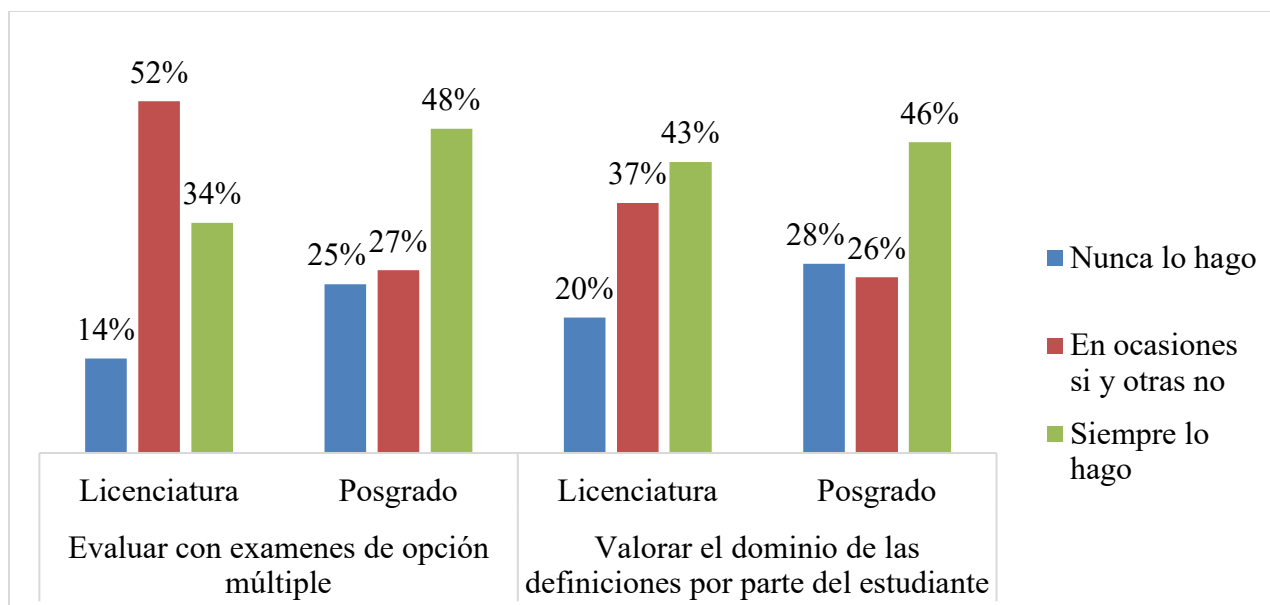


Figura 18. Estrategias de evaluación tradicional según grado académico

Los resultados se asemejan a los obtenidos en otras investigaciones en las cuales se resalta que quienes utilizan mayores estrategias y métodos de evaluación del paradigma constructivista son los profesores de más alto grado académico (Santiestéban, et al. 2018), ya que poseen mayor conocimiento sobre métodos innovadores de enseñanza que prioricen el aprendizaje, lo que implica que lleven a la práctica estrategias novedosas para evaluar y no únicamente mediante un examen. A partir de esto, se puede inferir desde la percepción de los profesores de escuelas normales, que el grado académico incide sustancialmente en la realización de actividades de evaluación con enfoque constructivista.

4.5 Motivación al cambio en la enseñanza

La motivación al cambio se genera en el profesor cuando se estimulan los factores personales: pensamientos, creencias, esquemas cognitivos y teorías implícitas del profesorado, así como por factores internos y externos a él pero que tienen relación con el contexto institucional y que, a su vez, motivan al docente a mejorar su desempeño profesional (Rivas, 2005). Esta sección se compone por los *Factores intrínsecos del docente* y *Factores extrínsecos al docente*, los primeros refieren a la responsabilidad para mejorar, atención al desarrollo académico del estudiante, interés por el reconocimiento profesional y satisfacción por la tarea; y los segundos a la respuesta positiva

a demandas externas a la institución, atención a normas de trabajo institucional y el uso de la tecnología.

Con relación a los motivos intrínsecos para innovar y que refieren al aprendizaje, en la Tabla 16 se destaca que la totalidad de la población del estudio señaló estar de acuerdo con implementar innovaciones en el currículo para potenciar el desarrollo académico del alumno, así como casi nueve de cada diez docentes afirmaron que la alta motivación supone mayor interés del estudiante aunque, algunos fueron indiferentes al respecto.

Tabla 16. *Motivos intrínsecos para innovar*

Ítem	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo
Alta motivación docente supone mayor interés del estudiante	0%	13%	87%
Implementar innovaciones en el currículo para potenciar el desarrollo académico	0%	0%	100%
Brindar tutoría individual para mejorar la enseñanza	0%	11%	89%

Fuente: elaboración propia.

En este sentido, Ríos (2006) advierte que los docentes innovadores se distinguen por la persistencia en la tarea que realizan y por su alta motivación pedagógica y social para implementar mejoras con vista al mejoramiento del aprendizaje del estudiante. Lo anterior denota que en general el profesorado de escuelas normales se interesa por implementar innovaciones donde el estudiante es el principal beneficiado en su aprendizaje.

Siguiendo con los motivos intrínsecos, respecto a aquellos que tienen relación con el reconocimiento y prestigio profesional (ver Tabla 17), la mayoría de los docentes afirman que innovar en la enseñanza mejora la imagen de la profesión docente (95%), y que mejorar la enseñanza no tiene relación con obtener reconocimiento social (87%), no obstante, un 5% indicó estar en desacuerdo con tal afirmación.

Tabla 17. *Motivos intrínsecos para innovar con base en la imagen de la profesión y prestigio*

Ítem	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo
Innovar en la enseñanza mejora la imagen de la profesión docente	1%	4%	95%
Favorecer el prestigio profesional supone la mejora de la enseñanza	6%	12%	82%
Mejorar la enseñanza no tiene relación con conseguir reconocimiento social	5%	8%	87%

Fuente: elaboración propia.

Con base en estos resultados, es posible suponer que, los profesores encuentran motivación al trabajar con la gente y la propia naturaleza recompensante del trabajo pero, son conscientes de que el introducir innovaciones a su práctica conlleva desarrollar su competencia profesional y la oportunidad de crecer tanto personalmente como laboralmente, lo que provoca que innoven para mejorar su imagen docente (González, 2003). De esta manera, a pesar de que el profesorado normalista está de acuerdo en que mejorar no tiene relación con obtener reconocimiento social, sí reconocen un alto grado de acuerdo con innovar para mejorar la imagen de la profesión docente.

Por otro lado, con relación a los motivos extrínsecos al docente como innovar con base en el sistema educativo (ver Tabla 18), los profesores de escuelas normales advierten estar de acuerdo en realizar mejoras didácticas con lo que establece el sistema (89%), y mejorar la enseñanza de acuerdo con el sistema de trabajo de la institución (87%), resultado similar al que obtuvieron en su estudio Medina, et al. (2016), donde seis de cada diez profesores considera las necesidades educativas del centro escolar y los establecimientos del sistema educativo el principal motivo para innovar, lo que supone que son las motivaciones derivadas de la cultura institucional (necesidades, requisitos de dirección y gestión) a atender lo que conlleva a innovar en la práctica.

Tabla 18. *Motivos extrínsecos para innovar de acuerdo con sistema educativo e institución*

Ítem	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo
Realizar mejoras didácticas con lo que establece el sistema educativo	3%	8%	89%
Innovar para dar respuesta a las demandas sociales	7%	12%	81%
Mejorar la enseñanza de acuerdo con el sistema de trabajo institucional	4%	9%	87%

Fuente: elaboración propia.

Asimismo, en lo referente a innovar para dar respuesta a demandas sociales, Ferreyra (2011) considera esencial la implicación de los docentes en las necesidades educativas, aunado al trabajo en conjunto con las familias y los agentes sociales para una exitosa innovación. No obstante, en el caso de los profesores de EN, llama la atención que un porcentaje importante de los participantes indicó estar en desacuerdo con la afirmación, lo que demuestra que hay ciertas contradicciones al momento de implementar una mejora en la enseñanza, pues se entiende que el estudiante y sus necesidades es uno de los factores principales que influyen en la decisión del profesor al innovar pero, deja de ser un aspecto que todos toman en cuenta.

Por otra parte, el efecto de la tecnología es un aspecto que diversos profesores consideran positivo cuando tienen conocimientos y habilidades para emplear las TIC, pues ofrecen una alternativa útil y dinámica para el aprendizaje (Abarca, 2015). Vinculado a lo anterior, en la Tabla 19 se observa que sobre el uso de TIC y materiales didácticos digitales, nueve de cada diez profesores señalaron un alto grado de acuerdo en que el empleo de estas mejora la enseñanza, muy similar a quienes advierten la importancia de que integrar las TIC en la enseñanza es una exigencia por parte de la institución (89%), a diferencia de los que se mostraron en desacuerdo con esta afirmación (5%). En tal sentido, es importante mencionar que el empleo de TIC y recursos digitales en la enseñanza se ha convertido en un requisito para todas las IES, bajo su responsabilidad de asumir cambios sociales y tecnológicos (UNESCO, 2020).

Tabla 19. *Motivación al cambio con uso de TIC y material didáctico digital*

Ítem	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo
Integrar las TIC en la enseñanza es una exigencia de la institución	5%	6%	89%
Usar material didáctico digital es fundamental para innovar	5%	7%	88%
Utilizar las TIC y medios audiovisuales mejoran la enseñanza	0%	6%	94%

Fuente: elaboración propia.

Así, las reformas implementadas en la educación normal de México han hecho mayor énfasis en la utilización y enseñanza de las TIC con el objetivo de formar docentes preparados para su desempeño profesional y que a su vez, atiendan las demandas actuales en materia educativa (SEP, 2019). Por tal motivo, se espera que todos los docentes estén capacitados y se actualicen constantemente en ambientes de aprendizaje que potencien el desempeño de los alumnos.

A pesar de que, según los docentes de escuelas normales el integrar las TIC en la enseñanza es una exigencia del centro escolar, el grado de acuerdo para innovar en las actividades de docencia con el uso de estas es positivo, pues los docentes reconocen la importancia que se otorga actualmente a los recursos tecnológicos y materiales didácticos digitales, que además facilitan el quehacer docente y lo hacen más interesante para el estudiante.

4.5.1 Relación de elementos intrínsecos para el cambio y características generales

Como parte del análisis, se realizaron relaciones de los elementos intrínsecos para el cambio con algunas características del docente (género, edad, antigüedad, grado académico, nivel escolar y tipo de contrato).

Con relación a la afirmación que refiere a que la alta motivación docente supone más interés del estudiante según la variable antigüedad (ver Figura 20), los profesores en el rango de 0-9 años (91%) afirmaron estar mayormente de acuerdo en contraste con los que se ubican en el grupo de 21 años o más de antigüedad (67%), no obstante, un 33% de los últimos no está de acuerdo, ni en

desacuerdo con esta afirmación. Al comparar los resultados obtenidos con los del estudio de Vidal, García y Pacheco (2010), se pueden encontrar varias similitudes, ya que el profesorado que contaba de 11 a 20 años desempeñándose en la docencia, se encontraba más motivado con su trabajo y mostraba mayor interés en potenciar el aprendizaje del estudiante, a diferencia de quienes tenían más de 21 años de antigüedad en la institución.

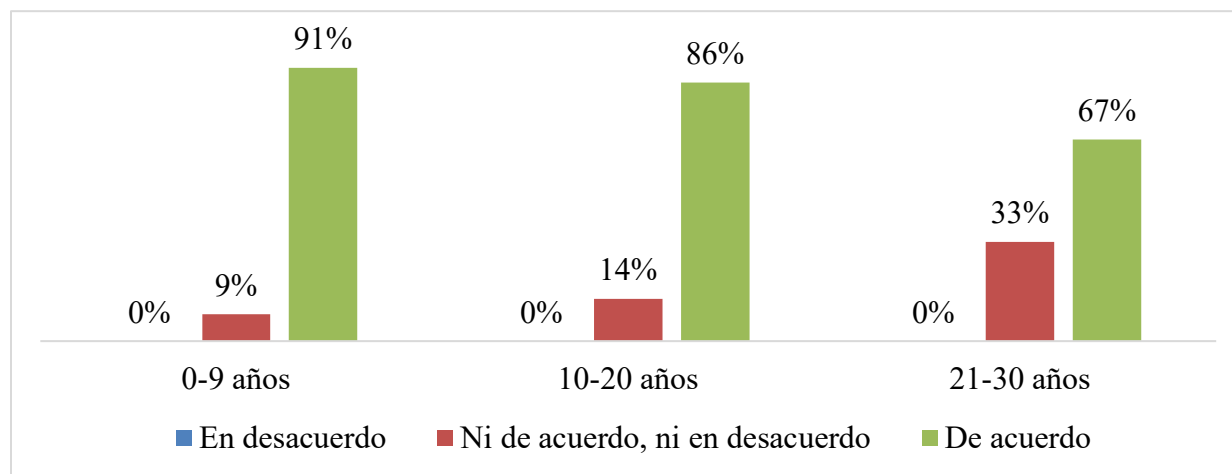


Figura 19. Grado de acuerdo con la afirmación "Alta motivación docente supone mayor interés del estudiante por aprender" según antigüedad

Con base en los resultados anteriores, se visualiza una tendencia por parte de los docentes que tienen tiempo considerable laborando en un centro escolar (21-30 años), a no estar siempre de acuerdo en que para conseguir mayor interés del estudiante es necesaria la alta motivación docente. Esto permite suponer que, los años de experiencia, el cansancio y agotamiento profesional posiblemente repercuten en el quehacer docente de este rango de antigüedad, sin embargo, convendría investigar a profundidad si estos aspectos realmente tienen efecto en el profesorado de escuelas normales mediante otro tipo de estudios.

En cuanto a la afirmación que refiere a que favorecer el prestigio profesional supone la mejora de enseñanza de acuerdo con la variable sexo, en la Figura 21 se vislumbra una alta tendencia por parte de los docentes varones, puesto que advirtieron ligeramente un mayor grado de acuerdo (85%) a diferencia de las mujeres (79%), aunque un 8% de los primeros señalaron estar en desacuerdo. Si se contrastan estos datos con los del estudio de Emo (2015), se refleja que los

académicos en gran parte innovan con el objetivo de adquirir más experiencia y prestigio profesional, sin embargo, el deseo de contribuir al aprendizaje del estudiante predomina en las profesoras mujeres.

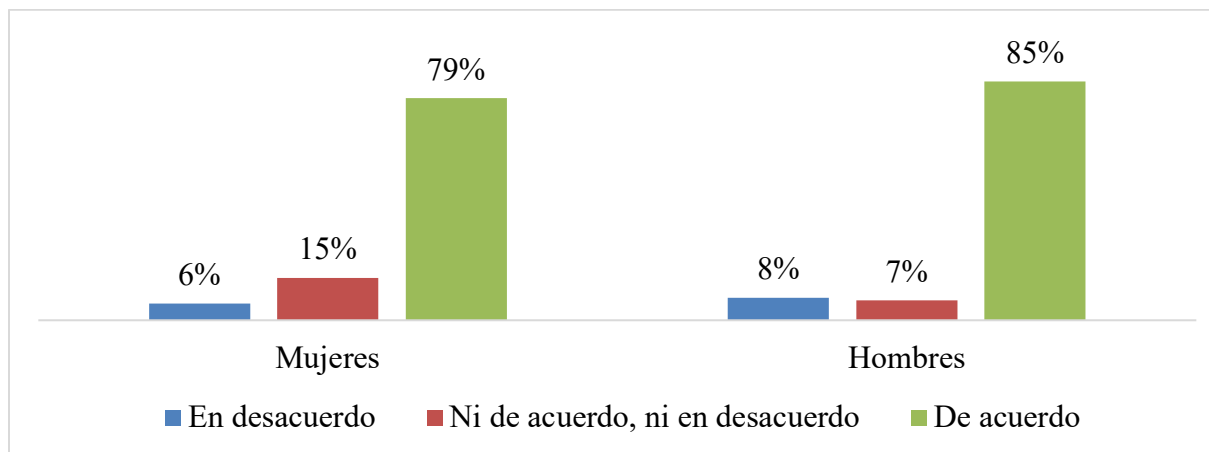


Figura 20. Grado de acuerdo con la afirmación "Favorecer el prestigio profesional supone la mejora de la enseñanza" según variable sexo

Lo anterior, permite ubicar que son los varones quienes se apegan más a implementar acciones innovadoras en la enseñanza para favorecer principalmente su prestigio como profesionales de la educación, esto puede explicar que, aunque la mayoría estuvo de acuerdo en favorecer el prestigio, estas encuentran mayor grado de acuerdo en innovar por el interés de ayudar en el aprendizaje del estudiante, por consiguiente, las mujeres de escuelas normales como en resultados anteriores, resaltan ser más constructivistas y contemplar al alumno como protagonista de los cambios que realizan en su enseñanza.

4.5.2 Vínculos de elementos extrínsecos al docente y características generales

El sistema educativo mexicano, como se ha mencionado en líneas previas, pretende contar con formadores de docentes actualizados, profesionales en investigación e innovación que conlleven a la creación de experiencias de aprendizaje, reflexión y generación de conocimiento en sus estudiantes (SEP, 2019). Así, en lo referente a realizar mejoras didácticas con base en prescripciones innovadoras establecidas por el sistema educativo según la variable sexo, en la

Figura 22 se observa que los profesores hombres advierten una alta tendencia a introducir mejoras en su enseñanza de acuerdo con las especificaciones innovadoras que señala el sistema (95%), en comparación con las mujeres (86%), de las cuales, un porcentaje considerable afirmó estar en desacuerdo (4%).

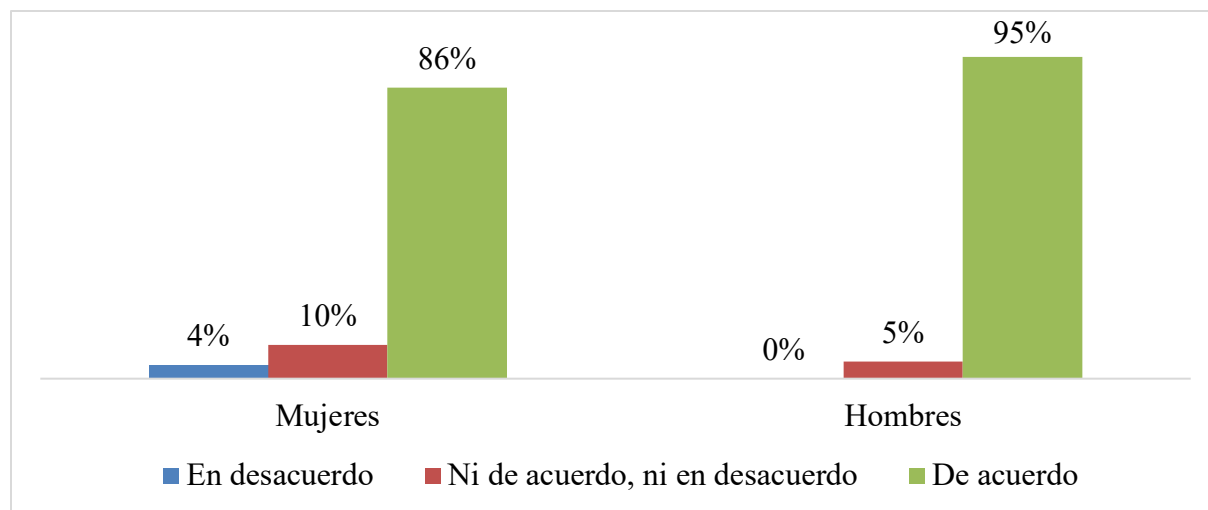


Figura 21. Grado de acuerdo a realizar mejoras didácticas con base en prescripciones innovadoras determinadas por el sistema educativo, según variable sexo

De acuerdo con el resultado anterior, se puede inferir que en las mujeres siguiendo la idea de Ríos (2009), la decisión de mejorar su enseñanza se origina principalmente a partir de las demandas que se presentan en su trabajo y en el contexto institucional, por lo que deciden cambiar conforme a las necesidades educativas existentes y, en menor medida, por cumplir con las prescripciones de carácter innovador que determina el sistema educativo, situación que se manifiesta en los profesores varones de escuelas normales de Sonora.

Por otra parte, los materiales didácticos digitales en la actualidad son considerados como una estrategia sumamente útil para innovar dentro del proceso de enseñanza, debido a que, se ha demostrado que los alumnos muestran más interés en su clase al integrar estos recursos pues, promueven el aprendizaje y la participación y, a su vez, favorecen el trabajo en equipo y su creatividad (Quirós, 2009). En este sentido, en la Figura 23 se revela que el profesorado que se ubica en el rango de 40 años o menos mostraron mayor aceptación a utilizar material didáctico

digital al innovar (94%), a diferencia del grupo de 41 años o más (82%), además, de este último rango de edad, algunos indicaron estar en desacuerdo con la afirmación (7%).

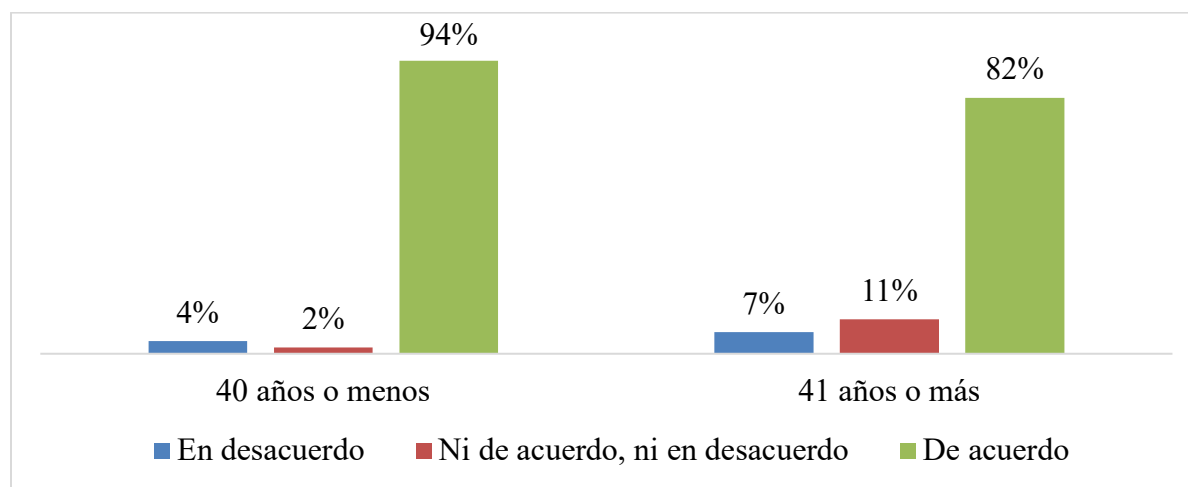


Figura 22. Grado de acuerdo con la afirmación "Uso de material didáctico digital para innovar" según edad

Los resultados anteriores se traducen en un hallazgo muy interesante, esta situación se ha presentado en otros estudios con académicos de otras IES como es el caso de lo expuesto por Vera, et al. (2014), quienes en su estudio encontraron que a menor edad del profesorado es mayor el dominio y aceptación de TIC en la enseñanza, y por tanto, existe alta motivación por utilizar materiales didácticos digitales en comparación con los docentes de edad avanzada, puesto que en este último grupo su motivación disminuye debido al poco conocimiento que algunos llegan a tener sobre el empleo de las TIC.

No obstante, respecto al uso de TIC en las escuelas normales se han realizado diversas capacitaciones con el fin de que los profesores se familiaricen más con las nuevas tecnologías, sobre todo con los que tenían nulo conocimiento de estas, esto pone de manifiesto la necesidad de indagar si esta situación prevalece en general en todas las escuelas normales o solamente en las de Sonora.

Las IES mantienen su compromiso de actualizar sus planes y programas de estudio y promover experiencias vanguardistas en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el uso de nuevas tecnologías (Vera, et al. 2014). Es así que, al analizar el grado de acuerdo con la afirmación que refiere a que la integración de las TIC en las actividades de docencia supone ser una exigencia de

la institución (ver Figura 24), los profesores con posgrado señalaron un alto grado de acuerdo (92%), a diferencia de quienes tienen solamente el nivel de licenciatura (75%), no obstante, un porcentaje importante de los últimos advirtió encontrarse en desacuerdo (15%).

Los resultados revelan que posiblemente, como argumenta Rueda (2012), son las exigencias del contexto institucional que se relacionan con la selección, promoción y evaluación docente para mejorar la enseñanza, inciden en el pensamiento del profesor, pues perciben que la utilización de las TIC es otra de las exigencias que tienen por deber acatar.

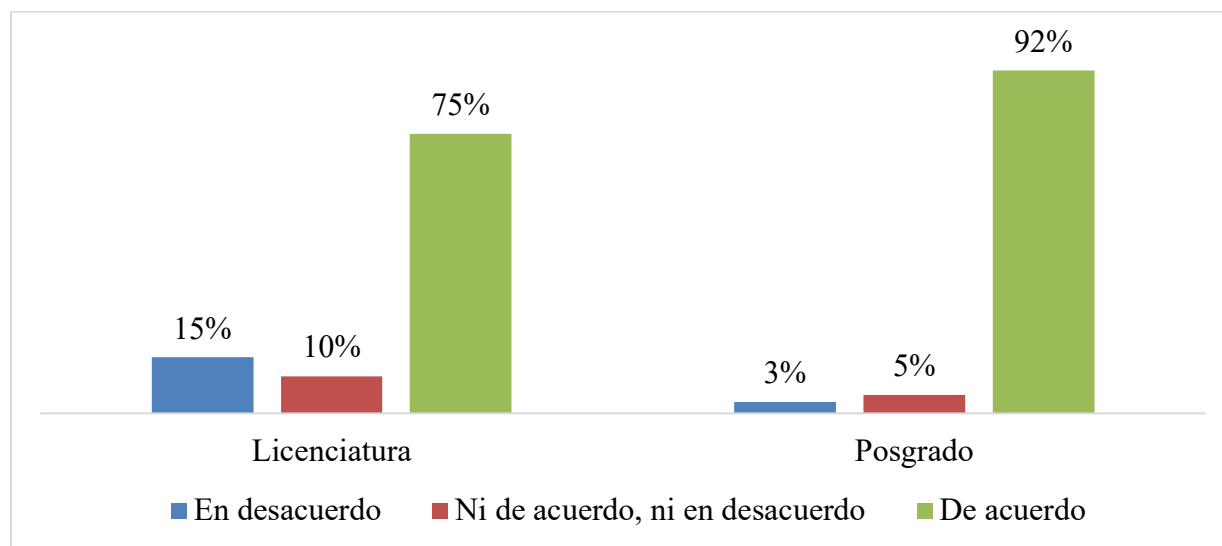


Figura 23. Grado de acuerdo con la afirmación "Integrar las TIC es una exigencia de la institución" según grado académico

A partir de lo anterior, se puede inferir que las demandas educativas, entre ellas la actualización y empleo de TIC en la enseñanza, han tenido gran impacto en los profesores de escuelas normales, puesto que, conforme avanza el desarrollo tecnológico surgen más capacitaciones y cursos para actualizar las competencias y habilidades del profesorado, ya que, como se ha mencionado, las IES tienen por responsabilidad cumplir con este aspecto, lo que implica que sea visto como un requisito o exigencia por el profesorado.

Se reconoce que los docentes de escuelas normales valoran positivamente el uso de TIC y las integran a su enseñanza, no obstante, es importante que las encuentren como una fuente de

motivación que los impulse a mejorar su práctica de enseñanza, por ello, resulta fundamental favorecer las oportunidades de trabajo, el aprendizaje colaborativo, y sobre todo fortalecer la cultura institucional (Feixas, 2004), para otorgar al profesorado un ambiente favorable en el que se sientan motivados, satisfechos y, por consiguiente, introduzcan innovaciones que dejen de ser percibidas como exigencias.

Capítulo V. Conclusiones

En este capítulo se enuncian las reflexiones derivadas de los resultados obtenidos con relación a los enfoques didácticos constructivistas y motivación al cambio del profesorado de instituciones normalistas de Sonora. Se parte primeramente de los hallazgos principales que permiten dar respuesta al objetivo general de esta investigación cuantitativa y de alcance descriptivo que fue analizar los enfoques de enseñanza constructivistas y la motivación al cambio de profesores de escuelas normales de Sonora, según variables personales, académicas y laborales.

Seguido de esto, se describen los hallazgos encontrados en el análisis del paradigma constructivista en la enseñanza y la motivación a implementar cambios en la práctica de los formadores de docentes, así como las características que impactan en ambos aspectos y las áreas de oportunidad. Por último, se exponen algunas reflexiones finales sobre la formación inicial docente y la enseñanza normalista, las limitaciones presentadas y recomendaciones para futuras investigaciones.

5.1 Enfoques de enseñanza y motivación al cambio según variables del profesor

Sobre las características del profesorado (personales, académicas y laborales) que se desempeña en las escuelas normales de Sonora y dando respuesta al objetivo general, se identificó que, en general, estas variables no influyen directamente en la adopción de un enfoque de enseñanza constructivista en las relaciones analizadas, y la tendencia de los resultados se situó en un nivel medio. No obstante, en los componentes didácticos que refieren a planeación, formulación de objetivos y evaluación se observan diferencias claras en la enseñanza constructivista con las siguientes variables: sexo, edad y grado académico, indicando que las profesoras mujeres, el profesorado de 41 años o más y quienes cuentan con estudios de posgrado son quienes mayormente orientan sus actividades de docencia hacia un enfoque constructivista centrado en el aprendizaje.

Como se ha mencionado con anterioridad, las escuelas normales se caracterizan desde un tiempo considerable por contar con una alta población femenina (Báez, 2014). En tal sentido, la muestra del estudio estuvo conformada por un alto número de profesoras mujeres y de manera particular, los resultados permiten visualizar que son quienes implementan, en su mayoría, actividades constructivistas como explican Estévez, et al. (2014), puesto que se encargan de promover continuamente métodos innovadores como el aprendizaje basado en problemas, por

proyectos, y desarrollo de habilidades de pensamiento. Ante esto, se infiere que la variable sexo es un aspecto clave en la conformación de perfiles constructivistas en la educación normalista, lo que conlleva a cuestionar el por qué de ese fenómeno, sin embargo, no se cuenta con las suficientes evidencias empíricas de escuelas normales para identificar diferencias de género en la enseñanza, resaltando con ello, la necesidad de realizar estudios que aporten más información respecto al tema.

Respecto al análisis de la variable edad, llama la atención que los profesores de 41 años o más muestran una tendencia favorable a orientar su enseñanza hacia el aprendizaje, en contraste con el grupo de 40 años o menos quienes lo hacen en menor proporción. Esto coincide con lo reportado por Feixas (2004), debido a que los docentes de más edad que poseen mayor experiencia se caracterizan por ser más críticos y reflexivos al haber acumulado tiempo trabajando y tener un importante bagaje en cuanto a estrategias que potencialicen el aprendizaje, aunado a que han asistido a cursos de formación durante su trayectoria, cuentan con participaciones en congresos y seminarios sobre educación y formación autodidacta que han tenido un evidente impacto en la orientación de su enseñanza.

Otro de los hallazgos encontrados refiere a la variable grado académico, ya que el análisis arrojó que esta tiene efecto en la frecuencia con la que profesores de escuelas normales adoptan un enfoque constructivista pues, como enuncian Cabero, et al. (2020), el profesorado que cuenta con mayor preparación académica, publicaciones sobre temas educativos, han organizado una titularidad y participado en cursos y actividades para mejorar su práctica de enseñanza, contemplan en su práctica de enseñanza enfoques innovadores como el constructivista que suponen atender las necesidades formativas del estudiante (Estévez, 2002).

En ese sentido, es de considerarse que los docentes de escuelas normales favorablemente se encuentran en constante actualización de acuerdo con las demandas y expectativas sociales a través de cursos, diplomados y talleres para fortalecer la formación de profesores (SEP, 2019) y la mayoría cuenta con posgrado, lo que denota un avance considerable en la tradición normalista pues, los profesores están transicionando de la orientación exclusiva a la docencia a integrar otras labores de investigación y difusión, lo que implica que tengan mayor conocimiento sobre métodos, estrategias y técnicas para el aprendizaje, no obstante, aún hay áreas de mejora por atender.

Por otra parte, sobre los hallazgos encontrados en el análisis de la motivación al cambio con las variables del profesor, se encontró que la variable sexo tiene incidencia en esta, debido a que los docentes hombres mostraron mayor aceptación a realizar mejoras para favorecer su prestigio profesional y en innovar con base en prescripciones innovadoras propuestas por el sistema educativo, notándose que los intereses de estos se centran principalmente en aspectos que tienen relación con el prestigio y reconocimiento social como argumenta Rivas (2005) en su modelo teórico, ya que los profesores reconocen que el introducir mejoras en su enseñanza conlleva adquirir mayor reconocimiento y valoración profesional.

En cambio, en las profesoras mujeres se reflejó mayor deseo por implementar cambios para ayudar al estudiante y contribuir a la mejora de su desempeño, lo que se traduce como establecen Pagés, et al. (2016) en una evidente motivación intrínseca por mejorar la calidad de las actividades de docencia y el compromiso con el proceso de aprendizaje de los futuros actores educativos de nivel básico. Esto explica, en parte, por qué las mujeres se caracterizan por ser mayormente constructivistas, puesto que se interesan por el aprendizaje del estudiante y en implementar cambios tomando en cuenta a este como principal beneficiado de la mejora introducida, lo que alude de acuerdo con la categoría de Rivas (2005) a una clara preocupación por el otro y su aprovechamiento académico.

Asimismo, el análisis de la motivación al cambio mostró diferencias marcadas por la antigüedad, destacando que los participantes que tienen entre 0-6 años de experiencia refieren mayor grado de acuerdo con la afirmación que supone que la alta motivación docente supone más interés del estudiante en su aprendizaje, en contraste con los que llevan 21-30 años ejerciendo en la docencia. Esto denota que parte de la población con la suficiente experiencia en la educación normalista y que ha sido parte de los diferentes procesos de cambio derivados de políticas educativas en búsqueda de una formación inicial docente sólida, otorga mayor valor a otros aspectos, por lo que se infiere que el agotamiento profesional y los años de servicio tienen efecto en la percepción del profesorado de este rango de antigüedad.

En los análisis desde la perspectiva tecnológica se encontraron diferencias claras con la variable edad, puesto que los profesores que se ubican dentro del rango de 41 años o más mostraron poca aceptación a utilizar material didáctico para innovar en su enseñanza, lo que evidencia una limitada disposición por hacer uso de las TIC en las actividades de docencia. El hallazgo anterior

reafirma lo señalado por Vera, et al. (2014) debido a que al incrementar la edad del profesorado se observa menor dominio de las TIC y su nivel de competencias disminuye.

En tal sentido, resulta necesario valorar la experiencia que poseen los docentes ubicados en este grupo de edad y conviene reflexionar más sobre este hecho y el efecto que tiene en la motivación de los profesores, a fin de buscar alternativas como implementar frecuentemente programas de capacitación y actualización en las escuelas normales a partir de sus intereses y competencias, de manera que encuentren mayor motivación en apoyar su enseñanza con el uso de TIC y se sientan más familiarizados con las plataformas, recursos digitales y herramientas, para crear clases interactivas y dinámicas que propicien mayor comprensión de los contenidos a enseñar.

Otra variable que resultó incidir en la motivación al cambio del profesor fue el grado académico, ya que los docentes con estudios de posgrado a diferencia de quienes cuentan solamente con licenciatura advirtieron un alto grado de acuerdo a que integrar las TIC en su práctica resulta ser una exigencia por parte de la institución, lo que permite suponer que, debido al énfasis que se ha hecho en los últimos años sobre la necesaria integración de las TIC como recursos fundamentales para utilizar en la docencia, el profesorado las percibe como un requisito o exigencia más por cumplir. No obstante, la formación inicial docente en escuelas normales no puede ser ajena a los cambios sociales y metodológicos que emergen y al desarrollo tecnológico tal y como indica la SEP (2019), ya que de esto depende que los profesores en formación las incorporen en su diseño didáctico y contribuyan positivamente al aprendizaje de sus estudiantes.

5.2 Tendencias en la enseñanza del profesorado normalista: hacia el constructivismo

Ante los diversos cambios de índole social, tecnológico y laboral se hace constante énfasis en que los egresados cuenten con los conocimientos y habilidades necesarias para insertarse en el mundo laboral cumplan cabalmente con las metas planteadas en su desarrollo profesional. Es por esto que, a fin de atender estas demandas se sugiere al docente utilizar enfoques novedosos y atractivos para la enseñanza como el constructivista, puesto que como explica Estévez (2002), permiten al estudiante en el proceso de construcción de significados desarrollar habilidades cognitivas y sociales, el gusto por el trabajo en equipo y la adquisición de una actitud crítica y reflexiva para tomar decisiones y solucionar problemas.

Se puede afirmar de manera general que los profesores según su percepción, manifiestan una frecuencia media a orientar su enseñanza hacia el paradigma constructivista, debido a que en los distintos componentes didácticos las principales tendencias que se reflejan son el constructivismo y la enseñanza tradicional.

Los componentes de planeación, definición y organización de contenidos permiten ubicar una frecuencia desigual hacia el constructivismo, ya que en el análisis se encontró que a pesar de que los profesores planifican para la construcción de conocimientos también otorgan gran valor a sus explicaciones en el aprendizaje. Esto lleva a suponer que el enfoque constructivista aún no se ha asumido completamente en la educación normalista, ya que el profesorado no utiliza específicamente este método de enseñanza, sino que incorpora también elementos de otros métodos como el tradicional.

Debido a lo anterior, sería deseable como proponen Estévez (2002) y Díaz Barriga y Hernández (2010), optar por un enfoque que priorice fundamentalmente la autonomía, la motivación e interés por la búsqueda de nuevos conocimientos y la resolución de dudas que incitan a seguir investigando y desarrollar un pensamiento crítico. En congruencia, esto a su vez, sería de gran impacto para los egresados de escuelas normales, ya que les permitiría tener mayor conocimiento de enfoques didácticos como el antes citado que facilita atender las necesidades de aprendizaje del estudiante.

El análisis de los componentes objetivos y estrategias didácticas evidencia más alta a seguir principios constructivistas, puesto que el profesorado tiende a enfocar su enseñanza hacia la solución de problemas, comunica contenidos con esquemas visuales y sobretodo frecuente utilizar las TIC y recursos digitales como medios de apoyo para impartir conocimiento. De esta manera, se confirma lo establecido por la SEP (2019) en cuanto al uso cotidiano de las tecnologías de la información en la enseñanza para posibilitar la creación de contenidos innovadores pues, se busca formar profesionales de la educación que cuenten con las competencias y habilidades tecnológicas para crear ambientes de aprendizaje que conduzcan a la reflexión y a una mejor comprensión sobre lo aprendido.

Además de facilitar el trabajo en aula, permiten que los estudiantes aprendan a través de diferentes formas a elaborar por sí mismos tareas significativas para su propio aprendizaje como

indican Reigeluth y Stein (1983) en su teoría, debido a que es primordial que el profesor solamente sea un guía y los acompañe por medio de la instrucción al descubrimiento de nuevos contenidos.

Por otro lado, las estrategias cognitivas definidas por Estévez (2002) como las actividades que constituyen ayudas para pensar y permiten que el alumno aprenda a aprender mejorando su aprendizaje, reflejó una tendencia positiva por parte de los profesores normalistas, puesto que advirtieron enseñar herramientas cognitivas aunado a los contenidos, resultado de un interés por promover el desarrollo cognitivo en el estudiante.

No obstante, el uso de estrategias para organizar y sintetizar información fue uno de los indicadores que menos destacó cuantitativamente, lo que refleja poca predisposición en utilizar este tipo de estrategias, las cuales de acuerdo con Reigeluth y Stein (1983), posibilitan al profesor la relación e integración de ideas de distintas actividades de la asignatura con el estudiante y posibilitan el desarrollo de habilidades de pensamiento. En tal sentido, conviene brindar la importancia debida a esta área de oportunidad para contar con más estrategias de enseñanza que faciliten al estudiante aprender autónomamente.

El último componente didáctico refiere a la evaluación, aquí se identificó que los participantes se centran en que los estudiantes como explica Ducoing (2013), aprendan ciertas técnicas de instrucción y aspectos prácticos para el trabajo en aula, lo cual dista de transicionar de la enseñanza memorística que se pretende cambiar a otra más innovadora que fortalezca la formación docente como plantea la SEP (2019).

El hallazgo anterior permite confirmar lo expuesto por Estévez (2002), al ser la evaluación uno de los componentes menos valorados por los académicos y que requiere modificar su orientación pues, es un elemento clave para evaluar cómo el estudiante aprende y que brinda al docente qué necesita realizar para la resolución de problemas y potenciar el desarrollo de las competencias y habilidades de este. Se da cuenta entonces, de la imperante necesidad de atender este elemento en el diseño de la enseñanza del profesorado normalista y sobretodo, de la importancia de consolidar el enfoque constructivista en las actividades de docencia de los formadores de docentes

5.3 Motivación para emprender cambios en la práctica de enseñanza: principales factores

El profesor supone ser el principal actor de la innovación educativa, ya que en palabras de Rivas (2005), es quien la implementa y el resultado tiene un efecto sobre él, no obstante, detrás de la decisión por introducir mejoras se encuentran aquellos factores que impulsan o motivan al docente a emprender innovaciones.

Así, respecto al objetivo que refiere a identificar la motivación al cambio de profesores de escuelas normales destaca una evidente motivación intrínseca pues, deciden realizar cambios por la satisfacción personal de ayudar al estudiante a mejorar su aprendizaje y potenciar su desarrollo académico a través de las innovaciones en el currículo. Se interesan primordialmente por contribuir positivamente a la formación de los futuros profesores y son conscientes de la importancia de fortalecer sus competencias y conocimientos a través de nuevas prácticas innovadoras, ya que el subsistema de escuelas normales busca que los docentes antes de egresar identifiquen aspectos concretos que permitan originar propuestas de innovación en el aula (DOF, 2019).

Por otro lado, el profesorado normalista reconoce que la mejora en la enseñanza no se vincula con obtener reconocimiento social, sin embargo, ante esto se manifiestan algunas discrepancias, ya que advirtieron ejecutar cambios para mejorar la imagen de la profesión docente, lo que apunta de acuerdo con González (2003) a una gran motivación interna debido a la posibilidad de que al mejorar su enseñanza enriquezcan su competencia profesional y les brinde, a su vez, oportunidades para crecer personalmente y laboralmente generando mayor deseo por mejorar su práctica y la imagen que proyectan ante la comunidad escolar.

En este sentido, se deduce que los docentes buscan la valorización social de la profesión docente y el propio reconocimiento individual como explica Rivas (2005). Esto tiene sustento, en parte, en la revalorización de la función docente, puesto que se reconoce que el magisterio requiere dignificarse para ser visto como un verdadero agente de transformación social (SEP, 2019). De esta manera, los profesores de escuelas normales otorgan gran valor a implementar mejoras en su práctica en la búsqueda de la mejora de la imagen profesional.

Además de los factores internos que surgen del propio docente y lo impulsan a emprender cambios, influyen también cuestiones externas que impactan en la mejora de su enseñanza. Se identificó que los participantes principalmente deciden realizar mejoras didácticas de acuerdo con prescripciones innovadoras que determina el sistema educativo para atender la calidad y equidad

de acuerdo con las recientes leyes de reformas educativas (Rivas, 2005; Ortega, et al. 2007); asimismo, toman en cuenta el sistema de trabajo de la institución en la cual se desempeñan para organizarse con base en las tareas docentes del centro de trabajo, resaltando así el efecto que tienen las recomendaciones externas y las implantadas en su labor para la transformación de la práctica de enseñanza.

La educación normal como se ha mencionado en líneas previas, ha sido partícipe de diferentes procesos de cambio y nuevas formas de trabajo en las cuales el profesorado se ha visto como principal responsable de las mejoras y áreas de oportunidad en la enseñanza, por ello, es de suponer que los profesores toman seriamente este tipo de aspectos para mejorar. Sin embargo, de acuerdo con Mercado (2019) no resulta favorable que los esfuerzos de cambio por parte de las autoridades educativas sigan respondiendo mayormente a cuestiones políticas que a las necesidades educativas del momento y que, además se cambie de un sistema de formación a otro en un corto lapso de tiempo, ya que esto ha tenido consecuencias considerables en la formación inicial docente del país como los resultados en educación básica.

El material didáctico y el uso de TIC como medios de apoyo para la enseñanza son grandes generadores de motivación docente que conllevan a introducir innovaciones curriculares como enuncia Rivas (2005), es de considerarse que, estos fueron dos de los motivos que más destacaron cuantitativamente en el estudio, puesto que el profesorado manifestó innovar con frecuencia haciendo uso de estas estrategias, evidenciando una tendencia favorable por parte de los docentes participantes a desempeñar sus actividades de docencia empleando las TIC. En tal sentido, se comprueba que los esfuerzos realizados en la educación normal en cuanto a capacitar, actualizar y ayudar al personal docente por medio de cursos, talleres, seminarios, materiales e infraestructura pertinente ha sido de gran impacto para el desarrollo de clases más dinámicas e innovadoras (SEP, 2019).

Aunque el uso de TIC y empleo de recursos didácticos digitales para innovar se situó como uno de los aspectos en los que mejor se desempeñan los profesores, llama la atención que la mayoría las perciben como una exigencia de la institución de trabajo al integrarlas en su enseñanza. Esto lleva a suponer que, al ser las TIC uno de los requisitos que recibe mayor prioridad conforme emergen nuevas herramientas y recursos tecnológicos, el profesorado como plantea Raquimán

(2014), relaciona el conocimiento y manejo de estas con el buen desempeño por las ventajas que tiene su aplicación en el quehacer docente y en la permanencia de su puesto de trabajo.

Por tanto, los profesores de escuelas normales llegan a percibir su empleo como una exigencia laboral, ya que el uso de TIC se hace cotidiano y cada vez se hace más difícil no utilizarlas si lo que se desea es contribuir al mejoramiento de la enseñanza. Empero, vale la pena reflexionar en lo expuesto para conocer qué es lo que realmente piensan los profesores respecto al tema y valorar este punto en futuros estudios con docentes de escuelas normales.

5.4 Reflexiones finales y agenda de investigación

La formación inicial docente y la calidad se han situado como uno de los aspectos que preocupan mayormente a los sistemas educativos de los países de América Latina y el Caribe, debido a los resultados obtenidos en evaluaciones estandarizadas que han evidenciado el desempeño del profesorado y sobretodo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Vaillant, 2013).

El sistema educativo mexicano en su interés y necesidad por incrementar la calidad de la formación inicial ha promovido diversos cambios en la educación normal a fin de renovar las metodologías de enseñanza y potenciar la innovación curricular, no obstante, a pesar de los esfuerzos realizados para transformar la práctica docente y asegurar una educación básica de calidad aún persisten áreas de oportunidad notables en las escuelas normales y los actores implicados en la formación de docentes en las cuales conviene reflexionar.

De aquí surge la importancia de considerar lo que plantea Estévez (2002) respecto a las instituciones de educación superior, ya que mientras no se aumente la calidad de la educación básica se limita notablemente el grado de eficiencia y eficacia de estas, lo que implica realizar mayores esfuerzos en la enseñanza y en los procesos de innovación que permitan una formación de calidad.

En tal sentido, si la educación normal de acuerdo con el Nuevo Modelo Educativo pretende transicionar de un modelo tradicional a otro de carácter innovador que posibilite la construcción de significados y la reflexión sobre el aprendizaje para originar cambios en los conocimientos y competencias que posee el alumno como proponen Reigeluth y Stein (1983), es conveniente realizar una necesaria revisión de los planes de estudio y programas si se desea contribuir positivamente a la educación básica del país, al apostar por una una formación significativa que

impulse al estudiante a mejorar su aprendizaje y a fortalecer sus competencias, puesto que en la enseñanza de las escuelas normales sucede lo que advierte Ducoing (2013) sobre la instrucción de prácticas específicas y saberes técnicos para facilitar el trabajo en aula, y reflejando con ello, elementos de un método tradicional que dejan de lado aspectos como la reflexión y el pensamiento crítico.

Con base en lo anterior, se sugiere también el diseño de nuevas propuestas de formación que consoliden enfoques de enseñanza centrados en el aprendizaje como el constructivista, debido a que el análisis de resultados permitió denotar la existencia de enfoques divergentes, es decir, los profesores de escuelas normales hacen uso de distintas metodologías en sus actividades de docencia y no específicamente desde un solo enfoque, por tanto, sería deseable que se considerara realmente centrar la enseñanza en el aprendizaje para la formación docente, ya que el contexto actual requiere de docentes constructivistas que disten de reproducir prácticas tradicionales y den respuesta a las necesidades formativas del estudiante (Estévez, 2002).

Asimismo, al identificar una alta motivación intrínseca por introducir cambios en la enseñanza de acuerdo con lo que necesita el estudiante para mejorar su desempeño, se recomienda involucrar no solamente a los docentes, sino a los alumnos, administrativos y comunidad escolar en la implementación de este tipo de cambios a fin de mantenerlos y contribuir de forma significativa a la formación inicial docente.

Si bien, la actual administración ha elaborado diversos planes de acción para transformar las escuelas normales, resulta necesario brindar la atención debida a la valorización del docente, debido a que este fue otro de los principales motivos que impulsan al profesor normalista a emprender cambios, de modo que se recomienda efectuar como propone Rivas (2005), más tipos de recompensas y estímulos para incrementar la motivación docente pues, es fundamental fomentar una cultura innovadora en estas instituciones y sobretodo revalorizarlas ante los diversos cambios y reformas que ha sufrido el subsistema de escuelas normales y profesores.

Sobre las variables que mostraron tener efecto en la motivación docente (sexo, edad y grado académico), surge la necesidad de indagar a detalle sobre las percepciones que provocan que estén relacionadas con la motivación al cambio de los profesores de escuelas normales de Sonora. Valdría la pena reflexionar sobre este aspecto ya que usualmente se busca entender las restricciones

o barreras que limitan al docente a innovar, pero se debería entender primeramente a través de estudios a profundidad qué es lo que lo impulsa o motiva a introducir mejoras en su labor.

Por otra parte, una de las limitaciones metodológicas del estudio fue contemplar una muestra representativa y no conseguir el número de participantes deseado, esto en razón de que los actores de algunas escuelas normales de Sonora durante el procedimiento del acopio de datos no colaboraron como se esperaba en la investigación, lo que derivó en una población participante pequeña. De esta forma, aparece la posibilidad de ampliar la muestra y considerar en futuros estudios a todas las escuelas normales de México, esto con el objetivo de comparar resultados y llegar a nuevas conclusiones sobre los enfoques de enseñanza y motivación al cambio de profesores normalistas y el efecto de sus características personales, académicas y laborales en ambos aspectos.

Además, es preciso destacar que debido al tamaño de la muestra el estudio tuvo un alcance descriptivo, por ello, solamente se acordó analizar los enfoques de enseñanza y la motivación al cambio de acuerdo con las variables antes citadas. En este sentido, es factible desarrollar otras investigaciones que consideren otro tipo de alcances como el correlacional que permite constituir relaciones estadísticas entre las dos dimensiones principales y las características del docente.

Esta investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, por lo que convendría reflexionar en desarrollar una investigación cualitativa con el propósito de aumentar la comprensión sobre los hallazgos encontrados. Aunado a lo anterior, este enfoque posibilita obtener una perspectiva más completa sobre el tema, ya que añade profundidad a las explicaciones de las posibles causas que inciden en la enseñanza constructivista y motivación al cambio del profesorado de escuelas normales.

También, es de considerarse relevante indagar sobre las creencias y percepciones de los profesores de escuelas normales a fin de conocer más a detalle sobre cómo influyen en su motivación al cambio y en la adopción de enfoques de enseñanza constructivistas.

Asimismo, resulta necesario realizar un análisis pertinente del contexto de las escuelas normales del Estado de Sonora que posibilite aportar nuevos conocimientos sobre los avances, problemáticas y retos que enfrentan desde su evolución y actores.

Sería deseable investigar sobre las Instituciones de Educación Superior de Sonora dedicadas a la formación de docentes a fin de conocer el panorama regional respecto a los enfoques de enseñanza y la motivación al cambio de acuerdo con variables personales, académicas y laborales.

Finalmente, convendría diseñar nuevas propuestas de formación en las que se priorice la adopción de métodos constructivistas que contribuyan a mejorar el aprendizaje y la calidad docente, ya que los planes de estudio de educación normal contemplan mayormente el enfoque por competencias.

Referencias

- Abarca, Y. (2015). El uso de las TIC en la educación universitaria: motivación que incide en su uso y frecuencia. *Revista de Lenguas Modernas*, 22, 335-349. doi: <https://doi.org/10.15517/rlm.v0i22.19692>
- Aguiar, B., Velázquez, R. y Aguiar, J. (2019). Innovación docente y empleo de las TIC en la Educación Superior. *Revista Espacios*, 40(2), 8-21. Recuperado de <https://www.revistaespacios.com/a19v40n02/a19v40n02p08.pdf>
- Aguilera, M. (2018). Normales: Un largo camino. *Revista Nexos*. Recuperado de <https://www.nexos.com.mx/?p=39500>
- Arámburo, V. y Luna, E. (2016). La influencia de las variables extra clase en la eficacia de la enseñanza. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 120-139. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661699>
- Arreola, C. (2013). Modelos de enseñanza con enfoque cognitivo-constructivistas en docentes de educación superior. (Tesis de maestría). Universidad de Sonora, Hermosillo.
- Ascencio, C. (2016). Adecuación de la planeación didáctica como herramienta docente en un modelo universitario orientado al aprendizaje. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 14(3), 109-130. doi: <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.3.006>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2018). Visión y acción 2030 Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México. *Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional*. México: ANUIES.
- Báez, I. (2014). La feminización en las escuelas normales del Estado de México. *Ra Ximhai*. 10(5), 321-338. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132134021>
- Barreras, V. y Frock, A. (2013). Investigación Educativa: Búsqueda y resultados. Hermosillo, México: Mora-Cantúa Editores, S.A. de C.V.
- Beltrán, M. (2017, Octubre). Uso y apropiación de las TIC por los docentes en la Escuela Normal

- Rural. [ponencia]. CONISEN, Merida, Yucatán México. Recuperado de <https://www.conisen.mx/memorias/memorias/1/C200117-J008.docx.pdf>
- Beltrán, M., Carlón, V. y Díaz, F. (2013). Evaluación de competencias básicas en tics de los docentes y alumnos de las escuelas normales de Sonora. En Hernández y Ramírez (Coord.). Congreso Interdisciplinario de Cuerpos Académicos, 1, 189-201. México: ECORFAN.
- Bernal, C. (2010). Metodología de la Investigación: administración, economía, humanidades y ciencias sociales. Ed. Colombia. Pearson Educación.
- Boeta, V. y Pinto, J. (2017). Algunos factores que favorecen el desarrollo docente en profesores universitarios. Un estudio de caso. *Revista Educación y Ciencia*, 6(47), 20-31.
- Bolívar, A. y Bolívar, M. R. (2011). La didáctica en el núcleo del mejoramiento de los aprendizajes. Entre la agenda clásica y actual de la didáctica. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 50(2), 3-26.
- Bozu, Z., y Canto, P. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de formación e innovación educativa universitaria*, 2(2), 87-97.
- Brito-Lara, M.; López-Loya, J. & Parra-Acosta, H. (2019). Planeación didáctica en educación secundaria: un avance hacia la socioformación. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(23), 55-74. doi: 10.11144/Javeriana.m11-23.pdes
- Cabero, J., Marín, V. y Arancibia, M. (2020). Análisis factorial de una escala de creencias sobre la enseñanza y su relación con características personales y profesionales de docentes de Educación Superior. *Revista ESPACIOS*, 41 (2), 25-32.
- Cañedo, A. (2015). Variables que influyen en la adopción de enfoques de enseñanza cognitivo-constructivistas y de formación integral en profesores de universidades de México. (Tesis de maestría). Universidad de Sonora, Hermosillo.
- Castillo, E., Barrientos, D. y Ramírez, G. (2007). Investigación Educativa en las Escuelas Normales del Estado de Sonora: *Práctica docente y seguimiento de egresados*. Universidad de Sonora/SEC-CEPES.

- Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora. (Sin fecha). Congreso Nacional para el Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales Públicas. Recuperado de <http://www.creson.edu.mx/index.php?r=convocatoria%2Fview&id=90>
- Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora. (Sin fecha). Marco normativo. Recuperado de <http://transparencia.esonora.gob.mx/Sonora/Transparencia/Poder+Ejecutivo/Entidades/Centro+Regional+de+Formación+Profesional+Docente+de+Sonora/>
- Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora. (2017). Decreto Oficial del CRESON- 11 de diciembre de 2017. <http://www.creson.edu.mx/docs/Decreto-CRESON.pdf>
- Chocarro, E., Sobrino, A. y González, M. (2014). Percepciones de los profesores universitarios: ¿Su enseñanza adopta un enfoque centrado en el alumno y su aprendizaje? *Contextos Educativos*, 17, 45-62.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2018). Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe. Recuperado de <http://www.sela.org/media/2262361/agenda-2030-y-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible.pdf>
- Creswell, J. (2012). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative. Boston: Pearson.
- Creswell, J. (2009) Research design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. Estados Unidos: SAGE.
- Cruz, K., Loya, A., Perdomo, K. y Rivera, S. (2015). Las TIC en el diseño curricular de Normales. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*. 2(3), 1-19. Recuperado de <https://pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/467>
- Cuevas, Y. (2021). Sistema de carrera docente 2019 en México para maestros de educación primaria. Cambios, continuidades y desafíos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(89), 475-502.

- Czarny, G. (2003). *Las Escuelas Normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento a la aplicación del Plan de Estudios 1997*. México: SEP
- Dávalos, M., Vital, A. y Farfán, C. (2018). Creencias, propósitos y acciones sobre la enseñanza en docentes de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). *PSICUMEX*, 8(1), 22-39. doi: <https://doi.org/10.36793/psicumex.v8i1.268>
- De La Torre, S. (1998). *Cómo innovar en los centros educativos*. Madrid: S.A. Escuela Española.
- Del Cid, C., Vera, J. y Valenzuela, M. (2017). Validación de una escala de medida sobre perspectiva de innovación institucional en las Escuelas Normales. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(32), 15-31. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2431/243153684002.pdf>
- Diario Oficial de la Federación. (2019). Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019
- Diario Oficial de la Federación. (2018). Acuerdo por el que se establecen los planes y programas de estudio para la formación de maestros de educación básica. Recuperado de https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15509/1/images/a14_07_18.pdf
- Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. (s.f.). Acerca de la DGESUM. Secretaría de Educación Pública. https://www.dgesum.sep.gob.mx/acerca_de
- Ducoing, P. (2004). Origen de la Escuela Normal Superior de México. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 6(6), 39-56. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86900604>
- Ducoing, P. (2013). *De la Formación técnica a la formación profesional. La reforma de la educación normal de 1984*. En P. Ducoing (coord.). *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*. México, D.F.: UNAM. Recuperado de <https://evaluayaprender.files.wordpress.com/2015/02/la-escuela-normal.pdf>
- Dueñez, F. y Barraza, A. (2015). *La formación inicial como determinante del quehacer y ser docente, y su relación con el aprendizaje de los alumnos*. México: Instituto Universitario Anglo Español. Recuperado de <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/LibroFernando.pdf>
- Díaz Barriga, A. (2014). Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de

- desarrollo de competencias. *Perfiles Educativos*, 36(143), 142-162. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000100009
- Díaz Barriga, A. (2018). El que mucho abarca... *Revista Nexos*. Recuperado de <https://www.nexos.com.mx/?p=39535>
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- Díaz Quero, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12, núm. Ext. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/761/76109906.pdf>
- Domínguez, L. (2014). La formación de valores en jóvenes universitarios. *Universidad de La Habana*, (278), 108-118. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S025392762014000200007&lng=es&tlng=pt.
- Edel-Navarro, R., Ferra-Torres, G. y de Vries, W. (2018). El Prodep en las Escuelas Normales mexicanas: efectos y prospectiva. *Revista de la Educación Superior*, 47(187), 71-92. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v47n187/0185-2760-resu-47-187-71.pdf>
- Emo, W. (2015). Teacher's motivations for initiating innovations. *Journal of Educational Change*, 16, 171-195. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/s10833-015-9243-7>
- Escobar J. y Cuervo, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36. Recuperado de http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf
- Escribano, A. y Del Valle, A. (2015). El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta metodológica en educación superior. Narcea.
- Estévez, E. (2002). Enseñar a aprender. Estrategias Cognitivas. Paidós.

- Estévez, E. (2014). Tendencias de la docencia universitaria en México a partir de la perspectiva de los académicos. En H. Muñoz, *La universidad pública en México. Análisis. Reflexiones y perspectivas*, 165-196. México: Porrúa-UNAM.
- Estévez, E., Arreola, C. y Valdés, A. (2014). Enfoques de enseñanza de profesores universitarios en México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(17), 1-23. doi: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n17.2014>
- Estévez, E., Valdés, A., Arreola, C., y Zavala, M. (2014). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios. *Magis*, 6(13), 49-64. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281031320004.pdf>
- Estévez, E., Valdés, A. y López, G. (2015). Constructivismo y divulgación científica en la enseñanza de ciencias exactas y naturales de la Universidad de Sonora. En *Miradas sobre la Educación Superior. Resultados de investigación*. (69-84). Qartuppi, S. de R.L. de C.V.
- Evans, L. (2000). The effects of educational change on morale, job, satisfaction and motivation. *Journal of Educational Change*, 1, 173-192.
- ExECUM. (2019). Explorador de datos. Estudio comparativo de universidades mexicanas. Recuperado de <http://www.execum.unam.mx>
- Fábregues, S., Meneses, J., Rodríguez, D. y Paré, M. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa*. Barcelona: Editorial UOC.
- Feixas M. (2010). Enfoques y concepciones docentes en educación superior. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 16(2) 1-27. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91617139002>
- Feixas, M. (2004). La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. *Educar*, 33, 31-59. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn33p31.pdf>
- Ferro, C., Martínez, A. y Otero, M. (2009). Ventajas del uso de las TICS en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles. *Edutec*.

- Revista Electrónica De Tecnología Educativa, (29), 1-12. doi: <https://doi.org/10.21556/edutec.2009.29.451>
- Figuroa, L. (2000). La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 30(1), 117-142. Recuperado de http://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r1991_2000/r_texto/t_2000_1_05.pdf
- Fondón, I., Madero, M. y Sarmiento, A. (2010). Principales problemas de los profesores principiantes en la enseñanza universitaria. *Formación Universitaria*, 3(2), 21-28. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-50062010000200004>
- Frías-Navarro, D. (2021). Apuntes de consistencia interna de las puntuaciones de un instrumento de medida. Universidad de Valencia. España. Recuperado de: <https://www.uv.es/friasnav/AlfaCronbach.pdf>
- Gallegos, D., Álvarez, M. y Ramos, A. (2017, Noviembre). Acercamiento cualitativo de las prácticas de los docentes frente a grupo de la escuela “Rosario María Gutiérrez Eskildsen”. Licenciatura en Educación Primaria [ponencia]. COMIE, San Luis Potosí, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2325.pdf>
- García, B., Loredo, J. Luna, E. y Rueda, M. (2008). Modelo de Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Media y Superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3e), 124-136. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4658/5095>
- García, M. y Valencia, M. (2014). Nociones y prácticas de la planeación didáctica desde el enfoque por competencias de los formadores de docentes. *Ra Ximhai*, 10(5), 15-24.
- García, O., Pérez, R. y Miranda, A. (2018). Los profesores-investigadores universitarios y sus motivaciones para transferir conocimiento. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(3), 43-55. doi: <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1754>
- Garduño, L., Carrasco, M. y Raccanelo, K. (2010). Los formadores de docentes y la autoeficacia para la enseñanza en una muestra de escuelas normales en el estado de Puebla. *Perfiles Educativos*, 32(127), 85-104.

- Garzón, C. y Vivas, M. (1999). Una didáctica constructivista en el aula universitaria. *Educere*, 3(5), 1-5.
- González, M. (2003). Claves para favorecer la motivación de los profesores ante los retos educativos actuales. *ESE. Estudios sobre educación*, 5, 61-83.
- González, S. y Triviño, M. (2018). Las estrategias didácticas en la práctica docente universitaria. *Redes y colaboración en educación: Nuevas formas de participación y transformación social*, *Colaboración*, 22(2), 371-388. doi: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7728>
- Guerra, M., Leyva, Y. E., y Conzuelo, S. (2019). Factores contextuales que afectan la práctica docente desde la perspectiva de docentes de México. *Publicaciones*, 49(1), 137–149. doi: <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i1.9858>
- Gutiérrez, J., Morcillo, V. y Diz, J. (2019). Elementos que favorecen otra educación desde la gramática del cambio educativo. *Runae*, (4), 79 - 98.
- Hargreaves, A. y Shirley, D. (2012). *La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, A., Sánchez, E. y Barrientos, D. (2010). Diagnóstico de adopción tecnológica en las escuelas normales de Hermosillo Sonora: caso específico: Escuela Normal de Educación Física “Prof. Emilio Miramontes Nájera”. (Tesis de licenciatura). Universidad de Sonora, Hermosillo.
- Herrera, J. y Zamora, N. (2014). ¿Sabemos realmente qué es la motivación?. *Correo Científico Médico*, 18(1), 126-128.
- Iqbal, T., Saeed, A., & Akhter, M. (2019). A Study of University Teachers Approaches to Teaching at Undergraduate Level in Punjab, Pakistan. *Bulletin of Education and Research*, 41(1), 147-162.
- Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América. (2012). ¿De dónde vienen y a dónde van los Maestros mexicanos? La formación docente en México, 1822-2012. Recuperado de <http://www.snte.org.mx/assets/LaFormaciondocenteenMexico18222012.pdf>
- Jimenez, Y., Angulo, J., Arias, B., y Bonilla, A., (2016). Creencias del docente universitario sobre

- el uso de TIC en la enseñanza. En Madueño. 8vo. Congreso Internacional de Educación (CIE). Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), Obregón, Sonora.
- León, R., Ornelas, D. y García, E. (2019, Noviembre). Autoeficacia, compromiso con la docencia y conocimiento didáctico del profesor. Un estudio con profesores universitarios [ponencia]. COMIE, Acapulco, Guerrero, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3808.pdf>
- Leos, D. (2015). *Estudio de los enfoques de enseñanza en docentes de Educación Media y Superior de la región citrícola en el Estado de Nuevo León*. (Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Nuevo León).
- Lizárraga, A., López, E. y Martínez, J. (2020). Apropiación tecnológica en el manejo de competencias digitales por los profesores de escuelas normales en México. *Revista Boletín REDIPE*. 9(6), 157-167. doi: <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i6.1009>
- Loaiza, M., Andrade, P. & Salazar, A. (2017). Determination of the innovative capacity of Ecuadorin Universities. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 6(1), 57-63. doi: <https://doi.org/10.7821/naer.2016.8.174>
- López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e investigación*, 22, 41-60.
- Madueño, L., Serna, L. y Manig, A. (2017). *Investigaciones Educativas: Una mirada hacia los actores, los procesos y las prácticas de formación*. México: Tabook Servicios Editoriales e Integrales, S.A. de C.V.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2018). La formación inicial docente: problemas complejos respuestas disruptivas. *Cuadernos de Pedagogía*, 489, 27-32.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). Introducción al diseño de investigación cuantitativa. En: *Investigación educativa, una introducción conceptual*. pp. 129-176. 5ª Edición, Pearson Education S.A., Madrid, España.
- Medina, C. (2001). Paradigmas de la investigación sobre lo cuantitativo y lo cualitativo. *Ciencia e Ingeniería Neogranadina*, 10, 79-84.

- Medina, F., Briones, A. y Hernández, E. (2016). La comunicación en los procesos de innovación docente en educación secundaria. *Revista Q*, 10(20), 52-73. doi: <http://dx.doi.org/10.18566/revista>
- Medrano, V. y Ramos, E. (2019). La formación inicial de los docentes de educación básica en México. *Educación normal, Universidad Pedagógica Nacional, Otras instituciones de educación superior*. México: INEE.
- Medrano, V., Ángeles, E. y Morales, M. (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. México: INEE.
- Melendres, V. (2018). El grado de doctor como indicador de calidad académica en las instituciones de educación superior de México. En J. Tovar (Ed.), *Trends and challenges in Higher Education in Latin America* (pp. 11-19). Eindhoven: Adaya Press.
- Mendoza, J. (2018). *Políticas y reformas educativas en México, 1959-2016*. En P. Ducoing (coord.). *Educación básica y reforma educativa.*, D.F: UNAM.
- Mercado, R. (2019). La formación inicial de maestros y el nuevo proyecto educativo nacional. *Pluralidad y Consenso*, 8(38), 142-147. Recuperado de <http://www.revista.ibd.senado.gob.mx/index.php/PluralidadyConsenso/article/viewFile/568/531>
- Mercado, R. (2010). Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México. *Revista Psicología Escolar e Educacional*, 14(1), 149-157.
- Miramontes, S., Navarrete, E. y Palacios, P. (2018). Creencias docentes de la enseñanza en la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). *PSICUMEX*, 8(1), 67-77. doi: <https://doi.org/10.36793/psicumex.v8i1.271>
- Mirete, A. (2014). *TIC y enfoques de enseñanza y aprendizaje en Educación Superior*. (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia, Murcia.
- Montanares, E. y Junod, P. (2018). Creencias y prácticas de enseñanza de profesores universitarios en Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 93-103. doi: <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1383>

- Navarrete, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(25), 17-34.
- Obaya, A. y Vargas, Y.(2014). La tutoría en la educación superior. *Educ. quím.*, 25(4), 478–487.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013). Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional. Argentina: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-Unesco.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018). Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). Educación superior y sociedad. Transformaciones sociales en América Latina: Un escenario de compromisos y desafíos para la educación superior.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2019), Higher Education in México: Labour Market Relevance and Outcomes, Higher Education, OECD Publishing, Paris.
- Ornelas, D., Cordero, G. y Luna, E. (2017, Noviembre). Aprendizajes pedagógicos y su uso en la práctica docente: influencia del contexto en las acciones de transferencia de la formación pedagógica de un profesor universitario [ponencia]. COMIE, San Luis Potosí, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2266.pdf>
- Ortega, P., Ramírez, E., Torres, J., López, E., Servín, Y., Suárez, L. y Ruíz, B. (2007). Modelo de innovación educativa. Un marco para la formación y el desarrollo de una cultura de la innovación. *Revista iberoamericana de Educación a Distancia*, 10(1), 145-173.
- Oviedo, H. y Campo, A. (2005). Metodología de investigación y lectura crítica de estudios. Aproximación al uso del coeficiente de Alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580.

- Padilla, S. (2018). Usos y actitudes de los formadores de docentes ante las TIC. Entre lo recomendable y la realidad de las aulas. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 10(1), 132-148. doi: <https://doi.org/10.32870/ap.v10n1.1107>
- Pagés, T., Hernández, C., Abadía, A., Bueno, C., Ubieta, I., Márquez, D., Sabaté, S. y Jorba, H. (2016). La innovación como competencia docente en la universidad: Innovación orientada a la mejora de aprendizaje. *Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 34(1), 33-43.
- Päuler-Kuppinger, L. & Jucks, R. (2018). Out-of- Class Instruction in Higher Education- Impact of Approaches to Teaching and Discipline. *International Journal of Higher Education*, 7(2), 199-209. doi: <https://doi.org/10.5430/ijhe.v7n2p199>
- Prieto, M. (2015). La investigación científica en las escuelas normales y su impacto en los cuerpos académicos. *CERTUS Revista Electrónica de Postgrado e Investigación*, (17).
- Prosser, M. & Trigwell, K. (2014). Qualitative variation in approaches to university teaching and learning in large first-year classes. *Higher Education*, 67, 783-795. doi: <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9690-0>
- Quirós, E. (2009). Recursos didácticos digitales: medios innovadores para el trabajo colaborativo en línea. *Revista Electrónica EDUCARE*, 13(2), 47-62.
- Ramírez, C. y Aquino, S. (2019). Los organismos internacionales y las políticas educativas de profesionalización docente de la educación normal en México. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(19), 71-89.
- Ramírez, C., Jiménez, C. y Domínguez, E. (Marzo, 2018). La práctica reflexiva a partir del análisis del trayecto de práctica profesional. [ponencia]. CONISEN, Aguascalientes, México. Recuperado de <http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/1/P579.pdf>
- Ramírez, E., Suárez, L. y Torres, J. (2017). El docente y su relación con la investigación e innovación educativa: estudio con docentes del Instituto Politécnico Nacional. *Atas - Investigaçao Qualitativa em Educaçao*, 1, 930-939.

- Raquimán, P. (2014). Representaciones sobre el cambio en el uso de las TIC. Relatos de vida de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 65, 75-90.
- Reigeluth, C. (2012). Teoría instruccional y tecnología para el nuevo paradigma de la educación. *Revista de Educación a Distancia*, 32. Recuperado de https://www.um.es/ead/red/32/reigeluth_es.pdf
- Reigeluth, C. (1999). Diseño de la instrucción, Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción (Vol. I). España: Aula XXI/Santillana.
- Reigeluth, C. & Stein, F. (1983). The elaboration theory of instruction. En C. Reigeluth. (Ed.). *Instructional-design theories and models: An overview of their current status*, 335-379. U.S.A.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Restrepo, B. (2005). Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Educación y educadores*, 8, 9-20.
- Richardson, V. (2003). Constructivist Pedagogy. *Teachers College Record*, 105(9), 1623-1640. Columbia University. Recuperado de <http://www.users.muohio.edu/shorec/685/readingpdf/constructivist%20pedagogy.pdf>
- Rincón, A. (2018). El proceso de transferencia en el uso de las TIC en las escuelas normales en el estado de Zacatecas. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 622-646. doi: <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.361>
- Ríos, D. (2009). Características personales y profesionales de profesores innovadores. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 39(1-2), 153-169.
- Rivas, M. (2005). *Innovación educativa: Teoría, procesos y estrategias*. España: Editorial Síntesis, S.A.
- Rivera, N. (2016). Una óptica constructivista en la búsqueda de soluciones pertinentes a los problemas de enseñanza-aprendizaje. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 30(3), 609-614.
- Robles, B. y Estévez, E. (2016). Enfoque por competencias: Problemáticas didácticas que enfrentan el profesorado. *Revista electrónica Educare*, 20(1), 1-12.

- Rodríguez, J., y Soto, O. (2017). Trayectorias profesionales, académicas y competencias de los profesores de cuatro instituciones formadoras de docentes. Congreso Nacional de Investigación Educativa, (14). Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1240.pdf>
- Rodríguez, R. y Casanova, H. (2005). Modernización incierta. Un balance de las políticas de educación superior en México. *Perfiles Educativos*, 27(107) 40–56.
- Rojas, A., Fernández, J. y Pérez, C. (1998). *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Rosales, M. y Silvestre, M. (2015). Caracterización de un modelo de enseñanza del docente de nivel superior. *Foro Educativo*, (25), 11-29.
- Rueda, M. (2012). El contexto institucional, clave en el desarrollo de la docencia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1).
- Salgado, E. (2006). *Manual de Docencia Universitaria. Introducción al constructivismo en la educación superior*. Costa Rica: ULACIT.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Santesteban, M. T., Vázquez, M. A., y Martínez, P. (2018). Perspectivas de enseñanza en docentes de la Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana de la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED). *PSICUMEX*, 8(1), 40-53. doi: <https://doi.org/10.36793/psicumex.v8i1.269>
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de Metodología de Investigación. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: Lumiere.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales ENMEN*. Recuperado de <http://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/64/2019/nov/MejEscNormales.pdf>


- Secretaría de Educación Pública (2020). Segundo informe de labores 2019-2020. Recuperado de https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/20182024/2do_informe_de_labores.pdf
- Silva, J., Gros, B., Garrido, J. y Rodríguez, J. (2006). Estándares en tecnologías de la información y la comunicación para la formación inicial docente: situación actual y el caso chileno. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 3(38).
- Siqueiros, M., Vera, J. y Cruz, K. (2020). Factores asociados a la innovación en cuerpos académicos de escuelas normales de México. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa REIIE*, 6(1), 10-29.
- Solaz-Portolés, J., Sanjosé, V. y Gómez, A. (2011). Aprendizaje basado en problemas en la Educación Superior: una metodología necesaria en la formación del profesorado. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 25, 177-186.
- Solé, I. y Coll, C. (1995). Los profesores y la concepción constructivista. El constructivismo en el aula. Barcelona: Graó.
- Soler, M., Cárdenas, F. y Hernández-Pina, F. (2018). Enfoques de enseñanza y enfoques de aprendizaje: perspectivas teóricas promisorias para el desarrollo de investigaciones en educación en ciencias. *Ciência & Educação (Bauru)*, 24(4), 993-1012.
- Soto, Y., Tequida, M. y Corona, B. (2019, Agosto). Las TIC en la práctica profesional de docentes de la ByCENES. [ponencia]. CONISEN, Playas de Rosarito, Baja California, México. Recuperado de <http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/1/P790.pdf>
- Ornelas, D., Cordero, G. y Luna, E. (2017, Noviembre). Aprendizajes pedagógicos y su uso en la práctica docente: influencia del contexto en las acciones de transferencia de la formación pedagógica de un profesor universitario [ponencia]. COMIE, San Luis Potosí, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2266.pdf>
- Tamayo, M. (2011). *El proceso de la investigación científica*. México: Limusa.

- Torres, R. (2010). *Reformadores y Docentes: el cambio educativo atrapado entre dos lógicas*. Bogotá: CAB/Cooperativa del Magisterio de Colombia.
- Trigwell K., & Prosser, M. (1996). Congruency between intention and strategy in the university science teachers' approaching to learning. *Higher Education*, 32, 77-87 Netherlands, Kluwer Academic Publishers.
- Trigwell, K., Prosser M., & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education* 37, 57-70 Kluwer Academic Publishers, Netherlands.
- Vaillant, D. (2012). La gobernanza educativa y los incentivos docentes: El caso de Chile y Uruguay. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21, p. 119-139.
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina : dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española De Educación Comparada*, (22), 185–206. doi: <https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9329>
- Vaillant, D. y García, M. (2015). *El A, B, C, D de la Formación Docente*. Madrid: Narcea.
- Valbuena, V. (2008). Desarrollo de actividades en el aula y el proceso de construcción del conocimiento en alumnos de Educación Básica. *Omnia*, 14(3), 9-31.
- Vandenberghe, R. (1984). Teacher's Role in educational change, *Journal if In-Service Education*, 11(1), 14-25. doi: <https://doi.org/10.1080/0305763840110103>.
- Vandeyar, S. (2017). The teacher as an agent of meaningful educational change. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17, 373–393. doi: <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2017.2.0314>
- Vera, A., Torres, L. y Martínez, E. (2014). Evaluación de competencias básicas en TIC en docentes de educación superior en México. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 44, 143-155.
- Vidal, F., García, J. y Pacheco, D. (2010). La motivación en los profesores. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 937-942.
- Wood, P. y Smith, J. (2018). *Investigar en educación. Conceptos básicos y Metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Madrid: Narcea.

- Yáñez, A., Mungarro, J. y Figueroa, H. (2014). Los cuerpos académicos de las Escuelas Normales, entre la extinción y la consolidación. *Revista de evaluación educativa*, 3(1).
- Yáñez, A., Vera, J. y Mungarro, J. (2013). El proceso de admisión de las escuelas normales y los antecedentes socioeconómicos como predictores del rendimiento académico. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16 (2), 111-129.
- Yunga-Godoy, D., Loaiza Aguirre, M., Ramón-Jaramillo, L. y Puertas Bravo, L. (2016). Enfoques de la Enseñanza en Educación Universitaria: Una exploración desde la perspectiva Latinoamericana. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20 (3), 313-333.

Anexos

Anexo A. Cuestionario electrónico sobre enfoques de enseñanza y motivación al cambio del profesor de escuelas normales Adaptado de Estévez, Valdés y Arreola (2014) y elaborado con base en Rivas (2005).



Enfoques de enseñanza y motivación al cambio

Cuestionario para profesores

ESCUELAS NORMALES

El objetivo de este cuestionario es conocer cómo los profesores enfocan u orientan su enseñanza y cuáles son sus motivaciones al cambio e innovación de la enseñanza en las Escuelas Normales. No existen respuestas correctas o incorrectas. Por favor responda cada pregunta con cuidado y franqueza. Se garantiza que la información recuperada se utilizará de forma confidencial. Agradecemos su colaboración y el esfuerzo dedicado a esta tarea.

Fecha: 08-01-202

A. Datos generales

A1. Género: Femenino Masculino

A2. Edad: años

A3. Máximo grado alcanzado: Licenciatura Maestría Doctorado

A4. Como parte de mi formación, tengo conocimientos sobre los siguientes métodos, enfoques y modelos de enseñanza-aprendizaje:

- Aprendizaje basado en problemas
- Aprendizaje basado en proyectos
- Uso didáctico de TIC
- Desarrollo de competencias
- Desarrollo de habilidades de pensamiento
- Otros (Especifique)

A5. Años de antigüedad laboral en una Escuela Normal: años

A6. Horas a la semana que dedica a *actividades docentes* (clases, preparación de clases, asesoría y evaluación de estudiantes, etc.):

horas en Escuela Normal

horas en otros tipo de instituciones

A7. Tipo de contrato:

Profesor de asignatura/horas sueltas

Profesor de medio tiempo

Profesor de tiempo completo

A8. Institución y licenciatura que principalmente imparte:

Instrucciones: Piense en la asignatura que enseña con regularidad y marque la casilla que mejor describa qué tanto realiza usted cada actividad descrita.

B. Enfoques de enseñanza

B1. Cuando planeo la enseñanza de una materia:

Nunca lo hago					Siempre lo hago		
1	2	3	4	5			
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		1.	Diseño actividades para que los estudiantes tomen conciencia sobre cómo aprenden.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		2.	Otorgo a mis explicaciones el papel central en el aprendizaje de los estudiantes.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		3.	Actualizo las competencias de los estudiantes con información del contexto socio-educativo.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		4.	Trabajo con los temas que mejor conozco de la asignatura.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		5.	Identifico la contribución de mi materia al perfil del egresado.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		6.	Defino con precisión los contenidos a seguir en las clases.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		7.	Defino actividades que propicien una formación humanista y con sentido social.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		8.	Diseño con el propósito de orientar a los estudiantes en su propia construcción de conocimiento.

B2. Al formular los objetivos de enseñanza de una materia:

Nunca lo hago					Siempre lo hago		
1	2	3	4	5			
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		1.	Incluyo el fomento de actitudes y de valores.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		2.	Defino los niveles de aprendizaje que busco lograr.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		3.	Trabajo básicamente con información y definiciones.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		4.	Incorporo experiencias de aprendizaje en situaciones reales.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		5.	Me enfoco a la solución de problemas.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		6.	Incluyo experiencias para la aplicación de conocimientos.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		7.	Establezco los productos que los estudiantes realizarán.

B3. Al trabajar los contenidos de una materia:

Nunca lo hago					Siempre lo hago		
1	2	3	4	5			
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	1. Organizo los temas a partir de lo que conozco de la asignatura.		
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	2. Identifico los conceptos centrales para el aprendizaje.		
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	3. Procuro que sobren temas a que falte información.		
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	4. Establezco el orden de las unidades temáticas y lo sigo al pie de la letra .		
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5. Organizo los contenidos en función de las actividades de aprendizaje.		

B4. Cuando desarrollo estrategias didácticas (métodos de enseñanza) en una materia:

Nunca lo hago					Siempre lo hago		
1	2	3	4	5			
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	1. Cambio mi plan de clase en respuesta a las necesidades de los estudiantes.		
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	2. Defino con detalle las actividades para que me sean útiles en todos los grupos.		
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	3. Propicio en clase un clima favorable para los aprendizajes.		
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	4. Comunico contenidos con apoyo en esquemas visuales.		
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5. Me apoyo en los estudiantes que participan en clase.		
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	6. Enseño a los estudiantes herramientas cognitivas útiles más allá de los contenidos del curso.		
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	7. Presento las definiciones correctas al inicio de la clase.		
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	8. Uso recursos digitales como medios de enseñanza- aprendizaje.		

B5. Durante la aplicación de estrategias cognitivas (ayudas para pensar) en una materia:

Nunca lo hago					Siempre lo hago		
1	2	3	4	5			
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	1. Uso técnicas para que los estudiantes aprendan poco a poco.		
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	2. Enseño con el ejemplo mostrando cómo resuelvo problemas.		
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	3. Logro que los estudiantes se interesen por saber cómo mejorar sus aprendizajes.		
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	4. Presento a los estudiantes esquemas para recordar ideas principales.		
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5. Descarto usar analogías como medio de enseñanza.		
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	6. Uso mapas conceptuales para sintetizar lo importante.		

- 6. Uso mapas conceptuales para sintetizar lo importante.
- 7. Pido a los estudiantes que utilicen esquemas para organizar la información.
- 8. Elaboro un resumen para que los estudiantes relacionen lo nuevo con lo que ya saben.
- 9. Descarto que los estudiantes hagan un mapa conceptual para explicar una idea.

B6. Sobre la evaluación de los aprendizajes en una materia:

Nunca lo hago					Siempre lo hago		
1	2	3	4	5			
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	1. Identifico las ideas previas de los estudiantes antes de iniciar un tema nuevo.	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	2. Evalúo mediante proyectos y productos elaborados por los estudiantes.	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	3. Pongo exámenes de opción múltiple.	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	4. Evalúo mediante productos elaborados por los estudiantes en equipo.	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5. Valoro con alto puntaje la capacidad del estudiante para aplicar conocimientos.	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	6. El mayor valor se lo doy al dominio de las definiciones por parte de los estudiantes.	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	7. Uso los mapas conceptuales de los estudiantes como medio de evaluación.	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	8. Después de calificar una tarea doy sugerencias a los estudiantes para que mejoren su desempeño .	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	9. Reviso con los estudiantes los errores que cometen.	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	10. Establezco tareas para que los estudiantes valoren críticamente su aprendizaje.	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	11. Califico con bajo puntaje a quienes empiezan mal el curso.	

C. Motivación al cambio en la enseñanza

C1. Exprese su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre motivación al cambio en la enseñanza:

Totalmente en desacuerdo					Totalmente de acuerdo		
1	2	3	4	5			
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	1. Es mi responsabilidad realizar innovaciones para desempeñar una mejor enseñanza.	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	2. Entre más alta sea la motivación docente por mejorar la enseñanza, mayor será el interés del estudiante.	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	3. Es vital emprender acciones innovadoras en el currículo real para potenciar el desarrollo académico del estudiante.	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	4. Es importante la tutoría individual del estudiante para contribuir a mejorar el resultado de la enseñanza.	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5. Las innovaciones en la enseñanza mejoran la imagen de la profesión docente.	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	6. Favorecer el prestigio profesional supone la mejora de la enseñanza en el aula.	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	7. La decisión de mejorar la enseñanza no está relacionada con conseguir el reconocimiento de los demás.	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	8. Es gratificante innovar en la enseñanza y hacer más interesantes las actividades que realizo en el aula.	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	9. Es importante realizar mejoras didácticas con base en prescripciones innovadoras establecidas por el sistema educativo.	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	10. La innovación en la enseñanza debe responder a las demandas de padres de familia y alumnos.	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	11. Es necesario mejorar la enseñanza conforme al sistema de trabajo de la institución donde me desempeño.	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	12. La integración de TIC en la enseñanza es una exigencia por parte de la institución y es deber de todo profesor atenderla.	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	13. El uso de material didáctico digital es esencial para innovar en la enseñanza.	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	14. El uso de TIC y medios audiovisuales mejoran la actividad de enseñanza en el aula.	

Enviar respuestas

GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN.