



MINISTERIO DE EDUCACIÓN  
G U A T E M A L A

# Informe del cuestionario a docentes del nivel primario, aplicado en el año 2008



## Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa -DIGEDUCA-

### Directora

Licda. Luisa Fernanda Müller Durán

### Autoría

M.A. Marco Antonio Saz

Lic. J. Andrés Gálvez-Sobral

M.A. José Adolfo Santos

Licda. Jennifer Johnson

### Subdirección de Análisis de datos de Evaluación e Investigación Educativa

Subdirector

Coordinador de Análisis Cuantitativo

Coordinador de Análisis Cualitativo

Coordinador de Investigación

MSc. Mario Raúl Moreno G.

Lic. J. Andrés Gálvez-Sobral

M.A. Marco Antonio Saz

M.A. José Adolfo Santos

Equipo de Analistas

Licda. Ana Lucía Morales

Licda. Jennifer Johnson

Licda. Paola Maria Arriola

Asistente Administrativa

María Isabel González

Edición, Diagramación, Producción Digital

Diseño de Portada

M.A. María Teresa Marroquín Yurrita

Lic. Eduardo Avila

Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa

© DIGEDUCA 2010 todos los derechos reservados.

Se permite la reproducción de este documento, total o parcial, siempre que no se alteren los contenidos ni los créditos de autorías y edición. Los autores son responsables por la selección y presentación de los hechos contenidos en esta publicación, así como de las opiniones expresadas en ella, no comprometiéndose así a la DIGEDUCA ni al MINEDUC.

Disponible en red: <http://www.mineduc.gob.gt/DIGEDUCA>

**Este es un material desechable.**

**Para citar este documento:**

Saz, M.A.; Gálvez-Sobral, J.A.; Santos, J.A. y Johnson, J. (2010). *Informe del cuestionario a docentes del nivel primario, aplicado en el año 2008*. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación.

## Tabla de Contenido

Introducción .....	5
Objetivos .....	6
Objetivo general .....	6
Objetivos específicos.....	6
Algunos estudios de características docentes .....	6
Información sobre la muestra .....	8
Género .....	12
Descripción de resultados .....	17
Experiencia Docente.....	17
Profesionalización Docente.....	19
Acceso a material y práctica docente .....	23
Construcción de un índice de práctica docente para primero primaria .....	30
Utilidad del índice de práctica docente .....	37
Referencias Bibliográficas .....	42

## Lista de Tablas

<i>Tabla 1.</i> Total de docentes evaluados .....	8
<i>Tabla 2.</i> Distribución de docentes entrevistados por departamento.....	11
<i>Tabla 3.</i> ¿Con qué frecuencia sus estudiantes....? .....	30
<i>Tabla 4.</i> ¿Con qué frecuencia usted?.....	31
<i>Tabla 5.</i> Medida de adecuación muestral y la prueba de Esfericidad de Barlett.....	31
<i>Tabla 6.</i> Varianza total explicada .....	32
<i>Tabla 7.</i> Matriz de los componentes rotados .....	34
<i>Tabla 8.</i> Prueba de Normalidad .....	36
<i>Tabla 9.</i> Porcentaje de docentes ubicados alrededor de la media del índice de práctica docente .....	37

## Lista de Figuras

<i>Figura 1.</i> Distribución de docentes por departamento en primero primaria .....	9
<i>Figura 2.</i> Distribución de docentes por departamento en tercero primaria.....	9
<i>Figura 3.</i> Distribución de docentes por departamento en sexto primaria.....	10
<i>Figura 4.</i> Proporción de género en la muestra .....	12
<i>Figura 5.</i> Trabajo adicional de los docentes .....	13
<i>Figura 6.</i> Tiempo de traslado hacia el centro educativo .....	14
<i>Figura 7.</i> Tiempo de traslado hacia centro educativo según ubicación. Primero primaria.....	15
<i>Figura 8.</i> Tiempo de traslado hacia centro educativo según ubicación. Tercero primaria.....	15
<i>Figura 9.</i> Tiempo de traslado hacia centro educativo según ubicación. Sexto primaria.....	16
<i>Figura 10.</i> Edad promedio por grado .....	17
<i>Figura 11.</i> Años promedio de experiencia docente .....	18
<i>Figura 12.</i> Años promedio de experiencia como docente de grado.....	19
<i>Figura 13.</i> Docentes con título de maestro.....	20
<i>Figura 14.</i> Nivel educativo del docente.....	21
<i>Figura 15.</i> Capacitación acceso al CNB .....	22
<i>Figura 16.</i> Capacitación sobre estándares .....	22
<i>Figura 17.</i> Acceso a ODEC .....	23
<i>Figura 18.</i> Acceso a libros oficiales de Matemáticas y Comunicación y Lenguaje .....	24
<i>Figura 19.</i> Acceso a resultados de evaluaciones nacionales .....	25
<i>Figura 20.</i> Forma de acceso a la información de evaluación nacional .....	25
<i>Figura 21.</i> Frecuencia de evaluación en el aula .....	26
<i>Figura 22.</i> Planificación de clases .....	27
<i>Figura 23.</i> Minutos por período de clase .....	28
<i>Figura 24.</i> Períodos de clase de Matemáticas en la semana .....	29
<i>Figura 25.</i> Períodos de clase de Comunicación y Lenguaje en la semana.....	29
<i>Figura 26.</i> Distribución del índice de práctica docente .....	35
<i>Figura 27.</i> Distribución de los valores estandarizados del índice de práctica docente ...	36

## Introducción

La evaluación nacional a los grados de primaria tiene dentro de sus objetivos, comprender las diferencias de los resultados entre los estudiantes, con el fin de proponer estrategias que reduzcan las diferencias en el rendimiento.

Dentro de la evaluación se aplican varios instrumentos: a) aquellos que miden el logro de los estudiantes; b) aquellos que recogen información contextual del estudiante como características de la vivienda, descripción de su hogar, acceso a servicios, historial escolar, entre otros; c) un cuestionario al docente que captura información contextual en el aula como acceso a libros, uso de computadoras, duración de los períodos de clase, prácticas docentes, evaluación, planificación y otros y d) un cuestionario para el director que recoge la información del contexto del establecimiento.

La información que se obtiene del cuestionario de docentes de cada grado tiene como propósito dar a conocer algunas de las características personales de los docentes y de las actividades que realizan. Los datos son de gran importancia al momento de alcanzar los objetivos del estudio, porque complementan la información que proveen las pruebas nacionales aplicadas a los estudiantes.

Los cuestionarios son contestados por los docentes de toda la muestra nacional, por lo que sus resultados reflejan la postura del Magisterio y pueden generalizarse a nivel nacional con el uso de los factores de corrección muestral o expansores.

Por tanto, el presente informe contiene información descriptiva de las características de los docentes del nivel primario en el año 2008 en Guatemala. Los datos no representan análisis explicativos ya que para tal efecto, se elaboró el informe de factores asociados para el nivel primario del mismo año.

## Objetivos

### Objetivo general

Dar a conocer las características de los docentes y las actividades que realiza en su práctica pedagógica.

### Objetivos específicos

- Describir la información de los docentes de primero, tercero y sexto grados del nivel primario;
- determinar la relación que tienen las características docentes con el desempeño de los estudiantes;
- identificar la relación que tienen las actividades que el docente realiza con el desempeño de los estudiantes.

## Algunos estudios de características docentes

En Guatemala en el año 2009, se realizó un estudio sobre las características docentes con información proveniente de estudiantes y docentes de sexto grado del nivel primario. Los resultados de la investigación plantearon una situación hipotética interesante: considerando que el rendimiento de las escuelas rurales es inferior al de las escuelas urbanas, los datos parecen indicar que *un aula rural* que cuente con *una docente (sexo femenino), con estudios de licenciatura, con por lo menos 15 años de experiencia docente y que planifica diariamente sus clases*, logra un rendimiento similar a las aulas de las escuelas urbanas promedio (Gálvez-Sobral, J.A., 2009).

Autores de investigación educativa como Mizala, Romerega, y Reinaga (2000) mencionan que las características docentes son insumos del proceso educativo e indican que la importancia de dichos insumos ha demostrado ser más relevante en países en desarrollo que en los ya desarrollado. El estudio que realizaron en Bolivia con el objetivo de encontrar cuáles son los factores que inciden en el rendimiento de las pruebas estandarizadas, les permitió reafirmar el supuesto, por la importancia de los factores del docente sobre el rendimiento académico de los estudiantes, principalmente la experiencia docente.

Una revisión de investigaciones sobre las variables que son más efectivas para elevar los logros educativos en América Latina, encontró que las variables del docente que tienen más impacto sobre el rendimiento de los estudiantes son: a) el lugar donde vive; b) el conocimiento de los temas; c) el manejo del material didáctico; d) la escolaridad del profesor; e) el género y f) la experiencia docente. También hacen énfasis en la importancia de la capacitación constante y la actualización docente (Velez, Schiefelbin y Valenzuela, 1994).

En la investigación de Gertel, Guiliodori, Herrero y Fresoli, (2000), en cuanto a los docentes (nivel del aula), se consideraron como variables: el nivel educativo, la experiencia, ser titular y haber recibido cursos del tema que imparte y encontraron que las variables de experiencia del docente y la educación del docente, junto con las variables del aula, explican un 17% de la variabilidad del rendimiento académico de los alumnos, tanto en Lectura como en Matemáticas. Los autores encontraron que el aumento de un año de experiencia docente aumenta en promedio, 0.15 puntos el rendimiento de sus alumnos, tanto en Lectura como en Matemáticas y que un docente con 13 años de experiencia genera en promedio, 2 puntos más que un docente principiante. Respecto a la educación del docente, el estudio muestra que cada año de estudio agrega en promedio 0.6 puntos en Matemáticas, mientras que en Lectura el resultado no tuvo significancia estadística.

También el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa -LLECE/UNESCO- presenta el apartado para los factores docentes, producto del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo -SERCE-. Entre los datos que sobresalen se encuentra la influencia del trabajo adicional del docente y su experiencia pedagógica, aunque se evaluaron más variables que no tuvieron significancia estadística en todos los países participantes en el estudio.

En Chile, el estudio "*Calidad docente y rendimiento escolar en Chile: Evaluando la Evaluación*", muestra una relación positiva y estadísticamente significativa entre la experiencia del profesor y el rendimiento de los alumnos tanto en Matemáticas como en Lectura. También encuentran dicha relación con el título académico obtenido por el docente (León, Manzi y Paredes, s.f.).

## Información sobre la muestra

El cuestionario fue aplicado a docentes de primero, tercero y sexto grados del nivel primario durante las evaluaciones nacionales del año 2008. El número de docentes evaluados se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Total de docentes evaluados

	PRIMERO	TERCERO	SEXTO
Docentes entrevistados	2,534	2,022	1,270

Fuente: Elaborado con datos de campo DIGEDUCA/MINEDUC 2009

Es notorio que la mayor cantidad de docentes fueron de primero primaria, en tanto los docentes de sexto grado fueron los menos entrevistados, lo cual tiene relación con la cantidad de estudiantes y consecuentemente con las secciones necesarias para atender esta demanda.

Por ejemplo, para primero primaria existen establecimientos que reportan tener 10 secciones (de la sección "A" hasta la "J"), mientras que para sexto grado, los reportes de escuelas llegan hasta cinco secciones ("A" a la "E")<sup>1</sup>.

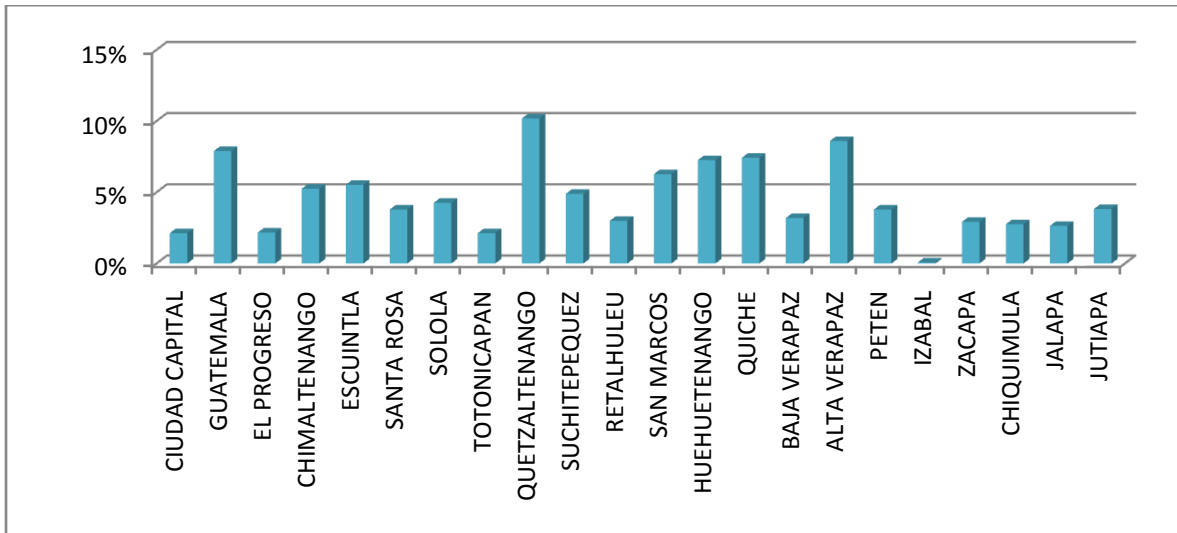
Por otro lado, si se desglosa el total de docentes evaluados a nivel departamental y la muestra es ampliada mediante el uso de expansores diseñados para el efecto, la distribución por departamentos<sup>2</sup> para cada grado se presenta en las figuras siguientes.

<sup>1</sup> Según bases de datos de la DIGEDUCA, correspondientes a las evaluaciones nacionales 2008.

<sup>2</sup> No se reportan datos para el departamento de Sacatepéquez.



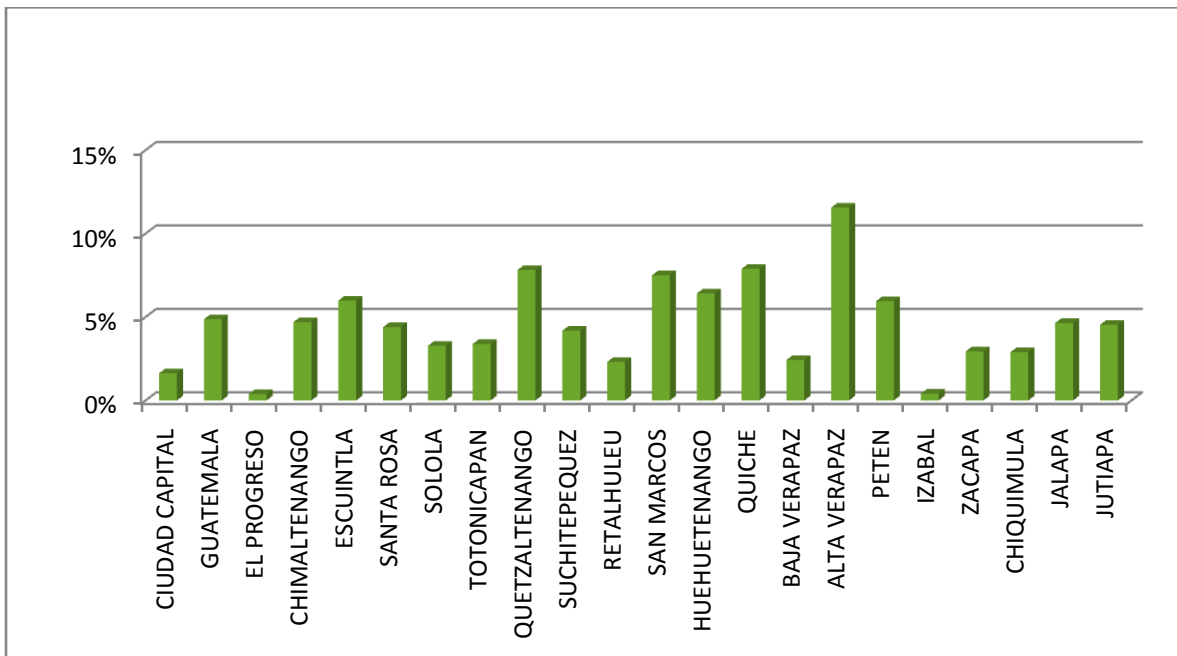
Figura 1. Distribución de docentes por departamento en primero primaria



Fuente: Elaborado con datos de campo DIGEDUCA/MINEDUC 2009.

Se observa en la figura 1 que el mayor porcentaje de docentes entrevistados fueron del departamento de Quetzaltenango con aproximadamente el 10%, mientras que los docentes de Izabal ocupan el menor porcentaje con 0.08%.

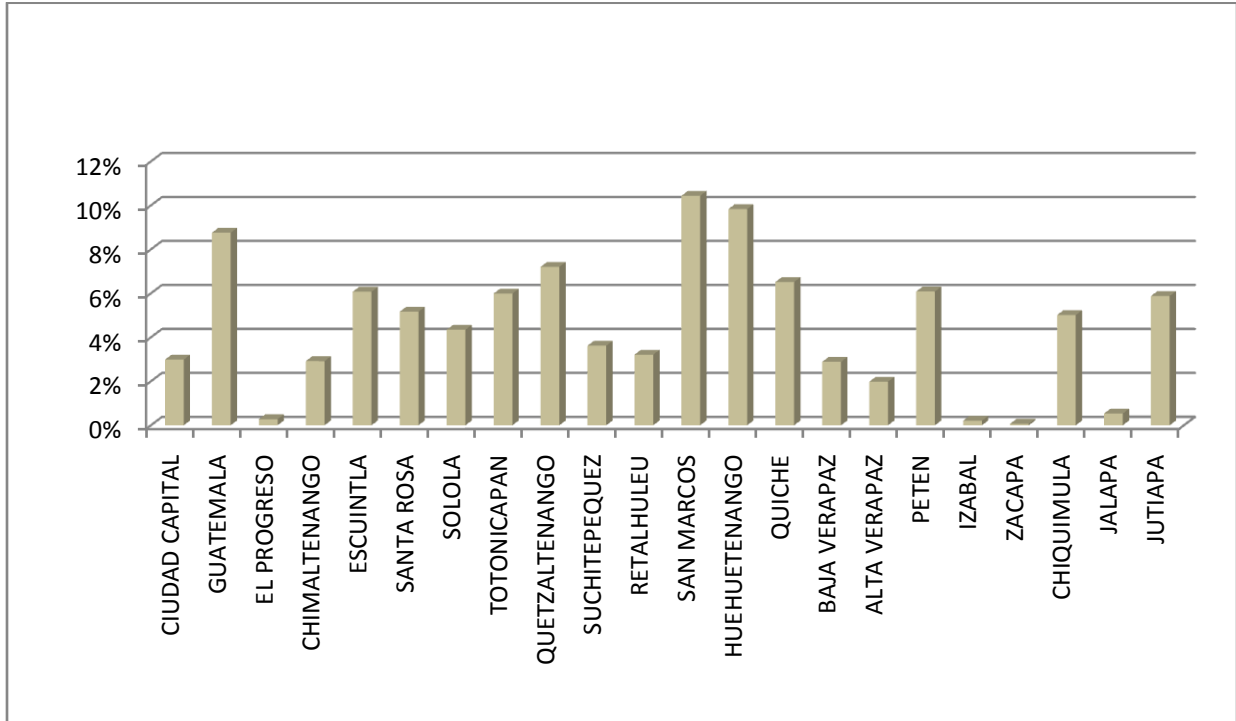
Figura 2. Distribución de docentes por departamento en tercero primaria



Fuente: Elaborado con datos de campo DIGEDUCA/MINEDUC 2009.

Para tercero primaria, el departamento que ocupa la primera posición en cuanto al porcentaje de docentes entrevistados es Alta Verapaz con 11.6%, mientras que los departamentos de Izabal y El Progreso ocupan el menor porcentaje con aproximadamente el 0.40%, según se aprecia en la figura 2.

Figura 3. Distribución de docentes por departamento en sexto primaria



Fuente: Elaborado con datos de campo DIGEDUCA/MINEDUC 2009.

El cuestionario para docentes de sexto primaria, fue aplicado en mayor porcentaje (10.4%) a docentes del departamento de San Marcos, mientras que Zacapa fue el departamento con menor porcentaje 0.07%, como se comprende en la figura 3. Cabe mencionar que para el departamento de Sacatepéquez, no se reporta información debido a cuestiones que escapan del alcance de este informe.

La información presentada en las figuras 1, 2 y 3 se sintetiza para los tres grados a nivel departamental en la tabla 2.

Tabla 2. Distribución de docentes entrevistados por departamento

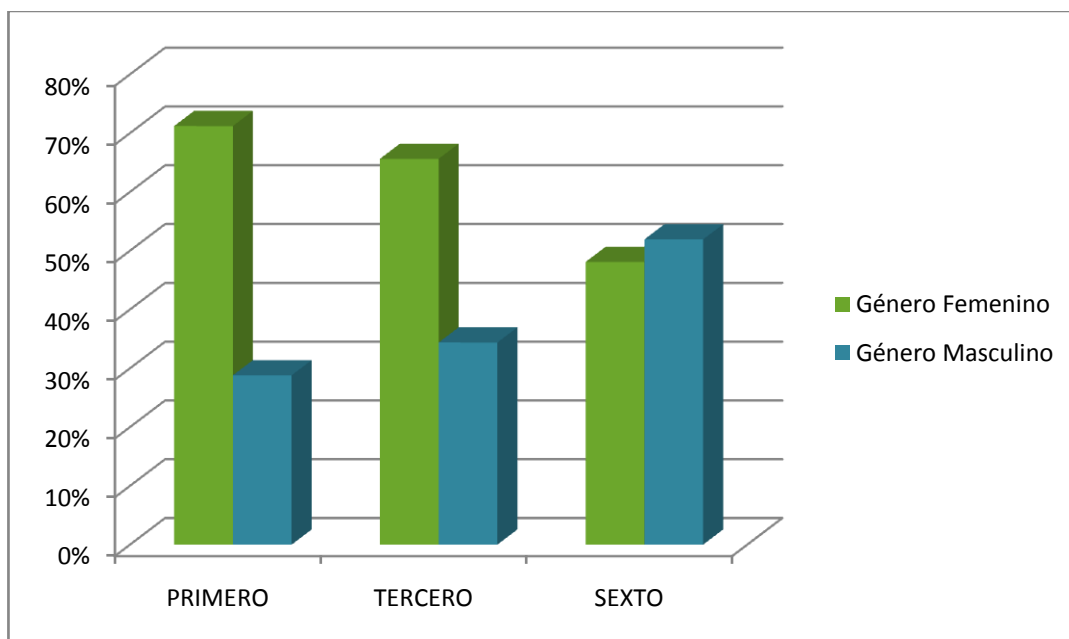
	PRIMERO	TERCERO	SEXTO
CIUDAD CAPITAL	2.13%	1.63%	2.99%
GUATEMALA	7.89%	4.86%	8.76%
EL PROGRESO	2.17%	0.38%	0.28%
CHIMALTENANGO	5.25%	4.69%	2.92%
ESCUINTLA	5.52%	5.98%	6.08%
SANTA ROSA	3.79%	4.39%	5.17%
SOLOLÁ	4.26%	3.27%	4.35%
TOTONICAPÁN	2.13%	3.38%	5.99%
QUETZALTENANGO	10.18%	7.82%	7.21%
SUCHITEPÉQUEZ	4.89%	4.18%	3.62%
RETALHULEU	3.00%	2.31%	3.21%
SAN MARCOS	6.27%	7.50%	10.44%
HUEHUETENANGO	7.26%	6.41%	9.83%
QUICHÉ	7.42%	7.88%	6.52%
BAJA VERAPAZ	3.20%	2.42%	2.89%
ALTA VERAPAZ	8.60%	11.56%	1.98%
PETÉN	3.79%	5.94%	6.08%
IZABAL	0.08%	0.40%	0.21%
ZACAPA	2.92%	2.94%	0.07%
CHIQUMULA	2.76%	2.89%	5.01%
JALAPA	2.64%	4.64%	0.53%
JUTIAPA	3.83%	4.53%	5.88%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fuente: Elaborado con datos de campo DIGEDUCA/MINEDUC 2009

## Género

La figura 4 muestra la proporción del género de los docentes en cada grado. Se puede observar claramente la disminución de la presencia femenina conforme el avance de los grados de la primaria.

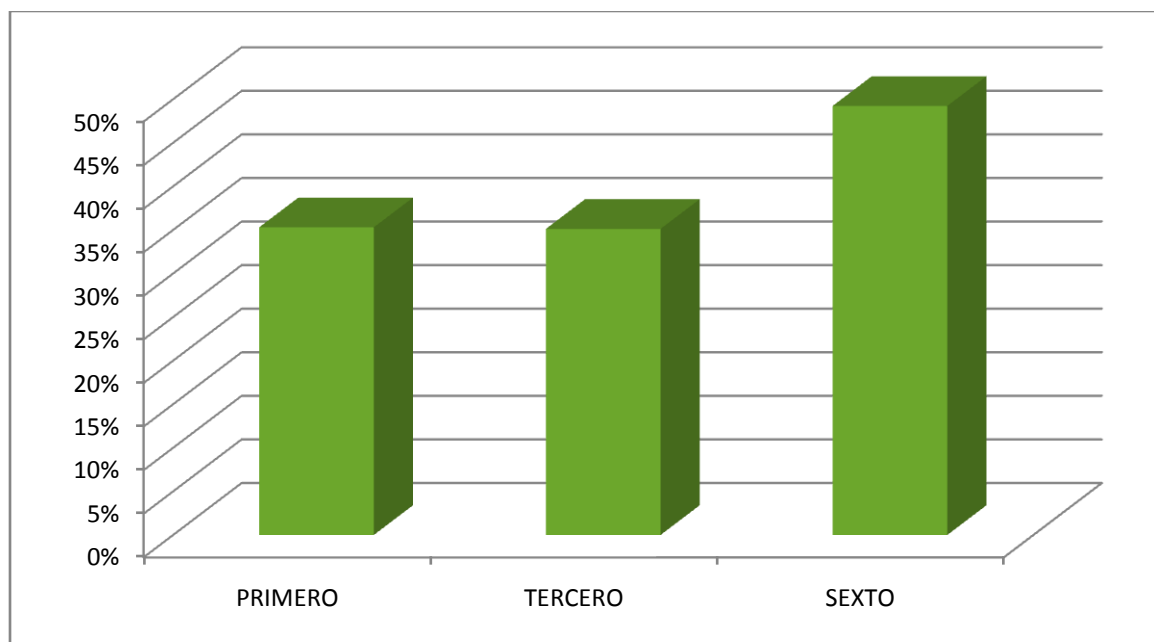
Figura 4. Proporción de género en la muestra



Fuente: Elaborado con datos de campo DIGEDUCA/MINEDUC 2009

El hecho que los profesores cuenten con un trabajo adicional a la práctica docente, disminuye el rendimiento en los estudiantes, tal y como lo indica los estudios como el SERCE (2008), Gálvez-Sobral (2009), Gertel, et.al. (2000), según la figura 5.

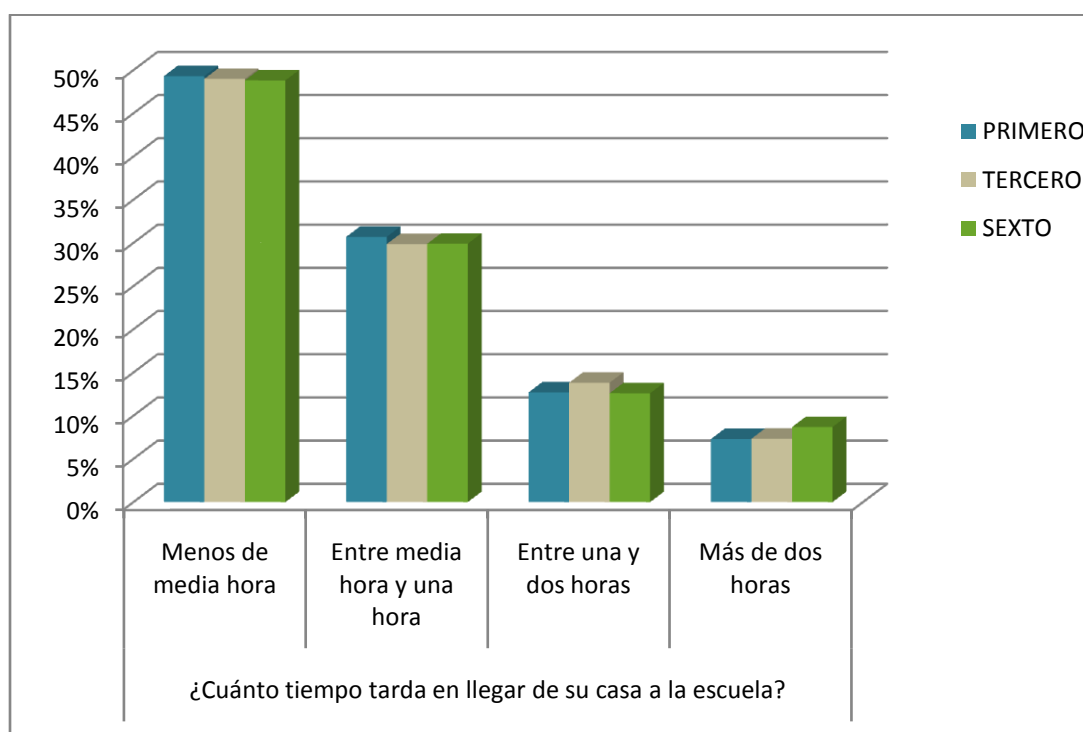
Figura 5. Trabajo adicional de los docentes



Fuente: Elaborado con datos de campo DIGEDUCA/MINEDUC 2009

El tiempo que demoran los docentes en llegar a la escuela representa una situación compleja en el área rural de Guatemala, ya que muchos docentes deben trasladarse de una comunidad a otra para llegar al centro educativo donde laboran y esto afecta la cantidad de horas de clases que reciben los alumnos. Se puede observar que uno de cada 20 docentes de los tres grados evaluados, se tarda un lapso de tiempo mayor de dos para trasladarse a su centro educativo (ver figura 6).

Figura 6. Tiempo de traslado hacia el centro educativo

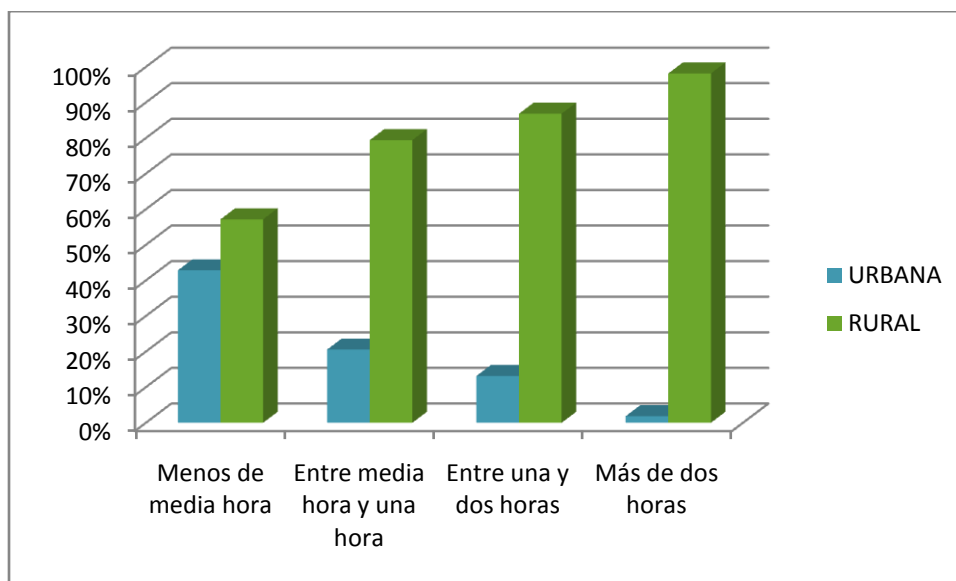


Fuente: Elaborado con datos de campo DIGEDUCA/MINEDUC 2009

Dado que Guatemala es un país donde el 81.1% de los establecimientos de nivel primario se ubican en el área rural<sup>3</sup>, el tiempo que tardan en llegar los docentes a su establecimiento ya sea que éste se encuentre en el área urbana o en el área rural, es un tema de necesaria consideración. La distribución del tiempo se muestra en las figuras 7, 8 y 9 a continuación.

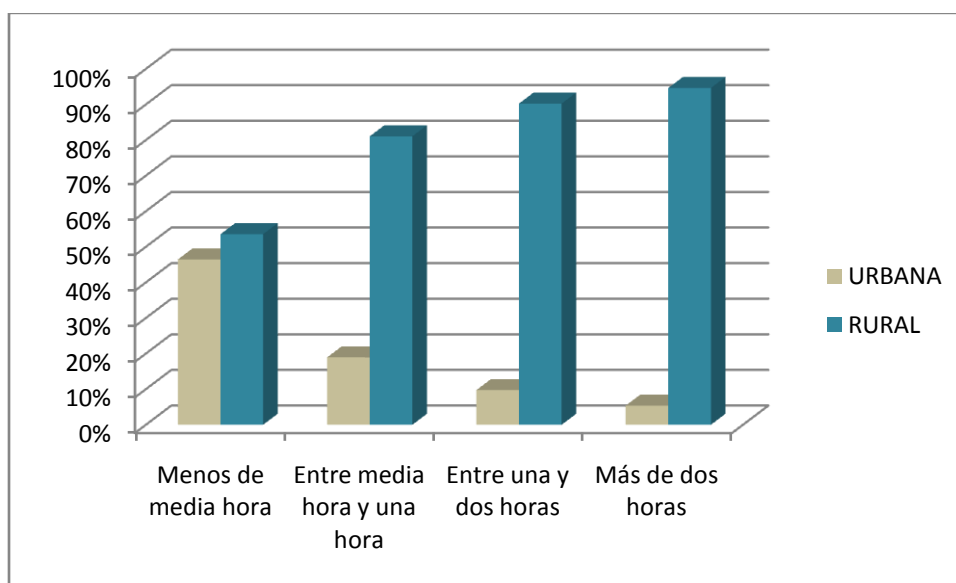
<sup>3</sup> Con información de las bases de datos de la DIGEDUCA.

Figura 7. Tiempo de traslado hacia centro educativo según ubicación. Primero primaria



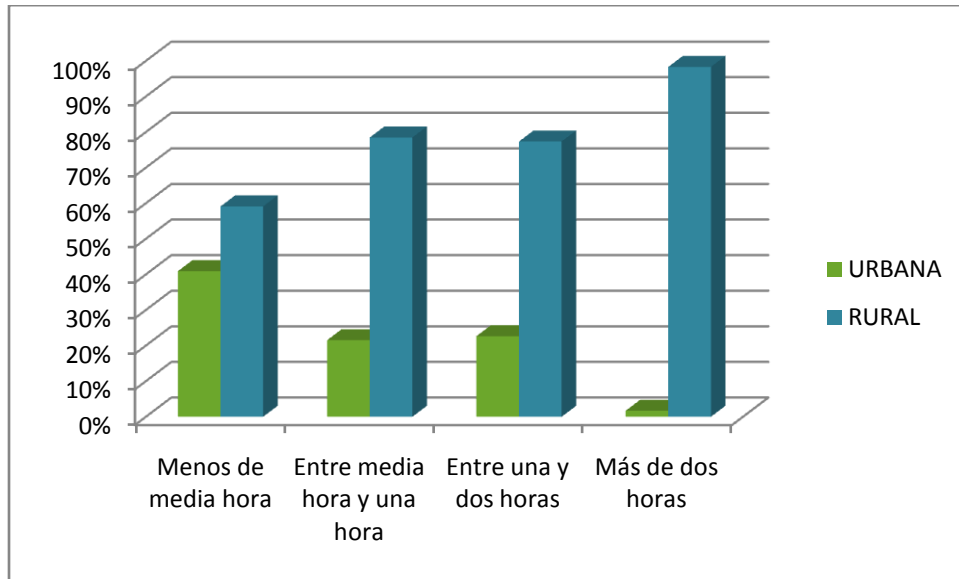
Fuente: Elaborado con datos de campo DIGEDUCA/MINEDUC 2009

Figura 8. Tiempo de traslado hacia centro educativo según ubicación. Tercero primaria



Fuente: Elaborado con datos de campo DIGEDUCA/MINEDUC 2009

Figura 9. Tiempo de traslado hacia centro educativo según ubicación. Sexto primaria



Fuente: Elaborado con datos de campo DIGEDUCA/MINEDUC 2009

Las figuras anteriores, se hace notorio que la diferencia en los porcentajes de docentes entre escuelas ubicadas en el área rural y área urbana, se incrementa a medida que aumenta el "tiempo de traslado hacia el centro educativo". Así, para los docentes quienes expresaron que su tiempo de traslado es mayor de dos horas, más del 90% pertenecen al área rural; en contraparte con aquellos que indicaron que su tiempo de traslado es de "menos de media hora", alrededor del 50% pertenecen al área rural y 40% al área urbana. Esta tendencia es común para los tres grados considerados.



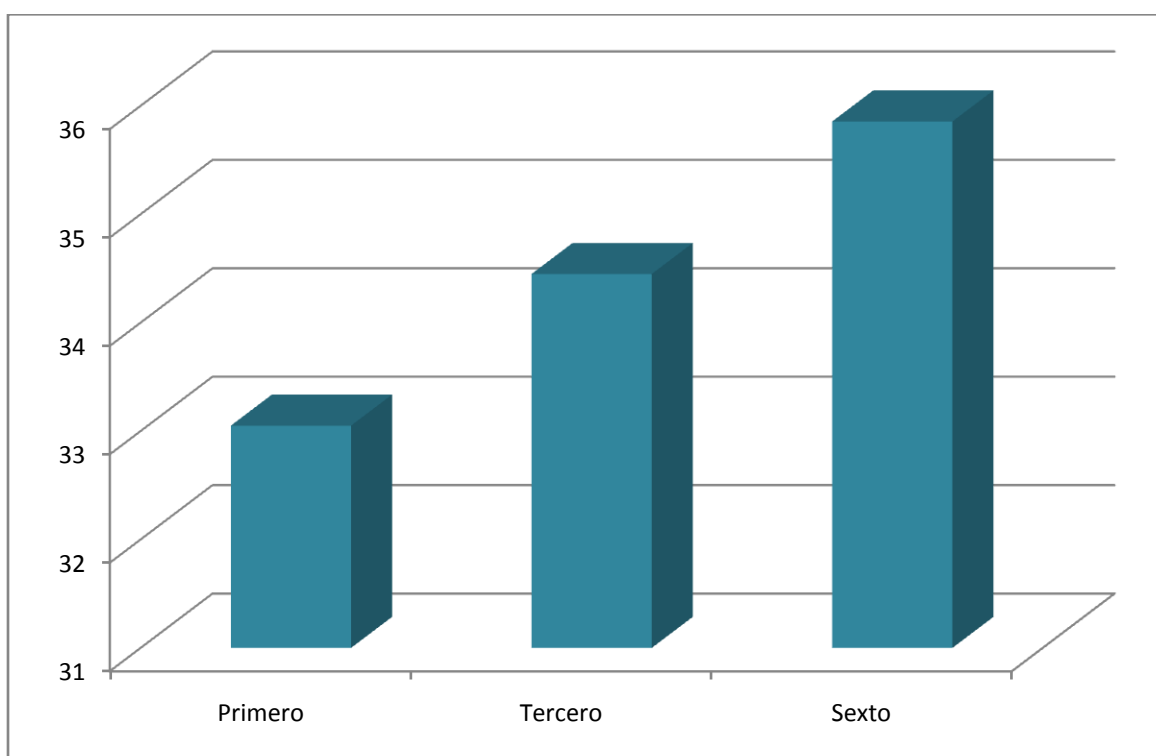
## Descripción de resultados

A los docentes les fueron entregados los cuestionarios con semanas de anticipación, para que fueran respondidos detenidamente; éstos fueron devueltos el día de las evaluaciones nacionales en el establecimiento donde laboran.

### Experiencia Docente

La edad de los docentes se ha considerado como algo importante, principalmente porque se asocia a la experiencia docente. Estudios como el SERCE (2008) hablan de la influencia de esta variable sobre el rendimiento en Matemáticas y Lectura. La figura 10 muestra que en Guatemala, hay un mayor porcentaje de docentes jóvenes en primero primaria que en el resto de grados.

Figura 10. Edad promedio por grado



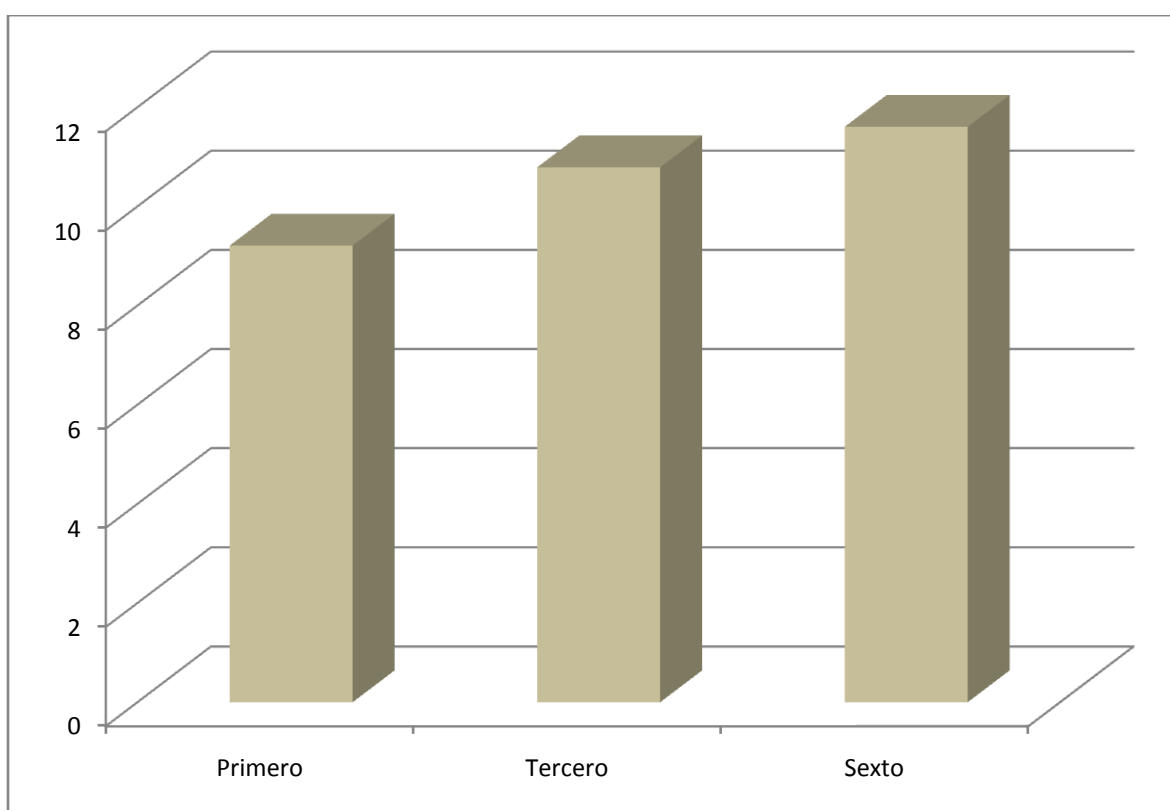
Fuente: Elaborado con datos de campo DIGEDUCA/MINEDUC 2009

Asociada a la figura anterior se puede observar que en efecto los docentes más experimentados están ubicados en sexto grado de primaria. Considerando la importancia del primer año de educación formal en el país y los resultados de

investigaciones como la de Gálvez-Sobral (2009); Gertel, et.al. (2000); Velez, et.al. (1994) y Mizala, et.al. (2000), puede considerarse la ubicación de docentes más experimentados en el primer grado del nivel primario, como una estrategia para aumentar la calidad educativa.

Adicionalmente, según la opinión de expertos, la figura 10 muestra que la “mayoría de docentes jóvenes atienden los primeros grados porque es más complejo. Y esto lo saben los docentes de mayor experiencia y en cierta forma delegan a los maestros jóvenes esta tarea...; obviamente los docentes con mayor edad permanecen en los grados altos porque consideran que han ganado este derecho”<sup>4</sup>.

Figura 11. Años promedio de experiencia docente



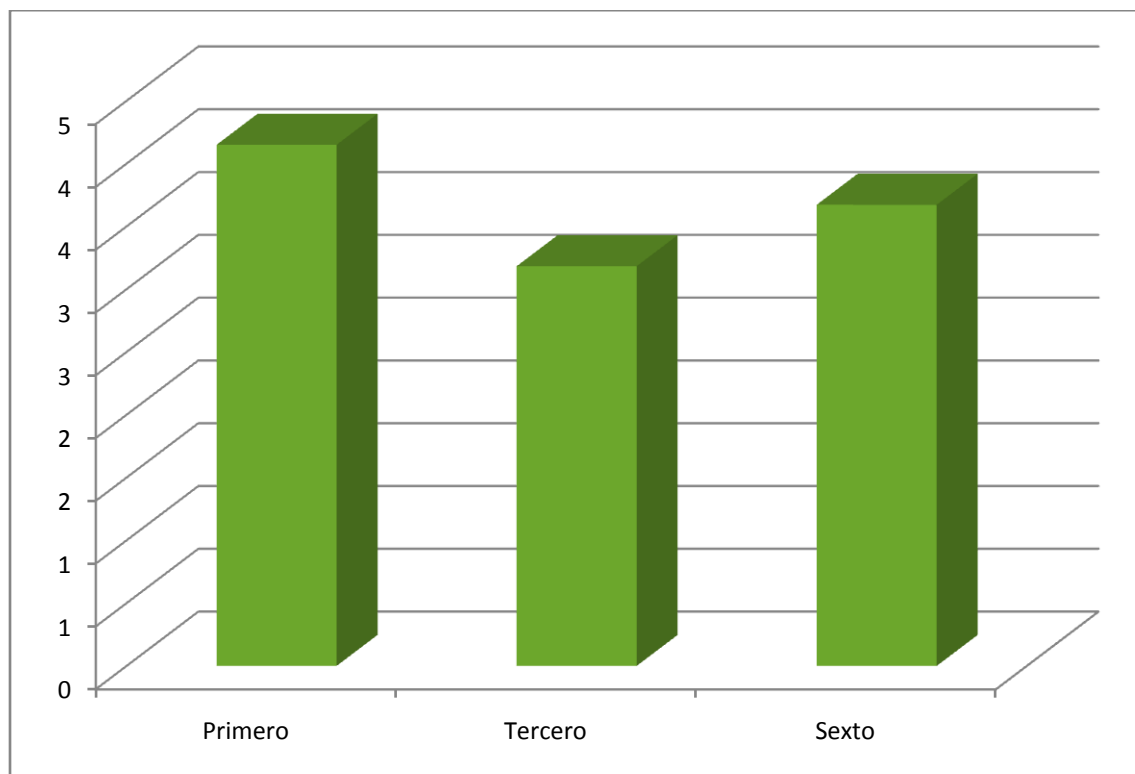
Fuente: Elaborado con datos de campo DIGEDUCA/MINEDUC 2009

Un factor considerado por algunos estudios, es el tiempo de docencia en el grado que imparte. La figura 11 evidencia que la diferencia entre los promedios en los tres grados es similar.

<sup>4</sup> Aporte de Ventura Salanic López, Reforma Educativa en el Aula/USAID.

De acuerdo a la investigación de Santos (2009), existe evidencia que indica que muchos docentes prefieren ser asignados a los tres primeros años de primaria porque consideran que los contenidos de Matemáticas son muy avanzados en el segundo ciclo de nivel primario y muestran inseguridad al enseñar esta materia, lo que puede explicar los resultados mostrados en la figura 12 (indican tener mayor experiencia en primer grado).

Figura 12. Años promedio de experiencia como docente de grado



Fuente: Elaborado con datos de campo DIGEDUCA/MINEDUC 2009

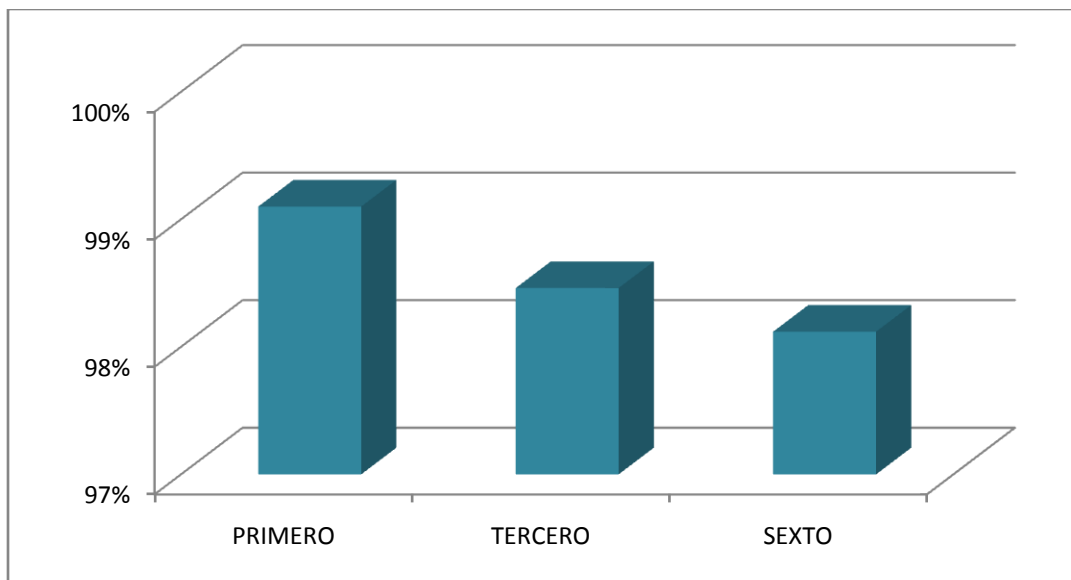
## Profesionalización Docente

El tema de la profesionalización docente es una asignatura pendiente en Guatemala, así lo plantea el informe del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe -PREAL- (2008), en donde se describe la necesidad de profesionalizar la carrera docente para mejorar la calidad educativa del país.

La literatura internacional y la investigación nacional muestran científicamente que el rendimiento de los estudiantes de docentes con licenciatura es superior al rendimiento de los estudiantes de docentes sin estudios superiores (Valenzuela y Schiefelbin (1994), SERCE, (2006) y Gálvez-Sobral, (2009).

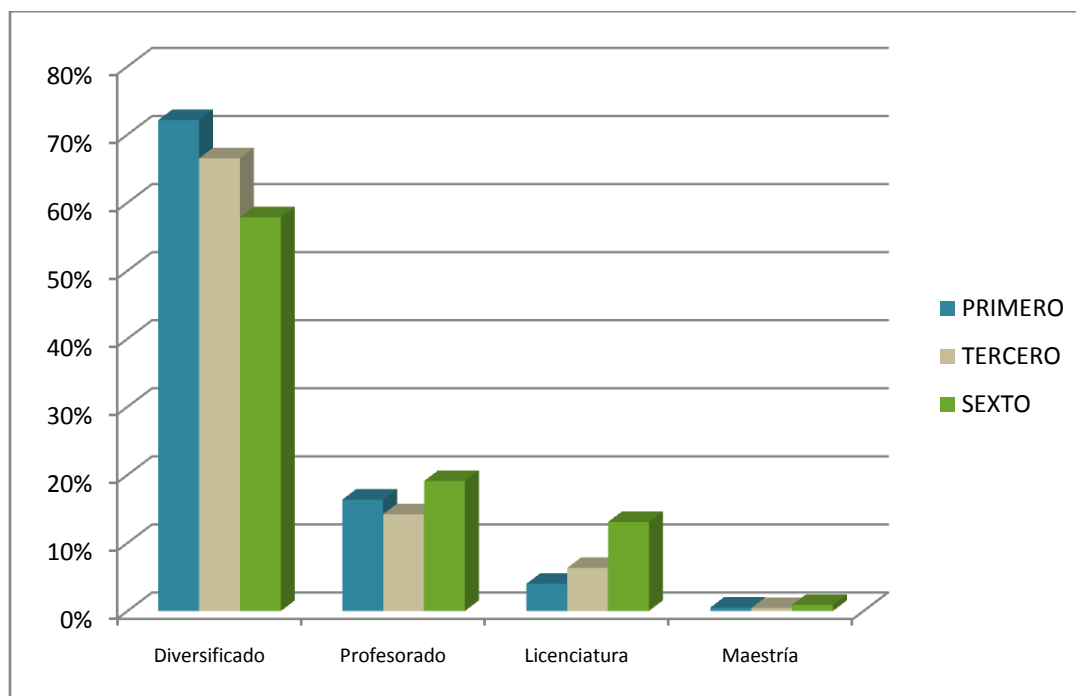
En la figura 13 se muestra que casi el 100% de docentes reporta haberse graduado de maestro; sin embargo, al analizar la figura 14, se observa que en Guatemala de cada 10 docentes hay menos de uno que tiene grado de licenciatura en primero y tercero primaria y en sexto son un poco más de uno de cada 10.

Figura 13. Docentes con título de maestro



Fuente: Elaborado con datos de campo DIGEDUCA/MINEDUC 2009

Figura 14. Nivel educativo del docente



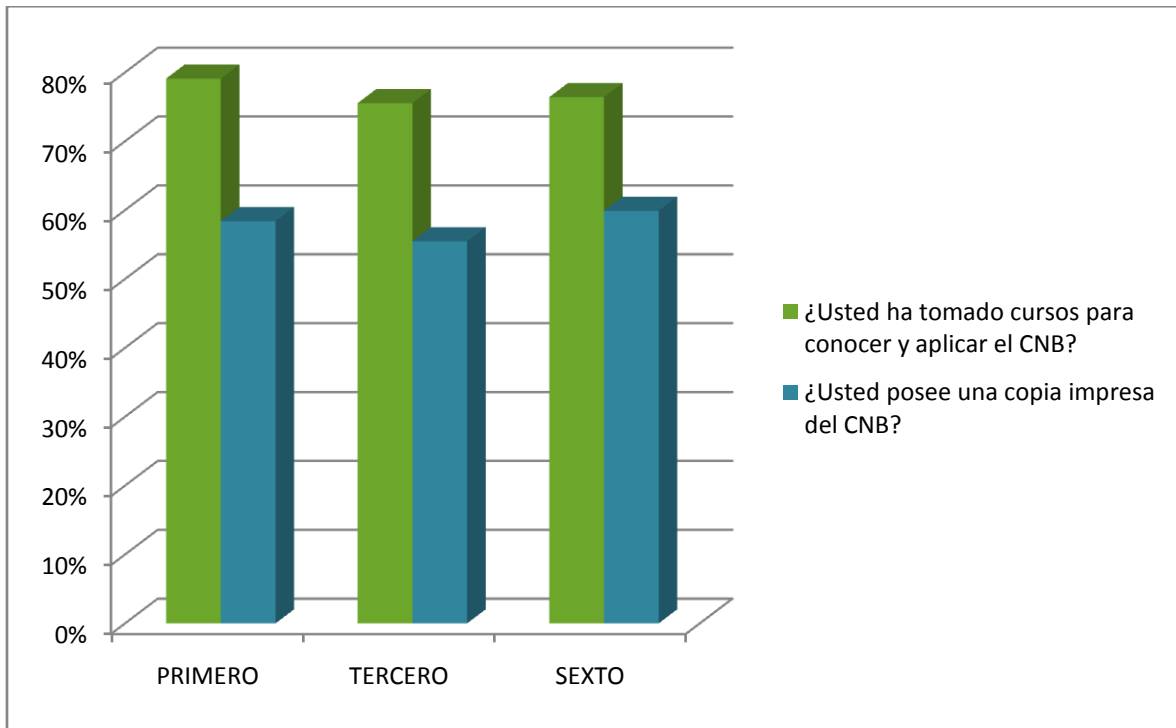
Fuente: Elaborado con datos de campo DIGEDUCA/MINEDUC 2009

Como parte de la preparación de los docentes, el acceso a capacitaciones sobre nuevas metodologías, estándares y aplicación del currículo, aumentan en alguna medida el rendimiento de los alumnos (Gertel, et.al., 2000).

En la figura 15 se puede observar que en cuanto a capacitación, alrededor de tres cuartas partes de los docentes de los tres grados han recibido orientación para poder aplicar el Currículo Nacional Base -CNB- y más o menos la mitad de ellos reportan tener una copia impresa para su uso.

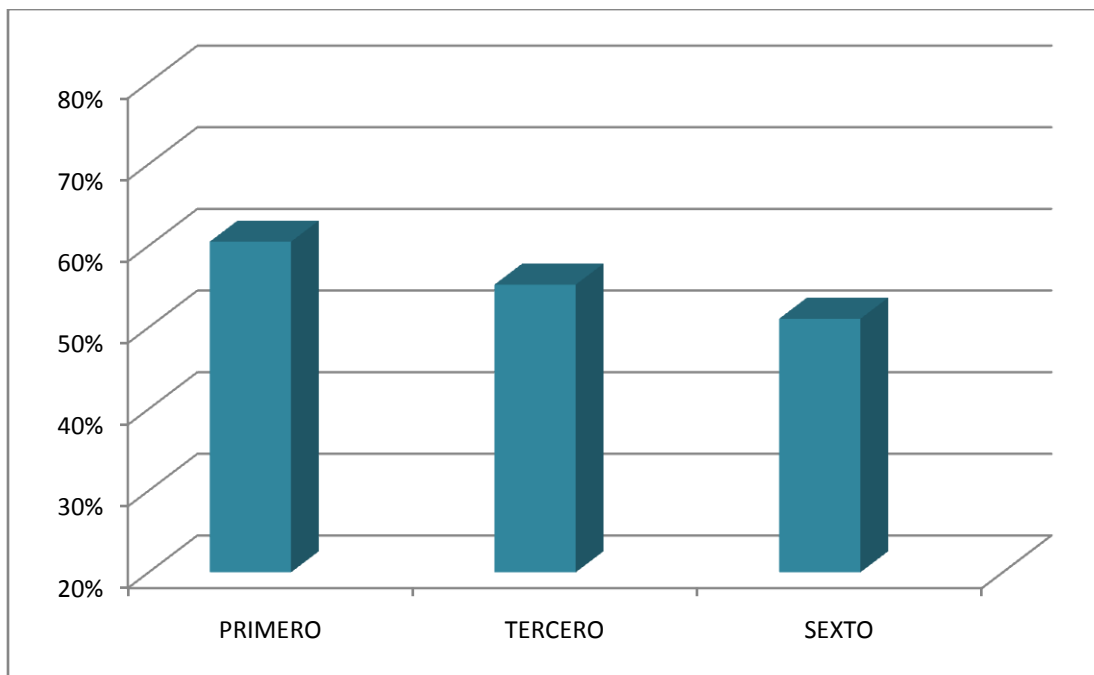
Respecto a los estándares educativos, cerca de la mitad de los docentes dicen haber recibido capacitación para conocerlos y aplicarlos, lo cual se muestra en la figura 16. Esto indica que es necesario poner mayor empeño en campañas de divulgación y capacitación sobre lo que el Ministerio de Educación estipula para la educación.

Figura 15. Capacitación acceso al CNB



Fuente: Elaborado con datos de campo DIGEDUCA/MINEDUC 2009

Figura 16. Capacitación sobre estándares



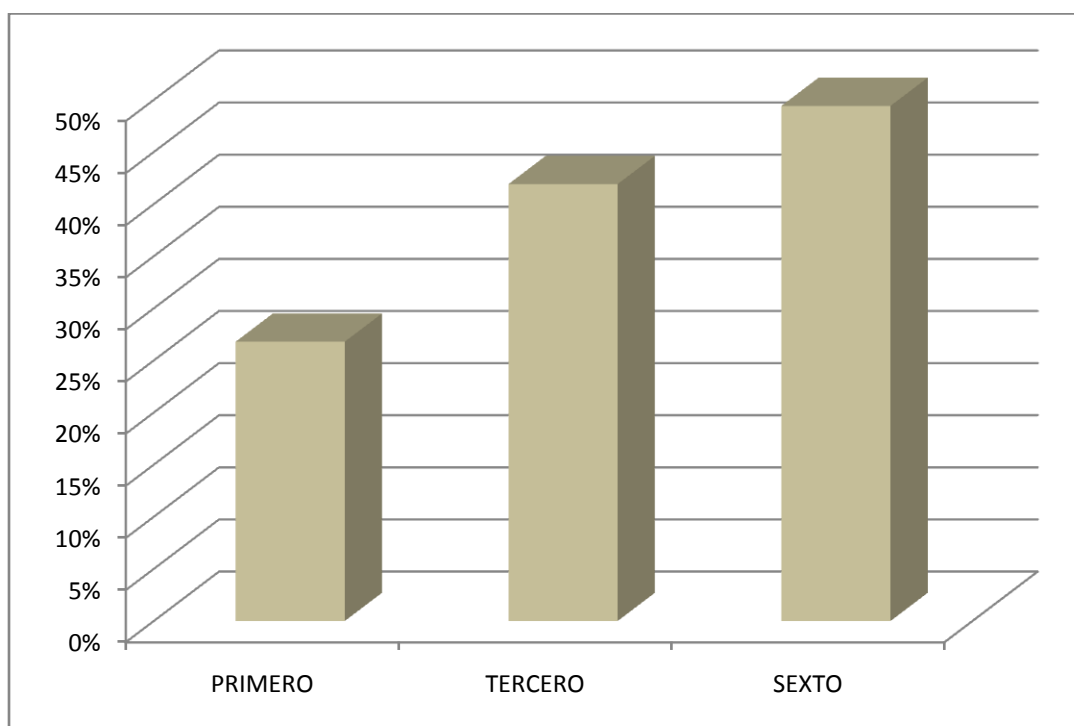
Fuente: Elaborado con datos de campo DIGEDUCA/MINEDUC 2009

## Acceso a material y práctica docente

Contar con material disponible en el aula para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, es vital en el desarrollo de un plan metodológico adecuado. El acceso a libros, orientaciones curriculares y resultados de evaluaciones, sirven de retroalimentación al docente y pueden ser utilizados por él para mejorar su práctica en el aula.

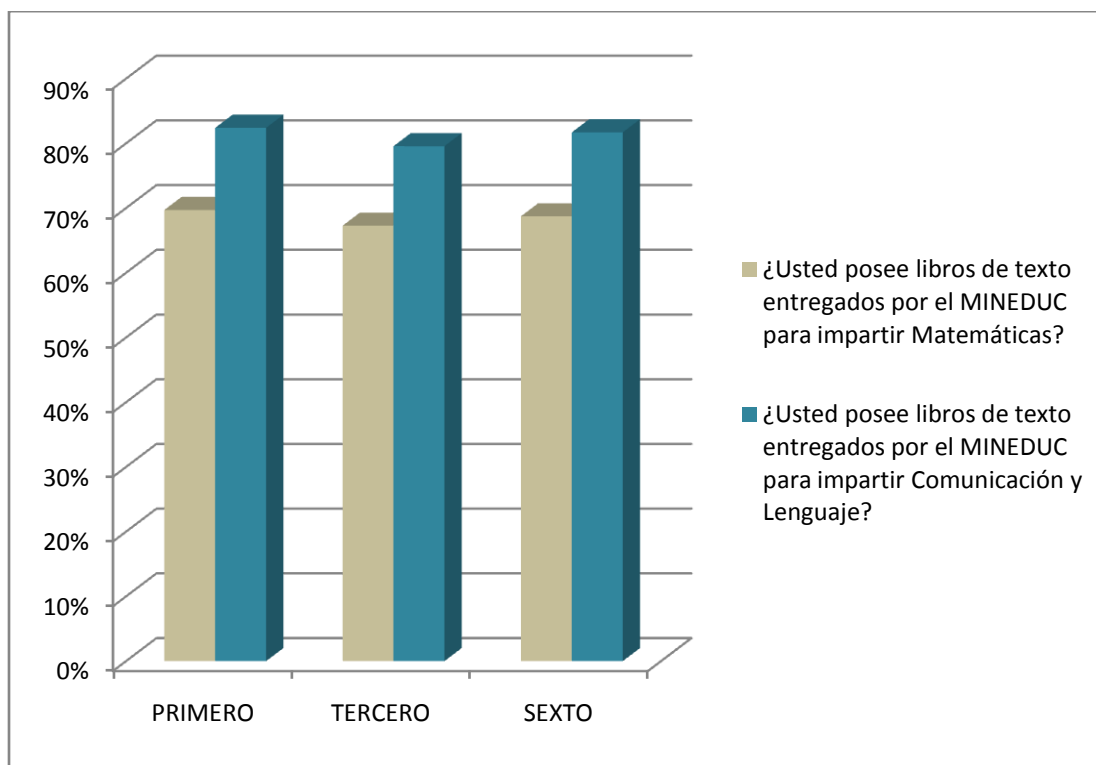
En las figuras 17 y 18 se puede observar el porcentaje de docentes que tienen libros de texto de Matemáticas y Comunicación y Lenguaje, las Orientaciones para el Desarrollo Curricular -ODEC-, si ha participado en evaluaciones nacionales previamente y si conocen los resultados de las evaluaciones nacionales realizadas por la Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa -DIGEDUCA-.

Figura 17. Acceso a ODEC



Fuente: Elaborado con datos de campo DIGEDUCA/MINEDUC 2009

Figura 18. Acceso a libros oficiales de Matemáticas y Comunicación y Lenguaje

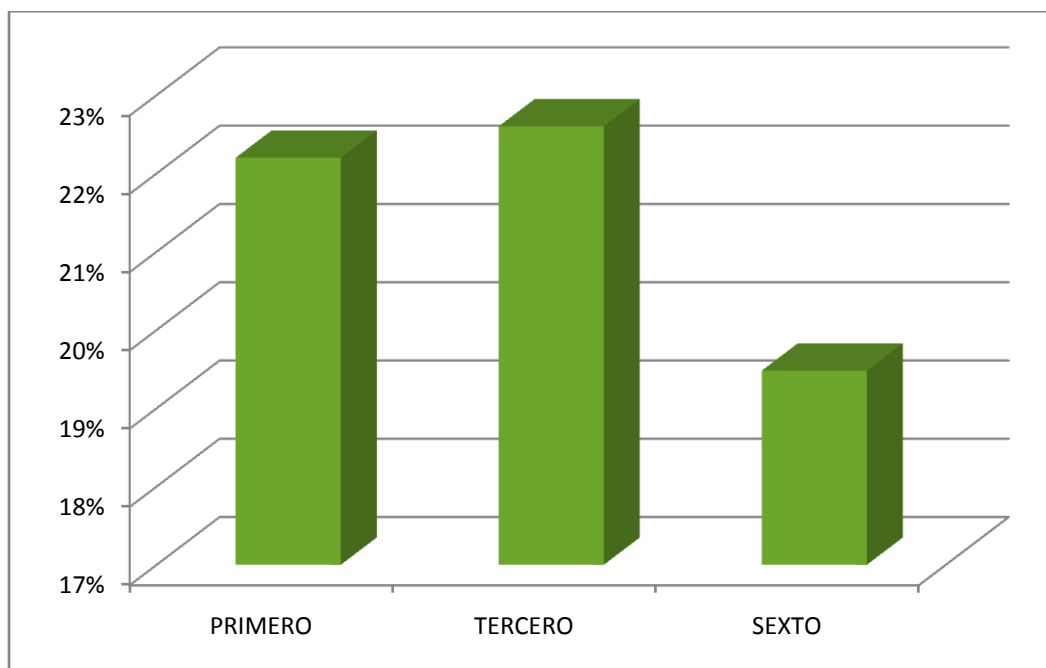


Fuente: Elaborado con datos de campo DIGEDUCA/MINEDUC 2009

Se utilizó el ítem que literalmente enuncia “¿con qué frecuencia evalúa a sus alumnos?” para indagar sobre esta práctica en el aula y el consolidado de los resultados para los tres grados en mención se ilustra en la figura 18, donde son notables algunos hallazgos. Inicialmente, destaca que los docentes entrevistados como primera opción prefieren practicar la evaluación a sus estudiantes “una vez a la semana”, siendo esto un elemento común para los tres grados. Seguidamente, la opción de respuesta “3 ó 4 veces al año” es la más elegida por los docentes de tercero y sexto, no así para los de primer grado, quienes necesitan el monitoreo con mayor frecuencia del avance de sus estudiantes (si se considera como uno de los motivos de las evaluaciones) ya que son quienes en mayor porcentaje (58.60%) indicaron que practican la evaluación “una vez por semana”. Los docentes quienes manifestaron su preferencia por practicar evaluaciones “dos veces por mes”, ocupan la tercera posición. Finalmente, la práctica de la evaluación “una o dos veces al año” es la menos preferida para los docentes de los tres grados evaluados.

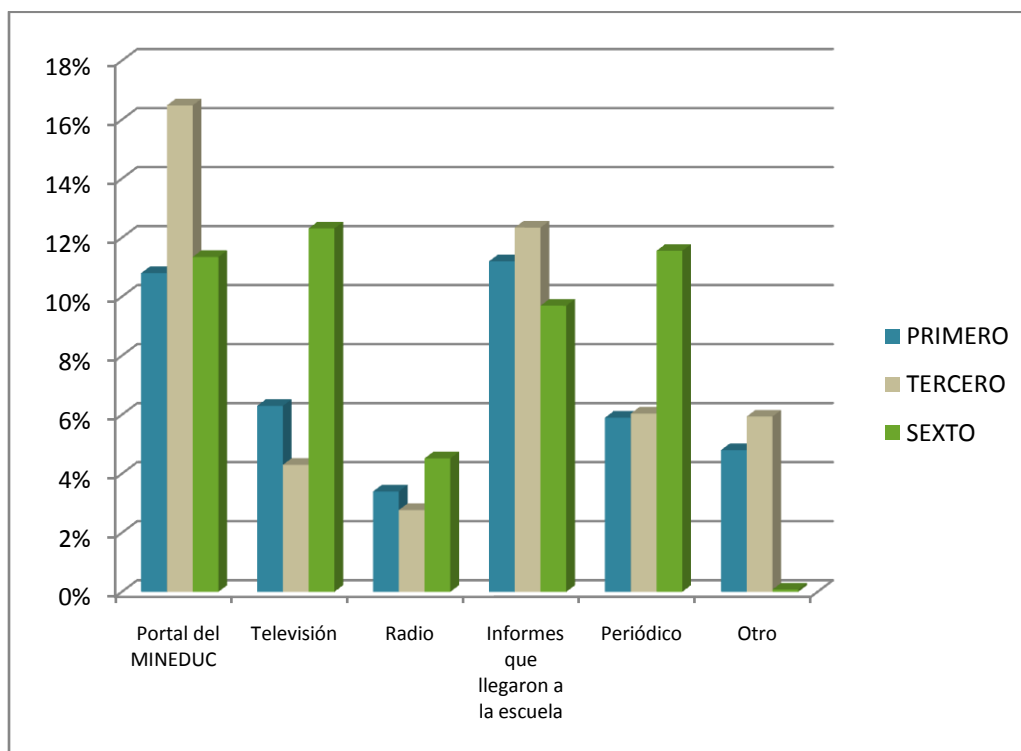


Figura 19. Acceso a resultados de evaluaciones nacionales



Fuente: Elaborado con datos de campo DIGEDUCA/MINEDUC 2009

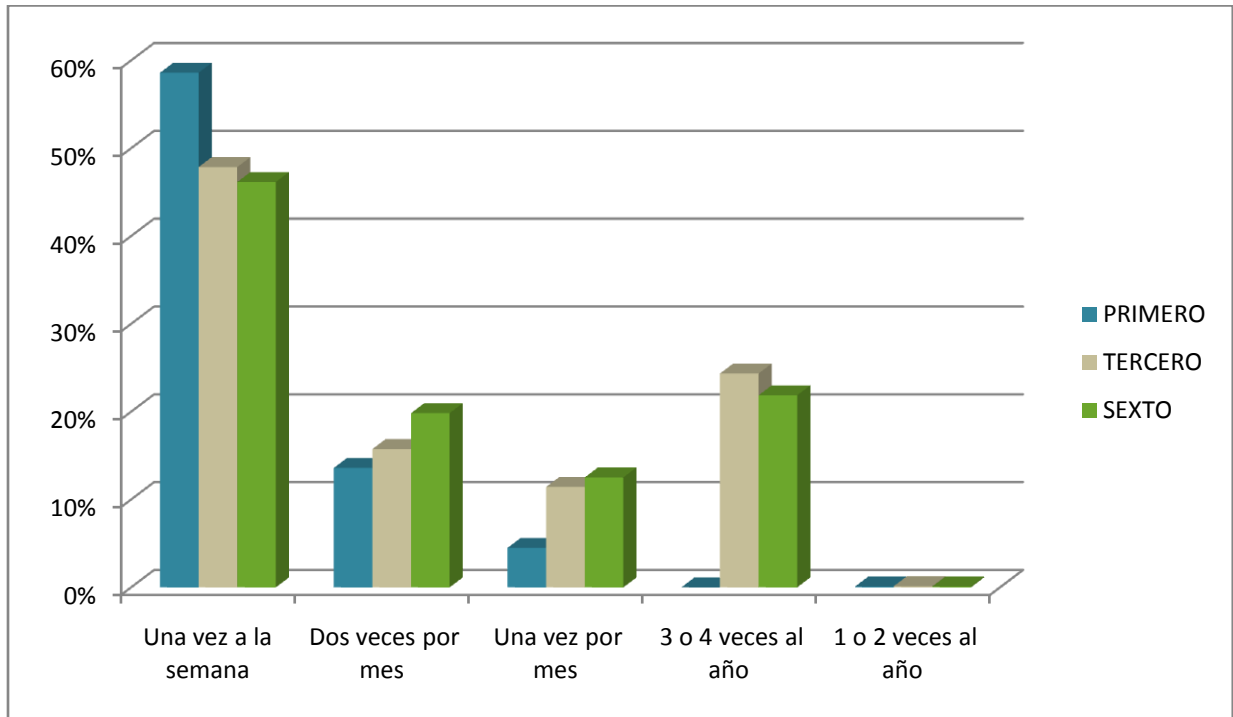
Figura 20. Forma de acceso a la información de evaluación nacional



Fuente: Elaborado con datos de campo DIGEDUCA/MINEDUC 2009

De la interrogante "¿cada cuanto evalúa a sus alumnos?", las respuestas se presentan en la figura 21. En ella se observa que la mayor cantidad de docentes respondieron que evalúan una vez por semana en los tres grados.

Figura 21. Frecuencia de evaluación en el aula

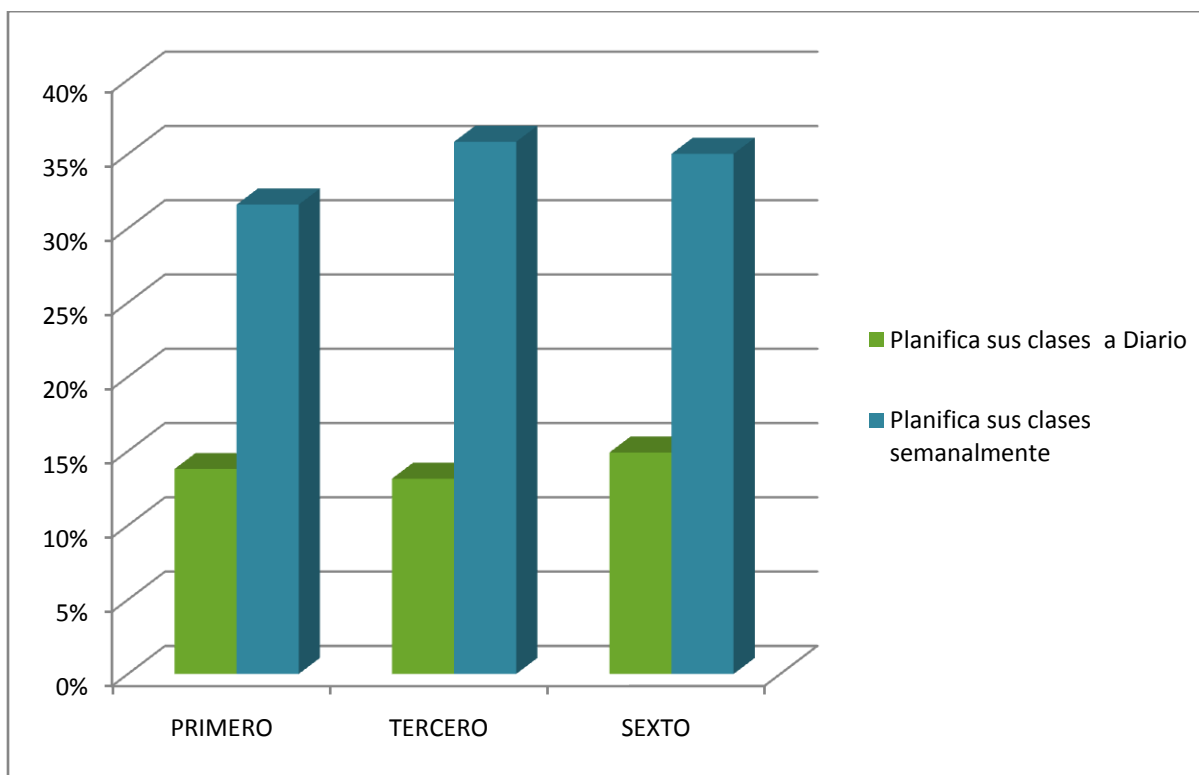


Fuente: Elaborado con datos de campo DIGEDUCA/MINEDUC 2009

En cuanto a las prácticas docentes, se presenta la siguiente gráfica que muestra información sobre la evaluación en el aula y la planificación de clases, ya que de acuerdo a la literatura nacional e internacional, se conoce que la planificación (preferiblemente diaria) de clases, tiene un impacto sobre el rendimiento de los alumnos. Es considerada una actividad muy importante en el quehacer docente, puesto que si no se hace, no se tiene un rumbo establecido y la forma de llegar a los objetivos que son requeridos en el sistema educativo. (Gálvez-Sobral, 2009; Gertel, et.al. 2000 y Darling-Hammond, 1999).

En la figura 22 se muestran dos de las respuestas dadas por los docentes a la pregunta "¿planifica sus clases?", en la que las respuestas definidas y comunes a los tres grados son: a diario y semanalmente. También se observa que, aunque no hay mucha diferencia en el porcentaje de respuestas, en tercero y sexto dicen planificar más, siendo predominante la planificación semanal.

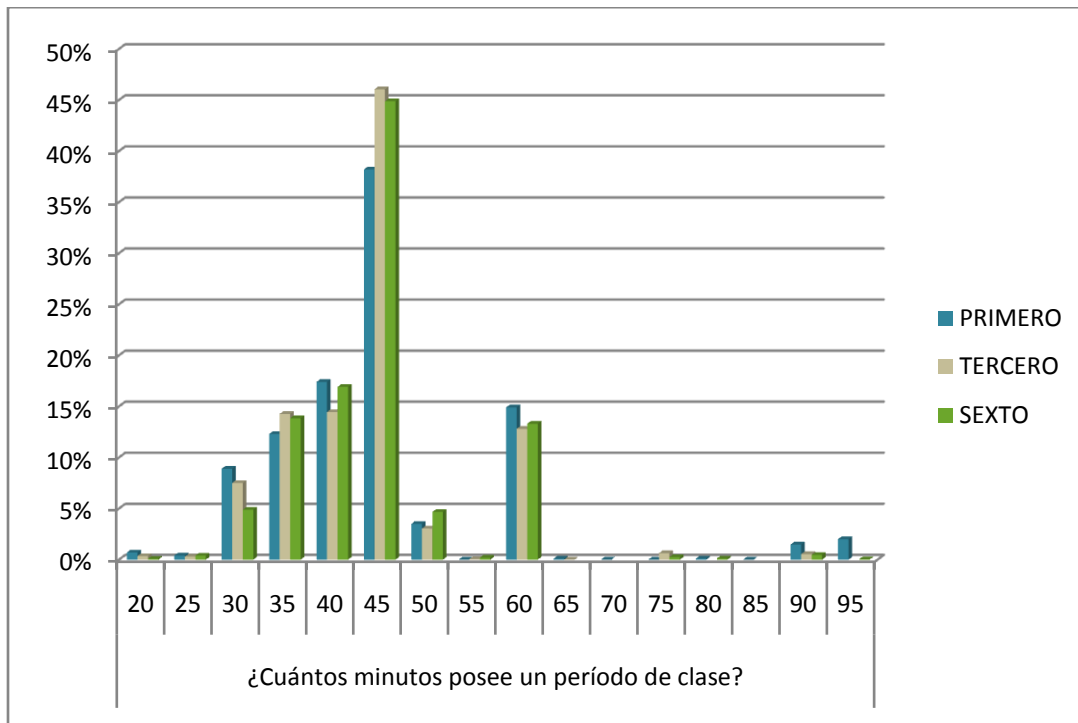
Figura 22. Planificación de clases



Fuente: Elaborado con datos de campo DIGEDUCA/MINEDUC 2009

Otra de las preguntas realizadas a los docentes fue “¿cuántos minutos dura un período de clase?”, sin dar distinción a la materia (Matemáticas o Comunicación y Lenguaje). Las respuestas dadas por los docentes se presentan en la figura 23, en la que predomina una moda estadística de 45 minutos en primero, tercero y sexto grados. Los que menos tiempo reportan son los que dicen impartir 20 minutos de clase, habiendo períodos que duran hasta 95 minutos.

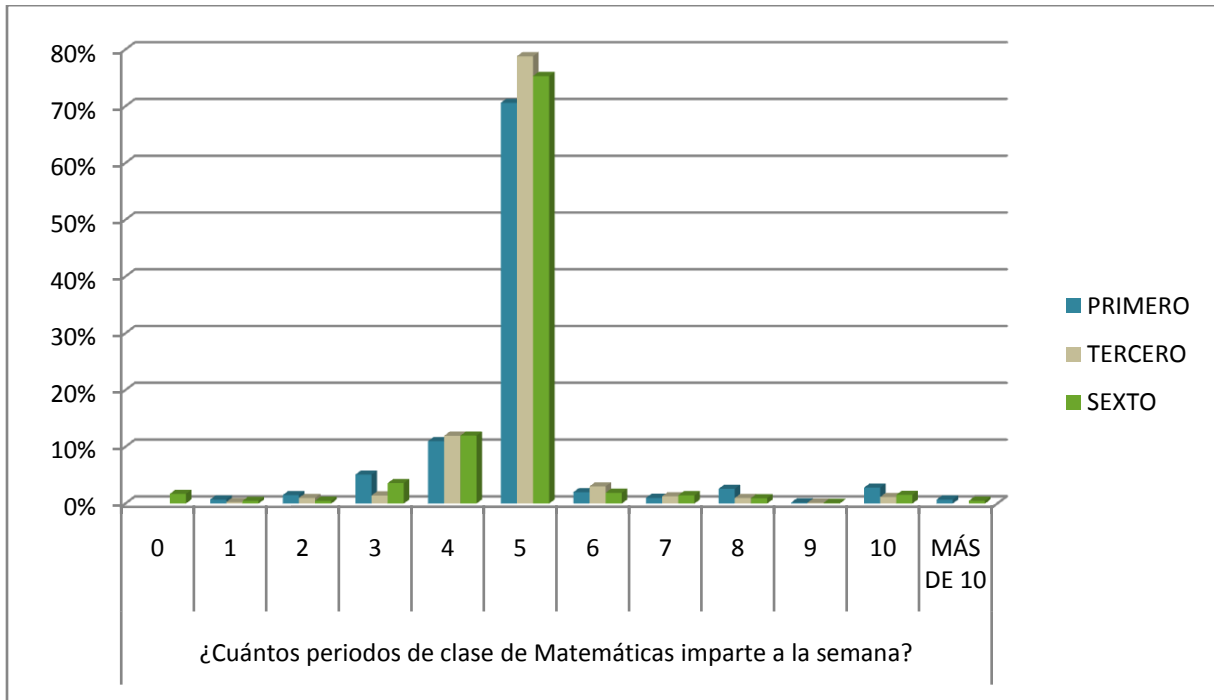
Figura 23. Minutos por período de clase



Fuente: Elaborado con datos de campo DIGEDUCA/MINEDUC 2009

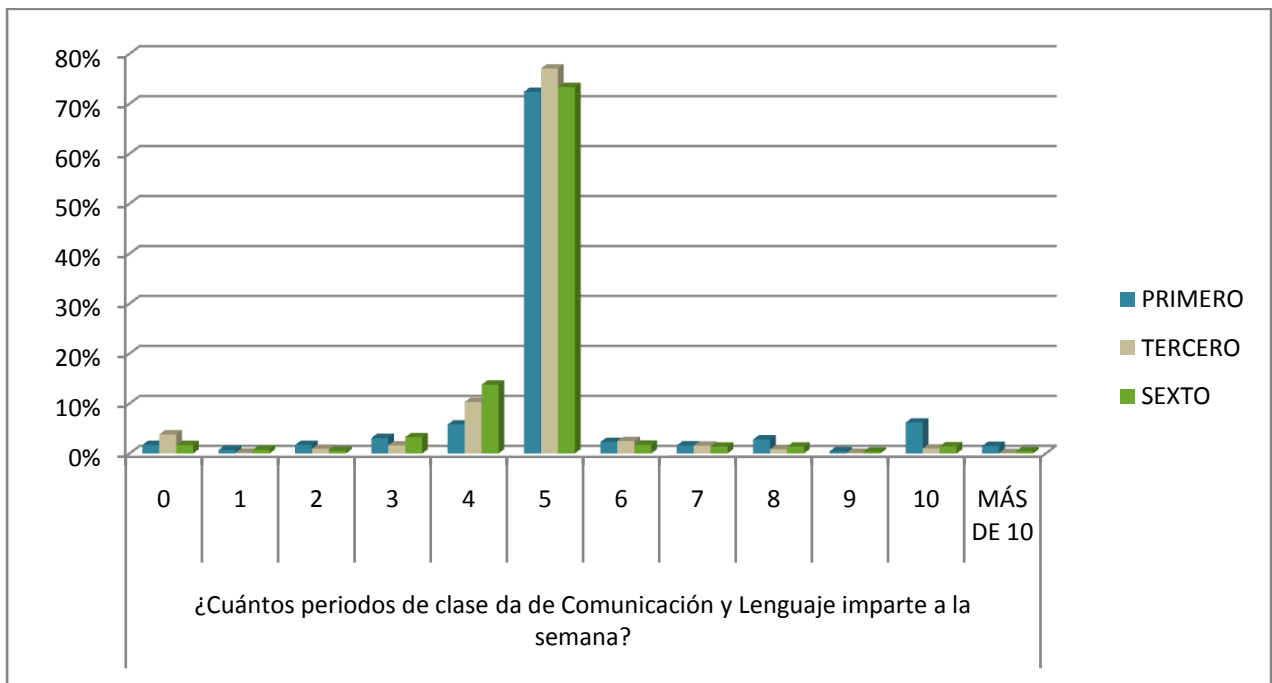
Se les preguntó “¿cuántos períodos a la semana imparten de clase?”, tanto para Matemáticas como para Comunicación y Lenguaje. Las figuras 24 y 25 dan poco margen a discusión de los resultados, ya que visualmente destaca la opción de “5 períodos a la semana” tanto en Matemática como en Comunicación y Lenguaje sobre las otras opciones de respuesta. Alrededor del 70% de los docentes de los tres grados indicaron su preferencia por impartir cinco períodos de clase a la semana para ambas asignaturas, por lo que en función de la muestra y su representatividad, ésta es la práctica más difundida por los maestros a nivel nacional. En una muy lejana segunda posición y con alrededor del 10% de elección, se ubica la opción de “4 períodos a la semana” expresada por los docentes para ambas asignaturas.

Figura 24. Períodos de clase de Matemáticas en la semana



Fuente: Elaborado con datos de campo DIGEDUCA/MINEDUC 2009

Figura 25. Períodos de clase de Comunicación y Lenguaje en la semana



Fuente: Elaborado con datos de campo DIGEDUCA/MINEDUC 2009

En conclusión, las figuras 23, 24 y 25 muestran la práctica del tiempo de instrucción que reciben los alumnos en Matemáticas y en Comunicación y Lenguaje. Se evidencia que la mayoría de los docentes encuestados reportaron que imparten 3.75 horas a la semana, es decir, cinco períodos de 45 minutos de duración cada uno.

## Construcción de un índice de práctica docente para primero primaria

Es oportuno indicar que los cuestionarios para docentes de tercero y sexto primaria, contenían los mismos 26 ítems; sin embargo, para primero primaria el cuestionario fue de 62 ítems. Esto dio pauta para intentar conocer el desenvolvimiento del docente de primer grado dentro de su salón de clases, construyéndose para ello un *índice de práctica docente*, según se ve a continuación.

Esta propuesta surge por la forma en que se plantean al docente de primer grado, las preguntas 29 a la 50, para tener un acercamiento de la manera en que se desenvuelve en su ejercicio diario, así como la dinámica que genera entre sus estudiantes y evidenciar lo que sucede en el aula, además de fundamentar los cimientos que den paso a investigaciones de mayor profundidad. Claro está que la metodología que se emplea puede estar sujeta a discusión y originar debates en cuanto a su adecuación, que es lo que se persigue en este intento.

Acorde a lo expuesto, los ítems del 29 al 40 hacen énfasis en lo siguiente:

*Tabla 3. ¿Con qué frecuencia sus estudiantes....?*

Ítem	Frecuentemente	Rara vez	Nunca
29. Hacen ejercicios a papel y a lápiz			
30. Usan el libro de texto			
31. Leen otros libros			
32. Trabajan en grupos			
33. Realizan experimentos			
34. Buscan información			
35. Trabajan solos			
36. Leen periódicos			
37. Realizan visitas a museos o centros culturales			
38. Utilizan juegos para aprender			
39. Realizan tareas en casa			
40. Evalúan sus propias tareas			

Asimismo, los ítems del 42 al 50, le fueron planteadas al docente con las interrogantes mostradas en la tabla 4.

Tabla 4. ¿Con qué frecuencia usted?

Ítem	Frecuentemente	Rara vez	Nunca
42. Explica en el pizarrón			
43. Organiza trabajo grupal			
44. Organiza trabajo individual			
45. Hace experimentos			
46. Recurre a otros libros			
47. Usa el periódico en clase			
48. Usa el libro de texto			
49. Leen periódicos			
50. Trabaja fuera de la clase			

Estos dos bloques de preguntas dieron la pauta para la creación de un *índice de práctica docente* para indagar lo que sucede en el salón de clases y conocer las actividades realizadas tanto por el docente como por los estudiantes bajo directrices de éste.

Para realizar el análisis y reducir los bloques de variables, se utilizó el procesamiento estadístico del análisis factorial, que consiste en una técnica de reducción de datos que sirve para encontrar grupos homogéneos de variables a partir de un conjunto numeroso de variables. Esos grupos homogéneos se forman con las variables que correlacionan mucho entre sí y procurando, inicialmente, que unos grupos sean independientes de otros (Universidad de Cádiz, 2002). El análisis factorial es, por tanto, una técnica de reducción de la dimensionalidad de los datos. Su propósito último consiste en buscar el número mínimo de dimensiones capaces de explicar el máximo de información contenida en los datos (Universidad de Cádiz, 2002). En consecuencia, pretendiendo buscar ese número mínimo de dimensiones capaces de explicar el máximo de información contenida en las preguntas 29-50 del cuestionario de docentes de primero primaria 2008 y mediante el procesamiento de los datos con el software SPSS, las salidas "outputs" de mayor relevancia para el tema que nos ocupa se presenta en las tablas 5, 6 y 7.

Tabla 5. Medida de adecuación muestral y la prueba de Esfericidad de Barlett

Medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin		.794
Prueba de esfericidad de Barlett	Chi-cuadrado aprox.	59188.110
	df	210
	Sig.	.000

La medida de *adecuación muestral* KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) expuesta en la tabla 5, contrasta si las correlaciones parciales entre las variables son suficientemente pequeñas. Permite comparar la magnitud de los coeficientes de correlación observados con la magnitud de los coeficientes de correlación parcial. El estadístico KMO varía entre 0 y 1. Los valores pequeños (cerca de cero) indican que el análisis factorial puede no ser una buena idea, dado que las correlaciones entre los pares de variables no pueden ser explicadas por otras variables. Los menores que 0.5 indican que no debe utilizarse el análisis factorial con los datos muestrales que se están analizando. La *prueba de esfericidad de Barlett* contrasta la hipótesis nula de que la matriz de correlaciones es una matriz identidad, en cuyo caso no existirían correlaciones significativas entre las variables y el modelo factorial no sería pertinente (Universidad de Cádiz, 2002). Acorde a la teoría, se observa en la tabla 5 que los datos relacionados a los ítems en cuestión (29-50), se adecúan al procedimiento factorial, puesto que los estadísticos KMO = 0.794 y de esfericidad de Barlett (significancia  $p=0.00 < 0.05$ ) así lo indican.

Por otro lado, la tabla 6 indica que los 21 componentes (ítems 29-50 del cuestionario de docentes) convergen en 7 componentes principales, los cuales son capaces de explicar aproximadamente el 60% de la varianza en los ítems considerados. Este porcentaje se considera adecuado para los intereses del presente trabajo, dado su carácter exploratorio. Con el 60.1% de la explicación de la varianza contenido en los 21 ítems considerados y empleando la rotación varimax, los resultados finales del procedimiento estadístico se presentan en dicha tabla.

Tabla 6. Varianza total explicada

Componente	Valores propios iniciales			Rotación de las sumas de las cargas al cuadrado		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la Varianza	% Acumulado
1	4.521	21.528	21.528	2.602	12.388	12.388
2	1.930	9.192	30.720	2.334	11.112	23.500
3	1.487	7.082	37.803	1.739	8.281	31.781
4	1.330	6.335	44.138	1.696	8.075	39.856
5	1.186	5.648	49.786	1.423	6.776	46.632
6	1.158	5.513	55.298	1.418	6.753	53.384
7	1.003	4.777	60.076	1.405	6.691	60.076
8	.872	4.154	64.230			
9	.840	3.998	68.228			
10	.799	3.805	72.033			
11	.767	3.651	75.685			
12	.714	3.401	79.086			



Componente	Valores propios iniciales			Rotación de las sumas de las cargas al cuadrado		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la Varianza	% Acumulado
13	.674	3.209	82.295			
14	.657	3.127	85.422			
15	.616	2.932	88.353			
16	.595	2.831	91.184			
17	.487	2.319	93.503			
18	.414	1.969	95.472			
19	.363	1.726	97.198			
20	.321	1.528	98.727			
21	.267	1.273	100.000			

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Se eligió la rotación<sup>5</sup> de la matriz final, puesto que con esta opción se facilita la interpretación de la solución factorial. Además, la rotación varimax minimiza el número de variables que tienen saturaciones altas en cada factor, simplificando la interpretación de los factores mediante la optimización de la solución por columna. (Universidad de Cádiz, 2002)

Entre los hallazgos que destacan en la tabla 7, se puede mencionar que los docentes que indicaron que con frecuencia sus estudiantes realizan experimentos, son los que poseen la puntuación factorial más alta (correlación 0.820 con el primer componente), mientras que quienes indicaron que con frecuencia organizan trabajo individual, posee la puntuación factorial más baja (converge en menor dimensión, 0.766 con el séptimo componente factorial). Consecuentemente, en función del grado de convergencia de las 21 variables (ítems) con cada uno de los 7 componentes principales, se puede indicar que se ubican en la región más alta de las puntuaciones factoriales, dado que correlacionan en mayor medida con el primer componente, aquellos docentes que frecuentemente hacen experimentos o trabajan fuera de clase y que a la vez, dan la pauta para que sus estudiantes realicen experimentos, visiten museos o centros culturales, evalúen sus propias tareas y busquen información. En síntesis, las 21 variables del cuestionario de docentes de primero primaria han sido resaltadas intencionalmente con el respectivo componente principal con que correlaciona en mayor grado.

<sup>5</sup> Para profundizar en el tema de análisis factorial, se requiere un alto grado de conocimiento de álgebra de matrices lo cual escapa del alcance de este informe; sin embargo, una buena referencia para comprender los fundamentos teóricos que sustentan esta técnica la ofrece el libro "investigación del comportamiento", Kerlinger 2001, el cual se recomienda consultar.

Tabla 7. Matriz de los componentes rotados

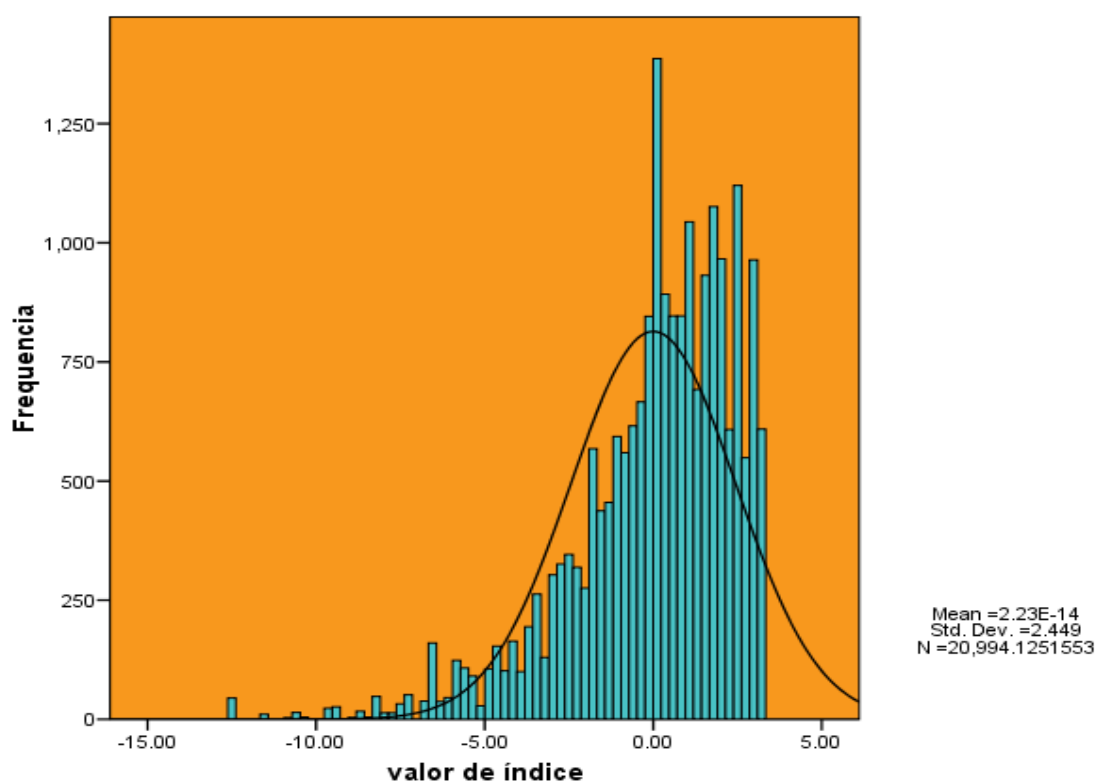
	Componente						
	1	2	3	4	5	6	7
¿Con qué frecuencia sus estudiantes realizan experimentos?	.820	.053	.067	.180	.050	.067	.048
¿Con qué frecuencia usted hace experimentos?	.790	.087	.085	.186	.069	-.029	.093
¿Con qué frecuencia sus estudiantes realizan visitas a museos o centros culturales?	.579	.196	.041	-.158	.081	-.224	-.132
¿Con qué frecuencia sus estudiantes evalúan sus propias tareas?	.489	.144	.068	.111	.038	.262	-.040
¿Con qué frecuencia sus estudiantes buscan información?	.476	.244	.312	.080	-.014	-.067	.031
¿Con qué frecuencia usted trabaja fuera de la clase?	.347	.324	.034	.160	-.071	.019	.154
¿Con qué frecuencia usted lee periódicos?	.155	.832	.117	.049	.072	-.035	.056
¿Con qué frecuencia sus estudiantes leen periódicos?	.116	.783	.040	.113	.088	.174	.096
¿Con qué frecuencia usted usa el periódico en clase?	.224	.775	.207	.084	.042	-.014	.010
¿Con qué frecuencia usted recurre a otros libros?	.113	.205	.676	-.023	.123	.013	.208
¿Con qué frecuencia sus estudiantes hacen ejercicios a papel y lápiz?	-.072	-.016	.658	.187	.188	-.059	.020
¿Con qué frecuencia sus estudiantes utilizan juegos para aprender?	.257	.084	.605	.066	-.170	.201	-.048
¿Con qué frecuencia sus estudiantes leen otros libros?	.335	.262	.459	-.171	.101	.069	-.063
¿Con qué frecuencia sus estudiantes trabajan en grupos?	.128	.121	.139	.863	.010	.009	.011
¿Con qué frecuencia usted organiza trabajo grupal?	.218	.129	.001	.842	.039	.031	-.094
¿Con qué frecuencia sus estudiantes usan el libro de texto?	.139	.102	-.009	-.015	.831	.072	-.040
¿Con qué frecuencia usted usa el libro de texto?	-.002	.046	.229	.067	.757	.198	.143
¿Con qué frecuencia usted explica en el pizarrón?	-.087	.091	-.034	.013	.080	.753	.039
¿Con qué frecuencia sus estudiantes realizan tareas en casa?	.096	-.016	.123	.004	.143	.738	.095
¿Con qué frecuencia sus estudiantes trabajan solos?	.007	.155	.013	.021	.007	-.057	.812
¿Con qué frecuencia usted organiza trabajo individual?	.035	-.001	.097	-.097	.075	.218	.766

Fuente: Elaborado con datos de campo DIGEDUCA/MINEDUC 2009

Es importante indicar que además de los hallazgos planteados en el párrafo anterior, uno de los aspectos relevantes del procedimiento factorial radica en que se logró la asignación a cada docente evaluado de un valor del *índice de práctica docente*, el cual por falta de espacio<sup>6</sup> no se plasma individualmente en este apartado. No obstante, se considera de mayor aporte técnico, dar detalles de la distribución del índice y de algunos estadísticos pertinentes, lo cual se discute en líneas siguientes.

Por tanto, la distribución de este *índice de práctica docente*, se muestra en la figura 26.

Figura 26. Distribución del índice de práctica docente



Fuente: Elaborado con datos de campo DIGEDUCA/MINEDUC 2009

Para comprobar que la distribución mostrada de la figura 26 difiere visualmente de una normal, se aplicó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, cuyos resultados según la tabla 8, muestran que efectivamente la distribución difiere significativamente ( $\text{sig} = 0.0001 < 0.05$ ).

<sup>6</sup> Por falta de espacio y también resultaría poco práctico crear un apartado donde se visualice el valor asignado a cada uno de los 2534 docentes entrevistados.

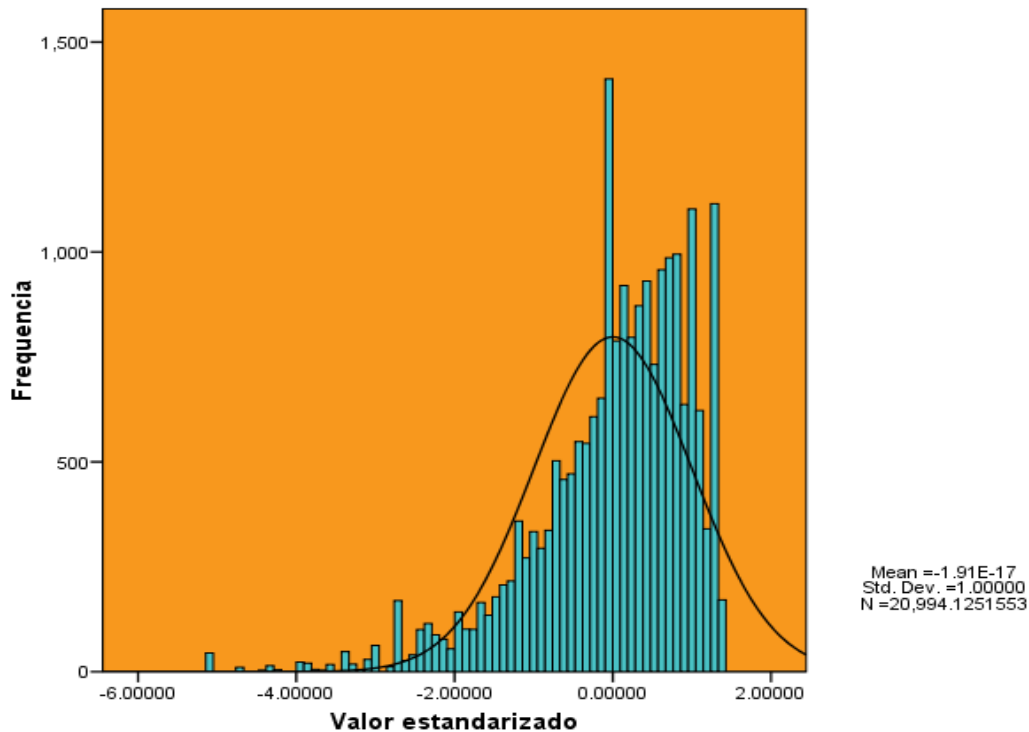
Tabla 8. Prueba de Normalidad

	Estadístico	Kolmogorov-Smirnov	
		Grados de libertad	Significancia
Índice_de_práctica_docente	.100	20994	.000
Puntaje Z (Índice_de_práctica_docente)	.100	20994	.000

Fuente: Elaborado con datos de campo DIGEDUCA/MINEDUC 2009

Estandarizando los valores del *índice de práctica docente*, según la tabla 8 y la figura 27, la distribución aún difiere significativamente de una normal. Sin embargo, con los datos estandarizados se pueden generar algunas hallazgos interesantes. Por ejemplo, se puede indicar que el 3.5% de los docentes entrevistados se ubican entre la media y menos de tres desviaciones estándar; el 9.8% está entre la media y menos dos desviaciones estándar y el 29%, entre la media y menos una desviación estándar. De igual manera, entre el rango de la media y a una desviación estándar, se ubica el 44.5% de los docentes entrevistados y finalmente a dos desviaciones estándar de la media está el 13.3%, según se aprecia en la tabla 9.

Figura 27. Distribución de los valores estandarizados del índice de práctica docente



Fuente: Elaborado con datos de campo DIGEDUCA/MINEDUC 2009

En función de las respuestas dadas por los maestros a las interrogantes relacionadas a su ejercicio docente, el procedimiento factorial ubica al 44.5% (mayor porcentaje) entre la media y una desviación estándar del *índice de práctica docente*, según la apreciación de la tabla 9.

*Tabla 9.* Porcentaje de docentes ubicados alrededor de la media del índice de práctica docente

Desviaciones estándar de la media	Porcentaje Valido
-3.00	3.5%
-2.00	9.8%
-1.00	29.0%
1.00	44.5%
2.00	13.3%
<b>Total</b>	<b>100.0%</b>

Finalmente, conviene aclarar que el procedimiento factorial y los hallazgos aquí plasmados pueden estar sujetos a discusión y los resultados deben ser interpretados con cautela, dado el carácter exploratorio del análisis. Sin embargo, se plasma en este apartado para incentivar a la comunidad educativa el interés en el tema y para generar líneas investigativas, en búsqueda de elementos que apunten hacia la mejora del sistema educativo del país.

### Utilidad del índice de práctica docente

Los cambios que han surgido en estos últimos años en el sector educativo han impulsado la idea que la dinámica más importante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje es la interacción entre el docente y el niño. Por lo tanto, es necesario tomar en cuenta las características del docente que se asocian a un logro académico dentro del proceso de aprendizaje óptimo por parte del estudiante y promover la calidad en la educación, logrando un desempeño con mayor efectividad, además de originar la construcción de un sistema que apoye los modelos de instrucción efectiva (Slavin, n.f. y Reynoso, 2004).

Por ello, el *índice de práctica docente* apoyará a la explicación de la dinámica de los docentes dentro del aula guatemalteca y su incidencia en los aprendizajes de los estudiantes, evidenciando la necesidad de una comprensión más completa de la metodología utilizada por el docente dentro de las aulas.

De acuerdo al procedimiento estadístico utilizado de análisis factorial para la propuesta del *índice de práctica docente*, sobresalen siete componentes que explican en su mayoría, las distintas actividades que se realizan comúnmente por los profesores. A continuación, se propondrá una explicación de lo que puede llegar a medir el *índice de práctica docente*, para proporcionar mayor información sobre el mismo.

### **Componente 1: Práctico - Vivencial**

“Los sistemas de enseñanza vivencial parten de la curiosidad natural de los niños; de su interés por saber lo que tienen a su alrededor” (Everardo, Cisneros, Castillo, Medina, Ramírez y Valencia, 2004: p3). Este sistema puede ser una aproximación a la construcción del aprendizaje, puesto que se realiza a través de la adquisición de un conocimiento nuevo mediante un proceso mental, no sólo limitándose a la construcción en sí mismo, sino a obtener una nueva competencia o habilidad que le permite aplicar lo ya conocido. Por esta razón, es necesaria la innovación porque el aprendizaje significativo vincula la vida académica con la vida real.

Los procesos educativos deben tomar en cuenta las características psicológicas, afectivas y sociales de los niños del nivel primario; por ello la mediación pedagógica debe procurarse hacer tangible, vivencial y manipulativa. Zabalza (1987) expresa que la escuela debe promover un ambiente rico en estímulos, para provocar acción y búsqueda intelectual del niño. Las aulas frías y vacías son las que privan la creatividad. Por otro lado, Bailach (1996) indica que los métodos adecuados para el primer ciclo de primero primaria deben ser orientados a la valorización de la experimentación, la exploración y favoreciendo la actividad del alumno.

### **Componente 2: Utilización de recursos escritos**

El uso de materiales concretos dentro del aula enriquece el ambiente estimulador que se les debe brindar a los alumnos de estos grados. Ledesma (1997) considera que los materiales utilizados dentro del aula son un medio de apoyo auxiliar del aprendizaje y no un fin en sí mismo. Por lo tanto, el docente debe conocer los propósitos educativos que desea alcanzar para poder seleccionar materiales variados, dándoles un sentido pedagógico para alcanzar dichos objetivos.

En el nivel primario es esencial el contacto con materiales escritos, puesto que son los primeros años de su educación formal. En esta edad es donde se fundamentan las habilidades de lecto-escritura; por ello, la formación en esta área requiere que los estudiantes frecuenten y exploren materiales escritos, ya que conforme a la exploración que los estudiantes realizan con éstos, van comprendiendo distintos aspectos de las competencias lectoras (Alvarado, 1998).

### **Componente 3: Metodología Participativa (Dinámico – Variación)**

Las prácticas de la metodología activa-participativa en el aula enriquecen el ambiente educativo donde el niño está envuelto y promueven así aprendizajes altamente significativos. Esta metodología permite que el alumno logre aprendizajes significativos que no fácilmente serán sometidos al olvido. La participación activa del estudiante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje orienta al educando a la apropiación de los conocimientos y a la construcción de los aprendizajes.

De acuerdo a Carrasco (2004), la introducción de nuevas metodologías en el aula influye en involucrar más al alumno a su propio proceso de aprendizaje, forjándole distintas competencias como el autogobierno y la autonomía. Esta metodología genera más motivación y responsabiliza en parte al estudiante de su propio aprendizaje.

Estas son algunas razones por las cuales los docentes se deben interesar por la innovación metodológica dentro de sus aulas, que la actividad y la participación sean un factor esencial dentro de su enseñanza, asegurando la participación consciente y creativa de los estudiantes.

### **Componente 4: Promoción del Aprendizaje Cooperativo**

Blanco, Mena y Alcorcón (2007) definen el Aprendizaje Cooperativo como un concepto diferente del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde se promueve la interacción de alumnos, tratándose de un concepto diferente no competitivo ni individualista, sino más bien se basa en la colaboración, cooperación y en el trabajo en equipo.

La promoción de este aprendizaje dentro de las aulas a temprana edad, desarrolla las habilidades sociales, afectivas y cognitivas para trabajar con distinto grupo de personas y lograr una meta común. Este aprendizaje se organiza con tareas en las que la cooperación es el elemento fundamental y donde se logra si los demás lo logran. En sí, no se trata de desacreditar otras teorías o metodologías de enseñanza; solamente es una opción más para que los alumnos aprendan más y mejor (Bian, Cutrín, Elcarte, Etxaniz, Fresneda, Úriz, Zudaire y Vega, 1999). Esto quiere decir que lo que se pretende es una construcción social del aprendizaje.

### **Componente 5: Estructura de un libro de texto**

En cuestión de materiales educativos, en esta era digital han sufrido cambios cada vez más rápidos; también el uso de los libros impresos es cada vez menor, aunque en las escuelas el libro de texto se sigue utilizando como material didáctico. Ramos (2007) considera algunas razones que justifican el uso de libros de texto, entre ellas está el contacto con la lengua y la cultura y la creación de puentes entre el aula y el mundo exterior.

Por otro lado, Cabrera (2002) dice que los materiales educativos son elementos fundamentales en el desarrollo curricular y dentro de estos materiales, el libro de texto es utilizado comúnmente. Explica que estos materiales son una herramienta que mediante su manipulación, observación y lectura, comunican contenidos para el aprendizaje de los estudiantes; contribuyendo a estimular y dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por tanto, el docente debe reconocer que el libro solamente contribuye al aprendizaje; es un recurso pero no es el "eje central de los saberes". Asimismo, es importante no permitir que el libro de texto elimine las ideas innovadoras que el docente propone para poder obtener mejores aprendizajes. Es necesario no darle un rol protagónico al libro de texto, ya que el docente debe diseñar y construir sus propios materiales y situaciones de aprendizaje. No se trata de eliminar por completo el libro de texto, sino que sea parte de las opciones de recursos que el docente posee, para lograr una enseñanza relevante (Soto, 2006).

### **Componente 6: Retroalimentación del Aprendizaje**

"La retroalimentación es uno de los elementos más desaprovechados para lograr la vinculación entre la evaluación y el aprendizaje" (Cordero, 2008: p.1). Jiménez (2007) por su parte, considera que al someterse a períodos de entrenamiento y/o práctica, se obtendrán mejores resultados, aclarando que la práctica en sí misma no es la que produce el aprendizaje, sino que ayuda a corregir los errores. A esto se le debe considerar retroalimentación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Debe ser vista como un apoyo para mejorar el resultado. Para Aguilera (n.f.), la corrección de errores "aumenta la capacidad e iniciativa para observar, indagar y rectificar" y considera que esto debe aprovecharse para el progreso en la adquisición de conocimientos. La retroalimentación es importante para que el estudiante conozca sus debilidades y fortalezas y logre saber cómo corregir y mejorar; esto determinará el logro del aprendizaje.



Las tareas y el uso de diversos materiales o recursos contribuyen a la retroalimentación de lo enseñado y al progreso del aprendizaje. Entonces, es importante que el docente seleccione los mejores medios para una retroalimentación que apoye a elevar el desempeño de los estudiantes.

### **Componente 7: Promoción del Aprendizaje Autónomo**

De acuerdo a las características psicológicas y sociales de los niños de primero primaria, esta es la edad donde se adquieren las habilidades sociales e individuales necesarias para una participación dentro de una sociedad y una comunidad educativa.

Contreras, Buitrago y otros (1999) citando a Hiemtra y Brockett, consideran también un aprendizaje autodirigido, definiéndolo como una combinación de fuerzas tanto del interior o exterior, de donde surge por parte del estudiante una mayor responsabilidad de las decisiones y actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo a la autora Serrano (n.f.), el trabajo individual “es la base de la reflexión y el asentamiento de lo que se quiere interiorizar” (p. 2); es difícil que se desarrolle un aprendizaje grupal si no existe un trabajo individual: primero debe exteriorizarse y posteriormente poder aprender a comunicarlo. Distintas competencias y destrezas son desarrolladas en el trabajo individual: estructurar un horario, distribución de tareas, seguimiento de instrucción, expresión de lo solicitado, entre otros. Estas diferentes tareas requieren de un proceso de aprendizaje que se logra al trabajar individualmente con los estudiantes.

Entonces, no se pretende que el docente deba inclinarse en el trabajo didáctico dentro del aula a un aprendizaje grupal o individual, sino más bien la combinación de ambas dinámicas. Esto servirá para lograr afianzar conceptos y así poder detectar dificultades. Para ello el papel del docente comprenderá el planificar cómo deben transmitirse los distintos saberes de acuerdo a su naturaleza.

## Referencias Bibliográficas

- Aguilera (n.f.). Texto de trabajo: El error como aprendizaje: Revista Istmo en Línea; Pontificia Universidad Católica de Chile Disponible en: [www.udesarrollo.cl](http://www.udesarrollo.cl)
- Alvarado, M. (1998). Disponible en: [www.docente.mendoza.edu.ar/](http://www.docente.mendoza.edu.ar/)
- Bailach, M.J. (1996) Unidades didácticas para primaria. Disponible en: <http://books.google.com.gt/>
- Bian, Cutrín, Elcarte, Etxaniz, Fresneda, Úriz, Zudaire, Vega: (1999) Aprendizaje Cooperativo Educación Primaria Disponible en: [http://www.educarenpobreza.cl/UserFiles/P0001/Image/gestion\\_portada/documentos/CD-30%20Doc.%20aprendizaje%20cooperativo%20\(ficha46\).pdf](http://www.educarenpobreza.cl/UserFiles/P0001/Image/gestion_portada/documentos/CD-30%20Doc.%20aprendizaje%20cooperativo%20(ficha46).pdf)
- Blanco, Mena y Alcorcón (2007) Aprendizaje Cooperativo La Educación Pública Prioritaria en la Comunidad de Madrid Jornadas de Buenas Prácticas Disponible en: [http://www.educa.madrid.org/portal/c/portal/layout?p\\_l\\_id=13380.148](http://www.educa.madrid.org/portal/c/portal/layout?p_l_id=13380.148)
- Cabrera, P. (2002) El Libro de Texto como Recurso Para el Aprendizaje Estratégico Informe de Investigaciones Educativas, Vol. XVI, No. 1 Y 2 UPEL-Instituto Pedagógico de Caracas Disponible en: [www.biblo.una.edu.ve/ojs/index.php/IIIE/article/view/119/110](http://www.biblo.una.edu.ve/ojs/index.php/IIIE/article/view/119/110)
- Carrasco, J. (2004) Una didáctica para hoy ¿Cómo enseñar Mejor? Disponible en: <http://books.google.com.gt/>
- Contreras, Buitrago y otros (1999). Aprendizaje Autónomo Disponible en: [www.galeon.com/elyamg78/descargar2.doc](http://www.galeon.com/elyamg78/descargar2.doc)
- Cordero, R. (2008). Evaluación, retroalimentación y aprendizaje Disponible en: [www.sepiensa.org.mx](http://www.sepiensa.org.mx)
- Darling-Hammond, L (1999). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. Stanford University. Washington, EEUU.

- Everardo, M., Cisneros, M., Castillo Medina, Ramírez y Valencia (2004) Aproximación Constructivista de la Enseñanza Vivencial de las Ciencias en Tamaulipas. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM Julio-Diciembre, año/vol XIV, número 002 Universidad Autónoma de Tamaulipas, México Disponible en: [www.redalyc.uaemex.mx](http://www.redalyc.uaemex.mx)
- Gálvez-Sobral, J. (2009). Impacto de los Características docentes sobre el rendimiento académico en la evaluación nacional de la primaria guatemalteca. Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación. Guatemala.
- Gertel, H; Giuliadori, R; Herrero, V; Fresoli, D (2000). Los Factores Determinantes Del Rendimiento Escolar al Terminio de la Educación Básica en Argentina. Una Aplicación de Técnicas de Análisis Jerárquico de Datos. Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Córdoba. Argentina.
- Jiménez, P. ( 2007). Aprendizaje Significativo Universidad de Valparaíso – Facultad de Ciencias – Pedagogía en Matemáticas Disponible en: [www.mat.uv.cl/](http://www.mat.uv.cl/)
- Ledesma, M. (1997). Materiales curriculares y formación del profesorado. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 1(0). Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/edprima.htm>.
- León, G; Manzi, J; Paredes,R. (n.f). Calidad Docente y Rendimiento Escolar en Chile: Evaluando la Evaluación. Pontificia Universidad Católica de Chile. Chile.
- Mizala, A; Romaregua, P; Reinaga, T (2000). Factores que Inciden en el Rendimiento Escolar en Bolivia. Centro de Economía Aplicada, Universidad de Chile. Chile.
- PREAL (2008). Informe de Progreso Educativo Guatemala 2008. Programa de la Reforma Educativa para América Latina.
- PREAL (2007). Informe para América Latina: Mucho Por Hacer. Programa de la Reforma Educativa para América Latina.
- PREAL (2003). Informe para América Latina: Es Hora de Actuar. Programa de la Reforma Educativa para América Latina.
- PREAL (2000). Informe para América Latina: Mañana es Muy Tarde. Programa de la Reforma Educativa para América Latina.

- Ramos, J. (2007) Algunas reflexiones sobre el uso de Textos Auténticos en el Aula. Disponible en: [www.red.elenred.net/](http://www.red.elenred.net/)
- Reynoso, (2004). La Profesión Docente En América Latina y las competencias profesionales competencias profesionales en la formación de docentes V Congreso Panamericano de Educación Física, Deporte y Recreación para la Mujer. Facultad de Educación Física: Universidad Nacional de Tucumán, Argentina Disponible en: [http://sicevaes.csuca.org/attachments/134\\_La%20profecion%20del%20docente%20en%20america%20latina.pdf](http://sicevaes.csuca.org/attachments/134_La%20profecion%20del%20docente%20en%20america%20latina.pdf)
- Santos, J. A. (2008). Álgebra en el nivel primario como oportunidad para mejorar aprendizaje de las matemáticas. Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación. Guatemala.
- Serrano (n.f.). Organización del Aula Disponible en: [www.zarauzgune.com/prestakuntza/.../3cORGANIZACIONDELAULA.doc](http://www.zarauzgune.com/prestakuntza/.../3cORGANIZACIONDELAULA.doc)
- Soto, F. (2006). El Libro de Texto y La Biblioteca Escolar. La Escuela del Pasado y La del Futuro Disponible en: [www.dialnet.unirioja.es](http://www.dialnet.unirioja.es)
- Slavin, R. (n.f). Salas Efectivas, Escuelas Efectivas Plataforma de Investigación para una Reforma Educativa En América Latina (PREAL). Disponible en: [www.preal.org](http://www.preal.org)
- SERCE/UNESCO (2008). Los Aprendizajes de los Estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer Reporte de Resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Salesianos Impresiones. Chile
- Velez, E; Shiefelbein, E; Valenzuela, J. (1994). Factores que Afectan el Rendimiento Académico en la Educación Primaria (Revisión de la literatura de América Latina y el Caribe). Disponible en: <http://www.oei.es/calidad2/Velezd.PDF>
- Universidad de Cádiz (2002). Manual de SPSS. Análisis Factorial. Capítulo 20. Disponible en: <http://www2.uca.es/serv/ai/formacion/spss/Pantalla/20factor.pdf>
- Zabalza, M.A. (1987) Didáctica de la Educación Infantil Primeros Años Series Colección "Primeros años". Disponible en: <http://books.google.com.gt>