

AUTORREGULACIÓN Académica

investigaciones sobre la perspectiva docente

HERNÁNDEZ JÁCQUEZ Luis Fernando

coordinador



ISBN: 978-607-9063-41-2



9 786079 063412

Autorregulación Académica

investigaciones sobre la perspectiva docente

Luis Fernando Hernández Jácquez
Coordinador

Autores de Capítulos

Frine Virginia Montes Ramos, Javier González García, Martín Muñoz Mancilla, Patricia Robles Estrada, Berenice Morales González, Alejandro Arrington Báez, Bertha Alicia Mendieta Jiménez, Mónica del Carmen Meza Mejía, Nilkell Esmeralda Zárate Depraect, Esmeralda Alvarado Félix, Carlota Leticia Rodríguez, Francisco Nájera Ruiz, Roberto Murillo Pantoja, Germán García Alavez y Luis Fernando Hernández Jácquez

Primera edición: mayo 2015

Editado en: Durango, Dgo., México

ISBN: 978-607-9063-41-2

Editor: Red Durango de Investigadores Educativos (ReDIE)

Coeditor: Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria (AIDU)

Diseño gráfico: Luis Fernando Hernández Jácquez



Este libro no puede ser impreso ni reproducido total o parcialmente por ningún otro medio, sin la autorización por escrito de los editores.

A mi esposa e hijo:

Frine Virginia y Fernando Tlacaélel

Contenido

	Prólogo	vi
1	Autorregulación docente en procesos de discusión infantil	1
	<i>Javier González García</i>	
2	Autorregulación académica en los procesos de formación docente de las escuelas normales	34
	<i>Martín Muñoz Mancilla</i> <i>Patricia Robles Estrada</i>	
3	Evaluación formativa y autorregulación: un reto en la formación docente	65
	<i>Berenice Morales González</i> <i>Alejandro Arrington Báez</i>	
4	Evaluación de la autoeficacia docente en la educación superior	90
	<i>Luis Fernando Hernández Jácquez</i> <i>Frine Virginia Montes Ramos</i>	
5	Autocreencias de los actores educativos del área científico-tecnológica de educación superior	113
	<i>Bertha Alicia Mendieta Jiménez</i> <i>Mónica del Carmen Meza Mejía</i>	
6	Creencia de capacidad docente y liderazgo transformacional en maestros universitarios	146
	<i>Nikell Esmeralda Zárate Depraect</i> <i>Esmeralda Alvarado Félix</i> <i>Carlota Leticia Rodríguez</i>	
7	Motivación de logro en docentes desde sus atribuciones de competitividad y rendimiento	168
	<i>Francisco Nájera Ruiz</i> <i>Roberto Murillo Pantoja</i> <i>Germán García Alavez</i>	
	Sobre los autores	195
	Comisión dictaminadora	199

Prólogo

Desde la década de los 80 el constructo autorregulación surgió como emblema del proceso de control que un sujeto cognoscente presenta; siendo diversos los argumentos teóricos que le pondera.

Teóricos reconocidos como R. Gagne; A. Bandura; J. Bruner; JH Flavell; D. Ausubel, entre otros más; se han dado a la tarea de explicar los procesos que lleva consigo la mente del hombre, para adquirir, procesar, evocar, pero sobre todo monitorear en constante la información que recibe.

Desde una postura en el campo de la conducta, como en el campo de la cognición hacen referencia a la importancia que mantiene tanto en el aprendizaje, como en la conducta de ser consciente y reconocer el trayecto que tomamos para diferentes situaciones de nuestra vida. En este sentido, quisiera aportar dos ideas: una de ellas abordar la riqueza del campo del conocimiento que este tema tan interesante como es la autorregulación presenta hoy día y la forma en que se circunscribe ante la presencia de otras variables. Por otra parte centrar la autorregulación en el ámbito de estudio.

Inicio agradeciendo la oportunidad que el autor del presente texto tuvo a bien brindarme para realizar el prólogo, sintiéndome orgullosa de que personas jóvenes se conviertan en los intelectuales del siglo XXI.

Este campo en particular, ha sido de gran interés para mi persona, considerando que nuestro cerebro, base de la inteligencia, es sin lugar a dudas una maquina asombrosa, que nos permite desarrollar múltiples habilidades. A lo anterior, debo hacer mención, que el campo de la cognición ha sido altamente estudiado, considerando una riqueza multidisciplinaria que ha dado tantas aportaciones y explicaciones teóricas.

Este libro, presenta siete estudios por demás interesantes, que sin lugar a dudas, vienen a contribuir al estado del conocimiento, estudios realizados en diferentes contextos como educación básica, superior, entre otros. Pero lo más interesante, es como la autorregulación, variable central de los estudios, se

implica en diversas variables como la evaluación, aprendizaje, formación; etc. Aprovechar la incertidumbre que ha caracterizado en el sistema educativo mexicano, ante las reformas educativas en los diferentes niveles, y la implantación de diversos modelos educativos, ha generado una serie de discusiones e investigaciones, tanto inductivas como deductivas, ya que dentro de cada cambio que detona en los programas de estudio se encuentra esta área que nos interesa. Los estilos de enseñanza, aprendizaje, las formas de evaluación, la formación del docente, los procesos metacognitivos del estudiante, en fin una serie de líneas que se han desencadenado para tratar de dar respuesta, o bien buscar explicaciones de cómo partir exitosamente hacia un cambio que exige modificaciones por parte de los actores, es lo que hace interesante la investigación.

Esto explica, que es un tema de estudio que apenas inicia, y que por ello teóricos contemporáneos han establecido sus laboratorios en importantes universidades, para dedicarse a la indagación.

En otro sentido, abordar lo que refiere o conlleva la autorregulación, hace necesario explicar desde mi humilde postura, que es un constructo que aún requiere de mayor estudio, ya que desde la neurobiología, la neuropsicología, la psicología cognitiva, han tratado de definir y explicar los cómo y los por qué de la conciencia y comportamiento del hombre.

La autorregulación constituye una vía de gran interés en el acercamiento a aquellos procesos que envuelven un grado mayor de generalidad, que se traduce en importantes competencias para el desempeño de la persona, en cuanto a su aprendizaje, sus emociones, comportamiento, actitudes, etc. Un dominio de un conjunto integrado de recursos para conocer y actuar, en concreto para aprender con calidad.

Existen perspectivas claras dentro de una tendencia que postula la mejora de los procesos de aprendizaje y la autorregulación de los mismos a partir de actividades implícitas en los procesos de enseñanza, a través de diferentes dispositivos de regulación continua de dichos procesos. Por esto es

que se reconoce que los procesos de regulación son entendidos cuando las actividades de enseñanza, aprendizaje, evaluación están intrínsecamente interrelacionadas de frente a la consecución de un aprendizaje autónomo, constructivo, procesado, cooperativo, diversificado y finalmente generalizado.

Cabe hacer mención, y utilizando las palabras de algunos de los autores de artículos del presente libro, la autorregulación como estrategia permite optimizar el aprendizaje mediante la utilización de operaciones de tipo cognitivo, que se pueden efectuar en cualquier actividad educativa; de igual modo, existe una relación positiva y consistente de los comportamientos de autorregulación durante el aprendizaje con el cambio de concepción sobre el entorno del aprendizaje.

Finalmente, y concretando lo que he mencionado, hablar de este campo de estudio hace analizar que la particularidad de los docentes como actores relevantes de la educación, son los que de forma indiscutible lo que requieren de hacer investigación, y como lo presenta este libro, arriesgarse a realizar aportes sustanciales, desde los contextos cercanos y por qué no, desde aquellos que visualizamos a lo lejos.

Creo que como cualquier Quijote, el arriesgar a enfrentarnos con los molinos del desconocimiento, permite dar una claridad a aquella sombra que puede entorpecer el crecimiento educativo. Por consecuencia la investigación es y será fuente inagotable de sabiduría.

Felicito nuevamente al autor por atreverse a congregar las palabras de muchas voces que al final del camino construyen saberes.

Dra. Dolores Gutiérrez Rico

Secretaria Académica de la Universidad Pedagógica de Durango.

Miembro del SNI. Nivel 1.

Conductora del programa “Semillero de ciencia” Televisión Educativa UJED.

Autorregulación Docente en Procesos de Discusión Infantil

Teaching Children Self-Regulation Processes Discussion

1

Capítulo

Javier González García

Resumen

Este trabajo explora la relación entre las prácticas de enseñanza del lenguaje del profesorado y sus teorías implícitas acerca de su adquisición en Educación Básica. Para el estudio de las prácticas de enseñanza se utiliza la metodología observacional, y como contraste la entrevista a las docentes, que es la parte analizada en este artículo. Los resultados encontrados apuntan a que existe una relación entre lo que las maestras piensan, hacen y dicen en el contexto del aula. Sin embargo, no todos los comportamientos tuvieron una relación estrecha con el pensamiento, y no todas las creencias tuvieron necesariamente una incidencia estrecha con la acción. Las metas propuestas por las maestras se han mostrado en relación directa con las estrategias desplegadas en la construcción conjunta del conocimiento. Se observa una coherencia comunicativa, entre las metas que pretenden alcanzar y el estilo docente que desarrollan.

Palabras clave: Coherencia comunicativa, formación docente, Percepción de competencia.

Abstract

This research aims to understand the relationship between teaching practices in the teaching of language and their implicit theories of acquisition. Building strategies of knowledge in a didactic conversation is explored during the last year of Early Childhood Education. To compare the observed data we conducted an interview with each teacher at the end of each data collection during the three quarters that lasts the observation process. Are performed in the same classroom where they work. With the script of questions previously given to each, establishing an open conversation. We try to find the teaching style and context of prior departing, and the objectives that each teacher had set during the investigation. The information collected provides professional aspects of their biographies and their implicit theories about how they use and expect from reading, dialogue and group work. The results showed that there is a relationship between what teachers think, what they do and what they say they do in the classroom context. The targets proposed by the teachers have been shown in direct relation to the strategies used in the construction of knowledge.

Keywords: communicative coherence, teacher training, perception of competence.

Introducción

La literatura e investigación actuales señalan que los profesores en ejercicio no comprenden todavía qué implica llevar a la práctica una enseñanza basada en el enfoque constructivista (Windschitl, 2002) y que, a lo más, muestran una enseñanza “*en transición*” respecto al espíritu de la reforma (Cox, 2003).

Junto con esto, los análisis de los programas de formación inicial de profesores tampoco parecen estar entregando al sistema educativo profesores que realicen una práctica de enseñanza basada en el constructivismo (Ávalos, 2004). ¿Por qué ha sido tan difícil llevar a los profesores a una enseñanza orientada hacia el constructivismo? La investigación señala que el núcleo duro de la formación orientada al constructivismo se encuentra en cómo éste se modela y se lleva a la práctica durante la formación (Korthagen *et al.*, 2006; Lunenberg *et al.*, 2007), no obstante, como señala Windschitl (2002), su puesta en marcha depende no sólo de variables conceptuales y pedagógicas, sino también de variables culturales y políticas. Comprendiendo que el cambio hacia un enfoque constructivista implica numerosos desafíos para los programas de formación inicial y continua de profesores.

Pozo *et al.* (2006) han descrito las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje de los profesores en servicio, luego de haber realizado algunos estudios con profesores de enseñanza primaria y secundaria. Esta descripción nos permite comprender cómo la teoría construida por el profesor a partir de su experiencia anterior, le permite explicar e interpretar dilemas del aula, y cómo estos enfoques se acercan en mayor o menor medida a algunas aproximaciones teóricas formales hacia el aprendizaje como son el conductismo, el procesamiento de la información y el propio constructivismo. Para estos autores estas teorías espontáneas son básicamente tres: la teoría directa, teoría interpretativa y teoría constructiva. La teoría directa, con el supuesto epistemológico de que el conocimiento es una copia fiel de la realidad, reduce el aprendizaje a la reproducción de estímulos o conductas sin la mediación de procesos psicológicos superiores.

Gómez y Guerra (2012) en un estudio reciente apuntan varios resultados interesantes, uno de ellos apunta a que los docentes con menor experiencia docente no se diferencian de los profesores en formación, es decir, presentan enfoques teóricos similares. Este hecho podría interpretarse de formas diferentes. Primero, se podría pensar que está disminuyendo el efecto negativo del contexto escolar, cuya práctica habitual no suele responder a una visión constructivista del aprendizaje. Pero también podría ser efecto de la influencia de un pensamiento o discurso generacional compartido, sin que eso signifique una práctica de enseñanza coherente con dicho discurso. Por esta razón, estos resultados deben ser tomados con precaución.

Programas constructivistas de animación de la lectura

El lenguaje se produce fundamentalmente en la interacción social (Vygotsky, 1989), y por ello los maestros valoran significativamente cualquier intento por fortalecer la competencia comunicativa (Fernández Cruz, 1994). El producto de este ejercicio puede ser un texto que se estructura a partir del reconocimiento de las condiciones de la situación.

Si el propósito comunicativo es contar algo, la estructura del texto, que será narrativa, tendrá en cuenta cómo entrelazar las acciones que progresan en medio de unos sucesos envueltos en un conflicto (León, 2003). Si el propósito es más bien el de opinar sobre algo, su estructura, argumentativa, se basará en razones y será bien distinta de la anterior (Díez, 2002). Y puede haber textos con propósitos prácticos muy visibles, y los habrá también con propósitos más complejos, llenos de sentidos, quizás incluso cargados de ambigüedad. En éstos aparecerán mundos que no se han imaginado antes o con los que se busque comprender o expresar realidades de maneras siempre nuevas (Rodari, 2000). Desde esta concepción comunicativa del lenguaje, el texto es la unidad que se debe trabajar en el aula (Sánchez, 1996).

A lo largo de la práctica cotidiana, el educador deberá tomar una serie de decisiones de diversa índole que configurarán una forma particular de

intervención didáctica. Subyaciendo a esta toma de decisiones nos encontramos con que cada educador parte de un concepto de niño y de su propio papel como agente educativo. Dependiendo de cómo perciba al niño, de las posibilidades que les estime y de los logros que en él prevea, el maestro orientará la actividad en un sentido o en otro, intervendrá en mayor o menor grado, concederá más o menos autonomía a los alumnos (Rodríguez, 2001). Es por ello que la formación del maestro lejos de ser una mera capacitación en técnicas educativas, ha de orientarse hacia la adquisición de una metodología de trabajo científico que, estableciendo una adecuada relación entre conocimientos teóricos y prácticos le habilite para el desempeño de su función.

El “*National Oracy Project*” desarrollado en Gran Bretaña ha tratado de movilizar al profesorado para estudiar los problemas que planteaban la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral en los distintos niveles y áreas del currículo. Para ello se contaba con una sólida organización de apoyo, con la colaboración de universidades y autoridades educativas, y con la financiación precisa. Es un ejemplo de investigación acción, realizada por el profesor en el aula, en una práctica reflexiva. Surge de sus preocupaciones profesionales y tiene como fin mejorar la práctica docente. La teoría personal del profesor se enriquece y extiende a través de las relaciones entre *observación*, *acción* y *reflexión* durante el proceso de investigación (Wells, 1992). Lo más destacable es que es un “*antecedente de estudio integral de la lengua oral en el aula*”, tomando los procesos de enseñanza y aprendizaje en su conjunto (Domínguez & Barrio, 2001, p. 50).

Vamos a apoyarnos en el concepto de *teorías implícitas*, también llamadas teorías ingenuas, teorías espontáneas, teorías causales, teorías intuitivas, y mal llamadas representaciones sociales o categorías naturales (Rodríguez & González, 1995; Pozo, 1996) son conexiones entre unidades de información aprendidas implícitamente por asociación, a partir de experiencias en el seno de grupos sociales reducidos próximos al individuo.

Las teorías implícitas se caracterizan por basarse en información de tipo episódico o autobiográfico, ser muy flexibles frente a las demandas o

situaciones en que son utilizadas y presentar ciertas normas o convencionalismos en sus contenidos, los cuales representarían los del grupo social al cual pertenecería el individuo (Rodrigo *et al.*, 1993).

Las teorías implícitas son utilizadas por los individuos para buscar explicaciones causales a problemas (Pozo, 1997; Monereo *et al.*, 2013), interpretar situaciones, realizar inferencias sobre sucesos y planificar el comportamiento. McClelland y Rumelhart (1986) exponen la *Teoría de Procesamiento distribuido en paralelo* (PPD), en la que afirman que las teorías implícitas constituirían una superposición de trazos de información episódica que se aprenden por las mismas reglas de aprendizaje asociativo que otros tipos de aprendizaje, y cuya diferencia radica en que son organizadas en el momento del almacenamiento en la memoria permanente, pudiendo repetirse los elementos en diferentes grupos; las teorías implícitas son recuperadas en base a la clave que dio en el almacenamiento.

Como la información está presente en varias partes de la memoria, se recuperará aquella que mejor se adapta a las características de la actividad o demanda que las hace necesarias (Rodríguez & González, 1995). Cuando una teoría implícita es activada constantemente puede condensarse y automatizarse como el resto de los aprendizajes asociativos, conduciendo a la formación de esquemas mentales explícitos en nuestra memoria permanente, pero de naturaleza "cerrada" de o "empaquetado automático", sólo aplicable a una tarea específica (Pozo *et al.*, 2006).

Este trabajo explora las estrategias de construcción del conocimiento en una conversación didáctica durante el último curso de Educación Preescolar o Infantil. Las maestras establecen un debate con grupos de tres niños a partir de la lectura previa de tres cuentos, uno por trimestre. Cada maestra narra a los alumnos un cuento corto que plantea conflictos de interés cognitivo y moral a los niños. A continuación solicita un debate o discusión sobre problemas, situaciones y relaciones entre los personajes planteados en el relato.

Metodología

El siguiente apartado presenta información respecto a la muestra que se ha tomado y el planteamiento de partida para la investigación.

Muestra.

La muestra está formada por dos maestras de dos escuelas públicas en el mismo distrito de Burgos capital (España), y en dos colonias de Tampico (México). Todo esto está siendo replicado en Guanajuato (México).

Las semanas de observación son las mismas para todos los colegios. Se realizan en formato audiovisual al inicio del último mes de cada trimestre. En total han sido grabadas 72 sesiones. Las maestras establecen la misma *actividad* para todos los grupos de tres niños, que consiste en la lectura del cuento y su posterior discusión, con cada grupo por separado: 1) el investigador propone los mismos cuentos a todos los grupos, 2) Cada maestra divide la clase en grupos de tres niños, 3) Lee el texto elegido y acompaña y estructura libremente todo el proceso de discusión.

La duración de la lectura previa ha sido de 3 a 4 minutos, esta fase no ha sido recogida en el análisis. A continuación cada maestra establece una *discusión*, que es la parte analizada en esta investigación. Se han eliminado los dibujos y viñetas, reduciendo la lectura al texto escrito, para favorecer que los niños reaccionen únicamente a las palabras, y que las maestras aumenten el uso de distintos recursos de voz. La elección de los cuentos ha sido conjuntamente con las maestras.

La colección elegida ha sido “*Derechos del Niño*”, formada por diez libros dedicados a ilustrar cada uno de los diez principios del decálogo del mismo nombre proclamado por la ONU en 1959. De estos se eligieron tres, uno para cada trimestre. Los criterios de selección de los tres textos narrativos (García Sánchez & Pacheco, 1978), han sido los explicitados por Van Dijk y Kintsch (1983): “claridad de la superestructura, grado de redundancia, grado de

accesibilidad temática, calidad de la fuente, cualidades de estilo, novedad, pertinencia ética, léxico, y extensión”.

Planteamiento de partida.

Para cotejar los datos observados realizamos una entrevista a cada maestra, al finalizar cada recogida de datos, durante los tres trimestres que dura el proceso de observación. Se realizan en la misma aula donde trabajan. Con el guion de preguntas, dado previamente a cada una, se establece una conversación abierta. Intentamos constatar el estilo docente y el contexto del que parten, así como los objetivos que cada maestra se había marcado durante la investigación.

La información recogida aporta aspectos de sus biografías profesionales y de sus teorías implícitas sobre el uso que dan y esperan de la lectura, del diálogo y del trabajo en grupo. Por tanto, combinamos la metodología no estructurada, observación, con otra semiestructurada, la entrevista. El guion de la entrevista, que es realizada a las maestras, una vez acabado el proceso de observación se muestra en la tabla 1.

Además, se describe mediante tablas la información recogida en cada bloque de la entrevista. En el primero se analiza los estilos docentes de las maestras y cómo se traduce, en diferencias y semejanzas, en el uso que cada una da a la discusión y a la narración. En el segundo se ofrece información acerca del guion de objetivos que cada maestra se ha marcado. Y por último, en el tercer bloque las maestras exponen sus valoraciones sobre la tarea llevada a cabo. Antes de incluir las tablas señalamos que las maestras de la muestra española han sido categorizadas como A y B, y las mexicanas como C y D.

Tabla 1.

Cuestionario de la entrevista propuesto a las maestras.

Bloque	Guion de entrevista
Bloque biográfico: “la transmisión de estilos”	1. ¿Cuántos años llevas trabajando la puesta en discusión en clase? 2. ¿Con qué edad? 3. ¿En este colegio? 4. ¿Utilizas el trabajo en grupo?, ¿en qué momentos? 5. ¿Qué sistema de trabajo has seguido? 6. ¿Qué uso haces de los libros de texto? 7. ¿Y de los cuentos? 8. ¿Qué es para ti el cuento? 9. ¿Para qué sirve? 10. ¿Cómo usarlo? 11. ¿Cómo lo has usado en ésta ocasión?
Bloque de contraste: “objetivos que se han marcado”	12. ¿Cuál ha sido el objetivo prioritario de la tarea? 13. ¿Qué otros objetivos importantes percibes? 14. ¿Qué crees haber conseguido?
Bloque de evaluación: “valoraciones en el desempeño de la actividad”	15. ¿Qué opinión tienes de la participación de los niños? 16. ¿Qué cambiarías de tu actuación?

Descripción de los estilos docentes

La primera parte de la entrevista recoge aspectos de su biografía, de su forma de establecer y organizar el trabajo en clase y, más específicamente, capta lo relacionado con el área de actividades cercanas a la lectura y su puesta en discusión, lo que se muestra en las tablas 2 y 3.

Tabla 2-1.

Bloque 1 de la entrevista “Los estilos docentes de las maestras”.

LOS ESTILOS DOCENTES	
MAESTRA A <i>El estilo constructivista centrado</i>	MAESTRA B <i>El estilo de acompañamiento abierto</i>
1. Biografía	
30 años como maestra 20 años como maestra de Educación Infantil 9 años en el Centro A	Comienzos en Educación Compensatoria. Más tarde pasa a una escuela unitaria 5 años como maestra de Educación Infantil (2 como profesora de apoyo) 3 años en el Centro B
2. Estilos docentes	
10 primeros años sigue método transmisivo Al integrarse en Educación Infantil, comienza a aplicar el trabajo cooperativo y la discusión. Tras ingresar en el centro A, se va formando en metodologías constructivistas	Comienza por un sistema transmisivo Descubre la importancia del trabajo cooperativo en Escuela Unitaria Al integrarse en Educación Infantil, asimila un método de acompañamiento.

Tabla 2-2.

Bloque 1 de la entrevista "Los estilos docentes de las maestras".

LOS ESTILOS DOCENTES	
MAESTRA A <i>El estilo constructivista centrado</i>	MAESTRA B <i>El estilo de acompañamiento abierto</i>
3. Trabajo en grupo	
<p>La clave está en el tipo de agrupaciones, que está en función del tipo de actividad</p> <p>Agrupamientos que utiliza:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asamblea o gran grupo para rutinas y actividades abiertas, como es la lectura de cuentos • Rincones o talleres para trabajar temas específicos. En grupos de tres y por parejas <p>La presencia de la maestra no es necesaria en algunas actividades y rutinas</p>	<p>El trabajo en grupo sirve para potenciar valores: solidaridad, responsabilidad, etc.</p> <p>Agrupamientos que utiliza:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asamblea para la lectura de cuentos • Las tareas del aula, como las fichas, son realizadas individualmente, distribuidos en grupos de 6. • Apenas trabaja por parejas o en grupos reducidos. <p>La presencia de la maestra es necesaria en todas las actividades</p>
4. Uso de los cuentos	
Ideas previas	
<p>Son un material imprescindible. Es fundamental para desarrollar la imaginación y la fantasía. Junto al dibujo y al juego conforman el eje de convivencia con el alumno de esta etapa.</p> <p>Antes eran material único de lectura. Ahora con la introducción del constructivismo, también hay todo tipo de textos literarios.</p>	<p>Soporte imprescindible en el aula.</p> <p>Son instrumentos imprescindibles para trabajar el lenguaje.</p> <p>Sus acciones esenciales son leer, escuchar, observar, comentar e inventar.</p>
Aplicaciones	
<p>Considera dos bloques temáticos en su uso:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Los cuentos como reflejo de sus propios problemas, a través de ejercicios de proyección. 2) El conflicto central y la reacción que lleva a intentar dar solución, empujan a la identificación con el protagonista. <p>Su aplicación al lenguaje como desarrollo de expresión y comprensión ha sido el objetivo principal para la actividad planteada</p> <p>Apuesta por una lectura completa, para después hacer preguntas. A menos que el nivel de comprensión de la lectura sea muy alto.</p> <p>La voz, los gestos, las inflexiones influyen en la manera de transmitir el mensaje del cuento.</p>	<p>Aprecia tres claves de uso:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Como primera motivación. El niño interioriza sus vivencias, toma partido por alguno de sus personajes, recrea su fantasía. 2) Búsqueda de un mensaje o enseñanza. 3) Repaso de los temas dados en el aula, ayudando incluso a relacionar áreas. <p>Cualquier centro de interés se puede enfocar desde el cuento.</p> <p>Hay que saber seleccionar los cuentos en función de su interés, y dar opción a elegir.</p> <p>Observa que lo fantástico: brujas, monstruos, lo mágico, llama poderosamente su atención.</p> <p>Con los cuentos clásicos solicitan que vuelva a repetirse su lectura. Cada día les cuenta uno, aportado por cada niño.</p>

Tabla 2-3.

Bloque 1 de la entrevista “Los estilos docentes de las maestras”.

LOS ESTILOS DOCENTES	
MAESTRA A <i>El estilo constructivista centrado</i>	MAESTRA B <i>El estilo de acompañamiento abierto</i>
Lectura sin dibujos	
<p>Es algo aprendido del constructivismo. Al inicio de etapa, con 3 y 4 años, sí les costaba mucho, centrados en las ilustraciones. A medida que se han acostumbrado, los niños atienden, escuchan, siguen con atención, van imaginándose lo que va contando, es entonces, cuando pasa a la imagen. El peligro está en que los textos se estén quedando pobres. “Quizás estamos dando al niño más de lo que ya tiene, imagen tras imagen”.</p>	<p>No echan en falta los dibujos, porque se lo han imaginado. En ningún momento los reclamaron, a pesar de que se los suele presentar con dibujos, fue más importante el contenido, y lo que ellos se imaginaban. Contribuyó a que tiraran de ella. Si se les hubiera demandado hacer un dibujo, no hubieran necesitado ningún modelo.</p>
Otros materiales: Libros de texto	
<p>Los usaba en su primera etapa docente como una actividad más Ahora los usa como libro de consulta, dentro del rincón de la biblioteca</p>	<p>Ayudan a aplicar programas establecidos. Unas veces pueden ayudar, otras limitar Son una de las posibilidades que se pueden usar.</p>
5. Uso de la discusión y de la argumentación	
<p>En este tipo de actividades de debate puede y debe darse la argumentación, especialmente si te marcas como objetivo el aumento y desarrollo del vocabulario. Algunos niños ejercen de portavoces, explicando palabras y conceptos al resto de su grupo. De la lectura repetida y la discusión, se percibe un aprendizaje y unas expectativas.</p>	<p>Con 5 y 6 años los niños aún no son capaces de fundamentar, aunque es positivo sentar las bases en esta etapa. La demanda de evaluar los enunciados de otros obtiene escasa continuidad. “¿Qué opinas de lo que ha dicho tu compañero?”, supone haber escuchado y tener un juicio. La confrontación de opiniones es muy difícil, había que provocarlo. Asume la posibilidad de hacer preguntas más concretas, para facilitar intervenciones más centradas en la lectura.</p>

Tabla 3-1.

Bloque 1 de la entrevista “Los estilos docentes de C y D”.

MAESTRA C <i>El estilo experiencial abierto</i>	MAESTRA D <i>El estilo de comprensión abierta</i>
1. Biografía	
<p>30 años como maestra de Educación Infantil 3 años en el Centro C del que es directora</p>	<p>30 años como maestra de Educación Infantil 5 años en el Centro D</p>

Tabla 3-2.

Bloque 1 de la entrevista “Los estilos docentes de C y D”.

MAESTRA C <i>El estilo experiencial abierto</i>	MAESTRA D <i>El estilo de comprensión abierta</i>
1. Biografía	
30 años como maestra de Educación Infantil 3 años en el Centro C del que es directora	30 años como maestra de Educación Infantil 5 años en el Centro D
2. Estilos docentes	
10 primeros años sigue método transmisivo Más tarde descubre método de acompañamiento. Para terminar incorporando el concepto de “comunidades de aprendizaje”, donde integra a las familias dentro del funcionamiento del centro actual.	Comienza por un sistema transmisivo, en el que integra actividades de aprendizaje significativo Gradualmente va incorporando estrategias constructivistas
3. Trabajo en grupo	
La clave está en el tipo de agrupaciones, que depende del tipo de actividad Agrupamientos que utiliza: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Grupos de cuatro niños para las rutinas de clase ▪ En asamblea para cerrar esas rutinas 	El trabajo en grupo sirve para potenciar valores: solidaridad, responsabilidad, etc. Agrupamientos que utiliza: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Las tareas del aula son realizados individualmente, distribuidos en grupos de 6. ▪ Asamblea al finalizar cada tarea
4. Uso de los cuentos	
Ideas previas	
Son un material imprescindible, como apoyo didáctico; y en la animación a la lectura y la creatividad Integra otro tipo de textos literarios: revistas, libros sencillos. Acaba de finalizar su campaña de recogida de libros: “ <i>Un kilómetro de libros</i> ”.	Soporte imprescindible para el inicio de la lectoescritura. A partir de los cuentos se generan todo tipos de actividades Sirven para trabajar los contenidos de clase
Aplicaciones	
Considera dos bloques temáticos en su uso: <ol style="list-style-type: none"> 1. Llave de acceso hacia la creatividad 2. Función de proyección: para sacar conflictos que los niños llevan dentro Apuesta por una lectura aplicando experiencias previas. Utiliza pausas y transiciones para aclarar dudas y palabras. La voz, los gestos, las inflexiones <i>influyen en la manera de transmitir el mensaje del cuento.</i>	Aprecia tres claves de uso: <ol style="list-style-type: none"> 1. Para aumentar el léxico, y para elaborar el discurso 2. Todos los cuentos tienen su moraleja, hay que dar con ella, y tirar de ellos con paciencia 3. Para despertar el interés por la lectura Detiene la lectura para aclarar palabras, sobre todo si el grado de comprensión es alto
Lectura sin dibujos	
Tras una primera aclaración, los niños no parecen echar en falta los dibujos Posiblemente aumente su imaginación. Cree que ya tienen suficientes imágenes con la televisión.	No han tenido problemas para imaginarse el cuento Posiblemente hayan estado más atentos a las palabras, y a su comprensión

Tabla 3-3.

Bloque 1 de la entrevista “Los estilos docentes de C y D”.

MAESTRA C <i>El estilo experiencial abierto</i>	MAESTRA D <i>El estilo de comprensión abierta</i>
Otros materiales: Libros de texto	
Los usa como libro de consulta, para complementar información. Tras las campañas de recolección de libros, usa todo tipo de textos. Usa algunos de la SEP (Secretaría de Educación Pública)	Son una de las posibilidades a usar. No sólo usa cuentos, sino todo tipo de libros de texto.
5. Uso de la discusión y de la argumentación	
En una discusión debe darse la argumentación, especialmente si te marcas como objetivo la comprensión y la escucha. Es clave la variable afectiva, dar confianza y seguridad para que los niños puedan verbalizar sus problemas. (Varios alumnos proceden de familias desestructuradas)	Esta actividad desarrolla la capacidad de justificar las respuestas. Es positivo empezar a estas edades Es difícil llevarlos a que hagan intervenciones largas, y sobre todo a que confronten lo que ha dicho otro compañero

Objetivos que se han marcado

El segundo bloque (tablas 4 y 5) hace referencia a los objetivos que las maestras perciben durante el desarrollo de la actividad.

Tabla 4-1.

Bloque 2 de la entrevista “Objetivos de las maestras”.

OBJETIVOS	
MAESTRA A	MAESTRA B
1. Objetivo general	
Observar la comprensión, y su evolución a lo largo de los tres trimestres. Desarrollo de la comprensión por medio de la expresión oral	Observar la evolución de la expresión oral de sus alumnos y sus niveles de comunicación.
2. Objetivos específicos	
Desarrollar la capacidad de escucha Reparto del discurso, a través de una regulación social que busca la simetría de turnos de intervención.	Promover la interacción social: el respeto de turnos y el desarrollo de la capacidad de escucha Iniciar la autonomía en la participación, para que cada niño pueda manifestarse libremente, sin repeticiones, al tener que justificar sus respuestas. La comprensión del texto es un objetivo secundario

Tabla 4-2.

Bloque 2 de la entrevista “Objetivos de las maestras”.

OBJETIVOS	
MAESTRA A	MAESTRA B
3. Objetivos alcanzados	
<p>Guiar una secuenciación temporal de la lectura previa, generando un seguimiento lógico del texto.</p> <p>Partiendo de su madurez expresiva, cada niño debe ser capaz de dar con el detalle que llama su atención, o con la secuencia más relevante para la comprensión (trabajo de indagación de la maestra).</p> <p>Usa la discusión normalmente, pero en esta actividad no ha sabido cómo.</p>	<p>Lograr una mayor fluidez verbal: mejorar y ampliar su vocabulario. Corrección y revisión del estado actual del habla de sus alumnos.</p> <p>Descubrir el respeto de las normas de la conversación de una forma lúdica y diferente.</p> <p>Comprobar cómo los niños son capaces de escuchar y respetar el turno</p> <p>Observar una interacción entre iguales</p> <p>Confirmar la posibilidad de justificar una respuesta.</p>
4. Observaciones claves	
<p><i>“Lo que hemos llevado a cabo es un aspecto, comprensión y expresión, pero hay otros muchos”</i></p> <p><i>“Lo que hemos hecho no daba pie a otro objetivo, leía el cuento ejercitando su capacidad de escucha, para poder después expresar lo que han comprendido. Ahí se notaba cómo algunos niños expresaban detalles sobre lo ya dicho, o los que dicen lo primero se les pasa por la cabeza”.</i></p>	<p><i>“La comprensión del texto ha sido secundaria, centrándonos en detalles”.</i></p> <p><i>“Me importa, ante todo, que los niños hablen”</i></p> <p><i>“Puede ser que las preguntas muy abiertas han podido conducirles a perderse sobre detalles, de sus experiencias de vidas, con poca importancia para el desarrollo del cuento”.</i></p>

Tabla 5-1.

Bloque 2 de la entrevista “Objetivos de las maestras”.

OBJETIVOS	
MAESTRA C	MAESTRA D
1. Objetivo general	
<p>Observar un proceso de lectura en discusión, permitiendo la autonomía de los alumnos.</p>	<p>Aprender a leer conversando en grupo pequeño</p>
2. Objetivos específicos	
<p>Generar autoestima y carácter personal</p> <p>Buscar contenidos de su interés para que defiendan su postura.</p> <p>Compartir experiencias</p>	<p>Desarrollar la imaginación</p> <p>Promover el trabajo en grupo</p> <p>Aprender a pensar</p>

Tabla 5-2.
Bloque 2 de la entrevista “Objetivos de las maestras”.

OBJETIVOS	
MAESTRA C	MAESTRA D
3. Objetivos alcanzados	
<p>Crear una atmósfera de seguridad para que el niño hable sobre lo que le ha despertado el cuento</p> <p>Repartir la conversación a partes iguales entre todos</p> <p>Desarrollar atención, escucha y comprensión en una lectura en grupo</p>	<p>Mejora y ampliación del léxico Corrección y revisión del estado actual del habla de sus alumnos.</p> <p>Aplicar una actividad donde puedan justificar sus respuestas</p> <p>Observar el nivel de comprensión de los mensajes del cuento</p>
4. Observaciones claves	
<p><i>“En principio no sabía cómo acertar, quería saber qué criterios quería el investigador”</i></p> <p><i>“No terminó por haber una discusión, pues no hubo confrontación, ni diferencias de posturas”</i></p> <p><i>“Varios niños se ven reflejados en los personajes, algunos implicados en sus emociones”</i></p>	<p><i>“No entendía bien cómo lo debía hacer”</i></p> <p><i>“Me importa que los niños vayan al valor central de cada cuento”</i></p> <p><i>“He intentado que den con el mensaje y que digan el porqué de sus respuestas”</i></p>

Valoraciones de las maestras

El último bloque de la entrevista (tablas 6 y 7) recoge aspectos más específicos, valoraciones y puntos de vista de cada maestra sobre el desarrollo de la actividad propuesta.

Tabla 6-1.
Bloque 3 de la entrevista: “Valoraciones de las maestras”.

VALORACIONES	
MAESTRA A	MAESTRA B
1. Respuesta y participación	
<p>La participación de los niños ha sido tal y como se produce diariamente en el aula.</p> <p>El cambio de agrupamiento en grupos de tres niños, normalmente en asamblea, ha hecho aumentar la interacción al sentirse más implicados.</p> <p>Con el paso de los trimestres se va interiorizando cada vez más la tarea. Aprecia un avance importante durante el segundo trimestre, momento en el que aumenta el manejo de la información.</p> <p>Observa que tiene que parar a unos para que no bloqueen la actuación de otros.</p> <p>Cuantas más preguntas hace, más facilita la labor de los niños. Ha tratado de hacerlo sólo en los niños con más dificultades de expresión y comprensión.</p>	<p>La respuesta no ha variado a la habitual. La influencia de la cámara nunca cortó su actuación, “sólo produjo risas”.</p> <p>No percibe grandes diferencias en la actuación de los niños, ni momentos en los que ellos pudieran implicarse especialmente.</p> <p>Busca la participación de cada grupo y alumno, “que nadie se sintiese inhibido”. En el primer cuento ha tenido que sacarles las palabras. En los siguientes han aumentado las intervenciones, y el enriquecimiento de estrategias y vocabulario.</p> <p>Supone que sus alumnos sabían a qué atenerse, porque participaban todos.</p> <p>Admite que su grado de intervención ha podido ser excesivo.</p>

Tabla 6-2.
 Bloque 3 de la entrevista: “Valoraciones de las maestras”.

VALORACIONES	
MAESTRA A	MAESTRA B
2. Actuación de las maestras	
<p>Considera la situación analizada como un taller realizado en horas de clase. La novedad ha sido agrupar a los niños en grupos de tres, normalmente en asamblea. Conduce la actividad hacia los aspectos claves en el desarrollo de la comprensión de la narración, que ha aprendido en cursos de formación. Da a los alumnos claves durante la lectura previa, llamadas de atención, para que se fijen en los detalles importantes. El desarrollo de la actividad hubiera sido más fácil a través de preguntas dirigidas.</p>	<p>Valora positivamente la distribución en un grupo pequeño: el niño se expresa más libremente, y se facilita atención y escucha. Las estrategias estaban en función de cada niño. Unos apenas necesitaban, otros en todo momento. Las demandas abiertas pueden llevar a respuestas dispersas. Destaca la importancia de las preguntas, como estrategias que guían la elaboración de la información. Su referencia comunicativa es de uno en uno, no los tres a la vez.</p>
3. Inconvenientes de la actividad propuesta	
<p>La lectura de un cuento requiere de un ambiente especial. Es difícil mantenerlo con todos los alumnos en el misma aula. La necesidad de un seguimiento a través de la escucha con un grado de atención muy determinada. La realización de esta actividad dentro del aula, pudiera llevarse a cabo durante la hora compartida con la maestra de apoyo, (como en las clases de informática o inglés). Tal y como están planteadas las aulas, la tutora sola, es difícil que pueda llevar este tipo de actividad.</p>	<p>El inconveniente que percibe es la gran cantidad de niños por clase, en su caso 26. Un día de huelga comprobó las ventajas de los grupos reducidos, con 8 alumnos. Este tipo de actividad sería mejor para un taller: <i>“tres niños es muy bonito pero, ¿y el resto?, puedes dejarles organizados solos un ratito, no resisten mucho con la misma tarea, deben cambiar”</i>. Reconoce su necesidad de tenerlos controlados a todos, <i>“siempre me quedo pensando en qué hará el resto”</i>. No había verdadera interacción, <i>“todavía siguen viviendo el egocentrismo”</i>. En los niños más maduros empezaba a poder observarse, pero en la mayoría no.</p>
4. Otras valoraciones	
<p>Cita situaciones de aislamiento de algunos niños en determinados entornos, como bares u oficios que restringen el contacto con sus padres, influyendo como inhibidores de la expresión. Aún más claro es la influencia del ambiente en el niño gitano. En cambio hay otros niños que viven entornos donde gozan de mayor atención. Aquí sitúa otra posible aportación del trabajo en grupos reducidos: el contacto directo con el nivel en que se encuentra cada alumno.</p>	<p>Le sorprende las historias tan distintas a partir de las mismas demandas. <i>“... y es que a veces los niños tienen que contarte lo que llevan dentro, cualquier anécdota lo relacionan con algún sentimiento que han vivido, y sienten la necesidad de hacértelo llegar, les aflora espontáneamente.”</i> Valora esta experiencia como muy positiva para el área del lenguaje. Quizá hubiera quedado sin realizarse, de no ser propuesta por la línea de investigación propuesta.</p>

Tabla 7.

Bloque 3 de la entrevista: "Valoraciones de las maestras"

VALORACIONES	
MAESTRA C	MAESTRA D
1. Respuesta y participación	
<p>La participación de los niños ha sido tal y como se produce diariamente en el aula. El cambio en grupos de tres niños, normalmente de cuatro, ha hecho aumentar la participación Hay niños que se bloquean, y le cuesta mucho tirar de ellos, para que sigan dentro de la actividad Intenta ir más allá de las respuestas diarias</p>	<p>La participación ha sido alta Busca la participación de cada grupo y alumno, "que nadie se sintiese inhibido". Sobre todo en el primer cuento ha tenido que sacarles las palabras. Es un paso en el aprendizaje de la actividad de discusión.</p>
2. Actuación de las maestras	
<p>La novedad ha sido agruparlos en grupos de tres. Da claves durante la lectura previa, siendo necesario interrumpirlas cuando ve que no entienden una palabra clave en el desarrollo de la lectura Su mayor esfuerzo ha sido implicar a los tres niños en el proceso de discusión. Admite haber necesitado que el investigador le hubiera marcado los objetivos de la puesta en discusión.</p>	<p>Valora positivamente la división en grupo pequeño Hay que insistir para que cada niño justifique sus respuestas. Los enunciados de los niños no deben quedarse en expresar lo primero les viene a la cabeza. Se ha centrado de uno en uno. Se ha sentido a gusto durante la actividad. Aunque se siente incómoda cuando no participan</p>
3. Inconvenientes de la actividad propuesta	
<p>La lectura de un cuento requiere de un ambiente especial. Es difícil mantenerlo con todos los alumnos en el misma aula. La atención y escucha de varios niños ha sido muy costosa. La realización de esta actividad dentro del aula es complicada, ya que el resto de niños van a estar pendientes de lo que sucede.</p>	<p>El inconveniente principal es el número de niños, que puede llegar a 40. Tal y como están planteadas las aulas, es complicado realizar este tipo de tarea: <i>taller de cuentos</i> Es difícil mantener al resto implicados en otras actividades, ésta les llama mucho la atención.</p>
4. Otras valoraciones	
<p>Señala la situación familiar extrema que tienen algunos de sus alumnos. Es difícil trabajar con ellos, sabiendo la situación familiar tienen. Han participado gustosos. La maestra conoce a cada niño, y esta actividad le permite un seguimiento que aúna lo cognitivo y lo afectivo. La variable afectiva y emocional es fundamental.</p>	<p>Es importante ver su grado de atención. Cuando llegan los más madrugadores están esperando el desayuno. Una vez alimentados aumenta su atención, primero hay que resolver problemas básicos como éste, y luego diseñar bien las actividades. Cada vez se implican más los padres.</p>

Resultados

El estilo A.

El estilo A puede describirse como “*constructivista centrado*”. Se caracteriza por un posicionamiento *centrado e inferencial*, ya que la discusión está orientada en aportar información del texto, pero dando cada vez más importancia al *subtexto*, a partir de generar inferencias sobre la información que no aparece directamente, pero que puede deducirse de la lectura. El objetivo de la maestra se sitúa en la *comprensión del texto* del cuento por medio de la expresión oral. Los resultados constatan dos de los objetivos que la maestra percibe que ha logrado (tablas 4, 5, 6 y 7):

- ✓ Guiar una *secuenciación temporal* a partir de la lectura previa, generando un seguimiento lógico de las distintas secuencias que componían cada cuento
- ✓ Partiendo de su *madurez expresiva*, cada niño ha sido capaz de dar con el detalle que llama su atención o con la secuencia más relevante. Este es el trabajo de indagación de la maestra.

El aprendizaje está centrado en leer y comprender el texto como estructura de significados, y en iniciar una lectura crítica que va más allá de la recuperación de los enunciados explícitos. La estrategia distintiva reside en la *aportación de inferencias*, que indica la labor de indagación que ha ido introduciendo la maestra. El repaso es *detallado y secuencial*, se preocupa por revisar una a una las secuencias más importantes del cuento, no pasa a la siguiente sin recuperar la anterior. Insiste primero al grupo, después a cada niño en particular, y si no dan con el núcleo de la secuencia, es ella quien da respuesta.

El proceso de *andamiaje* es el más claro de los cuatro grupos, centrado en guiar la interpretación del texto para ir más allá de la recuperación parcial de la información. Une y va sumando significados fragmentados para terminar

generando sentido y significación a las distintas partes de la narración. Encadena toda una serie de pequeños objetivos como: *“recordar el nombre de los personajes, caracterizar a cada uno, explicar su actuación, recordar qué dicen, describir su contexto, deducir formas de vida, identificar a los niños con los personajes, distinguir y ordenar la presentación, el nudo y el desenlace”* (Entrevista a la maestra A, González, 2011: 134).

En la toma de participación cada niño asume un rol importante, planteando los tópicos de los turnos en sus propios términos. Integra la información sosteniendo el hilo temporal de la historia, surgiendo una sincronización y fluidez en los intercambios. Con todo ello la maestra va logrando que los niños pongan sus recursos lingüísticos en la construcción grupal de un relato coherente y cohesivo, y promoviendo estrategias de discurso narrativo. Se ha fijado en una de las posibilidades, uno de los posibles usos, pero señala en la entrevista que hay muchos más. Esta maestra no sólo se ha formado en el constructivismo, sino que forma en constructivismo a otras maestras.

“Lo que hemos llevado a cabo es un aspecto, comprensión y expresión, pero hay otros muchos. Leía el cuento ejercitando su capacidad de escucha, para poder después expresar lo que han comprendido. Ahí se notaba cómo algunos niños expresaban detalles sobre lo ya dicho, y otros que dicen lo primero que se les pasa por la cabeza, sin pararse a pensar en el antes o después, es decir, con la incapacidad de ver la estructura del cuento. El resto de cosas no lo hemos trabajado, ahí lo cortábamos” (tabla 4: Bloque 2 de la entrevista a las maestras, “Objetivos de las maestras” Maestra A).

El estilo B.

Consideramos el estilo B como *“magistral abierto”*, porque combina metas tradicionales como el respeto a las normas de una conversación, el seguimiento escrupuloso de los turnos, y abierto porque está centrado en la

expresión de cada niño. La maestra B tiene en cuenta la evolución de la expresión oral de sus alumnos y sus niveles de comunicación. La labor de *andamiaje* se concentra en *conectar* los contenidos del cuento con la experiencia real o imaginada de cada niño, generando respuestas en forma de *episodios personales* relacionados con la lectura. Estas aportaciones de información novedosa al cuento son vitales en la acción de proyección sobre el texto.

La maestra ha conseguido que, mediante jugar y experimentar con experiencias propias del grupo de clase, el niño se ponga en el lugar del protagonista del cuento. Puede decirse que el texto del cuento es entendido como una extensión mágica del entorno que rodea al niño. En el *grupo B* la meta prioritaria es la *expresión*, a través de observar la evolución de la expresión oral de sus alumnos y sus niveles de comunicación. La comprensión del texto ha quedado como un objetivo secundario (tabla 4, apartado 2). En vez de comprensión, opera una recuperación abierta de contenidos del cuento, en realidad el texto es un “*pretexto*” para la expresión. La maestra ofrece demandas abiertas de información, para que sus alumnos puedan relacionar experiencias inmediatas, e imaginar otros lugares y situaciones. La imaginación es una fuente importante en este proceso. La maestra solicita una *proyección* sobre el texto, y más en concreto, sobre la situación de conflicto central que el protagonista tiene que resolver, motivando a ser partícipes del desarrollo de la narración. Estos van a ser los *episodios de los desarrollos más autónomos* en los discursos de los niños.

La aportación al discurso viene dada por el juego de la imaginación, intentando posicionarse ante el conflicto central, se crea una situación nueva y paralela, un verdadero *juego de simulación* (Harris, 2005) en un continuo abierto realidad-ficción. Pero, en lugar de buscar la información causal consecuente, como la maestra A, la maestra B activa procesos de lectura dirigidos a integrar la información de la lectura con el conocimiento previo y, por tanto, a generar explicaciones más propias de textos expositivos que de textos narrativos. El mayor número de explicaciones se produce a través del uso

combinado de experiencias e imaginación. La maestra B promueve el *respeto de turnos* y el desarrollo de la capacidad de escucha como objetivos prioritarios, que comparte con la enseñanza tradicional.

Estos objetivos marcan un *estilo docente* que combina el aprendizaje de las estrategias formales de una conversación, reflejadas en la disciplina del turno y el desarrollo de la capacidad de escucha, con las posibilidades que permiten las demandas abiertas de información. La clave para que éstas obtengan las respuestas esperadas reside en dar suficientes pautas a los niños, para que sean capaces de encauzar esa libertad expresiva.

“La comprensión del texto ha sido secundaria, centrándonos en detalles. Me importa, ante todo, que los niños hablen” (tabla 4: Bloque 2 de la entrevista a las maestras *“Objetivos de las maestras”* Maestra B).

Tabla 8-1.
Resultados de los 4 estilos docentes analizados.

	METAS	OBJETIVOS	RESULTADOS
GRUPO A	<i>Desarrollo de comprensión por medio de la expresión</i>	<p>Desarrollar la comprensión por medio de la expresión oral</p> <p>Ejercitar la capacidad de escucha</p> <p>Generar una regulación social que busca la simetría de turnos de intervención.</p>	<p>Recuperación de la información siguiendo un orden temporal y lógico</p> <p>Elaboración de inferencias</p> <p>Descubrir los significados centrales de la narración</p>
GRUPO B	<i>Ejercicio de expresión en forma de discusión</i>	<p>Promover la interacción social, desde el respeto de turnos y la capacidad de escucha</p> <p>Iniciar la autonomía en la participación</p> <p>La comprensión del texto es un objetivo secundario</p>	<p>Proyección sobre situaciones imaginadas partiendo de experiencias previas.</p> <p>Aportar información nueva a la narración</p> <p>Descubrir el respeto de las normas de la conversación</p>

Tabla 8-2.
Resultados de los 4 estilos docentes analizados.

	METAS	OBJETIVOS	RESULTADOS
GRUPO C	<i>Práctica de comunidad de experiencias</i>	Observar distintos estilos de comunicación en distintas maestras	Relacionar el cuento con las vivencias personales
		Desarrollar la lectura en grupo reducido	Repartir los turnos a partes iguales
		Compartir experiencias	Desarrollar la atención en una lectura en grupo
GRUPO D	<i>Dinámica de comprensión abierta</i>	Desarrollar la imaginación	Seguimiento del nivel del habla de sus alumnos.
		Promover el trabajo en grupo	Aplicar una actividad donde puedan justificar sus respuestas
		Aprender a pensar	Observar el nivel de comprensión de los mensajes del cuento

El estilo C.

El estilo C lo denominamos como “*experiencial abierto*”, puesto que está centrado en las vivencias de cada niño, independientemente de la comprensión del cuento.

La maestra es consciente de que cada niño presenta una problemática afectiva, y renuncia a la comprensión y al repaso secuenciado del cuento, para platicar, para hablar con sus alumnos, independientemente de si sea interesante, o venga o no *a cuento*. Ha descubierto la labor terapéutica del cuento, y se centra en ella. En ocasiones hace comentarios como si fuera una más del grupo (es la maestra con mayor porcentaje de afirmaciones). Permite que los niños usen el texto del cuento como un pretexto para abordar vivencias, recuerdos, sentimientos, positivos y negativos, descubriendo una labor terapéutica y afectiva de la conversación. A pesar de esta apertura afectiva, es un estilo directivo, donde la maestra impone las rutinas, y en ocasiones deja poco espacio para la continuidad de las intervenciones de sus alumnos.

Las maestras B y C son las más abiertas en los contenidos, y por tanto, las que tienen más dificultades para centrar los contenidos de los enunciados de los niños. Su labor como guía se centra en información contenida en el cuento, pero no en el cuento en sí como tipo discursivo, ni como *estructura de significado*. El contenido de sus preguntas tiende a focalizarse en un esquema simplificado del cuento, ya que el eje no está en la comprensión sino en la expresión y el respeto de turnos. Manifiestan en la entrevista no esperar que a esta edad los niños sean capaces de justificar sus respuestas (tablas 2 y 3: “*Los estilos docentes*”, apartado 5), con lo que en ocasiones cierran antes de tiempo la posibilidad de continuidad en el inicio de argumentaciones de los niños.

Al no centrarse en la secuencia temporal ni en las relaciones causales, y por tanto en la narración como una estructura consistente en un conjunto de hechos interdependientes y coherentes entre sí, no promueve la integración de la información en un todo coherente. Por ello señalamos que más que construcción grupal, llevan a cabo una *recreación didáctica basada en el aprendizaje del diálogo*. Ambas intentan que el repaso del cuento ayude a recuperar experiencias vividas por el grupo en el aula, pero no terminan de conseguirlo, porque los niños acuden más a anécdotas personales vividas en sus entornos familiares. La clave está en que este torrente de expresión de los niños debe ser bien canalizado por la maestra, para que no se vaya fuera de los márgenes marcados en la construcción de la conversación didáctica. La diferencia entre B y C, es que B sí parte de un guion, aunque sea abierto, y recurre a procesos de imaginación, mientras que C deja más a la improvisación el desarrollo de la discusión, donde en más de una ocasión se muestra muy intervencionista.

“La comprensión de cada parte del cuento era secundaria, me importaba más que los niños fueran al mensaje del valor de cada cuento” (Tabla 5: Bloque 2 de la entrevista “Objetivos de las maestras”. Maestra C).

El estilo D.

La maestra D se caracteriza por su “*comprensión abierta*”, fase intermedia entre A y B. En el grupo D la maestra se limita a usar las inferencias y la imaginación, pero sin centrarse en la trama y estructura del cuento, no hay un repaso secuencial y lógico de las distintas secuencias del texto, como en el grupo A, se conforma con hacer uso en determinados momentos de ambas, pero sin darlas continuidad, sin terminar por apostar por ellas. La maestra no tiene paciencia para ir desentrañando la cadena de eventos interdependientes que conforman cada texto.

Este estilo se caracteriza por la búsqueda de la argumentación, de establecer la causa, pero únicamente del significado central, el valor que sintetiza la lectura del cuento. Domina el *andamiaje de focalización* en un tipo de significado central: el valor o moraleja principal del cuento, generando, a diferencia del grupo A, una revisión abierta del texto.

“He intentado que den con el mensaje y que digan el porqué de sus respuestas” (Tabla 5: Bloque 2 de la entrevista “Objetivos de las maestras”. Maestra D).

Discusión: La coherencia entre objetivos y estilos educativos.

La puesta en discusión a partir de narraciones es una experiencia de aprendizaje que va configurando un espacio común, con el aprendizaje en interacción como *proceso*, y el inicio del pensamiento crítico como producto. Se crea en cada grupo un proceso de aprendizaje en interacción. La parte sustancial de esa interacción es el aprendizaje, y esta experiencia práctica de taller de cuentos es una experiencia de aprendizaje en interacción.

Los alumnos se sumergen en un proceso de creación colectiva, van aprehendiendo, haciendo suyos, algunos de los conocimientos que han ido adquiriendo dentro y fuera de las aulas. En la medida de aprehender, vivenciar el conocimiento, se crea algo que sabe a propio, sintiendo el alumno su

asimilación. Algo que puede hacer descubrir el placer por aprender como meta y proceso. Creación colectiva dentro de un grupo pequeño que revierte dentro de un contexto social de mayor tamaño. Conjuntamente creamos las bases para un producto, y meta, que retroalimenta el proceso: el *pensamiento crítico*.

El proceso de alfabetización no se reduce al desarrollo del aprendizaje lectoescritor, también se incluye el desarrollo de la lectura crítica, inicio y posibilidad del pensamiento crítico. Aquí situamos el objetivo central de una *pedagogía con los medios de comunicación social*, junto a una pedagogía de la transmisión oral: introducción tanto en niños como en adultos en el proceso de comprensión, elaboración y análisis crítico de los mensajes. Este tipo de alfabetización posibilita una lectura que estudie las múltiples mediatizaciones de significados del mensaje recibido, y que reflexione sobre la realidad que presenta.

Detectamos, un creciente temor de los docentes entorno a la influencia de los medios de comunicación sobre sus alumnos. “*Ya me gustaría llegarles tanto y tan rápido*” se repetía una profesora. El olvido de los medios está suponiendo una de las mayores crisis en la educación formal, demandando un cambio de actitud. En la esencia del concepto de crisis está el de cambio, no el de hundimiento. La Escuela debe romper con sus ideales de homogeneización, con esa búsqueda exclusiva en la racionalidad. Esto aumenta aún más el sentido afectivo de los medios, el ciudadano los percibe como más cercanos e inmediatos que los contenidos formales que intenta transmitir la educación. Es un error que una y otra permanezcan sin darse validez mutua.

Conclusiones

Planteamos un enfoque *constructivo y creativo* que usa los contenidos y materiales de la cultura para crear, combinando nuevas formas de cultura, poniendo a alumnos y profesores al mismo nivel que artistas e investigadores.

Abrimos espacios y experiencias de “re-creación” y “re-construcción” cultural que diviertan y estimulen al grupo, generando campos más amplios de significaciones y utilidades compartidas. Los contenidos de información son, por encima de una comprensión lógica inicial, objeto de reelaboración en cada grupo de discusión. El problema no está en la elección de los contenidos a abordar, sino en cómo abordarlos, cómo procesarlos, metodología y procesamiento de la información relevante, seleccionada con unos criterios claros de aprendizaje. Hay que conseguir la ilusión de cada niño por participar, junto a un ejercicio constante de actividades en discusión, y un liderazgo afectivo y eficaz por parte de cada maestro. Se necesitan horas de práctica para empezar a ver resultados (Monereo, 2009; Badía et al, 2013).

La formación y entrenamiento metodológico en la formación inicial y actualización del profesorado, debieran estar lideradas por los profesionales que mejor supieron ponerla en práctica en sus aulas, formación profunda y especializada centrada en cómo enseñar a enseñar, y a aprender constructiva y creativamente en sus áreas de conocimiento.

Los procesos, actividades y métodos tendrán que ser programados y ensayados en contextos de simulación por los profesores en formación con grupos reducidos, previendo la investigación los procesos de asimilación, y retroalimentándose con la observación de la práctica: diarios escritos, registros de audio y video. La acción metodológica y de procesamiento de la información es compleja y variable, quizá lo más abierto y difícil de enseñar y aprender. De ahí probablemente su escaso estudio, a pesar de ser clave para que las reformas educativas operen en la práctica escolar. Esto supone desarrollar un número amplio de capacidades y destrezas, de valores y actitudes, potenciando herramientas mentales con tonalidades afectivas. El *ordenador* mental de los aprendices, está cargado de *óxido* dentro de la escuela pero no en la vida. Es la escuela la que debe cambiar para adaptarse a la vida y por ello distintos autores hablan de “*aprendizajes funcionales constructivos, significativos y por descubrimiento*” (Fusca, 2004).

Los *estilos docentes* expresan la necesidad de partir de la madurez expresiva para poder canalizar el proceso de comprensión en su máxima plenitud y extensión, a través de una *regulación* que busca la simetría en el reparto de turnos de intervención (tablas 4 y 5 “*Objetivos de las maestras*”). La labor de *andamiaje* de las maestras es clave. Su función de guía se muestra más eficaz cuando las maestras parten del nivel de expresión del niño, y logran establecer puentes entre las demandas iniciales de las maestras y las respuestas y propuestas de los niños, generando una estrategia muy útil para ambos estilos docentes, tanto para la comprensión de la información dada (Grupo A), como para la aportación de nueva información (Grupo B, C y D).

Dentro del *proceso de participación* la pregunta o *demanda de información* es la forma de participación dominante en las maestras, estrategia fundamental para construir el *andamiaje*. Con ayuda de la maestra el niño va abstrayendo unidades de significado menores, *detalles y secuencias*, palabras y frases simples, para ir aprendiendo a sintetizar unidades mayores, especialmente *significados centrales*. Esta progresiva *apropiación* de acciones que habían partido de la maestra, ayuda a no conformarse con lo que se dice, sino a descubrir para qué se dice. Y de forma paralela, se intuye un avance en la selección de información, habilidad creciente para seleccionar la información importante que subyace a las palabras manifiestas, permitiendo leer las intenciones de los personajes, que son las causas de los hechos que la maestra A revisa en forma de *secuenciación temporal*, y el sentido de la *proyección* sobre el conflicto que vive cada protagonista, que demanda la maestra B, junto con un tertulia de experiencias vividas en la maestra C, y un repaso de momentos claves en la D.

En el desarrollo de la discusión, todas las maestras cuyas prácticas fueron analizadas, asumen el control del intercambio formulando preguntas, pero van liberando al niño de la rigidez del turno, produciéndose una clara progresión de la interacción entre ellos. En principio sólo por los niños que parten de una mayor capacidad expresiva, para al final del curso extenderse a gran parte de los niños observados.

La estructura de la *directividad de las maestras*, que fomentan una distribución de secuencias de turnos de intervención marcadas por las díadas, a una intervención de la maestra sucede la del alumno, y cada intervención del niño suele ir precedida y seguida por otra de la maestra, con porcentajes similares. Las maestras consiguen en contadas ocasiones, secuencias de intervención donde participan todos los niños del grupo de discusión sin que intervenga la maestra. Por tanto, la *regulación comunicativa* se muestra independiente de las diferencias observadas en los objetivos marcados, y en los estilos docentes.

Los niños con bajos niveles de expresión, que coinciden con una baja participación en los turnos de intervención, no llegaron nunca a romper con el esquema *diádico*. En cambio, se consiguen *aportaciones* de gran valor y riqueza en los niños de niveles más avanzados. Las maestras aprenden a elaborar una variedad de preguntas a partir de la retroalimentación de sus propios alumnos, asimilando su práctica docente. Son conscientes de los niveles de expresión y comprensión que tiene cada alumno, pues son tres cursos los que van a compartir con ellos. Intentan superar un nivel de “*comprensión literal*”, por otro más “*interpretativo*”, hasta llegar a uno más “*aplicado*”, empleando diariamente estrategias metacognitivas con sus alumnos, elaboran un autoconcepto más amplio como docentes (Burón, 1993).

La coherencia entre objetivos y estilos educativos sugiere la presencia de una conexión entre la producción lingüística del niño y el estilo de interacción que promueve el docente, en tanto se oriente éste hacia la *construcción grupal* del relato (Borzzone y Rosemberg, 1994, y Borzzone 2005), o hacia la *recuperación de información parcial*; ya sea del cuento, o de experiencias y conocimientos previos. La reconstrucción grupal de cada relato promueve el uso de estrategias de discurso narrativo, y favorece los procesos de comprensión (Gárate, 1994). La coherencia del relato implica necesariamente la focalización en los componentes estructurales, y en las relaciones temporales y causales entre los sucesos (Bruner, 1997, 2004).

En el *proceso de elaboración de la información*, las maestras repiten para remarcar la importancia de lo que se dice, y como indicador de su implicación en la actividad, sobre todo en los momentos que los niños no son capaces de continuar el discurso. En su labor de *andamiaje* es clave la estrategia de *reelaboración* de la información, guía que se muestra más eficaz cuando las maestras parten del nivel de expresión del niño, y logran establecer puentes entre sus demandas iniciales y las respuestas de los niños, generando una estrategia muy útil, tanto para la comprensión de la información dada (Grupo A y D), como para la aportación de nueva información (Grupo B y C).

En este trabajo se ha analizado un tipo de actividad que promueve el diálogo inter e intrapersonal acerca de los conceptos e ideas introducidas en el aula, enganando a los estudiantes en la resolución de problemas complejos y poco estructurados dentro de contextos auténticos y aplicando conceptos y principios a situaciones nuevas y desafiantes. Esta y otras estrategias deberían ponerse a prueba tanto en la formación inicial y continua de los profesores e informar sobre sus resultados de investigación toda la comunidad educativa (Hyslop-Margison y Strobel, 2008).

Schön (1998) realiza una primera aproximación global en este ámbito, al desarrollar su concepto de *“configuración del profesional reflexivo”*, que incidió en la importancia de la dimensión artística de la docencia. A partir de su planteamiento en el que propone la necesidad de invertir la lógica, y de no pensar cómo se debe aplicar el conocimiento científico, sino cómo las prácticas docentes son capaces de manejar las zonas indeterminadas. En las últimas décadas se ha hecho más explícito el carácter interdisciplinario de los estudios cualitativos. Y con ello, de una *“morfogénesis didáctica”* como proceso dinámico, complejo, autoorganizativo y multireferencial donde el contenido emerge como forma. Esta didáctica, que se ha denominado *“apreciativa y/o generativa”* (Jove, 2002: 25-26), crea una serie de acciones específicas:

1. Visualiza la situación didáctica como posibilidad, el punto de partida no es el déficit del alumnado sino la *“potencia de sus posibilidades”*.

2. Parte de una “*mirada apreciativa*”, positiva, del sujeto.
3. Trasciende un pensamiento crítico y lo convierte en “*generativo*”. Busca reinventar las posibilidades para el cambio y la acción.
4. Se trata de una situación más “*colaborativa*” que dirigida.
5. Trabaja con distintos lenguajes: verbales, no verbales, corporales, visuales, tecnológicos...
6. Crea con el imaginario y la visualización.
7. Es transdisciplinar y compleja.

Las conclusiones provisorias nos invitan a repensar la complejidad del vínculo entre estrategia y resultado educativo, y no caer en la simplificación de buscar relaciones causales del tipo innovación pedagógica igual mayor aprendizaje, y modelo técnico tradicional igual aprendizaje mecánico y repetitivo (Rodríguez, 2001; Rivera *et al.*, 2009). Un recurso tradicional (como el verbalismo y la exposición, por ejemplo) puede transformarse en un potente instrumento de aprendizaje si logra el conflicto cognitivo y el cambio conceptual necesario para que el alumno logre construir conocimiento nuevo y aprendizaje significativo. Por otra parte, leer en grupo y fomentar la participación de equipos pueden caer, en la trampa del falso activismo, al considerar la actividad como buena en sí misma, y pueden servir, en lugar de desarrollar el aprendizaje comprensivo, a imponer el viejo esquema de reforzamiento de la memoria mecánica y aprendizaje individual (Pozo *et al.*, 2006). Hoy todos somos constructivistas (Delval, 2001), pero hasta cierto punto...

Referencias

Badia, A., Monereo, C. & Meneses, J. (2014). Academics' feelings about their teaching: An exploration through the semantic differential technique.

Universitas Psychologica, 13(1). Recuperado de:
http://revistas.javeriana.edu.co/sitio/psychologica/sccs/num_sig.php?

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. España: Aprendizaje Visor.

Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles*. España: Gedisa.

Carmona, P. (2013). Teorías implícitas de la creatividad construidas por docentes de didáctica de la UPEL-IPB. *Educare*, 17 (3), 4-26.

Cole, M. (1996). *Psicología Cultural*. España: Morata.

Coll, S. (2006). Lo básico de la educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1).

Delval, J. (2001). Hoy todos son constructivistas. *Educere*, 5 (15), 353-359.

Fernández, C. M. (1994). *Una aproximación biográfica al desarrollo profesional de maestros de educación infantil: Ciclo vital, identidad, conocimiento y cultura*. Tesis de Doctorado. Universidad de Granada.

Fusca, C. B. (2003). *Las prácticas cotidianas de interacción lingüística en Rutinas y rituales en la educación infantil: ¿cómo se organiza la vida cotidiana?* Colección: 0 a 5, la educación en los primeros años. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

Gómez, V. & Guerra, P. (2012). Teorías implícitas respecto a la enseñanza y el aprendizaje: ¿Existen diferencias entre profesores en ejercicio y estudiantes de pedagogía? *Estudios Pedagógicos*, XXXVIII(1), 25-43.

González, J (2006). Metodología para el análisis de la construcción conjunta del conocimiento a partir de narraciones [en línea]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39 (3), 1-10.

- González, J. (2011). El maestro que aprende: más allá de teorías implícitas. La coherencia entre objetivos y estilos educativos. *Apuntes de Psicología*, 30 (1), 5-22.
- Hyslop-Margison, E. & Strobel, J. (2008) Constructivism and education: misunderstanding and pedagogical implications. *The Teacher Educator*, 43, 72-86.
- Inostroza, C. & Quijada, J. (1998). Teorías implícitas: aprendizaje e implicaciones. *Apsique*, 32, 14-28. Recuperado de: <http://www.apsique.com/wiki/ApreImpli>
- Jové, J. J. (2002). Arte, psicología y educación. España: Machado Libros.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2008). Levels in Reflection: towards tailor-made Supervision of teaching Practice. Recuperado de: <http://www.uu.nl/uupublish/content/LevelsinreflectionDEF.doc>
- Lunenberg, M., Korthagen, F. & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and teacher education*, 23, 586-601.
- Liston, D., Borko, H. & Whitcomb, J. (2008) The teacher educator's role in enhancing teacher quality. *Journal of Teacher Education*, 59(2), 111-116.
- Marrero, J. (1993) Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En Rodrigo M. J, Rodríguez A. & Marrero J. (1993). *Las Teorías Implícitas* (243-270). España: Visor.
- McClelland, J. & Rumelhart, D. (1986). *Parallel Distributed Processing*. EUA: MIT Press.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. España: Paidós.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes*. España: Paidós.
- Monereo, C. & Dominguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educacion XXI*, 17 (2), 83-104.

- Monereo, C. Badía, A., Bilbao, G. Cerrato, M. & Weise, C. (2009). Ser un docente estratégico: cuando cambiar la estrategia no basta. *Cultura y Educación*, 21(3), 237-256.
- Pontecorvo, C. y Orsolini, M (1992). Analizando los discursos de las prácticas alfabetizadoras desde la perspectiva de la actividad. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 125-141.
- Pozo J.L. (1996). *Aprendices y Maestros*. Primera edición. España: Alianza.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M. & Pérez, E. M. (2006). Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje. En Pozo, J., Scheuer, N., Pérez, E. M., Mateos, M., Martín, E. & De la Cruz, E., *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (171-188). España: Graó.
- Pozo, J. L. (1998). Las relaciones entre conocimiento implícito y conocimiento explícito en el aprendizaje y la instrucción. Seminario sobre Perspectivas Actuales en Psicología Cognitiva. Universidad Autónoma de Madrid.
- Rivera, E., De La Torre, E., y Trigueros, C. (2009). Formar docentes, formar personas: la formación inicial del profesorado desde una propuesta sociocrítica. Ciclo sobre Complejidad y Modelo Pedagógico. Recuperado de: <http://www.tendencias21.net/ciclo/un-centro-para-formacion-en-la-complejidad-de-educadores-ydocentes-dara.html>
- Rodríguez, E. (2001). Teorías implícitas del Profesorado y Modelos de Formación Docente. *Contexto Educativo*, 28(4). Recuperado de: <http://contexto-educativo.com.ar/2003/4/nota-08.htm>.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. España: Paidós.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. España: Paidós.

- Schwandt, T. (2003). Three epistemological stances for qualitative inquiry: interpretivism, hermeneutics, and social constructionism. En K.D. Norman, & Y. Lincoln, *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Inglaterra: Sage.
- Vygotsky, L. S. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. España: Crítica.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*: España. Paidós.
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. España: Paidós.
- Zucchermaglio, C. & Scheuer, N. (1996). Children dictating a story: is together better? En C, Pontecorvo, M, Orsolini, B. Burge, & L.B. Resnick. *Children's early text construction*. Inglaterra: Mahwah, N.J, Lawrence Erlbaum associates, publishers.

Autorregulación Académica en los Procesos de Formación Docente de las Escuelas Normales

Academic Self-Regulation in the Process of Teacher Education in Normal Schools

2

Capítulo

Martín Muñoz Mancilla
Patricia Robles Estrada

Resumen

El promover a valorar la importancia del aprendizaje ha empezado a cobrar cada día una mayor importancia dado que en los últimos años en el campo laboral se requieren personas preparadas y con ciertos rasgos de formación como: responsabilidad, autonomía, constancia, perseverancia, respeto, humildad, puntualidad, tolerancia, predisposición al trabajo en equipo, etc. En el sistema educativo se habla de autorregulación académica, de ahí que se pretenda que los estudiantes sean responsables de su propia formación y fortalezcan por sí mismos su aprendizaje; en ese sentido se justifica el modelo de formación por competencias donde involucran conocimientos, actitudes y valores. Con base en el desarrollo de esta investigación se revisó literatura referente al tema, se analizaron algunos planes y programas de estudios, y se entrevistaron algunos sujetos participantes en su aplicación, para conocer de qué manera se ha venido dando la formación de los formadores. Entre los principales hallazgos se encontraron rasgos que promueven la autorregulación académica en los diferentes planes y programas de estudio, algunos disfrazados por el cambio como diría Arnaut (1998), otros, sólo fueron moda y desaparecieron; sin embargo, se encontraron rasgos que promueven la formación y el aprendizaje permanente.

Palabras clave: Aprendizaje, formación, compromiso

Abstract

Promoting to value the importance of learning has begun to take every day more important because in recent years in the workforce specialized people with certain features of training as required: responsibility, autonomy, perseverance, respect, humility punctuality, tolerance, willingness to work in a team, etc. In education speak of academic self-regulation, hence it is intended that students are responsible for their own training and strengthen their learning by themselves so they can better compete; in that sense the model of skills training which involve knowledge, attitudes and values is warranted. Based on the development of the research literature on the subject is reviewed, some plans and curricula were analyzed, and some participating subjects were interviewed in their application, to know how has been taking the training of trainers. Key findings traits that promote academic self-regulation in the various plans and programs of study, some disguised by change as Arnaut (1998) would be found, others were just fashion and disappeared; however, traits that promote training and lifelong learning were found.

Keywords: Learning, training, commitment

Introducción

La autorregulación académica es un tema que cada día cobra una mayor importancia en el ámbito educativo. Por lo que constantemente se destaca tanto en las políticas educativas, como también en los diferentes ámbitos escolares, dado que promueve el desarrollo de ciertas capacidades y habilidades, tales como: la autonomía, la reflexión, el pensamiento, la consciencia, el análisis, los sentimientos y la perseverancia para lograr procesos de formación personal y social. Por tanto su importancia estriba en la adquisición de conocimientos y competencias para la incorporación al campo laboral y su adecuación con las condiciones y constantes cambios que caracterizan la era de la información y del conocimiento. De ahí que sea considerado un tema significativo y trascendente para ser analizado en las instituciones donde se preparan los futuros docentes para la educación básica; es decir, las escuelas normales.

En este sentido, se plantearon las siguientes interrogantes: ¿cómo se comprende la autorregulación académica en las instituciones formadoras de docentes? ¿De qué manera ha estado integrada dentro de los planes y programas de estudio en la historia de las escuelas normales? o planteada con otros términos que permitan conocer no sólo su importancia histórica, sino también poder destacar que es un tema relevante y de actualidad. ¿Cuáles son las razones por las que la autorregulación académica ha empezado a ocupar un lugar central en los procesos de formación docentes para la educación básica que se desarrollan en dichas instituciones educativas en México?

Para poder sustentar dichas interrogantes se planteó el siguiente supuesto: “si bien, algunos rasgos que se contemplan en la autorregulación académica como proceso de formación han estado presente en los diferentes planes y programas de estudio que se han desarrollado en las escuelas normales en México, se puede sustentar que ha sido en los últimos años cuando se ha configurado un nuevo escenario con base a las recomendaciones internacionales, dónde la autorregulación académica forma parte de las políticas educativas y necesidades sociales que deben desarrollar las nuevas

generaciones para poderse incorporar al campo laboral de acuerdo a los requerimientos que caracterizan la era de la información y del conocimiento.”

Una vez planteadas las interrogantes y el supuesto del trabajo se planteó el propósito de. Analizar de qué manera la autorregulación académica ha estado presente en los planes y programas de estudio de las escuelas normales y conocer la manera en que se desarrolla en los procesos de formación de docentes para poder obtener elementos que permitan comprender y sustentar que en la actualidad forma parte de las políticas educativas y de los requerimientos para la incorporación de los egresados al campo laboral donde predomina la calidad y la competitividad.

La metodología utilizada para abordar este tema de estudio fue el análisis curricular, específicamente mediante la revisión de los planes y programas de estudio que se han aplicado en las escuelas normales de México, así como la investigación documental y de campo. De la primera se destaca la revisión y análisis de textos que abordan la temática, mientras la segunda permitió el levantamiento de información.

Entre las técnicas de investigación utilizadas se aplicó la observación participante por ser una de las técnicas de investigación cualitativa que permiten al investigador integrarse en la mayor medida posible en las comunidades educativas e interactuar con los sujetos, en este caso con maestros de las escuelas normales, alumnos y padres de familia.

De manera semejante se retomó la entrevista a profundidad, partiendo de las características requeridas para este tipo de investigación. El desarrollo de este tipo de entrevistas planteo la necesidad de reiterados encuentros con los participantes principalmente con ex directivos de escuelas normales y docentes con más de treinta años de servicio quienes por su experiencia vivida en diversas reformas educativas compartieron diversos elementos que permitieron comprender la manera en que ha evolucionado dicho nivel educativo.

Ambas técnicas permitieron entre los participantes adaptar un diálogo de confianza para poder actuar y hablar libremente. A los entrevistados se les otorgó suficiente confianza para que se expresaran tanto en el marco de su experiencia vivencial, como el de su reflexión y opinión sobre los cambios que se han dado en los procesos de formación de docentes, por lo que los aportaciones y resultados recabados en la investigación de campo fueron significativos para la construcción de este trabajo y para valorar la importancia que tienen los sujetos de desarrollo curricular.

De acuerdo con Alicia de Alba (1991), se reconocen tres tipos de sujetos que intervienen en la definición y desarrollo del proyecto y proceso de formación, a saber: los sujetos de sobredeterminación, los de diseño y los de desarrollo curricular. Los primeros engloban grupos y organismos que por el lugar que ocupan definen la dirección y sentido del curriculum, en la actualidad se identifican los organismos internacionales y las dependencias gubernamentales, así como los sindicatos. De los segundos se refiere a los especialistas y encargados de elaboración de los planes y programas de estudio, y de los terceros a maestros y alumnos quienes desarrollan y adaptan los planes y programas de estudio.

Para este análisis, se partió de la premisa de reconocer que la formación del investigador y las características del objeto de estudio convergen de alguna manera para la selección y construcción del objeto, el desarrollo metodológico, la interpretación, la comprensión y reflexión para llegar a obtener ciertos hallazgos y conclusiones.

De acuerdo con las características del objeto de estudio se retomaron elementos del análisis curricular, por lo que fue necesario, primero, investigar desde dónde, cómo, cuándo, por qué y quiénes fueron consolidando las condiciones apropiadas para la implantación del modelo neoliberal que promueve una lógica económica de libre mercado y de competitividad. Gracias a estas nuevas condiciones, la política educativa modernizadora implantó el modelo de formación por competencias, la formación para el trabajo y, en el

caso de las escuelas normales, el fortalecimiento de la formación para el trabajo docente.

Se considerara necesario destacar que de acuerdo con la información revisada en este tipo de trabajos, no existe una metodología única, puesto que se han aplicado métodos sobre encuestas, clínicos, de corte etnográfico, teoría de sistemas, análisis de discurso, entre otros.

Se parte del reconocimiento de que se ha configurado un nuevo orden social caracterizado por la globalización, el neoliberalismo, el desarrollo científico y tecnológico y una sobredeterminación de lo económico promovido desde los organismos internacionales como: el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE).

Sin embargo, en su puesta en marcha se han presentado muchas contradicciones, problemáticas e inestabilidad en todos los aspectos, a lo que Alicia de Alba (1991), denomina una crisis estructural generalizada, lo que permite evidenciar que vivimos en una coyuntura de cambios, inestable y de constante evolución.

Fue precisamente mediante el análisis histórico evolutivo una de las estrategias de investigación que permitieron dar cuenta que si bien con la implantación del modelo neoliberal y el modelo de formación por competencias han promovido la autorregulación académica, algunos de los rasgos que la integran se encuentran en los modelos de formación de docentes que se han desarrollado en México.

Para una explicación lógica y congruente se presentan las siguientes temáticas: Dimensiones del concepto autorregulación académica; Pertinencia de la autorregulación académica como política; Importancia de la autorregulación académica en la formación de docentes; Tendencia hacia un modelo educativo nacional; Tendencia hacia la modernización del país e influencia internacional; La formación docente en la época neoliberal, Las

tecnologías de la información y el inglés en la reforma 2012, Reflexiones finales y Bibliografía, tal y como se exponen en los siguientes apartados.

Dimensiones del concepto de autorregulación académica

Por las características que posee dicho concepto es considerado polémico, complejo, polisémico, y compuesto. Polémico, porque al hablar de él causa polémica, debate e incertidumbre. Complejo porque para su explicación se encuentran múltiples interrelaciones con otros términos. Polisémico, porque posee una diversidad de significados por lo que en ocasiones se habla del mismo tema desde diferentes puntos de vista. Compuesto, dado que está integrado por otros conceptos, como lo son: auto, regulación y académica. Por tanto, para poder comprender cada uno de ellos resultó necesario rastrear los significados que convergen desde su raíz etimológica, así como su historia y evolución.

El primero de ellos que se refiere al concepto de auto, el cual proviene del latín *actus*, participio del *agere*, “obrar.” De ahí que sea considerado como un prefijo de una infinidad de palabras, dado que alude al significado de “*propio*” y “*por sí mismo*”, donde el sujeto da cuenta de su dedicación, responsabilidad, perseverancia y disciplina.

El segundo de ellos que se refiere a regulación, proviene del latín *regularis*, que alude a regular a una norma o regla. Por tanto, se le relaciona con lo “ajustado conforme a la regla”, o “determinar las reglas o normas a que deben sujetarse las personas”. Es decir, se le relaciona con “*la acción de regular*” o de “*regularizarse*”. En palabras de Villanueva (2002), el funcionamiento de un sistema a determinados fines, determina las reglas o normas a que deben ajustarse las personas.

Una vez investigados etimológicamente los conceptos de auto y regulación fue posible comprender que el término de autorregulación alude al hecho o efecto de autorregularse, a la capacidad que se posee para regularse

a sí mismo, lo cual supone un equilibrio por lo que es considerado como un sistema de estrategias que algunas especies establecen para cultivar su crecimiento. En el caso de la especie humana se caracteriza por su capacidad de lenguaje, pensamiento y de vivir en sociedad, a decir de Villanueva (2002), como sujetos sistémicos nos autorregulamos mediante un conjunto de normas y reglas en la relación con el Estado, la época y la sociedad, mediante el cumplimiento de derechos y obligaciones.

Por su parte, el término Académica posee sus orígenes en la cultura Griega, se le atribuye el nombre dado por los atenienses a un jardín donde se cultivaban plátanos y olivos, que fue legado de la República por un contemporáneo de Teseo, llamado Academo; a dicho lugar concurría Platón para enseñar filosofía, y después de su muerte, en su honor, sus discípulos siguieron asistiendo con frecuencia. De esta coincidencia procede el nombre que en un principio se dio a la doctrina de Platón llamada Filosofía Académica, y gracias a ella, a dichos discípulos se les llamó académicos.

Posteriormente, se otorgó el nombre de academia a la integración de grupos de personas que se reunían con la finalidad de compartir elementos de cultivo y adelantamiento, ya fuera de ciencias, artes, bellas artes, entre otros, por lo que en la academia a menudo se compartían reflexiones, puntos de vista, no sólo de lo que la naturaleza les ofrecía, sino también de lo que el hombre creaba, transformaba y compartía, tanto de manera personal como de grupo, lo que provocaba mayor enriquecimiento para sus argumentaciones y la creación de nuevos conocimientos.

Es así como esta forma de trabajo llegó a las IES, asociado a una reunión de trabajo de docentes, quienes mediante dicho espacio ponen en práctica la teoría mediante el análisis, la exposición y el debate de las problemáticas de sus respectivas realidades. De tal forma, el trabajo de academia se implementó en los países de occidente y desde sus orígenes se le empezó a relacionar con el pensar teórico, filosófico y con los procesos de investigación; de tal manera que desde sus inicios el trabajo de academia se

empezó a caracterizar como una actividad reflexiva y sistemática, que se fundamenta en la aplicación y sustentación de conocimientos y saberes.

En este sentido la autorregulación académica es comprendida como la capacidad de cada sujeto para poder ajustarse y adaptarse a las normas y reglas, derechos, deberes, obligaciones, y al cultivo de sus pensamientos, conocimientos, saberes y valores enmarcados en el plano personal y social, sus intereses y necesidades ocupan un lugar central para poder desarrollarse en mundo cada vez más dinámico y cambiante.

Por tanto, la autorregulación académica es de vital importancia para la incorporación de las nuevas generaciones a los nuevos procesos que se enmarcan en la era de la información y del conocimiento, ya que por la influencia de la revolución tecnológica, tal y como lo sustenta Manuel Castells (1996), está modificando la base de la sociedad a un ritmo acelerado. De no ser así, podríamos quedar atrapados en lo que García Canclini (2004), analiza como: diferentes, desiguales y desconectados. De ahí la importancia de impulsar algunos rasgos que promueven la autorregulación académica a la política y a los sistemas educativos.

Pertinencia de la autorregulación académica como política.

Desde las décadas de los ochenta y noventa se empezaron a reconocer una serie de procesos de reforma que trajo consigo la globalización y el neoliberalismo para muchos países, y que gradualmente empezaron a configurar la educación en México. A decir de Noriega Chávez (1996), una mayor participación de la sociedad en la educación, el énfasis en la gestión de las instituciones, y la importancia de mejorar la formación de maestros para poder mejorar la calidad de los servicios educativos, donde el aprender a aprender empezó a integrarse y caracterizar a los sistemas educativos que se encaminaron a la formación por competencias.

Asimismo se desarrollaron una serie de eventos e indicadores que se destacaron por promover una mayor oportunidad para la mejora de la educación para todos, y con ello la promoción y difusión de la autorregulación académica en los sistemas educativos. Entre estos eventos se destacan: el bachillerato internacional, la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Escolar, la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien en 1990, entre otros.

Fue precisamente en ese tipo de eventos donde se propuso construir las bases de un futuro común, destacando una gran importancia a la educación para todos, y así poder afrontar las nuevas condiciones de una sociedad mundial, dónde la globalización, el neoliberalismo y el avance de la ciencia y tecnología promovían grandes transformaciones en todos los aspectos de la vida.

La importancia de la educación estriba en que promueve el desarrollo personal y social. De ahí que se le haya atribuido la función de que quienes accedan a ella fructifiquen sus talentos y capacidades de creación, por lo que cada uno de ellos se responsabiliza de sí mismo, de su desarrollo académico y de su proyecto personal; es decir, se empezó a construir un nuevo discurso educativo donde se destacó la importancia de la autorregulación académica como política educativa.

Al respecto, Jacques Delors (1996), sustentó la importancia de promover que el nuevo ciudadano posea el gusto y el placer de aprender, la capacidad de aprender a aprender, la curiosidad del intelecto. Por tanto, se requería implantar una educación para toda la vida, donde todos aprendamos a aprender. Los cuatro pilares del conocimiento propuestos fueron: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, tal y como se presenta un panorama general de cada uno de ellos.

Aprender a conocer: se considera medio y finalidad de la vida, medio por aprender a comprender el mundo que le rodea, el vivir con dignidad y el desarrollo de capacidades profesionales y de comunicación. En cambio como

finalidad, es el placer de comprender, de conocer y de descubrir. La valoración del incremento del saber permite comprender mejor las múltiples facetas del entorno humano, favorece la curiosidad intelectual, estimula el sentido crítico, y permite descifrar la realidad, adquiriendo autonomía del juicio. Por tanto, el aprender a conocer, alude al aprender a aprender, a la ejercitación de la atención, de la memoria y del pensamiento.

Aprender hacer: posee estrecha relación con la formación profesional, se destaca el futuro de las economías que están supeditadas a su capacidad de transformar el progreso de los conocimientos en innovaciones generadoras de nuevos empleos y empresas. Se privilegia la formación de competencias específicas de cada persona que combina la calificación de la formación técnica y profesional, el comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos.

Aprender a vivir juntos: se parte de reconocer que este aprendizaje constituye una de las principales empresas de la educación contemporánea. Se destaca la idea enseñar la no violencia en la escuela. El tema central es el descubrimiento del otro, donde la educación tiene una doble misión que es la de enseñar la diversidad de la especie humana y la de contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos. Por tanto, se sugiere la promoción de eventos culturales y deportivos, programas de apoyo a los desfavorecidos, acción humanitaria, servicios de solidaridad, etc.

Aprender a ser: se parte de la premisa que la educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo, mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual y espiritualidad. Por lo que no se puede menospreciar la educación en ninguna de sus posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, capacidades físicas, aptitudes de comunicación, etc.

Con base a lo expuesto anteriormente, se puede sustentar que se le atribuye a la educación una gran importancia tanto en el desarrollo personal

como en el social. De ahí que la autorregulación académica posea íntima relación con estos cuatro pilares, por tanto, es necesario concientizar a las nuevas generaciones sobre la necesidad de aprender a aprender y de aprovechar todas las posibilidades de aprender que se le presenten durante toda la vida.

El que un sujeto posea conciencia de la importancia de la autorregulación académica tendrá mayor oportunidad de poder adquirir una serie de elementos teóricos, técnicos, metodológicos y prácticos que le permitan desarrollarse de mejor manera en un mundo competitivo y cambiante que permea el campo laboral. Tal como es el caso del trabajo docente que ante los rápidos y profundos cambios requirió nuevos conocimientos, tales como: de informática educativa, de inglés y de las nuevas teorías educativas, de ahí la trascendencia de la siguiente temática.

Importancia de la autorregulación académica en la formación de formadores

Como se ha venido sustentando la autorregulación académica es considerada un requerimiento que los seres humanos necesitan para poderse adaptar y desarrollar de manera eficiente en una sociedad cada vez más dinámica, cambiante y competitiva, ya que entre los principales elementos que la integran se destacan: las capacidades, los intereses y la disposición para aprender a aprender.

Desde la perspectiva socio-constructivista se considera que el sujeto es un constructor de sus conocimientos, con base a los elementos que le ofrece el entorno y la interacción que tiene con los objetos de conocimiento. En esta relación dialéctica y en ese sentido, a la autorregulación académica se le relaciona con: la motivación, la reflexión, la autonomía, las necesidades y el libre albedrío que se tiene en los complejos procesos de formación. Por tanto, se considera de vital trascendencia que en los procesos de formación de los futuros formadores posean elementos, espacios, y contenidos donde se promueva la autorregulación académica.

Así pues, en las escuelas normales se desarrolla un proceso complejo de formación de docentes, ya que en estas instituciones educativas cursan su formación inicial la gran mayoría de los docentes que laboran en la educación básica; por tanto, los perfiles de ingreso, la manera en que se organiza y conduce el proceso enseñanza aprendizaje, las estrategias que se utilizan para tal fin, así como las formas de evaluación, influyen de manera directa para el logro de los perfiles de egreso y para promover una formación constante y permanente en los futuros maestros.

Por lo tanto, ante los bajos resultados obtenidos en los diferentes exámenes, tanto a nivel nacional e internacional; es decir, los resultados de las evaluaciones que se realizaron tanto en la educación normal, como en la educación básica. La primera la realizó el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior A.C. (CENEVAL).

En la segunda se aplicaron los exámenes, Evaluación Nacional para el Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), así como el Programa Internacional para evaluación de estudiantes (PISA), con base a los resultados obtenidos se ha evidenciado que los estudiantes de México ocupan uno de los últimos lugares de aprovechamiento escolar entre los países miembros de la OCDE, de ahí que se cuestione severamente a las diferentes instituciones educativas que coadyuvan en los procesos de formación de las nuevas generaciones, como son las escuelas de educación básica y las instituciones formadoras de docentes.

De estas últimas instituciones, desde décadas pasadas diversos autores ya habían desarrollado trabajos de investigación educativa y difundido algunos de sus resultados donde se evidenciaba ciertas problemáticas en los procesos de formación de docentes.

Entre los más significativos se destacan: la mayor importancia que se le otorga a lo instrumental y a la presentación personal, como: que lleven uniforme, pelo corto, calzado limpio y lustrado, elaboración de material didáctico en detrimento de la formación académica (Reyes Esparza, 1993); la

falta de potencialización de su infraestructura y vida endogámica que se viven en estas instituciones encerradas en sí, y para sí (Latapí, 1998, 2003); la falta de una cultura para el desarrollo de la investigación y de la escritura, ante la predominancia de la docencia y la cultura oral (Noriega Chávez, 1990, 1999).

Ante el reconocimiento de diversas problemáticas, de bajos resultados, de una baja calidad y de una masiva formación de egresados, las escuelas normales fueron severamente criticadas por los diferentes medios de comunicación; incluso se llegó a escuchar comentarios sobre su desaparición, y dejar la responsabilidad de la formación de docentes a otras instituciones de educación superior, principalmente a las universidades, tal y como ha sido la tendencia en otros países que tenían un sistema educativo similar al de nuestro país.

Sin embargo, a decir de la SEP (1997), en el caso de México se valoró la importancia que han tenido las escuelas normales en la historia de nuestro país y en la formación de las nuevas generaciones, por lo que para poder mejorar la preparación inicial de los futuros docentes se diseñó el Programa de transformación y mejoramiento académico de las escuelas normales, donde se dotó como en ninguna otra época en la historia de nuestro país, de recursos financieros para poder mejorar su infraestructura, de ahí que el internet, los sistemas de cómputo, los laboratorios de idiomas y bibliografía se hayan convertido en medios para la mejora académica.

Después de casi dos décadas de la puesta en marcha de dicho programa se puede sustentar que se han dado cambios significativos en los procesos de formación de docentes ya que los alumnos de las escuelas normales, a los que se les ha denominado docentes en formación poseen diferentes medios para poder investigar y acceder al conocimiento, como lo son el internet, las redes sociales, etc.

A diferencia de décadas pasadas, donde el docente era principalmente quien poseía la bibliografía para poder acceder al conocimiento, y por lo tanto, quien poseía la verdad. En ese contexto, el dictado, la memorización, la

elaboración de diversos materiales y la resolución de exámenes permeaban los procesos de formación docente y con ella la dinámica de la educación básica donde se incorporan los estudiantes al egresar, ya que persiste la premisa de que el docente desarrolla sus procesos de enseñanza de la manera y el ejemplo con que se fue formado y educado.

En los últimos años se pueden destacar diferentes cambios, y más que un aprendizaje mecánico donde los alumnos se limiten a responder lo que el maestro pide y solicite, se pugna por promover un aprendizaje dinámico, activo, creativo, donde el sujeto interactúa con diferentes medios para poderlo construir y con base a sus aprendizajes previos lo hace significativo y al ambiente sociocultural, tal y como lo propone Vygotsky (1999).

Las propuestas constructivistas y los resultados de la investigación educativa presentaron evidencias que cuestionaron el grave problema del tradicionalismo imperante en esa época, y que por muchos años se transmitieron conceptos considerados estáticos, fijos, rutinarios, memorísticos, repetitivos e inmutables, a lo que se relaciona con lo que Pablo Freire (1998), denomina educación bancaria en el sentido de sumar y acumular.

El caso de la formación de maestros ante un mundo globalizado se caracteriza por requerir de una educación constante y permanente, por promover el autodidactismo, el fomentar aspiraciones para cursar posgrados, todos ellos con la finalidad de adquirir elementos teóricos, técnicos, metodológicos y prácticos que le permitan fortalecer su labor para desarrollarse en un campo laboral dinámico y cambiante.

Es ampliamente compartido por los padres de familia que el maestro que requieren para sus hijos, que no sólo que posea una amplia cultura general, sino también que sea comprometido, responsable y ejemplo, con rasgos de personalidad social, afectiva, cognoscitiva y humana, que coadyuve con atención y respeto en la formación de sus alumnos, que promueva el aprender a aprender; es decir, que promueva elementos para lograr desarrollar la autorregulación académica en las nuevas generaciones.

Si bien se reconoce que el estado históricamente ha sido el promotor para crear las condiciones para mejorar la preparación de los docentes, son los mismos docentes quienes son responsables para aprovechar las oportunidades y potencializar los medios a su alcance para poderlo lograr. En palabras de Gillés Ferry (1990), la formación alude al autocultivo, a procurar poseer los medios para poderlo hacer, por tanto, la formación alude a lo personal, en este sentido la formación posee múltiples relaciones con la autorregulación académica, no sólo porque alude a lo personal y social, sino también porque se enmarca en un proceso de transformación cultural y económica.

En la historia de México se ha dado una constante transformación en los procesos de formación de docentes, y en algunos de sus rasgos con los que se han caracterizado los Modelos de docentes que se han pretendido formar, por lo que se puede sustentar que históricamente la educación y los sistemas de formación de docentes han tratado de corresponder a los requerimientos imperantes en cada una de las etapas históricas por las que ha pasado nuestro país.

En sentido prospectivo se encuentra algunos rasgos de Modelos de Maestros que han promovido elementos para promover que las nuevas generaciones se apropien de conocimientos y poderse adecuar así, a los requerimientos y necesidades de su época.

Para comprender los cambios de los rasgos docentes en los modelos de formación a través de la evolución histórica, se divide de manera general en tres temáticas, la primera de ellas, la tendencia hacia un modelo educativo nacionalista, que comprende desde el triunfo del grupo de los liberales hasta el cardenismo; es decir, desde la década de 1880 hasta 1940 aproximadamente.

En la segunda temática se revisa la tendencia hacia la modernización del país y la influencia del contexto internacional, lo cual se empezó a configurar después de la segunda guerra mundial y con la industrialización de nuestro país, ubicándose aproximadamente desde la década de los cuarenta hasta principios de los ochenta.

En la tercera temática se revisa la formación docente en la era neoliberal; es decir, se revisa desde la llegada a la Presidencia de la República del Lic. Carlos Salinas de Gortari hasta los últimos tiempos donde los organismos internacionales como; el BM, el FMI y la OCDE tienen una gran injerencia en las políticas educativas; es decir, se abarca desde 1984 hasta nuestros días, tal y como se desarrollan en los siguientes apartados.

Tendencia hacia un modelo educativo nacionalista.

Se parte de reconocer que mediante la conquista española no solamente fueron destruidas grandes edificaciones, sino que también murieron miles de personas ante las injusticias imperantes. Por lo que aproximadamente trescientos años después el pueblo mexicano se levantó en armas hasta alcanzar su independencia; sin embargo, durante los siguientes cincuenta años los líderes sociales seguían en pugna sobre la mejor manera de organizar y gobernar el país.

Por un lado se encontraban los conservadores, quienes pretendían precisamente “conservar” muchos aspectos que predominaron en la época de la colonia, tal es el caso de la educación que era responsabilidad de la Iglesia. Por el otro lado estaban los liberales quienes influenciados por los grandes pensadores de la Ilustración pugnaban por la promulgación de una constitución donde se plasmaran sus derechos, por lo que proponían que el Estado fuera el responsable de organizar la educación.

Gracias al triunfo de estos últimos, se retomó cierta influencia Francesa lograda gracias a su Revolución, y fue precisamente el Estado quien empezó a organizar la educación, para esto en 1886 se creó oficialmente la primera Escuela Normal en nuestro país, específicamente en Jalapa Veracruz, con la finalidad de que se formaran allí quienes al egresar fueran a laborar a las comunidades y difundieran no sólo la lectura, la escritura y las operaciones básicas, sino también una nueva cultura y el pensamiento liberal; es decir, ante la ignorancia, la pobreza y el fanatismo se pretendió que los docentes formados

en la escuela normal tuvieran ciertos rasgos de un modelo de docente denominado apóstol de la educación, con una doble alegoría como apóstol y sembrador, de ahí que se le haya relacionado al trabajo docente como: “una labor semejante al apostolado”, “una gran dedicación”, “constante sacrificio” , “cierta penitencia”, “ayudar a quienes más lo necesiten”, entre otros.

Con base a la revisión de este plan de estudio se destaca que para alcanzar dichos postulados integraban entre otras asignaturas las siguientes: Antropología Pedagógica (mezcla de introducción general a las ciencias pedagógicas, Nociones de Fisiología, Higiene Escolar y Doméstica y Psicología Educativa), Pedagogía, Química, Geología y Mineralogía con aplicación a la vida Agrícola e Industrial y Botánica, Instrucción Cívica (con nociones de Derecho Constitucional), Moral, Nociones de Economía Política.

Con base a la situación imperante en ese tiempo, Emilio Tenti Fanfani (1999), sustenta que ante la resistencia por parte de la Iglesia al desarrollo de una cultura laica, a la escuela se le comprendió como la institución inculcadora y al maestro se le encomendó educar y moralizar a las clases bajas de la población.

Referente a los rasgos promovidos para que los sujetos desarrollaran el aprender a aprender y poder adaptarse a una nueva forma de vida, se destaca que este plan de estudios poseía la enseñanza del francés e inglés para que fueran políglotas; es decir, dominaran varios idiomas, ya que la influencia de Enrique Rébsamen ideólogo de este plan de estudios fue significativa no sólo en México, sino también en América Latina, incluso en la actualidad muchos de sus textos se siguen analizando. Así pues, con el dominio de idiomas podían leer a los autores en su idioma original, a eso le aunamos que la tira de materias estaba integrada por la más alta cultura Europea, ya que su diseñador se había formado en una escuela normal y era hijo de un destacado maestro normalista.

Pocos años después de haberse establecido la Normal Veracruzana estalló la revolución mexicana que vino a transformar la vida de miles de

personas, por tanto, una vez que se concluyó, se reestructuró la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y con ello se dio una mayor importancia a la educación de las nuevas generaciones.

Se encomendó al destacado político mexicano José Vasconcelos la responsabilidad de elaborar el proyecto educativo para tal fin, quien se inspiró en la labor de los misioneros a fin de que los nuevos maestros tuvieran la capacidad para trasladarse a lugares marginados, apoyaran en la formación ideológica y formara una familia espiritual. Por las características y condiciones de la época se requirió que el nuevo docente se entregara de tiempo completo y de cuerpo y alma a la labor educativa, por tanto, la mística de servicio ocupó un lugar central en la formación.

Con la finalidad de que maestro misionero apoyara a las poblaciones de diferentes comunidades se integraron al plan de estudios entre otras las siguientes asignaturas: Ciencia de la Educación con observación y prácticas relativas, Sociología aplicada a la educación, Psicología aplicada a la educación, Historia de la educación, Civismo (instrucción y acción práctica), Física experimental con aplicación en la vida diaria, Química experimental con aplicación en la vida diaria, Geografía patria y americana, Historia Patria, Lógica y Moral, Prácticas agrícolas, Trabajos manuales, Iniciación a las artes y oficios, etc.

Referente a los rasgos de promover el aprender a aprender, es importante recapitular que de acuerdo con Rosales (2008), que en los años subsecuentes a la Revolución mexicana, se priorizó sobre todo la mística profesional a fin de que fueran agentes de transformación social, cultural y económica, y que su compromiso fuera con los menos favorecidos; es decir, se fortaleció el aprender a convivir y a compartir.

En la década de los treinta se dieron cambios sin precedente en la historia de nuestro país, para 1934 el general Lázaro Cárdenas es nombrado presidente de la República Mexicana y desde su arribo al poder empezó a realizar reformas sin precedentes, tales como: el reparto de grandes

extensiones de tierra entre los campesinos, la adopción de un modelo socialista y el otorgamiento a la educación una filosofía y un método socialista retomando elementos de materialismo histórico dialéctico, cabe destacar que a los maestros se les consideró de vital importancia en la orientación educativa y en desarrollo del proyecto político.

De acuerdo con Meneses (1988), el maestro de la educación socialista fue líder social, orientador, consejero, orientador, con la tarea no sólo de enseñar, sino también de mostrar y concientizar sobre la manera de vivir y convivir mejor y de crear una conciencia más humana y más justa.

Las asignaturas destacadas de este plan de estudios son: Teoría de la ciencia, Ciencias de la educación, Introducción a la Psicología y Pedagogía Anormal, Sociología aplicada a la educación, Historia de la educación, Historia de la cultura (de la ciencia, del movimiento obrero, de las religiones), Arte y literatura al servicio del proletariado, Legislación revolucionaria (del trabajo agrario educativo), Agricultura, Economía doméstica, etc.

Referente a los rasgos que promovieron el aprender a aprender en las nuevas generaciones se destaca que la educación fue una de las principales herramientas para combatir los fanatismos religiosos y el reconocimiento que se le otorgó al mismo hombre sobre el desarrollo histórico de las sociedades y la lucha de clases, por lo que se postulaba la igualdad, la conciencia de clase y la identidad con la revolución.

Una vez analizado el primer plan de estudios de la escuela normal de Jalapa, el plan de estudios posrevolucionario y el plan de estudios de la educación socialista, se puede destacar que por las condiciones imperantes en aquellas épocas ante la desigualdad social, el analfabetismo, la ignorancia y el fanatismo religioso, las escuelas normales, sus procesos de formación y el papel de los maestros fueron significativos para coadyuvar en la formación de las nuevas generaciones no sólo en el mejoramiento no sólo de vivienda y reparto de tierras, sino también en la forma de ver el mundo y empezarle otorgar a la educación cierta importancia para la emancipación social.

Tendencia hacia la modernización del país e influencia del contexto internacional.

Tal y como se ha venido destacando en la temática anterior la formación de maestros y su desempeño en el campo de laboral fueron elementos clave para el progreso y avance del pueblo mexicano en el logro de ciertos derechos y en la preparación de las nuevas generaciones para adaptarse de mejor manera a las características sociales; sin embargo, aún seguía persistiendo la desigualdad, la pobreza e ignorancia, por lo que el Lic. Manuel Ávila Camacho desde su campaña electoral manifestó la intención de modificar el proyecto político imperante y el rumbo de la educación.

Coyunturalmente en esa década concluye la Segunda Guerra Mundial y las políticas nacionales empezaron a ser influidas por las políticas de los países vencedores, empezándose a poner las bases de un nuevo orden mundial. En el caso de nuestro país llegaron varios inversionistas a explotar los recursos nacionales ubicándose en lugares estratégicos con la finalidad de lograr una mayor plusvalía. Este fenómeno requirió mano de obra barata, por lo que se dio una emigración masiva de poblaciones rurales a dichos lugares, provocando la concentración poblacional y el crecimiento de algunas ciudades.

Así pues, con la industrialización acelerada del país y las emigraciones masivas se modificó de manera radical la dinámica poblacional, que empezó a ser predominantemente urbana generando una mayor demanda de diferentes servicios, entre ellos el de educación, lo que a su vez requirió de un mayor número de instituciones y de docentes. Cabe destacar que una de las políticas para superar a la escuela socialista fue el establecimiento de grandes centros escolares en las principales poblaciones.

La transformación gradual de un país rural a urbano provocó cambios en la formación docente, dado que en el discurso político se suprimió que los docentes desarrollaran actividades sociales y se promovió que el docente se constituyera como un profesional de la educación, que su trabajo se centrara en el trabajo del aula y en contenidos clásicos de la educación.

Entre las asignaturas que se promovieron destacan: Paidología, Ciencias de la educación, Iniciación a la Psicología y Pedagogía, Sociología, Psicotécnica Pedagógica, Historia de la educación, Matemáticas, Ciencias biológicas, Español, Geografía, Física, Civismo, Química, Literatura, Historia, Teoría de la ciencia, Higiene escolar, Organización y estadística escolar, Dibujo, Escritura, Música, Orientación vocacional.

Por las características de la época y después de la revisión del plan de estudios se puede comprender que aquellas asignaturas que promovían la emancipación, la crítica, el pensamiento filosófico fueron suprimidas y se introdujeron otras que promovieron conocimientos y saberes académicos y enciclopédicos, que fueran base para que se incorporaran al trabajo o para continuar preparándose en alguna carrera.

Se promovió que los contenidos fueran graduales de tal manera que en cada grado y en cada nivel fueran profundizando en ellos, por tanto, el aprender a aprender empezó a cobrar importancia y los estudiantes se fueron incorporando hacia algunas carreras técnicas y de educación superior para incorporarse el creciente campo laboral ya no solo agrícola y artesanal, sino tendientemente industrial.

Años después en la década de los setenta, durante el sexenio del Lic. Luis Echeverría Álvarez cuando a nivel internacional predominaba el conductismo y la tecnología educativa para desarrollar una nueva reforma al sistema educativo y por ende a la educación normal se retomó sus postulados y se propuso la formación de un nuevo maestro, el cual estuviera equipado técnicamente para cumplir la labor que le demandaba la época y la sociedad.

Para la formación del docente técnico o tecnólogo como se le ha llegado a denominar a este tipo de maestro se integraron las siguientes asignaturas: Educación tecnológica, Actividades tecnológicas industriales, Actividades tecnológicas agropecuarias, Didáctica especial y práctica docente, Ciencias de la educación, Psicología del aprendizaje, etc.

Cabe destacar que en este plan de estudios se consideraba al aprendizaje como un cambio de conducta, gracias a la aportaciones de Thorndike, Pavlov, Watson, Skinner y al docente como un conductor del aprendizaje, por tanto, para aprender los alumnos tenía que ser conducidos por un maestro quien poseía conocimientos para otorgar premios y castigos, lo cual va a cambiar drásticamente en las siguientes décadas tal y como se analiza en la siguiente temática.

La formación de docentes en la época neoliberal.

Con el arribo al poder del Presidente Lic. Carlos Salinas de Gortari y la integración en su gabinete de un grupo de egresados de la Universidad de Harvard se empezaron a sentar las bases de la nueva economía liberal, lo que implicó un cambio radical en las políticas educativas del Estado mexicano. En relación con la formación de docentes, se propuso una reforma que tenía como propósito el reconocimiento del maestro, semejante al de otros profesionistas; para ello, el 22 de marzo de 1984, se firmó el acuerdo presidencial mediante el cual se eleva la carrera de profesor a nivel licenciatura y se agregan a las normales las funciones de investigación y difusión aunadas a la docencia y administración.

Entre los principales rasgos deseables de egreso destacan: el incremento de manera permanente de su acervo cultural que favorezca la personalidad, la comprensión acerca del hombre, de la naturaleza y de la sociedad y la contribución a logro de las finalidades expresadas en el artículo tercero constitucional. La conciencia de preservar la salud física y mental como condición para el desarrollo personal y profesional. Desarrollar la práctica educativa y la tarea docente de manera sistemática, basada en la investigación educativa y en las aportaciones de la ciencia y de la tecnología.

Se estableció el bachillerato como requisito para cursar la licenciatura, se dividió el plan de estudio en dos áreas de formación: la común de todas las licenciaturas y la orientada a la formación específica; de igual forma, el plan de

estudios se dividió en cuatro grandes áreas o líneas de formación: pedagógica, social, psicológica e instrumental.

Por tanto, el perfil docente de esta reforma alude a la formación de un docente-investigador a partir de cuestionar su realidad, la búsqueda de soluciones a la luz de algunas teorías y la incorporación a la práctica docente de resultados de investigación educativa.

Algunas de las asignaturas que contemplan dicho plan de estudio fueron: Investigación Educativa, Teoría Educativa, Psicología Educativa, Pedagogía Comparada, Laboratorio de Docencia, Problemas Económicos, Políticos y Sociales de México, Evaluación Educativa, Contenidos de Aprendizaje, Computación, Diseño Curricular, etc.

Se puede destacar que en este plan de estudio se propuso desarrollar en el perfil de egreso algunos rasgos como: la crítica, el análisis, la reflexión para la construcción de sus esquemas de pensamiento y para el desarrollo de la capacidad de investigación y así mediante ellos, mejorar su práctica educativa y ampliar su formación.

Trece años después; es decir, para 1997 se dio una nueva reforma a la educación normal y donde se ponen las bases para formar docentes competentes, que como se expuso anteriormente se implementó a la par de Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, donde la formación por competencias empezó a ser parte de los rasgos deseables del nuevo maestro, dividiéndose en cinco grandes campos: habilidades intelectuales, dominio de contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a la condiciones de los alumnos y del entorno de la escuela.

Este plan de estudios está encaminado a la formación para la docencia, por que presenta un mayor número de asignaturas para tal fin, tales como: Trabajo docente, Observación y práctica docente, Escuela y contexto social, Educación física, Formación ética y cívica, Historia y su enseñanza, Geografía

y su enseñanza, Matemáticas y su enseñanza, Español y su enseñanza, Semanario de análisis al trabajo Docente, Temas selectos de pedagogía, la educación en el desarrollo histórico de México, etc.

Al aplicar este plan de estudios la SEP dotó de antologías de cada uno de los cursos tanto alumnos como a maestros; asimismo, diversos materiales, tales como programas de asignaturas, antologías, libros propuestos, entre otros, aparecen en línea, por lo que el uso del internet vino a transformar la divulgación de diversos materiales y con ello la formación de las nuevas generaciones.

Las Tecnologías de la información y el inglés en la reforma 2012

De acuerdo con la DGSPE (2012), la formación de docentes debe responder a la transformación social, cultural, científica y tecnológica que se vive en nuestro país y en el mundo. Por tanto, atiende la necesidad de incrementar los niveles de calidad y equidad y de formar docentes capaces de responder a las demandas y requerimientos se estableció la reforma.

Esta reforma posee una amplia aceptación social porque presenta como novedad las TIC y el dominio de una segunda lengua como lo es inglés, por lo que con esas herramientas los alumnos tendrán una mayor oportunidad de incorporarse a un mundo cada día más globalizado.

La fundamentación de dicha reforma se sustenta en las tendencias actuales de la formación docente y que contribuyen en la explicación a superar los nuevos retos que el maestro enfrenta como resultado de múltiples cambios del contexto, por lo que se consideran las dimensiones: social, filosófica, psicopedagógica profesional.

Entre las principales connotaciones de cada una de las dimensiones se encuentran que: alude al reconocimiento a diversos y complejos cambios, la masificación de los medios de comunicación, las redes sociales y los avances de las tecnologías, son sustento para favorecer una actitud ética ante la

diversidad del entorno social. Sustenta sus bases en el artículo tercero constitucional, el derecho a la educación y los principios de laicidad, gratuidad y obligatoriedad. Con la finalidad que promuevan procesos de aprendizaje en un contexto de transformación permanente.

Para ello, la Reforma 2012 se integra de cinco los trayectos formativos, el primero de ellos se denomina *Psicopedagógico* que alude actividades de docencia de tipo teórico-práctico. El segundo, *Preparación para la enseñanza y el aprendizaje* donde se articulan actividades centradas en el aprendizaje de los conocimientos disciplinares y su enseñanza, tales como: conocimiento matemático, ciencias y comunicación y lenguaje.

El tercero, alude a *Lengua adicional y Tecnologías de la información y del conocimiento*. El cuarto a *cursos Optativos* y el quinto, *Práctica profesional* donde se enfatiza en el acercamiento paulatino a la actividad profesional en contextos específicos y en su análisis.

El cuarto para la organización de cursos *optativos*, comprendiéndose como aquellos que fortalecen la formación profesional con base a las necesidades y requerimientos regionales y locales. El quinto alude a *Práctica Profesional*, donde se propone un gradual acercamiento con las escuelas de educación básica que son las instituciones donde la egresar de la carrera tendrá oportunidades para incorporarse a laborar.

Reflexiones sobre la importancia de la autorregulación académica

Después de haber revisado información referente a la autorregulación académica y de hacer un análisis a algunos de los planes de estudio de las escuelas normales como lo fueron: plan 1886 de la escuela normal de Jalapa Veracruz, así como los planes de estudio: 1925, 1935, 1945, 1972, 1984, 1997 y 2012, se puede sustentar que en el discurso político, laboral y académico se le ha otorgado un papel importante a la autorregulación académica, por lo que de manera constante y permanente en la historia de la formación de docentes de

las escuelas normales se encuentran perfiles de egreso, asignaturas, contenidos y formas de enseñanza y aprendizaje para promoverlos.

Para la instauración del sistema educativo en México y el establecimiento de la primera escuela normal a fin de que se difundieran y consolidaran las ideas liberales de ese entonces se invitó a un prestigiado maestro liberal con experiencia en dicho nivel educativo, fue así como trajo a México una serie de textos e ideas para difundir la más alta cultura en México que permitiera a los estudiantes aprender y comprender otros sucesos mundiales, otros puntos de vista y diferentes maneras de ver la realidad social. Se reconoce propuso el dominio de inglés y francés para el dominio de otras lenguas tal y como se sigue priorizando en Europa.

En el plan de estudios 1925, por las condiciones imperantes en esa época se propuso que los procesos de formación de las escuelas normales ayudaran al país a sacar de la ignorancia, del fanatismo religioso a la población en general, en ese sentido los docentes con rasgos de misioneros y la misiones culturales se trasladaron a los lugares más remotos a fin de enseñar a leer, a escribir, operaciones básicas, enseñar artes y oficios, programas culturales y lo más significativo que fue el reparto de obras clásicas, las cuales fueron seleccionadas para mandarse a imprimir por el destacado político mexicano José Vasconcelos.

En el plan de estudios 1935, caracterizado por un proyecto político socialista, los procesos de formación de docentes tuvieron cierta carga académica para la enseñanza del materialismo histórico dialéctico, por lo que ese tipo de filosofía permeó la época y se otorgó un papel significativo a los maestros de líderes sociales para transformar la realidad social combatiendo no sólo la ignorancia y los prejuicios, sino también los cacicazgos. Por tanto, se coadyuvó en el reparto agrario y la emancipación de justicia social.

En el plan de estudios 1945 ante la transformación política del estado, la formación docente abandonó el trabajo social y se encaminó a la profesionalización de los docentes, por lo que se les empezó a dotar de

elementos teóricos, técnicos, metodológicos y prácticos para el trabajo en el aula, que fue el principal espacio de trabajo. Por tanto, se empezaron a compartir técnicas de enseñanza, dinámicas grupales, formas de organización de la enseñanza, etc.

En el Plan de estudios 1972 se promovió un perfil de egreso fundamentado en la Tecnología Educativa y en el conductismo, razón por lo que se considera al maestro tecnólogo un conductista ya que concibe al aprendizaje como un cambio de conducta y posee los conocimientos para motivar a los alumnos, utilizar premios y también castigos.

En el Plan de estudios 1984 se pretendió formar un docente investigador con una gran formación pedagógica, filosófica, psicológica e instrumental, por tanto, dentro de los programas de estudio se accedió a la revisión de autores representativos de escuelas de pensamiento con la finalidad de alcanzar los rasgos de: críticos, analíticos y reflexivos y los desarrollaran en su campo de trabajo con sus alumnos y en los trabajos de investigación que desarrollaran.

En el plan de estudios 1997 se empezó a formar un docente competente, por lo que se priorizó la formación para la docencia y las asignaturas y el tiempo de formación se encaminó para tal fin. El modelo de formación por competencias priorizó la formación de contenidos, actitudes y valores, por tanto, los docentes en formación no sólo va a aprenderlo en la escuela normal, sino que lo fueron a difundir en sus escuelas de práctica y adjuntía y posteriormente al egresar en el campo laboral al egresar.

Por su parte el plan de estudios 2012, posee una mayor organización y sistematización de dicho modelo educativo, no sólo en su forma de organización, sino también en sus contenidos, procesos y formas, una de las novedades que posee este plan de estudio es el aprendizaje del inglés como una segunda lengua y de las Tecnologías de la información y de la comunicación para continuar su análisis y estudios. De ahí que esos dos elementos sean considerados novedosos en este plan de estudios.

Como se puede comprender en todos y cada uno de estos modelos de docentes que se han pretendido formar o en cada plan de estudios, se han pretendido formar rasgos de docentes que coadyuven en la formación de las futuras generaciones de México. Por tanto, el aprendizaje, la memorización, la experimentación, el análisis, la síntesis, la lectura, la escritura, la reflexión, la crítica, la responsabilidad, la autoconciencia, el autocultivo, etc. han estado presentes en la historia de la formación de docentes.

Se destaca que en los últimos años a este tipo de procesos se les ha vinculado en lo que se ha denominado autorregulación académica, por lo que su desarrollo ha cobrado una mayor importancia en las dimensiones e instituciones, por lo que tanto en los sistemas educativos como en las instituciones formadoras de docentes, en las escuelas de educación básica y en demás instituciones educativas

Referencias

- Alanís, A. (2003). El sistema de formación de maestros en México. México: Trillas.
- Arnaut, A. (1998). Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994. México: SEP.
- Bixio, C. (2010). Maestros del siglo XXI: el oficio de educar: homenaje a Paulo Freire. Argentina: Homo Sapiens.
- Bravo, D. M. (1987). Los grandes momentos del normalismo en México. México: SEP.
- Castells, M. (1995). La ciudad informacional. Tecnologías de la información, reestructuración económica y el proceso urbano-regional. España: Alianza.
- Castells, M. (1996). La era de la información. México: Siglo XXI.

- Cordera, C. R. (1995). Políticas de financiamiento a la educación superior en México. México: Porrúa.
- Corro, O. (1964). La enseñanza normal en Veracruz. México: Gobierno de Veracruz.
- De Alba, A. (1991). Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo. México: Centro de Estudios sobre la Universidad.
- De Alba, A. (2007). Currículum-sociedad: el peso de la incertidumbre, la fuerza de la marginación. México: PyV.
- De la Torre, G. M. (2004). Del humanismo a la competitividad. México: UNAM.
- Delors, J. (1997). La educación encierra un tesoro. México: UNESCO.
- Dubet, F. (2006). El declive de la institución. España: Gedisa.
- Estrada, A. (1992). La formación de maestros en México. Evolución y contexto social. México: Centro de Investigaciones Educativas de la Escuela Normal de Querétaro.
- Fell, C. (2000). José Vasconcelos, los años águila (1920-1925). México: UNAM.
- Ferry, G. (1990). El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. México: Paidós.
- Galván, L. E. (1985). Los maestros y la educación pública en México. México: CIESAS.
- García, C. N. (1988). Que hay que ver: mapas de la oferta y prácticas culturales, en Cultura y comunicación de la ciudad de México. México: Grijalbo.
- García, C. N. (2004). Diferentes, desiguales y desconectados mapas de la interculturalidad. España: Gedisa.

- Ghilardi, F. (1993). Crisis y perspectivas de la formación docente. España: Gedisa.
- Hermida R., A. J. (1986). La fundación de la Escuela Normal Veracruzana. México: Fundación de la Escuela Normal Veracruzana.
- Larroyo, F. (1984). Historia comparada de la educación en México. México: Porrúa.
- Latapí, P. (1998). Un siglo de educación en México II. México: FCE.
- Latapí, P. (2003). ¿Cómo aprenden los maestros? México: SEP.
- Lerner, B. (2009). Banco Mundial: modelo de desarrollo y propuesta educativa. México: Bonilla Artigas.
- Meneses, M. E. (1998a). Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911. México: CEE-UAIA.
- Meneses, M. E. (1998b). Tendencias educativas oficiales en México 1811-1934. México: CEE-UIA.
- Meneses, M. E. (1998c). Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964. México: CEE-UIA.
- Meneses, M. E. (1998d). Tendencias educativas oficiales en México 1964-1976. México: CEE-UIA.
- Meneses, M. E. (1998e). Tendencias educativas oficiales en México 1976-1988. México: CEE-UIA.
- Noriega, C. M. (1990). El magisterio de educación básica en la globalización: ¿profesión en transición? México: Colección Pedagógica Universitaria.
- Noriega, C. M. (1996). En los laberintos de la modernidad: globalización y sistemas educativos. México: UPN.

- Noriega, C. M. (1999). *La investigación y la docencia en las escuelas normales*. México: UPN.
- Noriega, C. M. (2000). *Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: el caso de México, 1982-1994*. México: PyV.
- Noriega, C. M. (2005). *Cultura política y política educativa en el sexenio de Ernesto Zedillo*. México: PyV.
- Oikión, S. G. E. (2008). *El proceso curricular normalista del 84: un acercamiento desde la perspectiva de sus actores*. México: UPN.
- Pérez, A. D. (2002). *Educación Media Superior en el Estado de México: Análisis curricular*. México. ISCEEM.
- Pérez, A. D. (2007). *Filosofía, teoría e investigación en las maestrías en Educación: un campo sobredeterminado*. México: PyV.
- Reyes, E, R. (1972). "El maestro y la reforma educativa". *Reforma educativa y apertura democrática*. México: Nuestro Tiempo.
- Reyes, E, R. (1993). *Diagnóstico del subsistema de formación inicial*. México: Fundación para la Cultura del Maestro Mexicano.
- SEP (1984). *Plan de Estudios de la licenciatura en Educación Primaria*. México: Talleres de Litografía.
- Tenti, E. (1999). *El arte del buen maestro*. Colombia: EPM.
- Torres, J. (2006). *La educación en tiempos del neoliberalismo*. España: Morata.
- Vigotsky, L. (1996). *Pensamiento y lenguaje*. México: Quinto Sol.
- Villanueva, E. (2002). *Autorregulación de la prensa*. México: Universidad Iberoamericana.

Evaluación Formativa y Autorregulación: un Reto en la Formación Docente

Formative Assessment and Self-Regulation: a Challenge in Teacher Education

3

Capítulo

**Berenice Morales González
Alejandro Arrington Báez**

Resumen

Este estudio indaga cómo la evaluación formativa contribuye al desarrollo de la autorregulación del aprendizaje en alumnos del VI semestre de la Licenciatura en Educación Especial, Área Intelectual, en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”. Se considera una Investigación Acción Participativa (IAP) como forma de investigación y metodología de intervención social (Rubio & Varas, 2004). Se diseñaron y aplicaron cuestionarios, entrevistas y guiones de observación, a partir de las dimensiones, variables y categorías propuestas por el Modelo DIDEPRO (De la Fuente & Justicia, 2007). Los resultados presentados dan cuenta de la fase de diseño e indican una necesidad de valorar aspectos actitudinales hacia el aprendizaje. Se identifica una visión epistemológica de los estudiantes hacia el aprendizaje “correcto”, lo que invita a repensar la práctica y conceptualización de la evaluación de aprendizajes en la formación inicial docente. El análisis a través del software MAXQDA permitió identificar nuevas características y relaciones entre las mismas.

Palabras clave: Evaluación formativa, Autorregulación, Formación inicial docente, Evaluación inicial.

Abstract

This study analyses formative assessment and its contribution to the development of self-regulatory processes on Junior students in the Intellectual categorical area in a Special Education Undergraduate Program at Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”. This is considered a Participatory Action Research (PAR) project as a method for social intervention (Rubio & Varas, 2004). The main purpose of the study was to value how formative evaluation contributes to the development of self-regulated learning. Questionnaires, interviews and observation guides were built and applied upon the dimensions, variables and categories offered by the DIDEPRO Model (De la Fuente & Justicia, 2007). Results account for the Design phase and indicate a need to value attitudes towards learning. Students’ learning approaches and epistemological beliefs lead them towards “correct” types of learning, which is an invitation to reflect practice and assessment of learning in teacher education at the undergraduate level. An analysis using MAXQDA software allowed the identification of new characteristics and their relationships.

Keywords: Formative assessment, self-regulation, Teacher Education, Initial Assessment

*Dime qué y cómo evalúas y te diré qué y cómo enseñas
(y qué y cómo tus alumnos aprenden)
Sanmartí, 2012*

Antecedentes

El estudio de la evaluación formativa y su contribución al desarrollo de los procesos de autorregulación dirigido a alumnos del VI semestre de la Licenciatura en Educación Especial, Área Intelectual, en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”; implica la búsqueda de perspectivas más integrales sobre procesos de aprendizajes en los maestros en formación. La investigación se centra en cómo aprenden los alumnos normalistas, responsables en un futuro próximo de generar ambientes de aprendizajes, gestionar respuestas que aseguren el logro de los fines educativos de todos los alumnos de educación básica, considerando las diferencias y necesidades lingüísticas, sociales, culturales y físicas.

Educar a la nueva generación para una sociedad del presente y del futuro, que se desconoce, implica la formación de un docente consciente de sus propias formas de aprender, capaz de regular sus propios procesos de pensamiento y a su vez regular el proceso de enseñanza que responda a diversas características del alumnado, del aula, de la escuela y la comunidad. La integración del concepto de autorregulación en las experiencias de aprendizaje en la formación inicial docente es primordial.

Este tema de interés se enmarca en un momento de transición de las escuelas normales. Por un lado, las reformas curriculares emprendidas desde 2011 concretan nuevos planes de estudio para los licenciados en educación primaria y preescolar bajo un enfoque basado en competencias, centrado en el aprendizaje, en articulación con la Reforma Integral de la Educación Básica 2011 (Secretaría de Educación Pública, 2013). Actualmente, la Dirección de Estudios para Profesionales de la Educación (DGESPE) se encuentra elaborando la Reforma al Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Especial. Por otro lado, la participación como Institución de Educación Superior (IES) en políticas públicas como el ingreso a los procesos de evaluación por parte de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) supone un reto para las escuelas normales (EN) en la sistematización de sus propios mecanismos de evaluación, administración y

gestión institucional, así como para los sistemas educativos estatales y la instancia federal que los coordina.

Esta búsqueda académica centrada en los procesos de autorregulación se inició en el 2010, a partir de un trabajo de investigación para la obtención de grado de la Maestría en Educación (Morales, 2010) con énfasis en Desarrollo cognitivo en el ITESM. Este estudio cuantitativo estuvo dirigido a los alumnos de 1° a 4° grado de la licenciatura en Educación Especial (Área Auditiva y de lenguaje) de la B. Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, a partir de la aplicación del Cuestionario de Indagación del Perfil de Autodirección CIPA+ (Cázares, 2010). Los porcentajes promedio obtenidos en los cinco niveles de autodirección general, indicaron que el 60% de la población estudiada se ubicaba en niveles inferiores al moderado (Morales, 2010), identificando así un requerimiento de trabajo consciente en el “proceso mediante el cual un aprendiz asume la responsabilidad primaria para planear, implementar y evaluar su propio proceso de aprendizaje y un agente o recurso, en este caso un profesor o tutor, facilita el proceso” (Cross, 1981, en Cázares, 2002, p.19).

Para Mauri, Colomina y Gispert (2009) la autorregulación representa un elemento clave, “íntimamente incardinado” (p. 398) a la enseñanza y aprendizaje de competencias, por lo que debe ser considerado en el diseño de propuestas docentes innovadoras, sin embargo, también se le reconoce como un proceso de innovación costoso y complejo. Los resultados apuntan que la estructura y organización adecuada del conocimiento, no determina el uso efectivo de estrategias de aprendizaje autorregulatorias, debido a que el proceso de autorregulación requiere otros elementos más allá de la cognición. Estos resultados contradicen a los encontrados por Tapscott (1998) y Papert (1992; 1996, en Peñalosa Castro *et al.*, 2006).

Para Valverde Alcántara (2009), el aprendizaje autorregulado se vuelve imprescindible no sólo en el aprendizaje sino en la enseñanza y la formación de profesores, dado que por su complejidad requiere un trabajo para su instrumentalización que implica los ajustes sistemáticos de la enseñanza hacia

los requerimientos del estudiantado en diferentes momentos del proceso de aprendizaje y, por otro lado, ofrece un potencial para enriquecer los ambientes educativos en pro del desarrollo de personas autónomas en su aprendizaje.

Estos resultados enmarcados en las demandas que actualmente la sociedad del conocimiento exige de los docentes representan un foco rojo que lleva a cuestionar e incidir sobre los procesos implicados en la autorregulación del aprendizaje de los alumnos, que favorezca la autonomía hacia sus propias formas de aprender al identificar las metas de aprendizaje, estrategias cognitivas, planificación, ejecución y monitoreo continuo de los logros y dificultades. La autorregulación no surge de manera innata; es necesario favorecerla de forma consciente y sistemática, a partir de la función reguladora del docente, desde su función en la enseñanza, entendida como un sistema de ajustes continuos a los progresos y procesos de aprendizaje observados en los estudiantes (Díaz Barriga Arceo & Hernández Rojas, 2010; Jorba & Casellas, 1997).

En el ciclo escolar 2012-2013 una autora de este trabajo participa en la Academia de Asignatura Planeación de la Enseñanza y Evaluación del Aprendizaje II. El curso pretende que los “futuros docentes comprendan la estrecha relación que existe entre la planeación y la evaluación en el marco de la enseñanza y los procesos de aprendizaje” (SEP, 2004, p. 131). Esta Asignatura especifica como orientación didáctica el ejercicio de una evaluación permanente y formativa que recupere los logros y dificultades de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se propone esta investigación acción participativa, como herramienta científica que permita valorar y mejorar los procesos de evaluación utilizados en la formación de docentes de la Licenciatura en Educación Especial de la BENV.

A partir de la experiencia docente en la Asignatura mencionada surgió la pregunta central ¿cómo contribuye la evaluación formativa al desarrollo de la autorregulación del aprendizaje en alumnos de la Licenciatura en Educación Especial?

Como objetivo general se pretende:

- ✓ Valorar cómo contribuye la evaluación formativa al desarrollo de la autorregulación del aprendizaje en alumnos de VI semestre de la Licenciatura en Educación Especial

Como objetivos específicos se consideran:

- ✓ Analizar la evaluación formativa como parte del proceso de enseñanza del diseño del Plan de intervención de la práctica docente, desde el punto de vista del alumnado.
- ✓ Analizar el proceso de autorregulación del aprendizaje del Plan de intervención de la práctica docente, desde el punto de vista del alumnado.
- ✓ Identificar necesidades de formación continua en el catedrático, formador de docentes en relación a procesos de evaluación para regulación de los aprendizajes, desde la perspectiva del alumnado.
- ✓ Establecer las relaciones entre evaluación formativa y procesos de autorregulación.

Para dar respuesta a estos objetivos ubicados en la dimensión del aprendizaje y de la enseñanza, se elaboran los siguientes supuestos que guiaron el análisis cualitativo de la información recopilada en la evaluación formativa y autorregulación al momento inicial, desarrollo y cierre del proceso de enseñanza-aprendizaje. Dada la amplitud de información recolectada, este capítulo únicamente se circunscribe al momento inicial, quedando para un trabajo posterior el análisis de la información recopilada en el desarrollo y al cierre del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Supuestos.

- ✓ La docente de la Asignatura de Planeación y Evaluación de Aprendizaje II aplica una evaluación formativa.
- ✓ La evaluación formativa regula los aprendizajes de los alumnos.
- ✓ La evaluación formativa centrada en el aprendizaje de los alumnos favorece la concientización y planificación del aprendizaje (diseño)
- ✓ La evaluación formativa centrada en el aprendizaje de los alumnos favorece la utilización de estrategias de autorregulación (desarrollo)
- ✓ La evaluación formativa centrada en el aprendizaje de los alumnos favorece el logro del aprendizaje y la satisfacción por el mismo (producto)
- ✓ La evaluación formativa y la autorregulación son procesos complementarios que favorecen el aprendizaje autónomo de los alumnos.

La evaluación formativa o reguladora

Evaluación es un término frecuentemente utilizado, hasta cierto punto desgastado, dado que cada docente lo conceptualiza y concreta desde sus propios criterios. En el ámbito educativo Méndez Álvarez conceptualiza a la evaluación como “actividad crítica de aprendizaje, porque se asume que la evaluación es aprendizaje en el sentido que por ella adquirimos conocimiento” (Méndez Álvarez, 2005, p. 12).

Para Sanmartí (2012) la evaluación “es el motor del aprendizaje, ya que de ella depende tanto qué y cómo se enseña, como el qué y el cómo se aprende...es una condición necesaria para mejorar la enseñanza...debe proporcionar información que permita juzgar la calidad del currículo aplicado, con la finalidad de mejorar la práctica docente y la teoría que la sustenta”(p.16-18).

El proceso de evaluación considera tres etapas (Jorba & Casellas, 1997; Díaz Barriga & Hernández, 2010; Sanmartí, 2012):

- ✓ Recolección de la información.
- ✓ Análisis de esa información y emisión de juicio sobre ella.
- ✓ Toma de decisiones a partir del juicio emitido.

Estas decisiones tomadas se vinculan con dos funciones de la evaluación de los aprendizajes (Jorba & Casellas, 1997; Díaz Barriga & Hernández, 2010; Sanmartí, 2012):

- ✓ Función social, relacionada con la selección, clasificación, calificación y acreditación de determinados conocimientos al finalizar una etapa o nivel escolar, orientada a constatar ante los padres de familia y el propio alumno la certificación correspondiente que la sociedad demanda.
- ✓ Función pedagógica, formativa (Jorba & Casellas, 1997) o reguladora (Sanmartí, 2012). Ésta aporta información útil para la realización de ajustes en el proceso de enseñanza – aprendizaje, según las características de los alumnos. Puede insertarse al inicio, durante o al finalizar el proceso, pero siempre en busca de un mejoramiento de la calidad de los aprendizajes. “Tiene la función “de ‘regular’ tanto el proceso de enseñanza como el de ‘aprendizaje’ y se acostumbra llamar **evaluación formativa**” (Sanmartí, 2012, p. 21).

Tanto la evaluación social - calificadora como la pedagógica, tienen sentido en la enseñanza “sólo si hay coherencia entre las dos” (Sanmartí, 2012, p. 85). Resulta importante destacar el referente teórico-conceptual asumido en este trabajo donde se destaca a la evaluación vista desde su función formativa y reguladora del aprendizaje:

La evaluación formativa se refiere a todas aquellas actividades que llevan a cabo los profesores y los alumnos cuando se evalúan ellos mismos, y que dan información que puede ser utilizada para revisar y modificar las actividades de enseñanza y de aprendizaje con las que están comprometidos (Black & Williams, en Sanmartí, 2012, p.32).

En este sentido la evaluación formativa, idea formulada por Scriven en 1967 (Sanmartí, 2012) dista de la evaluación centrada en la obtención de información para detectar errores del alumno; más allá, la evaluación formativa como regulación busca:

- ✓ Énfasis de los éxitos y la reconducción de los errores
- ✓ Comprensión del funcionamiento cognitivo frente a las tareas propuestas
- ✓ Reconocimiento e incidencia en las representaciones del alumno frente al qué y para qué aprende y qué y para qué se evalúa.
- ✓ Comprensión de cómo aprende y cómo evalúa, de las estrategias utilizadas por el estudiante para llegar a un producto determinado.
- ✓ Elaboración conjunta (alumno-maestro) de propuestas de mejora.

Se hace uso de la evaluación formativa más allá de la modalidad evaluativa designada al momento durante el proceso de enseñanza aprendizaje, para plantearla desde una concepción cognitivista cuya finalidad es la regulación del proceso de aprendizaje; desde esta mirada de la evaluación formativa se identifican tres momentos – clave del proceso de enseñanza, cada uno con características y finalidades específicas (Sanmartí, 2012):

1. Evaluación inicial.
2. Evaluación mientras se está aprendiendo.
3. Evaluación final.

Los resultados presentados en esta sección se concentran en el análisis de los datos recopilados al inicio de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Rosales (2002) y Díaz Barriga y Hernández (2010), la evaluación inicial o diagnóstica puede ser de dos tipos:

1. Inicial: Se realiza de manera única y exclusiva antes de cualquier proceso o ciclo educativo amplio, para identificar si los alumnos cuentan con los prerrequisitos cognitivos básicos para asimilar y organizar la nueva información.
2. Puntual: Se realiza antes de iniciar alguna secuencia o segmento de enseñanza de cualquier curso. Tiene funciones pedagógicas al identificar y activar los conocimientos previos de los educandos, en cualquier momento, siempre que se considere necesario para regular el aprendizaje.

Como punto de partida de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, maestro y alumnos deben involucrarse en aspectos que hay que diagnosticar: actitudes, conductas, representaciones, experiencias, procedimientos espontáneos, que conforman la estructura donde se insertará y organizará la nueva información; Halbwichs en 1975 (Sanmartí, 2012; Díaz Barriga Arceo & Hernández Rojas, 2010) le denominó estructura de acogida.

La autorregulación del aprendizaje.

A partir de una revisión de la evolución conceptual de la autorregulación desde la perspectiva psicológica (Zimmerman, 2005), pedagógica (Sanmartí, 2012; Jorba & Casellas, 1997) y psicopedagógica (García Usero, 1999; De la Fuente Arias & Justicia Justicia, 2003; De la Fuente & Justicia, 2007) se define a ésta última como punto de análisis de esta investigación.

El fenómeno estudiado no ha sido agotado, dado que los procesos de enseñanza y aprendizaje, cuya finalidad está centrada en la formación de alumnos autónomos, capaces de aprender a aprender, resulta un objeto de estudio complejo de investigar, multidimensional.

Se define a la autorregulación “como un fenómeno interdependiente e interactivo tanto del proceso de enseñanza, como del aprendizaje” (De la

Fuente & Justicia, 2007, p. 541) con ventajas tanto para el alumnado, como para el docente.

Desde esta perspectiva psicopedagógica de la autorregulación, donde se ubica el análisis de esta investigación, se selecciona el Modelo DIDEPRO (De la Fuente & Justicia, 2007); representa un acrónimo de Diseño, Desarrollo y Producto y ha sido propuesto por De la Fuente, Justicia y Berbén (como se citó en De la Fuente & Justicia, 2007). Pretende ser un modelo de evaluación y mejora del proceso de enseñanza- aprendizaje; asume una visión integral donde la autorregulación del aprendizaje se presenta conectada y condicionada (mutuamente) a la regulación de la enseñanza por parte del docente.

El modelo DIDEPRO parte de los modelos de Biggs del 2001 y de Zimmerman propuesto en el 2002 y 2004 (De la Fuente & Justicia, 2007). Las variables incluídas en el modelo son Presagio, Proceso y Producto; potencia las relaciones de interdependencia e interactividad en el desarrollo adecuado tanto del aprendizaje como de la enseñanza en los momentos antes- durante- después del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para efectos de esta investigación los puntos centrales de análisis están ubicados en el momento 2: La regulación del aprendizaje desde el proceso de enseñanza (docentes) y el momento 3: Efectos que debe producir la regulación en el proceso de E-A: producto del proceso.

Es decir que el objeto de estudio identifica los procesos de evaluación de la enseñanza, como regulación de los aprendizajes por parte de los alumnos, desde la conciencia del aprendizaje y la planificación (diseño) estrategias de autorregulación utilizadas por parte de los alumnos (proceso) y los resultados obtenidos de la regulación en el proceso de enseñanza aprendizaje, así como la satisfacción de lo aprendido (producto).

La segunda categoría de este estudio es la Autoregulación del Aprendizaje. Ésta y la categoría de Evaluación Formativa son las que guían el

método que se describe a continuación considerando la nomenclatura que utiliza el Modelo DIDEPRO.

Método

La presente investigación se ubica en el tipo de estudios cualitativo, bajo los principios de la filosofía constructivista; se asume a la realidad como “una experiencia heterogénea, interactiva y socialmente compartida, interpretada por los individuos” (McMillan & Schumacher, 2008, p. 401). Las percepciones del alumnado hacia la evaluación formativa de la enseñanza y hacia su propio proceso de autorregulación de estrategias para el aprendizaje, dirigen el sentido de las acciones investigativas.

Se ha elegido la Investigación Acción Participativa (IAP) como forma de investigación y metodología de intervención social (Rubio & Varas, 2004); pretende que los destinatarios (alumnos del VI semestre) conozcan su realidad sobre su propia percepción acerca de la evaluación formativa y procesos de autorregulación como una forma de sensibilización para involucrar a todos los participantes en estrategias y acuerdos para transformar el objeto de estudio, en este caso el diseño de un plan de intervención para la práctica docente, contenido sugerido por el programa de la asignatura Planeación de la Enseñanza y Evaluación del Aprendizaje II y enriquecido colaborativamente entre los alumnos y la profesora que impartió el curso.

Dimensiones y variables cualitativas.

A partir del Modelo DIDEPRO y de los documentos sobre las Escalas de evaluación Interactiva del Proceso de Enseñanza Aprendizaje (EIPEA) (De la Fuente & Martínez, 2004, en De la Fuente & Justicia, 2007), se proponen de manera inicial las siguientes variables a investigar, de acuerdo con la pregunta de investigación y su objetivo.

Dimensión Enseñanza: Para la evaluación formativa como parte del proceso de enseñanza se evaluó las siguientes variables, desde el punto de vista del alumnado: planificación del proceso de evaluación inicial (diseño), uso de estrategias evaluadoras en el proceso de enseñanza del Plan de intervención de la práctica docente (desarrollo) y satisfacción de la enseñanza del Plan de intervención (producto)

Dimensión Aprendizaje: Para la autorregulación del aprendizaje, desde el punto de vista del alumnado se evaluaron las variables: la planificación del aprendizaje (diseño), las estrategias de autorregulación (desarrollo) y los resultados en el aprendizaje, así como la satisfacción con lo aprendido (producto).

Población.

Los participantes, sujetos activos y destinatarios de la investigación estuvieron constituidos por los 23 alumnos del sexto semestre de la Licenciatura en Educación Especial Área Intelectual de la BENV durante el ciclo escolar 2012-2013. Se involucraron también dos investigadores, uno de ellos fungió como catedrática del grupo A, titular del CA-PPEE-2 y el otro investigador fue externo al grupo participante y titular del CA-PPEE-2.

Elaboración de instrumentos.

Los instrumentos elaborados: entrevista a profundidad, cuestionario y guión de observación, se construyeron a partir de las dimensiones, variables y categorías propuestas por el Modelo DIDEPRO (De la Fuente & Justicia, 2007). El primer instrumento se aplicó a tres participantes clave y los otros dos instrumentos se aplicaron a todo el grupo involucrado, en los momentos de inicio, desarrollo y cierre. Se realizó una prueba piloto del cuestionario con 20 alumnos pertenecientes a una licenciatura diferente dentro de la BENV, que permitiera asegurar la recolección electrónica de datos. Los instrumentos se

validaron ante expertos: tres docentes titulares y un docente externo a la BENV, que desarrollan la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento Evaluación Educativa y Procesos de Autorregulación en la enseñanza y el aprendizaje, durante un seminario convocado por la Unidad de Estudios de Posgrado de la BENV.

Validez y consistencia.

Como estrategias para mejorar la validez del diseño cualitativo se utilizaron las siguientes (McMillan & Schumacher, 2008):

- ✓ La triangulación en la recopilación de datos obtenidos a través de escalas, registros de la observación participante, entrevistas y el análisis de los datos.
- ✓ Lenguaje de participante; recuento de repeticiones, a través del software MAX QDA (VERBI GmbH, 2013); se obtuvieron consideraciones literales de los participantes y citas de los documentos utilizados durante las sesiones observadas o entrevistas.
- ✓ Investigador participante, se utilizaron las impresiones del participante registradas en recuerdos anecdóticos durante sesiones observadas y sesiones de toma de acuerdos para la corroboración.
- ✓ Datos registrados de manera mecánica, a través de audiograbaciones de las sesiones de acuerdos.
- ✓ Comprobación de miembros del grupo A: “comprobación informal de los participantes para precisar la recopilación de datos” (McMillan & Schumacher, 2008, p. 415), durante las sesiones de devolución de resultados y toma de acuerdos.

Resultados

A continuación se desglosan los resultados identificados en la fase de diseño-inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje; permiten visualizar los alcances relacionados con los objetivos planteados inicialmente:

Descripción y análisis de actividades de evaluación formativa en la fase inicial, desde el punto de vista del alumnado.

Se dio inicio al diseño del plan de intervención para la práctica docente. Primero, la docente recordó el objetivo de la investigación y la metodología utilizada. Se clarificaron con los alumnos normalistas los días en que se llevaría a cabo el estudio; se conminó a cumplir el número de sesiones necesarias y al analizarse los días de asueto, el grupo después de una breve discusión decidió asistir el 10 de mayo si era necesario aunque no hubieran labores (no accedieron a presentarse durante la semana del estudiante). Los alumnos firmaron una carta compromiso de participación en el proyecto.

En la segunda parte de la sesión los alumnos respondieron de manera individual y por escrito a las preguntas: ¿qué es un plan de intervención?, ¿para qué se realiza?, ¿cuál es su importancia en su formación inicial? y ¿qué acciones implica? Éstas tenían como finalidad la activación de sus conocimientos. Sobre la importancia de elaborar un plan de intervención, el grupo mencionó: “apoya el establecimiento de metas, objetivos, estrategias de acción...para observar a los alumnos, identificar características de los alumnos, tomar en cuenta gustos e intereses, seleccionar metodología, hacer ajustes, determinar la evaluación.” (Díclase, 2013, p.2)

De manera grupal se construyó la definición de plan de intervención:

Conjunto de actividades sistematizadas y organizadas que un docente plantea llevar a cabo con un propósito particular a lograr. Especifica estrategias, metodología implicadas en situaciones de aprendizaje para dar respuesta a las necesidades de los alumnos y tratar de minimizar las BAP (Díclase, 2013, p.2).

Posteriormente, en pareja, se socializó la información del diagnóstico elaborado en la jornada de observación para que a partir de esa información elaboraran el producto de la sesión denominado *Base de orientación para la autorregulación del aprendizaje* (SanMartí, 2012) , cuadro de doble entrada donde se especifica la finalidad de la tarea y los pasos que se necesita realizar para llegar al producto esperado (plan de intervención) así como los criterios para determinar si esos pasos están bien elaborados. En la siguiente clase, sólo trece de veintitrés alumnos lo habían llenado.

De los 23 alumnos participantes, 12 alumnos contestaron el cuestionario en línea. En cuanto a la dimensión enseñanza, los resultados de la variable planificación del proceso de evaluación inicial (diseño) se muestran en la tabla 1.

Tabla 1.
Puntajes promedio obtenidos en la dimensión Enseñanza: Planificación del proceso de evaluación inicial.

Características	Puntaje promedio
Conciencia docente de por qué y para qué se enseña y deben aprender los alumnos.	88.88%
Conciencia docente de la tarea y de las estrategias que requiere la tarea.	86.25%
Planificación docente del proceso E-A de los alumnos.	98.00%
Puntaje global	91.04%

Puntos de coincidencia y diferencia entre datos recolectados.

Se presentan enseguida las coincidencias y diferencias encontradas en la dimensión de enseñanza: planificación del proceso de evaluación inicial.

Conciencia docente de por qué y para qué se enseña y deben aprender los alumnos.

Se identifica un planteamiento de la enseñanza útil para la formación docente. En las entrevistas a profundidad las tres alumnas mencionan que la docente elaboró un planteamiento inicial claro con el apoyo de un instrumento de autorregulación del aprendizaje.

Conciencia docente de las tareas y estrategias que requiere la tarea.

Dentro de esta característica se encuentra que la docente planifica el tipo de tarea propuesto para el logro de los propósitos de aprendizaje. A la par consideraron necesario detallar la definición de metas y estrategias para lograrlas, de la mano con el intercambio de ideas entre pares para favorecer la comprensión del tema y la búsqueda de ayuda.

En cuanto a diferencias encontradas en la dimensión enseñanza, se identifica que los alumnos demandan la organización de tareas por parte de la Academia de grado, dado que algunos docentes solicitan tareas de un día para otro e impacta en el desempeño de las demás actividades. La evaluación como optimizador del aprendizaje implica un cambio de paradigma complejo, profundo y a largo plazo (Padilla & Gil, 2008) por lo que resulta importante involucrar no sólo a un docente, sino como parte de una visión institucional, que se concrete a partir de los logros de los objetivos de cada programa.

Metodológicamente se identificó como limitante de estudio la elaboración del guion de observación, por lo que se sugiere para investigaciones posteriores el diseño de listas de cotejo.

Descripción y análisis del proceso de autorregulación del aprendizaje del Plan de intervención de la práctica docente, desde el punto de vista del alumnado, al inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los puntajes auto-asignados por los alumnos, a través del cuestionario en línea, respecto a la propia planificación del aprendizaje se encuentran por debajo de los puntajes obtenidos en la dimensión de enseñanza. Se hace notar la coincidencia de puntaje entre conciencia de sí mismo, de la tarea y de las estrategias que requiere el aprendizaje y planificación del proceso de aprendizaje. La tabla 2 presentada a continuación, indica los puntajes promedio obtenidos respecto a la planificación del aprendizaje de los alumnos.

Tabla 2.
Puntajes promedio obtenidos en la dimensión Aprendizaje: Planificación del aprendizaje (diseño).

Características	Puntaje promedio
Conciencia del por qué y para qué debe aprenderlo.	84.00%
Conciencia de sí mismo, de la tarea y de las estrategias que requiere el aprendizaje.	76.60%
Planificación del proceso de aprendizaje.	76.60%
Puntaje global	79.80%

Se presentaron las frecuencias obtenidas a través de los cuestionarios en línea, con la finalidad de buscar la comprobación de los miembros del grupo. A partir de esta presentación el grupo realiza los siguientes comentarios:

- ✓ Se hace conciencia de lo que se sabe y lo que no.
- ✓ Ayuda a reflexionar y corregir.
- ✓ Es importante conocer los datos... el diseño del plan es muy valioso.
- ✓ Se reconocen fortalezas (cosas que ya se saben).
- ✓ El compromiso con las actividades se convierte en un reto. El número de participantes que respondieron el cuestionario fue bajo (doce de veintitrés alumnos)
- ✓ Llama la atención la falta de claridad en lo que van a hacer al inicio del proceso.

- ✓ El grupo presenta características como dispersión, poco compromiso con las actividades académicas, baja disposición para hacer tareas individuales y en equipo.
- ✓ Falta de organización del tiempo, elaboración de los trabajos apresurada cerca de la fecha límite.
- ✓ Desperdicio del tiempo útil para planeación (en Facebook, por ejemplo)
- ✓ El equipo que adelantó tareas tuvo oportunidad de recibir observaciones y hacer mejoras en su proyecto.

Las acciones que proponen de manera grupal, son:

- ✓ Buscar momentos de asesoría y retroalimentación. Pueden utilizarse espacios virtuales o físicos (la clase de Planeación).
- ✓ Llevar una agenda; modificar rutinas y horarios personales para ser más constantes y utilizar mejor el tiempo.
- ✓ Que las maestras (de grado) coordinen la entrega de tareas en Academia.
- ✓ Modular las adicciones a las redes sociales y otros distractores.

Puntos de coincidencia y diferencia entre datos obtenidos a través de cuestionarios y comprobaciones de los alumnos.

A continuación se presentan las similitudes encontradas en la dimensión de aprendizaje, fase diseño:

Conciencia del por qué y para qué debe aprenderlo.

Se clarifica la importancia del aprender a diseñar una planeación didáctica, sin embargo no se asumen completamente los objetivos de enseñanza como objetivos de aprendizaje. No se logra cumplir cabalmente con la primera condición para el desarrollo de la evaluación orientada al aprendizaje,

mencionada por Padilla y Gil (2008) “las tareas de evaluación se consideran tareas de aprendizaje... la claridad en el qué enseñar y cómo enseñar representa una herramienta de aprendizaje en la medida que el alumno los asuma como objetivos” (p. 469).

Conciencia de sí mismo, de la tarea y de las estrategias que requiere el aprendizaje.

El reto mayor se ubica en aprender a relacionar la información nueva con los conocimientos anteriores, así como el ajustar los contenidos de enseñanza a los propios procesos de aprendizaje. Cuando se cuestiona la diferencia de puntajes entre la dimensión de enseñanza y aprendizaje, una alumna comenta:

yo creo que eso puede deberse a que en ocasiones no entendemos lo que nos está pidiendo y conforme vamos avanzando ya en las sesiones usted nos va explicando (Díclase, 2013).

Por lo anterior se desprende que mientras no se tenga claro de manera inicial la tarea a realizarse, resulta complicada la selección de estrategias para aprender. Aunque en el cuestionario de la fase diseño no se mencionan las características de dispersión e inatención, sí son señalados a través de las entrevistas y comprobación grupal, como factores que inciden en el aprendizaje individual y colectivo; para Escobar (2007) resulta imperioso identificar al ciudadano a formar desde su particularidad. En las entrevistas a profundidad se identificó como debilidad desconfianza en sí mismo y como fortaleza se identifica el conocimiento de los alumnos de los servicios de práctica, así como la revisión de planes y programas como elementos que intervienen en el diseño del plan de intervención para la práctica. Si se considera a la evaluación formativa en su función reguladora del aprendizaje (Sanmartí, 2012; Díaz Barriga & Hernández, 2010) la capacidad de aprender está relacionada con la capacidad de los estudiantes de autorregular su aprendizaje y lo mejoren de

manera progresiva.

Se coincide con una baja evidencia de la planificación del propio proceso de aprendizaje. Punto relevante, dado que para Sanmartí (2012) “las personas que mejor aprenden se caracterizan por la capacidad para planificar su actividad en función de un objetivo de aprendizaje” (p. 55).

En cuanto a diferencias encontradas como estrategias específicas acordes con las metas de aprendizaje, los alumnos demandan momentos de asesoría y retroalimentación, llevar una agenda y modular las adicciones a las redes sociales. Los comentarios emitidos por los alumnos permiten valorar la IAP como estrategia para “reflexionar y corregir”. Estos comentarios reflejan la necesidad de cumplir con una segunda condición para desarrollar una evaluación orientada hacia el aprendizaje mencionada por Padilla y Gil (2008) al privilegiar el *Feedforward* frente al *feedback*, es decir que la retroalimentación pertinente, continua y clara favorece la participación comprometida de los alumnos, la clarificación de los logros y dificultades a fin de propiciar una toma de decisiones que promueva un mejor aprendizaje. Por otro lado, se evidencia a la comunicación como proceso que facilita que todos los estudiantes participen de su propio conocimiento (Sanmartí, 2012).

En las entrevistas a profundidad, la alumna con más alta calificación identifica como reto al empezar la fase de diseño el “cómo aprender”. Sin embargo, también identificó como objetivo de aprendizaje “asegurarme que sí estaba haciendo correctamente las planeaciones”, lo que se percibe como una “concepción prescriptiva” de la planeación didáctica. Esta concepción surge en el presente estudio desde el planteamiento epistemológico ¿existen aprendizajes correctos? ¿Qué representa el querer hacer una planeación correcta?

Necesidades de formación continua en catedrático en relación a procesos de evaluación para regulación de los aprendizajes, desde la perspectiva del alumnado.

Aunque se evidencia la planeación de las sesiones por parte de una docente, los instrumentos se asumen como los que “la docente quiere” y lo que el alumno tiene que hacer, por lo que se infiere un vacío para facilitar la construcción desde el aprendizaje, es decir desde lo que el alumno va a aprender y cómo lo va a aprender. La evaluación orientada al aprendizaje no sólo enfatiza el cambio en los instrumentos de evaluación. Una condición para su desarrollo consiste en considerar a las tareas de evaluación también como tareas de aprendizaje (Padilla & Gil, 2008).

Es importante indagar con mayor profundidad al inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje las actitudes y conductas que Halbwachs en 1975 (Sanmartí, 2012; Díaz Barriga Arceo & Hernández Rojas, 2010) ubica dentro de las estructuras de acogida y realizar los ajustes pertinentes en la enseñanza.

Se hace patente la reorganización temporal del trabajo docente a fin de cubrir la demanda de asesoría solicitada por alumnos. Para Gibbs y Simpson (2004, en Padilla & Gil, 2008) dos de las cuatro condiciones que deben cubrir las tareas de evaluación auténtica son “1. Deben requerir suficiente tiempo y esfuerzo y 2. Deben además distribuir el trabajo del estudiante [y del docente] a través de los distintos tópicos y semanas” (p.470), lo que conlleva al replanteamiento organizacional de la clase: desde el planteamiento institucional de carga diversificada del docente, vinculación con área de tutoría y uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación que faciliten este acompañamiento y retroalimentación pertinente.

Relaciones entre evaluación formativa y procesos de autorregulación.

El análisis cualitativo mediante el software MAXQDA, permite distinguir entre dos tipos de asociaciones obtenidas a partir del análisis de la evaluación inicial. Por un lado, desde la valoración del alumnado que percibe un planteamiento confuso de la docente, se asocia a las características de inatención y

dispersión del grupo, así como a experiencias previas de planeación que se les demandaron en los primeros semestres donde las alumnas entrevistadas manifestaron dudas, vacíos y preguntas. La confusión en la definición de tareas desde la enseñanza se asocia a la confusión en la selección de estrategias tanto de enseñanza como aquellas requeridas para el aprendizaje.

Por otro lado, la percepción de planteamiento claro de la actividad a enseñar se relaciona con la claridad que los alumnos tienen sobre el por qué y para qué deben aprender tal aprendizaje desde la fase de diseño, así como a la claridad en el tipo de tarea a realizarse. Se encontró asociación con características identificadas en la fase de cierre (que, aunque no se explicita en este trabajo si es necesario mencionar esta relación): motivación evidenciada por la docente para enseñar y la satisfacción sobre el proceso de evaluación del docente percibida al final del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir que fue hasta el término del proceso de enseñanza-aprendizaje que los alumnos contaron con un panorama amplio que les permitió identificar qué se les enseñó y qué habían aprendido.

Conclusiones y recomendaciones

La segunda etapa de análisis a través del software MAXQDA permitió identificar nuevas características y relaciones entre las mismas.

Se puede visualizar que en la evaluación inicial es importante indagar cómo perciben los alumnos el aprender así como aspectos actitudinales hacia el aprendizaje, lo que representa una veta de investigación y sistematización para el buen desarrollo de los programas.

La retroalimentación, elemento clave de la evaluación formativa exige romper los espacios áulicos, cambios de paradigma del rol docente y alumno para trascender a una cultura institucional de gestión del conocimiento que multiplique de manera comprensiva el uso de las nuevas tecnologías donde se articule las diferentes instancias (alumno, docente, academia de grado,

academia de práctica, programa de tutoría) en el seguimiento de la calidad de los aprendizajes del alumnado.

La visión epistemológica de los estudiantes participantes hacia el aprendizaje “correcto”, como una realidad acabada, absoluta versus una realidad dialéctica entre sujeto y objeto de conocimiento en continua transformación mutua obliga a repensar la práctica y conceptualización de la evaluación de aprendizajes en la formación inicial desde el plan de estudios y misión institucional como un proceso complejo, flexible y, sobretudo permanente. Esta perspectiva epistemológica que involucra la construcción del conocimiento científico es urgente de profundizar, específicamente en cuanto a representaciones de normalistas y docentes acerca de lo que les significa la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

Referencias

- Cázares, Y. (2002). Aprendizaje autodirigido en adultos. Un modelo para su desarrollo. México: Trillas
- Cázares, Y. (2010). Autodirección/Autogestión en América. Cuestionario de Indagación del Perfil de Autodirección. Recuperado de: <http://www.autodirección.com/spanish/index.htm>
- De la Fuente Arias, J., & Justicia Justicia, F. y. (2003). La evaluación interactiva como estrategia reguladora del proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación* , 10 (8), 369-379.
- De la Fuente, J., & Justicia, F. (2007). El Modelo DIDEPRO de la Regulación de la Enseñanza y del Aprendizaje: avances recientes. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa* , 5 (13), 535-564.
- Díaz Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista (3a. ed.). México: Mc Graw Hill.

- Escobar, J. V. (2007). Evaluación de Aprendizajes. Un asunto vital en la educación superior. *Revista Lasallista de Investigación*, 4 (2), 50-58.
- García, U. M. (1999). Autorregulación del aprendizaje en el aula. España: Junta de Andalucía/Consejería de Educación y Ciencia.
- Jorba, J., & Casellas, E. (1997). La regulación y la autorregulación de los aprendizajes (Vol. I). España: Síntesis.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2008). Investigación evaluativa y análisis político. En J. H. McMillan, & S. Schumacher, *Investigación Educativa*. España: Perarson.
- Mauri, T., Colomina, R., & Gispert, I. (2009). Diseño de propuestas docentes con Tlc para la enseñanza de la autorregulación en la Educación Superior. *Revista de Educación*, (34B), 377-399.
- Méndez Álvarez, J. (2005). *Evaluar apara conocer, examinar para excluir* (2a. edición). España: Morata.
- Morales, B. (2010). Estudio correlativo entre los niveles de disposición hacia el aprendizaje autodirigido, desempeño académico y grado cursado en alumnos de Educación Normal. Tesis maestría, BENV/ITESM, Area de Investigación educativa, Xalapa Ver. México.
- Padilla, T., & Gil, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista Española de Pedagogía* , LXVI (241), 467-486.
- Peñalosa, C. E., Landa, D. P. & Vega, V. C. (2006). Aprendizaje Autorregulado: Una revisión conceptual. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, 9 (2), 1-21.

- Rubio, M. J., & Varas, J. (2004). La Investigación-Acción Participativa. Capítulo 8. En M. J. Rubio, & J. Varas, El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación (125-144). España: CCS.
- Rosales, C. (2000). Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza. España: Narcea.
- Sanmartí, N. (2012). Evaluar para aprender (7a. ed.). España: Grao.
- SEP. (2013). Subsecretaría de Educación Básica. Recuperado de: <http://www.básica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/>
- SEP. (2004). Plan de Estudios 2004. Licenciatura en Educación Especial. Mexico: SEP.
- Valverde, A. L. (2009). Profesores autorregulados. Diseño y validación de una interfase autorregulatoria. *Revista mexicana de investigación educativa* .
- VERBI GmbH. (2013). MAXQDA [*Software de análisis de datos cualitativos*] . Alemania.
- Zimmerman, B. J. (2005). Attaining Self Regulation. A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeider, Handbook of Self Regulation. EUA: Elsevier Academic Press.

Evaluación de la Autoeficacia Docente en la Educación Superior

Teacher Self-Efficacy Assessment in Higher Education

4

Capítulo

Luis Fernando Hernández Jáquez
Frine Virginia Montes Ramos

Resumen

La presente investigación versa alrededor de la evaluación de la autoeficacia docente en la educación superior tecnológica (en específico en la Universidad Tecnológica de Rodeo) y la relación que pueda tener con distintas variables socio demográficas. El fundamento teórico descansa en la Teoría de la Autoeficacia de Albert Bandura, y para recolectar los datos al respecto se utilizó una adaptación de la "Escala de Autoeficacia Docente del Profesor Universitario", diseñada por Prieto en el año 2007. Los resultados muestran que la planta docente de la universidad presenta un nivel alto de autoeficacia, y que no puede establecerse una relación entre ella y las variables socio demográficas evaluadas. Finalmente, se abren líneas de investigación para futuros estudios que pueden incluir, además de al autoeficacia docente, a la autoeficacia de los estudiantes, o su desempeño académico, por citar algunas.

Palabras clave: autoeficacia docente – educación superior.

Abstract

This research focuses around the evaluation of teaching self-efficacy in technological higher education (specifically in Rodeo University of Technology) and the relationship you may have with other sociodemographic variables. The theoretical foundation rests on the theory of Albert Bandura's self-efficacy, and to collect data about an adaptation of the "Teacher Self-Efficacy Scale University Professor", designed by Prieto in 2007. The results show that the used college faculty has a high level of self-efficacy, and a relationship between her and the sociodemographic variables assessed can not be established. Finally, lines of research for future studies that may, in addition to teaching self-efficacy, self-efficacy include students or their academic performance, to name a few are open.

Keywords: teacher self-efficacy, higher education.

Introducción

La necesidad de lograr y mantener una calidad educativa en las instituciones de educación se ha conformado como una política que ha permeado en todos los niveles educativos en México, desde hace ya varios años.

En fechas recientes, esta política de calidad se ha robustecido con una serie de aspectos que tratan de concretar aquel concepto abstracto, y aunque en México, el constructo de la autoeficacia se ha comenzado a abordar desde la perspectiva de los estudiantes, es prácticamente nulo desde la postura de los docentes.

En este sentido, la presente investigación aborda el constructo de autoeficacia docente como una forma novedosa de evaluar la calidad de la planta docente de una institución de educación superior, evaluación que bajo la necesidad institucional presentada, arroja elementos para coadyuvar con la mejora de la calidad en la universidad.

Planteamiento del problema

La Universidad Tecnológica de Rodeo (UTR) se encuentra localizada en la cabecera del municipio del mismo nombre, a 160 kms. de la ciudad de Durango, Dgo. Inició operaciones en el mes de Septiembre del año 2012 con tres carreras: Tecnologías de la Información y Comunicación, Agricultura Sustentable Protegida, y Química Tecnología Ambiental, todas administradas de manera cuatrimestral. Actualmente la matrícula asciende a 149 estudiantes en las tres carreras ya citadas (Departamento de Servicios escolares, 2014).

Como cualquier institución de educación superior de reciente creación, su sostenimiento depende de varios factores pero uno de los considerados por los administrativos de la institución como principal, lo es la tenencia de los estudiantes que han sido inscritos a la universidad, por lo que grandes esfuerzos deben destinarse a esta labor.

Entre estos esfuerzos se encuentra el mejoramiento de la calidad de la planta académica, integrada por 14 docentes que se incorporan a las tres carreras dependiendo de las necesidades de los planes de estudio. Por esta razón es que la administración de la universidad se ha planteado iniciar una serie de diagnósticos formales que permitan ofrecer información acerca del desempeño de los docentes, y entre éstos se encuentra el autoconocimiento como medida de meta aprendizaje, derivando en una serie de evaluaciones al desempeño docente bajo enfoques alternativos, como lo es la autoeficacia.

De acuerdo con Prieto (2007), las instituciones de educación superior se preocupan cada vez más por los factores y características que permiten que la docencia sea una actividad capaz de influir de manera positiva en el aprendizaje de los estudiantes, y dentro de estas características, según Wolters y Daughetry (2007, citados en Sánchez, Salaiza & Pérez, 2013, p. 3), “los aspectos críticos del profesor en relación con sus actividades docentes, toma de decisiones y prácticas en el aula van a depender del sentimiento de competencia y nivel de eficacia personal que tenga...”.

Es en este sentido es que se ha decidido evaluar el nivel de autoeficacia de la planta docente de la UTR, e indagar si este nivel se ve influido por algunas variables sociales y demográficas.

Justificación

El estudio de la autoeficacia docente en México es un campo de indagación poco explorado, a pesar de la nota informativa que para este país generó el Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS) realizado por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos en el año 2008, que señala entre otros aspectos, que algunas prácticas de enseñanza están vinculadas de manera cercana con la autoeficacia de los docentes, más que con otros factores (OCDE, 2009).

Dentro de la notoria escasez de investigación al respecto, y a partir de año 2010, es posible citar el estudio de Sánchez, Salaiza y Pérez, quienes en

el año 2012 analizaron la relación de la autoeficacia docente con la transferencia de capacitación por parte de los profesores de una institución de educación superior, identificando un nivel alto de percepción de autoeficacia que guarda una relación positiva con la transferencia de la capacitación.

En el año 2011, Ortega, Rosales y Sánchez indagaron acerca de la autoeficacia percibida por docentes de educación primaria en formación, en una Escuela Normal del estado de Durango, obteniendo como resultados que los sujetos de investigación mostraron un nivel alto de autoeficacia percibida y que variables como el género tienen un efecto modulador en ella. En este mismo año (2011), Soberanes, Zúñiga y Barona, incorporaron la autoeficacia del docente como un elemento para el análisis de las políticas del Programa Escuelas de Calidad, determinando que si se pretende lograr avances sustantivos en la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en la educación primaria en México, se debe incorporar a la autoeficacia del docente como un factor sustancial.

La ausencia investigativa en materia de autoeficacia docente en México es notable, siendo que este constructo (enmarcado en la auto referencia) ha probado ser en otros países como España y Chile, en elemento fundamental en la mejora de los procesos de enseñanza y su correspondencia con el aprendizaje de los estudiantes.

Además de lo anterior, la utilidad de este estudio radica en la información específica que puede arrojar para la UTR, al tratar variables sociales y demográficas de interés para esta institución. En otro sentido, esta investigación provee el empleo de una escala de medición que ha sido poco utilizada en el país, pero cuyos referentes paramétricos le dotan de una solidez de validez y confiabilidad que le permiten ser utilizada en el contexto de la educación superior.

La autoeficacia percibida

En esencia la motivación es un constructo teórico utilizado dentro de las distintas áreas de la psicología y la educación como en el caso de la pedagogía o la orientación vocacional y sirve para otorgar explicaciones a las conductas de los individuos, mismas que responden a la condición de satisfacer alguna necesidad o alcanzar algún objetivo (Chacón, 2006).

Interiorizando en el ámbito educativo, Chacón (2006, p. 1) menciona que:

La motivación académica no es otra cosa que un tipo de motivación que viene dada por el esfuerzo o la intensidad del compromiso en el estudiante hacia el aprendizaje, y se evidencia a través del deseo de querer crecer... además de que se constituye en sí en un deseo que se refleja mediante conductas voluntarias y que eventualmente llevan a un resultado favorable o desfavorable...

Dentro de la motivación diversas formas de auto creencias, especialmente aquellas referidas a las ideas subjetivas sobre competencia han recibido una importante atención en las últimas décadas de investigación sobre el aprendizaje y la motivación humanos (Blog & Clark, 1999, citados por Blanco, 2010). Entre ellas destaca por su amplio desarrollo teórico y empírico el constructo “autoeficacia”, elemento central de la teoría social cognoscitiva.

La teoría sociocognitiva integra la cognición, metacognición y los mecanismos motivadores de autorregulación. La motivación incluye factores afectivos en términos de metas personales, juicios de autoeficacia, resultados de expectativas y monitoreo, componentes que afectan el desempeño de los individuos y la auto percepción que tiene de sus capacidades (Chacón, 2006).

Por lo tanto se considera que la motivación guarda una relación notable con los procesos de auto percepción de las personas, misma que se explica de manera amplia en la teoría de la autoeficacia que se describe en seguida.

Teoría de la Autoeficacia de Bandura.

Aunque la teorización de la autoeficacia se originó de la teoría del aprendizaje social de Rotter, fue Albert Bandura en 1977 quien la desarrolló de manera amplia a través de su teoría sociocognitiva o cognitiva social.

De acuerdo con Peralbo, Sánchez y Simón (1986), el concepto de autoeficacia surge como un intento de conceptualizar la mayor parte del comportamiento humano desde una perspectiva integradora. Esta implicaba necesariamente (en la psicología científica contemporánea) el recurso a una explicación de los determinantes de la conducta humana, que toma su origen en posturas centralistas derivadas del auge de la psicología cognitiva, en clara oposición a las posturas periferalistas que sitúan los determinantes de la conducta en el ambiente externo.

Fue precisamente esta situación lo que dio lugar a la ruptura con aquellas visiones unidireccionales de la génesis de la conducta, en las cuales la respuesta del organismo aparece siempre como resultado de la acción aislada o bidireccional de los componentes personales o situacionales, para dar lugar a una visión más compleja del funcionamiento humano que integra a la propia conducta como agente que participa en su propia determinación, a través de la interacción recíproca con los factores personales y ambientales. Esta perspectiva dio lugar al denominado “determinismo recíproco” en cuyo marco cobraría sentido la formulación sobre el papel de las expectativas de autoeficacia como agente motivador del comportamiento humano (Bandura, 1978, citado por Peralbo, Sánchez & Simón, 1986).

En el contexto del estudio y la medida de la personalidad, la autoeficacia se podría inscribir en el marco de las distintas concepciones del “self” (Palenzuela, 1983, citado por Peralbo, Sánchez & Simón, 1986) que dentro de un enfoque interaccionista de la personalidad se llega a la consideración de las variables de la persona no como los clásicos rasgos globales que describen la conducta sino más bien como las cogniciones de la persona acerca de las situaciones concretas.

Blanco (2010, p. 2) asienta que de manera general, de la Teoría Cognitiva Social se desprenden dos preposiciones:

1. Las creencias de autoeficacia son específicas de un ámbito de funcionamiento dado.
2. El constructo de autoeficacia puede ser distinguido de otros constructos autorreferentes cuando se evalúa en relación con un dominio específico.

Las creencias de la autoeficacia se refieren a los juicios que cada individuo hace acerca de sus capacidades para llevar a cabo una tarea. Bandura (1997, citado por Chacón, 2006, p. 2) plantea que los individuos poseen un sistema interno que les permite ejercer control sobre sus propias acciones, conductas y pensamientos, siendo este sistema un componente fundamental de influencia en el logro de las metas que cada quien se propone.

Bandura (1997, citado por Chacón, 2006, p. 2) señala que “las creencias de autoeficacia constituyen un factor decisivo en el logro de metas y tareas de un individuo. Si las personas creen que no tienen poder para producir resultados, no harán el intento para hacer que esto suceda”.

En lo que respecta a la distinción de la autoeficacia de otros constructos autorreferentes, el propio Bandura (1997, citado por Chacón, 2006, p. 3) señala “que las creencias de autoeficacia se diferencian de la autoestima, el autoconcepto y los juicios valorativos que el sujeto posee sobre su imagen global”.

Mientras que la autoeficacia se refiere a juicios acerca de las capacidades individuales en el desempeño de tareas determinadas, la autoestima tiene que ver con juicios valorativos hacia sí mismo. Por otra parte el sentido de la autoeficacia es un constructo dinámico y por tanto, la eficacia percibida tiende a cambiar con el tiempo como resultado de nuevas experiencias que se viven en distintas circunstancias y contextos donde se

requiere de habilidades particulares que influyen el desempeño de cada individuo (Gist & Mitchell, 1992, citados por Chacón, 2006).

Parafraseando a Bandura (1977), la autoeficacia en sí, se define como el conjunto de juicios de cada individuo sobre las capacidades propias para organizar y ejecutar las acciones requeridas en el manejo de posibles situaciones específicas. Tales juicios se entiende que tienen importantes efectos sobre la elección de conductas o actividades, sobre el esfuerzo empleado y la persistencia, y sobre los patrones de pensamiento y las reacciones emocionales ante las tareas (Blanco, 2010, p. 2).

En general, el control y la competencia personal que los individuos poseen como agentes creadores de su propio entorno no sólo les permite responder a su ambiente, sino que los capacita para transformarlo mediante su actuación o desempeño proporcionando a la persona un mecanismo de referencia a partir del cual se percibe y evalúa el comportamiento humano. De ello se desprende que si el sujeto se juzga capaz y confía en sus habilidades de ejecución de una tarea específica, esta auto percepción contribuirá al éxito de su desempeño, por lo tanto podría decirse que el éxito esperado en el logro de una meta se relaciona de manera directa con las expectativas de resultado que el sujeto anticipa.

Este sistema interno de creencias proporciona un marco referencial determinante de la percepción, regulación y evaluación de la conducta del individuo. De allí la importancia de considerar las creencias de autoeficacia como el juicio personal sobre las capacidades o autoconfianza en la ejecución de tareas propuestas en el momento de llevar a cabo lo que se intenta hacer. Las preconcepciones o juicios que la persona establece acerca del éxito o fracaso de su desempeño proporcionan información que a su vez, alteran las creencias de autoeficacia percibida que se reflejarán en desempeños posteriores.

Siguiendo a Bandura (1977, en Blanco, 2010, p. 2) la autoeficacia no es un rasgo global sino un conjunto de auto creencias ligadas a ámbitos de

desempeño diferenciados. La teoría mantiene que los sujetos no solo emiten juicios de autoeficacia diferenciados y diferenciables para dominios diversos, sino que la autoeficacia puede y debe definirse con distintos niveles de especificidad en relación con un ámbito dado, de acuerdo con la conducta y criterio de interés.

A la luz de esta teoría, el sentido de agencia en el ser humano (human agency) se concibe como una relación tríadica donde la conducta, los factores personales (cognitivos, afectivos y biológicos) y el ambiente, interactúan de manera recíproca e interdependiente conformando una estructura unificada.

Así, los individuos evalúan sus propias experiencias mediante la autorreflexión, de manera que el juicio o creencias personales sobre las capacidades y logros previos ejercen una fuerte influencia en las actuaciones futuras. De esta manera, las creencias de autoeficacia pueden anticipar mejor el comportamiento futuro del sujeto que la actuación previa, sin embargo, es importante aclarar que en la fundamentación de esta teoría las tareas que una persona es capaz de ejecutar no pueden ir más allá de sus capacidades, ya que no basta sólo con creer en las capacidades que se poseen, sino que se requiere de las propias habilidades y conocimientos necesarios para el logro de una competencia adecuada.

Fuentes de autoeficacia.

Tanto el aumento como la disminución progresiva de las expectativas de autoeficacia puede lograrse a través de un procedimiento que incluya a alguna de las fuentes de información sobre eficacia o la combinación de ellas, ya que representan la información necesaria para el desarrollo del autoconocimiento y explican la conducta en términos de procesamiento central de fuentes de información, ya sean directas, vicarias, o simbólicas (Bandura, 1977, citado por Peralbo, Sánchez & Simón, 1986).

Dichas fuentes se conceptualizan como sigue:

1. *Experiencias directas*. Las creencias de autoeficacia se generan a partir del éxito o fracaso en la ejecución de una tarea (Bandura, 1997, citado por Chacón, 2006). El éxito tiende a fortalecer las creencias en la autoeficacia personal percibida, mientras que el fracaso tiende a debilitar dichas creencias. Sin embargo, pensar solo en obtener el éxito también hace que la gente se desaliente cuanto el resultado previsto no ocurre. Por lo tanto cierta dificultad es deseable en la tarea o meta que se espera lograr, ya que ello ayuda al individuo a perseverar y a convertir los fracasos en éxitos utilizando las capacidades individuales para ejercer el control sobre el ambiente.

Las consecuencias directas de la respuesta representan la más influyente fuente de información (Bandura, Adams & Beyer, 1977, en Chacón, 2006).

2. *Experiencias vicarias – modelling - o aprendizaje por observación*. El aprendizaje por observación permite al individuo evaluar en términos de observación, sus habilidades para llevar a cabo la tarea prevista. Bandura (1997, citado por Chacón, 2006) sostiene que mediante la observación de los logros de otras personas el individuo se compara y se ve a sí mismo desempeñándose en la misma situación. Cuando se supera el logro de colegas o compañeros, éste éxito contribuye a incrementar las creencias de autoeficacia, mientras que lo contrario, es decir, ser superado, tiende a disminuirlas.

Por lo tanto, la observación de cómo los demás realizan con éxito determinadas actividades puede producir expectativas de eficacia en observadores que también poseen las capacidades para dominar actividades comparables. La eficacia percibida puede ser modificada por la influencia del modelado cuando los individuos tienen poca experiencia previa sobre la cual basar evaluaciones de su competencia personal.

3. *Persuasión verbal (simbólica)*. Cuando las personas reciben apreciaciones basadas en “juicios valorativos o evaluativos” de personas cercanas en torno a sus capacidades para alcanzar el éxito, esta persuasión

verbal parece fortalecer el sentido de autoeficacia, lo cual induce al individuo a esforzarse para alcanzar sus metas, ya sea a través de nuevas estrategias o poniendo mayor voluntad y esfuerzo de su parte (Bandura, 1997, citado por Chacón, 2006).

Es por esto que las personas pueden incrementar sus expectativas de eficacia para una tarea dada e iniciar en consecuencia un determinado curso de acción cuando por sugestión o persuasión se establece el convencimiento de que poseen ciertas capacidades y pueden superarse los obstáculos y dificultades de la misma.

4. *Activación fisiológica.* Los estados emocionales de una persona ejercen influencia sobre el sentido de eficacia desde la perspectiva de que la activación fisiológica evidenciada en ansiedad, estrés, estado de ánimo, y temores, afectan el desempeño del individuo. Así, quienes se consideran altamente eficaces suelen beneficiarse de dicha activación fisiológica debido a que perciben tal activación como facilitadora para la realización de la tarea.

Es por esto que las situaciones estresantes provocan reacciones emocionales que de ser muy intensas favorecen a que las personas desarrollen bajas expectativas de éxito, ya que una alta excitación debilita la actuación y viceversa.

En resumen, con base en todas estas fuentes que originan las creencias de eficacia percibida, Bandura (1999, citado por Chacón, 2006, p. 8) afirma que:

La medida en que los logros derivados de la ejecución alteran la eficacia percibida dependerá de las preconcepciones de la persona en relación a sus capacidades, dificultad percibida de las tareas, cantidad de esfuerzo destinado, su estado físico y emocional en el momento, la cantidad de ayuda externa que reciba, y las circunstancias situacionales bajo las que ejecute su acción.

La autorreferencia como generadora de expectativas.

Tomando como fundamento a Peralbo, Sánchez y Simón (1986), dentro de la autorreferencia se enmarca la metacognición, que contiene a su vez al metaconocimiento evaluativo y que es justamente el que se relaciona con el concepto de autoeficacia.

El carácter autorreferente de la conciencia se manifiesta entre otros fenómenos, en un conocimiento bastante preciso del funcionamiento del sistema cognitivo. La importancia de este hecho proviene de que el pensamiento autorreferente no es estático sino que evoluciona con la edad de los individuos al cambiar las exigencias ambientales a las que el sujeto está sometido, al tiempo que se modifica su sistema cognitivo, la estructura de sus interacciones sociales y el tipo de roles que progresivamente desempeña.

Para Peralbo, Sánchez y Simón (1986, p. 2):

El metaconocimiento evaluativo se refiere a la capacidad de evaluar nuestras habilidades en relación con la meta que se desea alcanzar. En consecuencia, el concepto de autoeficacia hace referencia a cómo estima o juzga un sujeto su capacidad personal para realizar con éxito una tarea dada.

Esta capacidad permitirá el desarrollo de dos tipos fundamentales de expectativas:

1. Expectativas de logro.
2. Expectativas de acción – resultado.

Mientras que las expectativas acerca de los resultados de las acciones se nutren de la información provista por las propias experiencias y por el modelado, las expectativas de logro parten de la capacidad del sujeto para

realizar la conducta necesaria para producir esos resultados. El resultado de esta evaluación determina en última instancia si la conducta será o no iniciada.

La autoeficacia como elemento regulador de la motivación.

Chacón (2006) cita a Bandura (1997) cuando argumenta que el aprendizaje requiere tanto de motivación como de estrategias cognitivas y metacognitivas en un proceso de autorregulación que “lleva al individuo a comparar lo que sabe en relación con la meta que se propone, y en consecuencia busca adquirir el conocimiento requerido”.

De acuerdo con este planteamiento, las personas se forman creencias acerca de lo que es capaz de hacer (cognición) y durante ese proceso anticipa resultados positivos o negativos de sus expectativas, se fijan metas y planifican acciones. Por lo tanto, las creencias de autoeficacia son trascendentales en la autorregulación cognitiva de la motivación. La gente que se percibe altamente eficaz persevera e insiste en sus esfuerzos hacia el logro de las metas propuestas, ejerciendo el control sobre el entorno (Bandura, 1997, citado por Chacón, 2006). Estos individuos tienden a escoger retos y persisten ante el fracaso y ante los obstáculos, mientras aquellos que se perciben poco capaces o desconfían de sus capacidades tienden a abandonar la meta ya que sus esfuerzos se debilitan rápidamente.

La autorregulación se entiende como la auto capacidad de monitorear, valorar, evaluar y corregir las estrategias utilizadas, las deficiencias, el conocimiento, y todos los recursos empleados para la consecución de cierta actividad. Por ello, Bandura (1997, citado por Chacón, 2006) afirma que “las creencias de autoeficacia tienen una función fundamental en la autorregulación de la motivación”, la cual influye en el esfuerzo emprendido hacia el logro de metas futuras.

Para Bandura (1993, citado por Chacón, 2006), la eficacia percibida interviene como motivador cognitivo. Los individuos de autoeficacia alta

atribuyen sus fracasos a la falta de esfuerzo, lo cual los lleva a insistir y a comparar las metas que guían sus esfuerzos con su satisfacción personal y autorrealización. Por otra parte, quienes se perciben con autoeficacia baja tienden a considerar sus fracasos como carencia de habilidad o capacidad.

Así, se puede considerar que la motivación es movilizada por el desempeño del individuo, las creencias de autoeficacia y el reajuste de las metas personales a la luz del progreso de cada sujeto, de manera que el sentido de autoeficacia ejerce influencia en la motivación, ya que “ésta determina las metas planteadas, el esfuerzo dedicado y el tiempo invertido en la perseverancia para vencer las dificultades, así como su resiliencia al fracaso” (Bandura, 1993, citado por Chacón, 2006, p. 10).

Objetivos

Una vez planteado el problema (a nivel de necesidad), los objetivos que pretende el presente estudio son:

1. Determinar el nivel de autoeficacia docente en la Universidad Tecnológica de Rodeo.
2. Identificar variables sociales y demográficas que influyen de manera significativa en la autoeficacia docente en la Universidad Tecnológica de Rodeo.

Metodología

La presente investigación se desarrolla bajo el enfoque cuantitativo. El alcance es correlacional, ya que “asocia variables mediante un patrón predecible para un grupo o población” (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p. 81), de tipo no experimental transeccional, ya que no existe manipulación de las variables, y la recopilación de datos se realizó en un solo momento.

La hipótesis de investigación queda definida de la siguiente manera: “existen variables sociales y demográficas que influyen de manera significativa en el nivel de autoeficacia docente en la Universidad Tecnológica de Rodeo”.

Sujetos o participantes de la investigación.

Los participantes de la investigación representan el 93% de la planta docente de la universidad durante el cuatrimestre mayo – agosto 2014. En suma fueron 13 docentes los investigados, dado que a uno de ellos no fue posible encuestarlo.

La distribución de hombres y mujeres es de 69% y 31%, respectivamente. El rango de edad se encuentra desde los 25 hasta los 44 años, promediando 30 años. El mayor porcentaje de estudiantes atendidos durante el primer cuatrimestre del año se sitúa en los 70 alumnos, con el 23%. Para finalizar, más de la mitad de los docentes (54%) afirma que tiene dos años desarrollando esta actividad, siendo el promedio de 5.2 años.

Técnica e instrumento de recolección de datos.

La técnica para la recolección de datos es la encuesta, y el instrumento una adaptación de la “Escala de Autoeficacia Docente del Profesor Universitario”, diseñada por Prieto en el año 2007 (alfa de Cronbach de 0.978). Esta escala está conformada por 44 ítems, mismos que responden a la pregunta ¿en qué medida me siento capaz de...?, en una escala tipo Likert desde “me siento poco capaz” hasta “me siento muy capaz”. Los ítems de la escala están agrupados en cuatro dimensiones que corresponden a la planificación de la enseñanza, la implicación de los estudiantes en el aprendizaje, la interacción y creación de un clima positivo en el aula, y la evaluación del aprendizaje y de la función docente (Prieto, 2007).

Resultados

Los resultados están divididos en tres secciones: resultados descriptivos para la variable “autoeficacia docente”, correlación de la variable “autoeficacia docente” con variables sociales y demográficas, y análisis de diferencia de grupos de la variable “autoeficacia docente” respecto a variables sociales y demográficas.

Resultados descriptivos para la variable “autoeficacia docente”.

En cuanto a la dimensión “planificación de la enseñanza” los ítems que resultaron con mayor promedio son “¿en qué medida me siento capaz de diseñar y estructurar el contenido de cada clase?”, y “¿en qué medida me siento capaz de dominar el contenido que voy a explicar en clase?”, con 5.69 y 5.62 puntos respectivamente. En ésta dimensión el único ítem que resulto por debajo de los 5 puntos lo fue la seguridad para diseñar distintas pruebas de evaluación acordes con los objetivos de aprendizaje previamente establecidos, con 4.77 puntos.

El promedio general para esta dimensión es de 5.28 puntos (893 totales, nivel alto de autoeficacia), lo que significa que los docentes de la UTR se sienten regularmente capaces de realizar las actividades necesarias para tener una adecuada planificación de los contenidos a enseñar.

Para la dimensión “implicación de los estudiantes en el aprendizaje”, los ítems con el más alto promedio resultaron ser la confianza para hacer sentir a los estudiantes que el éxito en su aprendizaje se debe a ellos mismos y a su esfuerzo, con 5.62 puntos, y la confianza para animar a los estudiantes a formular preguntas durante la clase, con 5.54 puntos. En contra parte, la seguridad para conseguir que los estudiantes se preocupen por resolver las dificultades que encuentran mientras aprenden, con 4.46 puntos, resulto ser la característica más baja de esta dimensión.

El promedio general para esta dimensión es de 5.11 puntos (665 totales, nivel alto de autoeficacia), lo que significa que la planta docente la UTR

regularmente sienten una alta capacidad para implicar de manera activa a los estudiantes en las actividades desarrolladas en la clase, y en lo general en su aprendizaje.

El análisis de la dimensión “interacción y creación de un clima positivo en el aula” arrojó que la capacidad para potenciar en los estudiantes actitudes positivas hacia la clase, fue la característica más baja con un promedio de 4.85 puntos, mientras que la capacidad para crear un clima de confianza en el aula con 5.69 puntos, la capacidad para mostrar respeto a los estudiantes a través de las conductas manifestadas en clase, y la capacidad para favorecer la confianza de los estudiantes en sí mismos, ambas características con 5.62 puntos, resultaron ser las más altas para esta dimensión.

El promedio general para esta dimensión es de 5.41 puntos (563 totales, nivel alto de autoeficacia), lo que quiere decir que los docentes de la universidad se perciben como regularmente capaces de favorecer la interacción en el aula y crear un clima de confianza en ella.

Por último, los ítems que resultaron con mayor promedio para la dimensión “evaluación del aprendizaje y de la función docente” fueron la capacidad para comentar a los estudiantes los resultados de su evaluación, la capacidad para utilizar los datos que se obtienen a partir de la reflexión sobre la docencia propia para intentar mejorar en futuras ocasiones, y la capacidad para calificar adecuadamente los trabajos y exámenes que realizan los estudiantes, con 5.62, 5.46, y 5.46 puntos respectivamente. En esta dimensión, el ítem que resultó con el menor puntaje promedio (4.54 puntos), fue la capacidad para emplear métodos sistemáticos que permitan analizar la conducta docente propia.

El promedio general para esta dimensión es de 5.10 puntos (862 totales nivel alto de autoeficacia), y significa que la planta docente de la universidad se percibe como regularmente capaz de realizar adecuadamente las actividades relacionadas tanto con la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes,

como de la propia práctica docente, y utilizar ambas para el mejoramiento de la misma.

El promedio general de autoeficacia docente para la UTR es de 5.21 puntos (2,983 totales), lo que significa un nivel alto de autoeficacia.

Correlación de la variable “autoeficacia docente” con variables sociales y demográficas.

Como parte fundamental del estudio realizado para la universidad, se calcularon los niveles de correlación (R de Pearson) de la autoeficacia docente y cada una de sus dimensiones respecto a la edad de los propios docentes, la cantidad de estudiantes atendidos durante el cuatrimestre enero – abril 2014 (anterior al cuatrimestre en que se realizó el estudio); la cantidad de carreras que cada docente atendió en ese mismo cuatrimestre, y los años que tienen ejerciendo ésta profesión.

El análisis de los datos (mediante SPSS) arroja ciertos niveles de correlación entre las variables, sin embargo, para ninguna de ellas resulta ser significativa estadísticamente (para los niveles de significancia 0.05 y 0.01), lo que significa que no existe una relación que puede evidenciarse como influyente entre la autoeficacia docente (y sus dimensiones) en la UTR y la edad de los profesores, el número de estudiantes que atendieron el cuatrimestre anterior (enero – abril 2014), la cantidad de carreras atendidas por ellos en ese mismo cuatrimestre, y la cantidad de años en que los docentes han ejercido esta profesión, por lo que no puede determinarse una asociación directa entre las variables.

Análisis de diferencia de grupos de la variable “autoeficacia docente” respecto a variables sociales y demográficas.

Las variables “género” y “formación profesional” en relación con la autoeficacia docente y sus dimensiones fueron analizadas dada su naturaleza, con la prueba t de Student y Análisis de Varianza, respectivamente.

En cuanto a la variable género, la prueba t de Student arroja un nivel de significancia de 0.754 para la dimensión planificación de la enseñanza, 0.974 para la dimensión implicación de los estudiantes en el aprendizaje; 0.678 para la dimensión interacción y creación de un clima positivo en el aula, y 0.897 para la dimensión evaluación del aprendizaje y de la función docente. Para el valor total de la autoeficacia docente, el valor de significancia fue de 0.956.

Todos los resultados anteriores significan que el género no es una variable que tenga una relación o influencia significativa (desde el punto de vista estadístico) con la variable autoeficacia docente y cualquiera de sus dimensiones, lo que también quiere decir que no hay una diferencia significativa entre la autoeficacia de los docentes varones y la de las mujeres.

El análisis de varianza para la autoeficacia docente, respecto a la formación profesional de los propios docentes arrojó niveles de significancia de 0.407, 0.421, 0.221 y 0.376, respectivamente para las dimensiones planificación de la enseñanza, implicación de los estudiantes en el aprendizaje; interacción y creación de un clima positivo en el aula, y evaluación del aprendizaje y de la función docente. Para el valor total de la autoeficacia docente, el valor de significancia fue de 0.335

Dado que el estadístico de prueba es 0.050 (al igual que para t de Student), no es posible establecer la existencia de una relación estadística significativa entre la formación inicial del docente y su nivel de autoeficacia, sea de manera general o por dimensiones. Por esto mismo, no se puede afirmar que dicha formación tenga influencia en la autoeficacia docente en la UTR.

Conclusiones

Investigar acerca de la autoeficacia de los docentes representa para la Universidad Tecnológica de Rodeo una fuente información a partir de la cual se pueden plantear, continuar, o mejorar acciones destinadas para mantener y elevar la calidad académica de la planta docente.

En este estudio las preguntas de investigación indagaron alrededor del nivel de autoeficacia docente, así como de la identificación de variables sociales y demográficas que puedan influir de manera significativa en dicha autoeficacia en la UTR.

El nivel de autoeficacia para cada una de las dimensiones que la componen y de manera global resultó ser alto, lo que significa que la planta docente de la universidad se siente regularmente capaz de realizar sus actividades para planificar sus objetivos, estrategias y materiales para la enseñanza, para implicar a los estudiantes en el aprendizaje, para crear una interacción y un clima positivo en el aula, y para evaluar el aprendizaje de los estudiantes y su propia función docente.

Al analizar los resultados de la autoeficacia, cabe destacar que solo 9 ítems de los 44 que conforman la escala de evaluación resultaron por debajo de los 5 puntos promedio (aunque todos por encima de los 4.40 puntos), lo cual significa un buen nivel de autoeficacia, pero mejorable. En este sentido se recomienda que se trabaje con las actividades relacionadas con el diseño de pruebas de evaluación acordes con los objetivos de aprendizaje, con las estrategias para conseguir que los estudiantes se preocupen por resolver las dificultades que encuentran mientras aprenden; con métodos para potenciar en los estudiantes actitudes positivas hacia la clase, y con el mejoramiento de la capacidad para emplear métodos sistemáticos que le permitan al docente analizar su propia conducta.

En cuanto a la segunda pregunta de investigación, no fue posible determinar la existencia de alguna asociación, relación, o diferenciación (estadística) entre las variables sociales y demográficas seleccionadas con el nivel de autoeficacia presente en la universidad, lo que refuta la hipótesis de planteada de que “existen variables sociales y demográficas que influyen de manera significativa en el nivel de autoeficacia docente en la Universidad Tecnológica de Rodeo”.

Los resultados anteriores son similares en ciertos aspectos a los encontrados en investigaciones afines, pero disímiles en otras características. Como fue explicado, el informe TALIS (OCDE, 2009) concluyó que algunas prácticas de enseñanza están estrechamente relacionadas con la autoeficacia, lo que se comprueba en este estudio al obtener niveles altos de autoeficacia para la planificación de la enseñanza y para la implicación de los estudiantes en el aprendizaje. El nivel alto de autoeficacia encontrado coincide con el encontrado por Sánchez et al. (2013) y por Ortega et al. (2011), pero se diferencia porque éstos últimos encontraron que dicho nivel está modulado por variables como el género, no siendo así para la UTR.

En suma, con los resultados de esta investigación se pueden generar nuevas líneas de investigación para la universidad, tales como la asociación de la autoeficacia con el estrés docente, o la asociación de la autoeficacia docente con la autoeficacia de los estudiantes, o con sus niveles de aprendizaje o rendimiento académico.

Referencias

Blanco, B. A. (2010). Creencias de Autoeficacia de Estudiantes Universitarios: un Estudio Empírico sobre la Especificidad del Constructo. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, 16 (1), 1-28. Recuperado de:

http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1_2.htm

Chacón, C. C. (2006). Las Creencias de Autoeficacia: un Aporte para la Formación del Docente de Inglés. *Acción Pedagógica*, 15, 44-54. Venezuela. Recuperado de:

<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17262/2/articulo5.pdf>

Hernández, S. R., Fernández, C. C. & Baptista, L. P. (2010). Metodología de la Investigación (quinta edición). México: McGraw Hill.

OCDE (2009). Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados. Recuperado de: <http://www.oecd.org/education/school/43057468.pdf>

Ortega, M. F., Rosales, M. R. & Sánchez, R. B. (2011). Autoeficacia Percibida por Docentes de Educación Primaria en Formación: un Estudio Exploratorio en el Contexto de la Reforma Integral de Educación Básica. *Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México. Recuperado de:

http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/0532.pdf

Peralbo, M., Sánchez, J. Ma. & Simón, M. A. (1986). Motivación y Aprendizaje Escolar: una Aproximación desde la Teoría de la Autoeficacia. *Infancia y Aprendizaje*, 35(36), 37-45. Chile. Recuperado de: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/662383.pdf

Prieto, N. L. (2007). Autoeficacia del Profesor Universitario. Eficacia percibida y práctica docente. España: Narcea, S. A. de ediciones.

Sánchez, P. M., Salaiza, L. F. & Pérez, G. Y. (2013). Relación de la Autoeficacia Docente y la Transferencia de la Capacitación. *Ponencia presentada en el XVII Congreso Internacional en Ciencias Administrativas 2013*. México. Recuperado de:

http://sistemanodalsinaloa.gob.mx/archivoscomprobatorios/_15_memoria_extenso/606.pdf

Soberanes, C. Y., Zúñiga, H. C. & Barona, R. C. (2011). Análisis de la Formación en Situación de Maestros de Escuelas Primarias: el Caso del Programa Escuelas de Calidad (PEC) en Morelos. *Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México. Recuperado de:

http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_15/1125.pdf

Autocreencias de los Actores Educativos del Área Científico – Tecnológica de Educación Superior

Educational actors self-beliefs in scientific and technological area of higher education

5

Capítulo

Bertha Alicia Mendieta Jiménez
Mónica del Carmen Meza Mejía

Resumen

La situación ambiental mundial constituye un asunto prioritario para la educación superior científico-tecnológica. Ésta ha sido señalada como una de las dimensiones clave para dar respuesta a las necesidades del presente, así como un medio para abordar los problemas con responsabilidad y avanzar en la construcción de una sociedad sustentable. Con esta visión, se realizó una investigación para indagar cuáles son las necesidades en educación ambiental (EA) para el área científico-tecnológica de educación superior y cómo dar solución a esas necesidades. Para ello se diagnosticó el estado actual de la educación ambiental en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Panamericana (FIUP) y se llevó a cabo una propuesta de líneas estratégicas para un plan de ambientalización curricular en esa Facultad. En este trabajo se presenta la investigación y los resultados concernientes a las autocreencias, actitudes, conocimientos y percepciones de los actores educativos de la FIUP sobre los problemas ambientales y la EA.

Palabras clave: Autocreencias. Actores educativos. Educación superior científico-tecnológica. Educación ambiental.

Abstract

The global environmental situation is a priority for science and technology area in higher education. This has been identified as one of key dimensions to meet the needs of the present as well as a means to address the problems with responsibility and move forward in building a sustainable society. With this view, an investigation was conducted to ascertain what the needs are in environmental education for scientific and technological area of higher education, and how to address those needs. For this, the current state of environmental education was diagnosed in the Faculty of Engineering of the Panamericana University and took out a proposal for strategic guidelines for an enrichment of the curriculum involving environmental education in that Faculty. This paper presents the research and results regarding the self-beliefs, attitudes, knowledge and perceptions of Faculty educational actors about environmental issues and environmental education.

Keywords: Self-beliefs. Educational actors. Scientific and technologic higher education. Environmental education.

Introducción

Este trabajo forma parte de una investigación mayor sobre los problemas ambientales y las necesidades educativas en el área científico-tecnológica de educación superior. En concreto, se refiere a la sección que diagnostica las autocreencias de los actores de la FIUP: autoridades, docentes y estudiantes. Es un estudio de caso.

Una razón importante de esta investigación fue que a pesar de las recomendaciones de los organismos internacionales, no se ha tomado verdadera conciencia de la situación ambiental mundial y no se está dando una respuesta adecuada. Con este trabajo se profundizó en esta cuestión intentando favorecer la reflexión sobre el papel de la educación científico-tecnológica en la formación de personas frente a la situación ambiental del Planeta.

Problemas ambientales y educación ambiental en el área científico-tecnológica de educación superior

La educación conlleva un aprendizaje valioso, intencionado y sistemático, y una modificación perfecta de conocimientos, actitudes y conductas; así la educación, en su vertiente ambiental, proporciona las bases para una adecuada y sistemática lucha contra la degradación del medio ambiente y, de igual manera, y para accionar a favor del desarrollo sustentable.

En este contexto, los actores educativos del área científico-tecnológica de educación superior tienen una serie de autocreencias, actitudes y expectativas en torno a la temática ambiental. La autocreencia es un concepto que incorpora muchas formas de autoconocimiento y de sentimientos autoevaluativos, es una percepción global de uno mismo y de las reacciones de la autoestima propia a esa autopercepción (Marsh & Shavelson, 1985).

La autocreencia está ligada al concepto de actitud, toda vez que ésta es una predisposición a responder positiva o negativamente ante las cosas, las

personas, los lugares, los acontecimientos o las ideas (Simpson, et. al., 1994, p. 212). Las actitudes, según Jones y Carter (2007), son un componente de un sistema general de creencias, que también contiene en un contexto sociocultural a la autoeficacia y a las expectativas. Según Bandura (1986) la autoeficacia son los juicios de cada individuo sobre su capacidad, a partir de los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permita alcanzar el rendimiento deseado. La autoeficacia es relevante al comportamiento humano debido a su influencia en la educación (Bandura, 1995).

De tal manera, la autocreencia, la autoeficacia, las actitudes y las expectativas, están íntimamente relacionadas, toda vez que se refieren a las capacidades de los estudiantes de llevar a cabo una tarea en tanto los juicios personales de las capacidades propias para organizar y ejecutar cursos de acción para alcanzar los objetivos establecidos, en función de la importancia, utilidad y relevancia de la misma (Pintrich, et. al. 1993; Zimmerman, 2000; Pintrich, 2004).

Siguiendo a la UNESCO (1977), la EA debe ser entendida como un proceso que “consiste en reconocer valores y aclarar conceptos con el objeto de formar las aptitudes y las actitudes necesarias para comprender las interrelaciones entre el hombre, su cultura y su medio biofísico.” A su vez, la UICN (1980) declara que la EA “es el proceso de reconocimiento de valores y clarificación de conceptos en orden a desarrollar las destrezas y aptitudes necesarias para comprender y apreciar la interrelación entre el hombre, su cultura y el medio biofísico que le rodea. La EA supone también práctica en la toma de decisiones y la formulación de un código propio de conducta acerca de las cuestiones relativas a la calidad ambiental.”

De lo anterior se deriva el compromiso y la responsabilidad que las instituciones de educación superior tienen en este ámbito. En México, en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, estrategia 4.4.3., se establece “continuar con la incorporación de criterios de sustentabilidad y educación ambiental en el Sistema Educativo Nacional, y fortalecer la formación ambiental en sectores estratégicos.” Para lograr una EA pertinente, las instituciones de

educación superior han de orientar sus esfuerzos, a garantizar que la implementación del currículo genere aprendizaje ambiental significativo, reforzando valores y actitudes de sustentabilidad ambiental y generar espacios para el análisis crítico sobre la problemática ambiental, así como procurar un enfoque ambiental basado en lo local.

Las exigencias de carácter científico-tecnológico implican la generación de tecnologías inocuas ambientalmente sustentables, la transferencia del conocimiento científico y tecnológico y el acceso a las nuevas tecnologías de información y comunicación. Ello genera un conjunto de exigencias para la intervención de las instituciones de educación superior en el área de EA a través de su inclusión en proyectos de investigación en las licenciaturas, los posgrados, la difusión de la cultura científico-tecnológica, entre otros. Por esto requiere la investigación e innovación hacia el logro de tecnologías favorecedoras de un desarrollo sustentable bajo el principio de prudencia (Sapiña, 2000), al tiempo que debe estar en estrecha relación con las políticas y medidas educativas, para lograr un cambio real en los hábitos, actitudes y formas de vida (Vilches & Gil, 2003).

La educación no puede ser desligada del ambiente en que se produce. El aprendizaje es un proceso de construcción del conocimiento que tiene lugar en relación con el medio social y natural. Además, se desarrolla en doble sentido, es decir, cada persona aprende y enseña a la vez. Dura toda la vida. Y tiene lugar en diferentes contextos: hogar, escuela, trabajo y comunidad. Estas características apuntan un hecho relevante: el propio medio puede ser educativo –o todo lo contrario– en sí mismo, lo cual subraya la necesidad de coherencia entre los mensajes educativos explícitos y los mensajes implícitos de la realidad circundante.

La existencia de muchos tratados que se refieren a los problemas ambientales es indicador de que algunos gobiernos y algunos organismos internacionales están atentos a la problemática y por ello apuntan a los siguientes problemas ambientales de manera prioritaria (Brown, Flavin y French, 2000; George, 2001; Jáuregui, 2000; Mayor Zaragoza, 2000; ONU,

2002 y 2012; PNUMA, 2002; Ramonet, 1997): 1) Crecimiento de la población e impacto al ambiente. 2) Globalización y degradación ambiental. 3) Deforestación, degradación de los suelos y desertificación. 4) Lluvia ácida. 5) Incendios forestales. 6) Agotamiento de la capa de ozono. 7) Calentamiento mundial de la atmósfera. 8) Desechos domésticos e industriales. 9) Contaminación ambiental. 10) Agotamiento de los recursos naturales. 11) Degradación de la vida en el Planeta. 12) Destrucción de la diversidad cultural. 13) Hiperconsumo de las sociedades desarrolladas. 14) Superpoblación y los desequilibrios demográficos. 15) Desequilibrios entre distintos grupos humanos.

Como puede inferirse, la EA es un tema emergente de suma importancia en el campo de la educación y, en concreto, de la investigación educativa.

Diseño de la investigación

Se partió del planteamiento del problema: ¿cuáles son las necesidades en educación ambiental para el área científico-tecnológica de educación superior? y ¿cómo dar solución a esas necesidades?

Se diagnosticó el estado actual de la EA en la FIUP para conocer cuáles son las necesidades educativas con respecto a los problemas ambientales y proponer las líneas prioritarias para un Plan Estratégico para el desarrollo de la EA en el área científico-tecnológica de educación superior. Se indagaron las percepciones (conocimientos, opiniones y creencias) de los actores educativos en torno a la situación ambiental del mundo y la EA, y el tratamiento que los docentes hacen sobre los problemas ambientales. Esto arrojó luz sobre la situación actual y perfiló las necesidades educativas en esta práctica.

Aquí se expone sólo la parte relacionada con las autocreencias de los actores educativos en torno a la EA y los problemas ambientales, sus opiniones, creencias y actitudes. El supuesto de partida fue si la solución a las necesidades educativas ambientales de la FIUP es incipiente debido,

principalmente, al escaso conocimiento en materia ambiental por parte de sus actores educativos, y esto se manifiesta en la falta de implementación efectiva de la educación ambiental.

Objetivo general.

Diagnosticar el estado actual de la educación ambiental en el ámbito científico-tecnológico de educación superior para saber cuáles son las necesidades educativas con respecto a los problemas ambientales en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Panamericana y proponer un plan estratégico de desarrollo de la educación ambiental para darles solución.

Objetivos específicos.

1. Indagar las percepciones de los actores educativos de la FIUP sobre los problemas ambientales prioritarios y las necesidades educativas derivadas.
2. Valorar el efecto que tienen las percepciones, opiniones y creencias de los actores educativos (sobre los problemas ambientales) de la FIUP en la implementación de la EA.

Resolver el problema planteado y alcanzar los objetivos establecidos, requirió establecer un marco metodológico y así determinar los instrumentos de investigación, el proceso de recolección de datos y finalmente su análisis, interpretación y discusión. Se trató de una investigación exploratoria y descriptiva. Si bien la investigación fue predominantemente cualitativa, tuvo también un cierto carácter cuantitativo pues se analizaron aspectos medibles y se elaboran análisis comparativos, por lo cual se diseñaron varios instrumentos para la recogida de datos. El desarrollo del presente trabajo tuvo lugar de los años 2010 al 2013. La recolección de datos se llevó a cabo durante los periodos académicos de otoño 2011 y otoño 2012.

La dimensión y factores de análisis relacionados con el presente trabajo se presentan en la tabla 1.

Tabla 1.
Dimensión y factores de análisis.

Dimensión	Factor	Definición Operacional
Percepción de los problemas ambientales y de la educación ambiental	Conocimiento, opiniones y creencias	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Opiniones sobre los principales problemas ambientales. ✓ Opiniones sobre posturas de la educación ambiental.
	Relevancia / Importancia	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Prioridad de la problemática ambiental que enfrenta la sociedad. ✓ Importancia del medio ambiente. ✓ Preocupación por el medio ambiente. ✓ Valoración de conceptos sobre el medio ambiente.

Fuente: elaboración propia (2014)

Los instrumentos de recogida de información con los cuales se midieron los factores de análisis, se aplicaron a la muestra extraída de la población o universo de esta investigación (conformada por autoridades, docentes y estudiantes de licenciatura de la FIUP).

En primera instancia se recolectaron datos aplicando instrumentos cuantitativos, en una única temporada con el propósito de obtener una visión general de la problemática y describir la interrelación entre factores y conceptos; esta fase fue de carácter exploratoria pues se conocerían las percepciones de la comunidad de la FIUP.

En una segunda instancia se recolectaron datos con instrumentos cualitativos. Basándose en una investigación bibliográfica, se utilizaron instrumentos concentrándose en los individuos, aspectos asociativos, comunidad territorializada, circunscrita en el ámbito de la FIUP. Fue una exploración en un momento específico, teniéndose como instrumentos de recogida de información el cuestionario y la entrevista cualitativa; se utilizó

también el diario para la recogida de notas de campo que permitió tanto consultar información previa como contrastar datos.

La muestra se extrajo de la población objeto de estudio, y fue representativa, para poder inferir toda una serie de conclusiones acerca de la población y describir características observadas en la muestra, lo cual permitió hacer inferencias con relación a la población. El tipo de muestreo fue determinístico. Se seleccionaron submuestras aleatorias sencillas de cada estrato. La población o universo de esta investigación consistió en los actores educativos de la FIUP. Si bien las subpoblaciones eran pequeñas, particularmente la de autoridades, y resultaba fácil aplicar los instrumentos a la totalidad de esa subpoblación, se quiso asegurar la cifra y se utilizó una fórmula para verificar que el tamaño de la muestra era correcto (Tabla II):

Tabla 2.
Cálculo del tamaño de la muestra.

Fórmula	Tamaño de muestra para cada subpoblación																	
$n = \frac{N Z^2 p q}{Z^2 p q + d^2 (N-1)}$																		
<p>Donde:</p> <p>n (muestra representativa o tamaño de la muestra)= porcentaje de la población elegida al azar.</p> <p>N= Tamaño total de la población.</p> <p>Z= Valor de la curva normal estandarizada, para un cierto nivel de confianza. En este caso se utilizará como NC (nivel de confianza) el 95%, puesto que el rango más aceptado para garantizar la representatividad de la muestra, varía entre el 90% y el 99%. No es posible tener un NC del 100% ya que sería únicamente hipotético. Por tanto, para un NC del 95%, el valor de Z es igual a 1.96</p> <p>p= probabilidad de obtener un éxito.</p> <p>q= probabilidad de obtener un fracaso. En este caso, p= 50%, al igual que q=50%, ya que no hay estudios previos que nos indiquen alguna tendencia.</p> <p>d= tolerancia o error permisible. En este caso se utilizará un rango de error del 5%, puesto que el rango aceptable varía entre el 4% y el 6%.</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Subpoblación</th> <th>N</th> <th>n</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>A. Autoridades</td> <td>15</td> <td>15</td> </tr> <tr> <td>B. Docentes TC</td> <td>30</td> <td>28</td> </tr> <tr> <td>C. Docentes asignatura</td> <td>80</td> <td>67</td> </tr> <tr> <td>D. Estudiantes</td> <td>725</td> <td>252</td> </tr> </tbody> </table>	Subpoblación	N	n	A. Autoridades	15	15	B. Docentes TC	30	28	C. Docentes asignatura	80	67	D. Estudiantes	725	252		
Subpoblación	N	n																
A. Autoridades	15	15																
B. Docentes TC	30	28																
C. Docentes asignatura	80	67																
D. Estudiantes	725	252																

Fuente: elaboración propia (2014).

La validez de los cuestionarios consistió en calcular las correlaciones entre las puntuaciones obtenidas por los encuestados de la muestra en cada

ítem y las conseguidas para el total de la escala. La confiabilidad se obtuvo a través de un proceso de validación interna conforme a los sujetos de la investigación, para ello, se recurrió al juicio de expertos. A partir de los resultados de la valoración y el criterio de los expertos, se corrigieron y aumentaron los instrumentos de recolección de información. La valoración se realizó a través de la siguiente escala: 0, 0.25, 0.50, 0.75, y 1; aquellos ítems que obtuvieron un promedio ≥ 0.75 de puntaje se consideraron para formar parte del cuestionario.

Por otro lado se aplicó el coeficiente alpha de Cronbach, para el que se obtuvo un valor de 0.8121. El coeficiente de alfa de Cronbach se aplicó para los ítems tipo Likert para determinar la confiabilidad del instrumento derivado de la correlación sobre las respuestas en una prueba piloto. Este coeficiente indicó la consistencia interna del grupo de ítems e indicó que el instrumento construido era confiable, y, por tanto respaldaría los resultados que se obtendrían.

En una primera etapa, un cuestionario piloto estuvo compuesto de 60 ítems de tipo escala Likert, de selección múltiple, dicotómicas y abiertas. Un segundo cuestionario piloto, derivado del primero, estuvo compuesto por 46 ítems de tipo Likert. Ambos de predominancia cuantitativa. El primer cuestionario extenso se aplicó a una muestra piloto de 5 profesores semejante a la muestra definitiva, esto permitió detectar algunas inconsistencias y corregir sesgos, ajustar el instrumento y aumentar la validez. Posteriormente se aplicó otro cuestionario piloto, homogeneizando la medición de ítems por escala de Likert, corregido, ajustado y recortado a un grupo de 5 profesores (semejante a la muestra definitiva). Los cuestionarios se aplicaron a través de la herramienta Google Forms.

Como instrumento cualitativo se empleó la entrevista en profundidad. Se aplicaron cuestionarios de corte cualitativo y se realizó una base de datos con la contabilización de las respuestas obtenidas. Los datos provenientes de las entrevistas fueron asistidos por el programa SPSS. Este análisis consistió en una segmentación de textos, codificación, categorización y síntesis de redes conceptuales. Teniendo en cuenta los resultados obtenidos a través de los

primeros cuestionarios y las entrevistas personalizadas, se realizó una nueva recolección de datos a través de un nuevo cuestionario aplicado con la herramienta Google Forms. Este cuestionario se aplicó a docentes de tiempo completo y de asignatura, por una parte, y a los estudiantes por otra. El procesamiento de la información obtenida a partir de los instrumentos aplicados se realizó, en primera instancia, con el programa Microsoft Excel versión 2000, posteriormente se usó el programa SPSS. En el análisis e interpretación de los resultados fueron empleados diversos estadígrafos, tales como, la media y la frecuencia, así como el análisis porcentual.

Se realizaron análisis estadísticos con apoyo del programa SPSS del tipo: análisis estadístico de un ítem-variable con respecto a los demás de su grupo; algunas pruebas estadísticas de t-Student; cruces de ítems-variables del mismo grupo y entre diversos grupos; análisis de regresión múltiple y análisis estadísticos multivariados de segmentación, particularmente análisis factoriales. Posteriormente se dedujeron propiedades de la población a partir de la muestra. La aplicación de esta metodología permitió obtener información valiosa para el alcance de los objetivos y poder responder a la pregunta de investigación. El enfoque metodológico utilizado resultó apropiado para enfrentar la problemática planteada.

Análisis y discusión de los resultados

Se presentan a continuación los resultados obtenidos a través de los instrumentos de recogida de información, clasificados por los factores de análisis de la dimensión Percepciones (conocimientos, opiniones y creencias).

Docentes. Instrumentos cualitativos.

Tabla 3.
Medición del concepto Percepciones. Docentes.

Ítem	Resultado	
3. Los valores más importantes de la EA son		
Complejidad, inte...	3%	Complejidad, integración, incertidumbre, conocimiento de la comunidad local, centralidad en los sujetos y dialéctica local-global
Globalización, ét...	10%	Globalización, ética y sociedad
Sistémica, global...	13%	Sistémica, globalizada, hacia el desarrollo sustentable
Multidisciplinar,...	5%	Multidisciplinar, global, enfocada a la comunidad
Conocimiento del ...	70%	Conocimiento del ambiente y sus problemática, capacitación y responsabilidad
4. ¿Qué opinión tienes sobre la problemática ambiental actual?		
En realidad el pr...	0%	En realidad el problema no es tan grave, más bien se debe a manipulación de los medios masivos
Los sectores indu...	5%	Los sectores industrial y gubernamental deben preocuparse por resolverlos
Es algo temporal,...	48%	Debemos implementar programas y proyectos educativos para solucionar los problemas ambientales
Debemos implement...	48%	Debemos afrontar estos temas desarrollando técnicas que minimicen el impacto negativo de nuestras actuaciones sobre el medio ecológico, social y cultural
Debemos afrontar ...		
5. Los problemas ambientales se deben a		
Desechos: Se utili...	13%	Desechos: Se utilizan muchos recursos y se generan demasiados desechos
Gobierno: No hace...		
Desconocimiento d...	73%	Desconocimiento de los problemas: Falta de conocimiento y concientización de los problemas ambientales
Sobrepoblación en...	0%	Sobrepoblación en áreas urbanas
Industria: Se pre...	15%	Industria: Se preocupan más por el crecimiento económico, aunque eso implique dañar el medio ambiente

Fuente: elaboración propia (2012).

Aunque se detecta cierto conocimiento de los problemas ambientales a nivel global, no hay gran referencia a los problemas de orden social y humano. Cabe señalar que se están omitiendo problemas fundamentales como falta de educación adecuada y cultura ambiental de la población. Con respecto a los valores más importantes de la educación ambiental, llama la atención que sólo un 3% de los docentes saben que son: complejidad, integración, incertidumbre, conocimiento de la comunidad local, centralidad en los sujetos y dialéctica local-global. Se destaca una visión tanto naturalista como fragmentaria de la EA y se pierden de vista los valores en una visión global e integradora. En lo referente a las causas de los problemas ambientales, la mayoría (73%) atribuyen las causas a: desconocimiento de los problemas y falta de conocimiento y concientización de los problemas ambientales.

Docentes. Instrumentos cuantitativos.

	CONOCIMIENTO OPINIONES Y CREENCIAS												
	1. La definición de medio ambiente involucra no sólo la dimensión física sino también las dimensiones social, cultural y económicas.	2. Entre los principales problemas ambientales están:	3. Los mantos acuíferos del mundo están siendo contaminados por nitratos.	4. El cambio climático está elevando la temperatura media del Planeta.	5. Los organismos internacionales como la ONU y la UNESCO han desarrollado documentos para el cuidado del medio ambiente.	6. Hay que hacer políticas medioambientales.	7. La definición de Educación Ambiental involucra los conceptos: conciencia del medio, conocimientos, valores, competencias.	8. La Educación Ambiental previene los problemas ambientales.	9. La Educación Ambiental es un asunto de carácter ético.	10. La gente daña el medio ambiente.	11. El transporte daña el medio ambiente.	12. La industria daña el medio ambiente.	13. La agricultura y pesca dañan el medio ambiente
PROMEDIO	3.505263	3.589474	2.978947	3.715789	3.547368	4.042105	3.936842	4.22105	3.926316	3.484211	3.642105	3.821053	3.157895
DESV ES	1.420771	1.115602	1.237525	1.243392	1.089294	1.529259	1.270035	0.77431	0.732848	1.099934	1.193206	1.031204	0.803129
MODA	5	4	3	4	4	5	5	5	4	3	4	4	3

Figura 1
Resultados para el factor de análisis Percepciones. Docentes.
Fuente: elaboración propia (2012).

Se puede observar que hay elementos arraigados en las concepciones con respecto al medio ambiente y los problemas ambientales, como son las dimensiones físicas y los recursos naturales; y otras de menor arraigo como

son las dimensiones sociales, culturales y éticas. Esto resulta significativo ya que pone de manifiesto las concepciones predominantes con respecto al ambiente, que excluyen aspectos socioculturales, políticos y económicos, que suelen ser causa de su proceso de deterioro. Únicamente 43 de los 95 respondientes (promedio 3.9) conceptualizan la EA desde una perspectiva global, involucrando valores y ética. En cuanto a que si la EA es un asunto de carácter ético se observa que únicamente 19 de 95 respondientes están totalmente de acuerdo, lo cual pone de manifiesto, no sólo un insuficiente conocimiento de la definición de EA, sino su conceptualización fragmentaria y reduccionista.

Estudiantes. Instrumentos cuantitativos.

Con el apoyo de la figura 2, se sabe que el 70% de los estudiantes están totalmente de acuerdo en que el conocimiento ambiental implica valores sociales, éticos y culturales. En general, no consideraron elementos fundamentales como el cambio de actitud y aptitud, la adquisición de valores y el proceso de formación ambiental intencional y permanente.

Los estudiantes, en un 20% afirman conocer los problemas ambientales prioritarios y en 80% piensan que deben ser atendidos. El 70% está de acuerdo en que la educación ambiental no sólo involucra cuestiones físicas, sino también sociales y éticas.

CONOCIMIENTO OPINIONES Y CREENCIAS				
	1. Conozco bien los problemas ambientales prioritarios	2. Pienso que debemos entender los problemas ambientales	3. La educación ambiental involucra no sólo cuestiones físicas sino también cuestiones culturales, sociales y éticas	La educación ambiental debe ser tratada en todos los niveles escolares
PROMEDIO	3.79389313	4.70992366	4.45038168	4.35496183
DESV ES	0.93232751	0.75798229	1.11564108	1.18416848
MODA	4	5	5	5

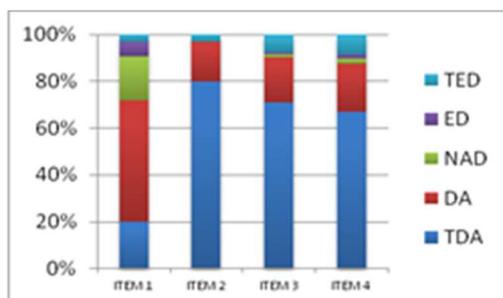
Figura 2

Resultados para el factor de análisis Percepciones. Estudiantes.

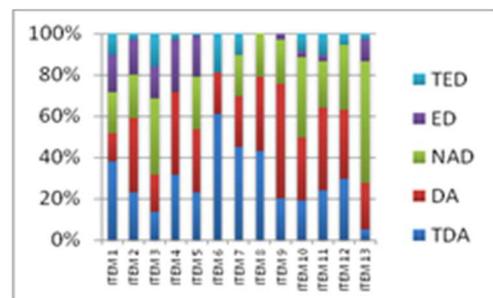
Fuente: elaboración propia (2012).

En las figuras 3 y 4 se grafican los resultados, tanto de docentes como de estudiantes, para los ítems del factor de análisis Percepciones:

Docentes



Estudiantes



Figuras 3 y 4

Evaluaciones de ítems de medición del factor de análisis Percepciones.

Fuente: elaboración propia (2012).

Llama la atención que 70% de los estudiantes consideran que la educación ambiental involucra aspectos éticos y que un 65% coincide en que la EA debe ser tratada en todos los niveles escolares. Todo esto lleva a pensar que las percepciones de los actores educativos de la FIUP son insuficientes, lo

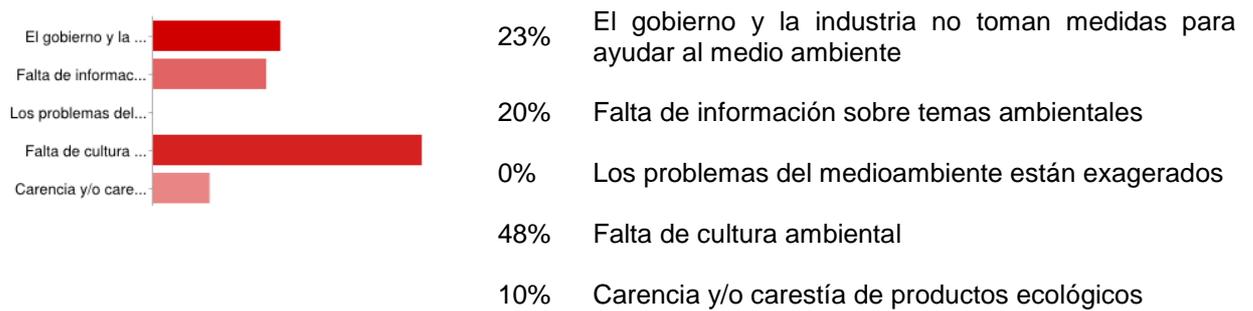
cual conduce a la necesidad de posibilitar un cambio en la forma de concebir e interactuar con el ambiente y social como sistema complejo y de incorporar la EA para formar hacia el ejercicio profesional, la toma de decisiones y la adecuada utilización de los conocimientos en función de resolver los problemas desde la perspectiva sustentable, analizando integralmente los procesos naturales, socioeconómicos y culturales y su impacto sobre la calidad de vida de la población.

Relevancia/ Importancia

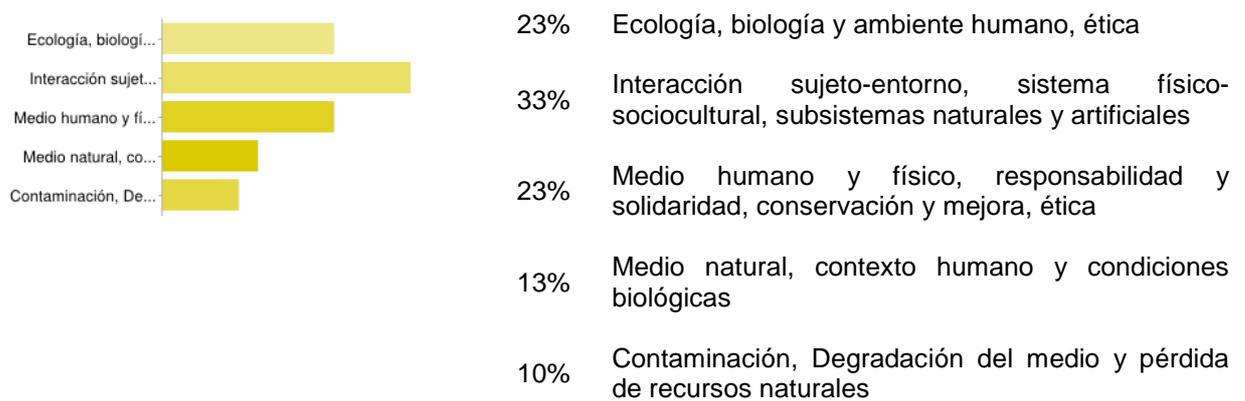
Docentes. Instrumentos cualitativos.

Tabla 4.
Medición del concepto Relevancia/importancia. Docentes.

Ítem	Resultado
6. La protección del ambiente es más importante que el crecimiento económico	
	25% Totalmente de acuerdo
	28% De acuerdo
	38% Ni en acuerdo ni en desacuerdo
	10% En desacuerdo
	0% Totalmente en desacuerdo
7. Mi preocupación por medio ambiente es	
	0% Nada
	0%
	15%
	60%
	25% Mucho
9. ¿Cuál de las siguientes opciones dirías que desalienta a la gente a preocuparse por medio ambiente?	



10. De los siguientes conceptos, ¿cuáles involucrarías en una definición de medio ambiente?



Fuente: elaboración propia (2012)

Se puede observar una preocupación por el ambiente: 60% están preocupados, y 25% muy preocupados. En cuanto a los conceptos involucrados en la definición de medio ambiente, sólo un 23% (menos de la cuarta parte) involucrarían conceptos como: medio humano y físico, responsabilidad y solidaridad, conservación y mejora, ética; un porcentaje similar involucra aspectos naturalistas. Eso hace ver la falta de cultura ambiental por parte de los respondientes.

Estudiantes. Instrumentos cualitativos.

Tabla 5.
Medición del concepto relevancia/importancia. Estudiantes.

Ítem	Resultado
1. La protección del ambiente es más importante que el crecimiento económico:	
Totalmente de acu...	23% Totalmente de acuerdo
De acuerdo	33% De acuerdo
Ni en acuerdo ni ...	39% Ni en acuerdo ni en desacuerdo
En desacuerdo	4% En desacuerdo
Totalmente en des...	0% Totalmente en desacuerdo
2. Me preocupo mucho por el medio ambiente	
Totalmente de acu...	19% Totalmente de acuerdo
De acuerdo	68% De acuerdo
Ni en acuerdo ni ...	9% Ni en acuerdo ni en desacuerdo
En desacuerdo	3% En desacuerdo
Totalmente en des...	1% Totalmente en desacuerdo

Fuente: elaboración propia (2012)

Se puede observar que el 23% de los estudiantes están totalmente de acuerdo en que la protección al ambiente es más importante que el crecimiento económico, mientras que un 33% están de acuerdo con ello. Un 39% no toman postura al respecto. Un 87% de los estudiantes se preocupan por el medio ambiente. Ello conduce a pensar que hay preocupación por el medio ambiente, pero la mayoría no toman postura al respecto y que hay una falta de visión y preocupación global por la problemática tratada. Se sigue observando una visión fragmentada del problema ambiental.

Estudiantes. Instrumentos cuantitativos.

En lo que respecta a la relevancia que los académicos dan a la problemática ambiental y a la educación ambiental, se puede ver que los

valores son altos, por el orden de 80% promedio (figura 5). Llama la atención que sólo un 20% está totalmente de acuerdo con que los problemas ambientales deben atenderse prioritariamente y un 55% opina que para solucionarlos se requiere apoyar cambios de hábito en la población (figura 5). A la mayoría de los respondientes (85%) les preocupan los problemas ambientales y piensan que se debe tener en cuenta la EA a nivel de educación superior.

RELEVANCIA / IMPORTANCIA	
14. Los problemas medioambientales deben atenderse prioritariamente.	3.49473684
15. El gobierno debe tomar medidas suficientes para ayudar al medio ambiente.	4.010526316
16. La iniciativa privada debe tomar medidas suficientes para ayudar al medio ambiente.	4.115789474
17. Me preocupan profundamente los problemas del medio ambiente.	3.842105263
18. Me intereso en aprender conceptos sobre el medio ambiente para participar en la solución de la problemática ambiental.	3.6
19. En México se debe tener en cuenta la Educación Ambiental en el nivel superior.	4.15789474
20. Para solucionar problemas ambientales se requiere aplicar multas a quienes contaminen.	3.72631579
21. Para solucionar problemas ambientales se requiere apoyar los cambios de hábitos en la población.	4.21052632
PROMEDIO	3.49473684
DESVIACIONES ESTÁNDAR	1.33586918
MODA	4

Figura 5

Resultados para el factor de análisis Relevancia / importancia. Docentes.

Fuente: elaboración propia (2012).

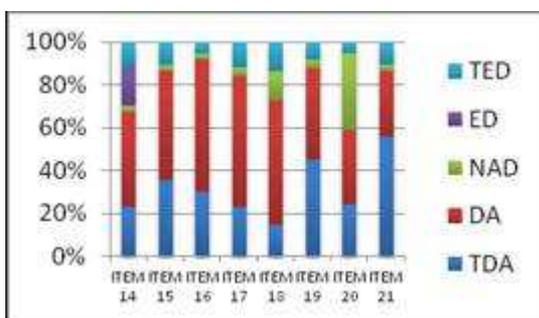
Por su parte, los estudiantes le dan importancia al medio ambiente (80%) y en un 38% se preocupan por él. Sólo un 5% opina que la sociedad toma acciones adecuadas para solucionar la problemática ambiental. El 58% piensa que es importante conocer las causas y consecuencias de la situación ambiental (figura 6). Se aprecia cierta relevancia de los problemas ambientales, coincidiendo con las opiniones de los demás actores educativos encuestados. Consideran importante que la FIUP incluya en su proceso formativo los problemas ambientales prioritarios como un componente esencial.

RELEVANCIA / IMPORTANCIA				
	El medio ambiente es importante	Me preocupo por el medio ambiente	La sociedad toma acciones adecuadas para solucionar la problemática ambiental	Pienso que es importante conocer las causas y consecuencias de la situación ambiental
PROMEDIO	4.52290076	4.11450382	2.27099237	4.4359313
DESV. ES	1.15031662	0.93580315	0.74730561	0.83166016
MODA	5	4	2	5

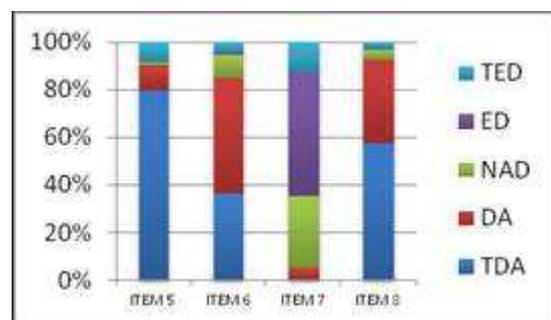
Figura 6
Resultados para el factor de análisis Relevancia / importancia. Estudiantes
Fuente: elaboración propia (2012).

La moda en este apartado, tanto para los estudiantes como para los profesores, indica que están de acuerdo en priorizar la temática ambiental (moda estudiantes= 4, moda profesores=4).

Docentes



Estudiantes



Figuras 7 y 8
Evaluaciones de ítems del factor Relevancia / importancia.
Fuente: elaboración propia (2012).

Llama la atención que los profesores y autoridades opinan que la gente no daña el medio ambiente (moda=3), sin embargo, en los ítems de la variable relevancia/importancia manifiestan que se requieren cambios de hábitos en la población para proteger el medio ambiente (moda=4). Esto se puede observar en la figura 9, en la cual se grafica la relación entre ambos factores de análisis.



Figura 9
Correlación de ítem Conocimiento – Relevancia / importancia
Fuente: elaboración propia (2012).

Esto hace suponer que los docentes reconocen la importancia de cambiar los hábitos de la población con respecto de los problemas ambientales, lo cual supone propuestas y acciones directas, no sólo en los ecosistemas o áreas vulnerables, sino en la práctica docente, en la formación integral de los individuos, en la formación de valores hacia el desarrollo sustentable. Por otro lado, analizar el concepto *actitud personal hacia el medio ambiente* se puede notar que el grupo de profesores y autoridades (moda=3) no manifiestan una postura definida aunque presentan un gran interés en formarse en temas ambientales así como incorporarlos en su práctica docente (moda=4); por su parte los estudiantes (moda=4) sí muestran una actitud favorable hacia el medio ambiente y gran interés (moda=5) en formarse en temas ambientales (figura 10).

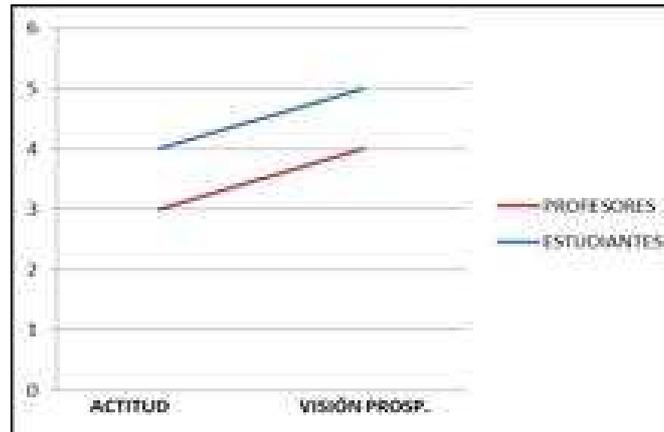


Figura 10
Correlación actitud – visión prospectiva.
Fuente: elaboración propia (2012).

Análisis estadístico de algunos factores relevantes referentes a las percepciones. Docentes

En los apartados siguientes se muestra información relevante en cuanto a las percepciones de los sujetos de estudio docentes.

Análisis estadístico conjunto de las dimensiones y factores de estudio. Percepciones.

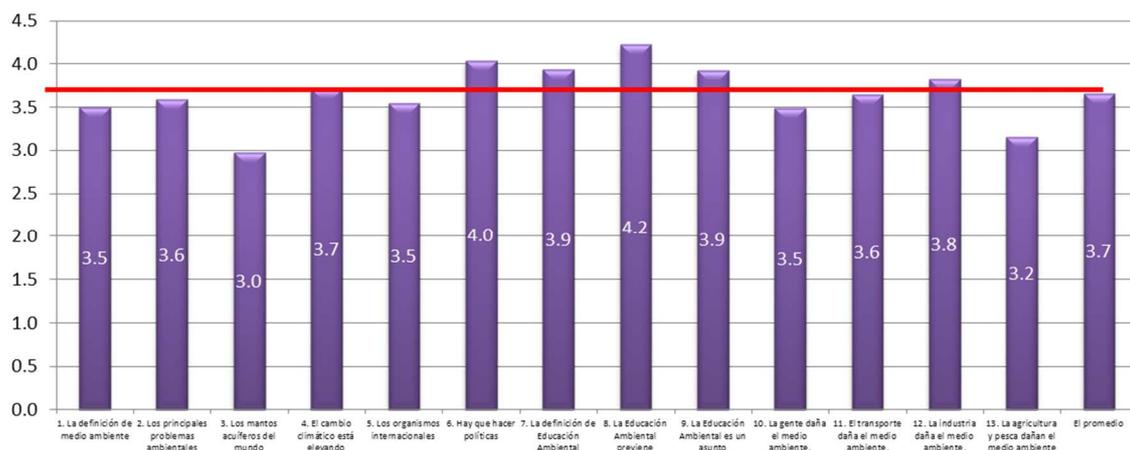


Figura 11
Promedio para los ítems – variables de la dimensión Percepciones.
Fuente: elaboración propia (2012).

El factor de análisis, relevante para este trabajo, que está evaluado por debajo del promedio en este grupo es:

1. La definición de medio ambiente involucra no sólo la dimensión física sino también las dimensiones social, cultural y ética.

Relevancia - importancia.

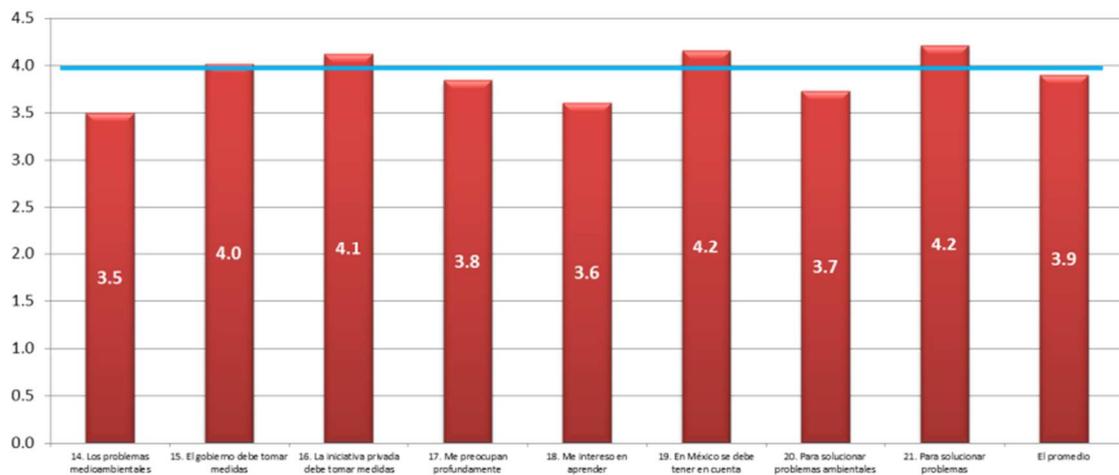


Figura 12

Promedio para los ítems – variables de la dimensión relevancia - importancia

Fuente: elaboración propia (2012).

Los factores que están evaluados por debajo del promedio en este grupo son:

- 14. Los problemas medioambientales deben atenderse prioritariamente.
- 17. Me preocupan profundamente los problemas del medio ambiente.
- 18. Me intereso en aprender conceptos sobre el medio ambiente para participar en la solución de la problemática ambiental.

Comportamiento personal/actitud.

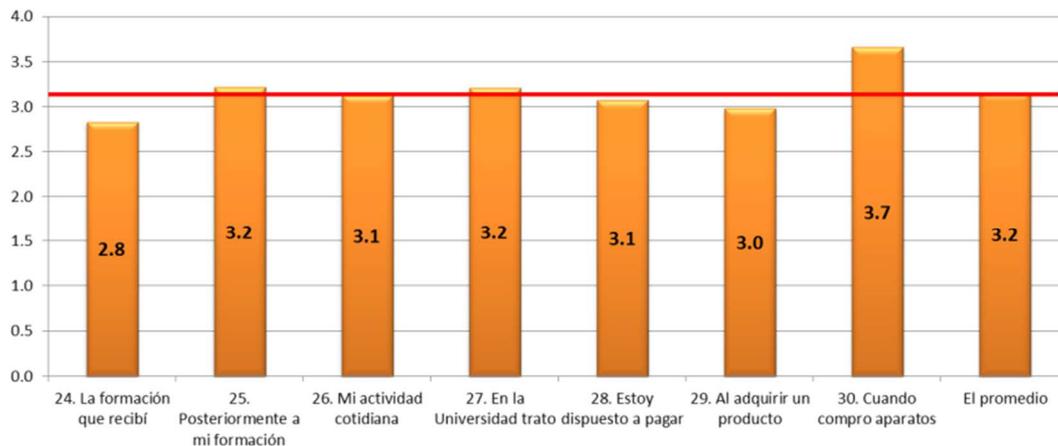


Figura 13

Promedio para los ítems – variables de la dimensión comportamiento personal / actitud.

Fuente: elaboración propia (2012).

Los factores que están evaluados por debajo del promedio en este grupo son:

26. Mi actividad cotidiana en la vida universitaria afecta de alguna forma al medio ambiente (natural, social, cultural). 28. Estoy dispuesto a pagar más por los productos de marcas cuidadosas con el ambiente. 29. Al adquirir un producto, estoy dispuesto a sacrificar calidad si es que este es amigable con el ambiente.

Análisis multivariado de regresión múltiple.

Se realizó un análisis de regresión múltiple, seleccionando como variable dependiente: Entre los principales problemas ambientales están... y como variables independientes, o variables explicadoras, a todas las demás del mismo bloque de ítems-variables, de la dimensión Percepciones (conocimiento, opiniones y creencias). Se introdujeron todas las variables y se observó que hay algunas variables que sí explican a la variable dependiente. Se seleccionó un método (dentro del análisis de regresión, mediante el programa SPSS) para seleccionar a las mejores variables para explicar a la variable dependiente. Este análisis indicó que la variable dependiente es explicada por las tres

variables: La industria daña el medio ambiente, La definición de EA involucra los conceptos..., Hay que hacer políticas medioambientales. Resultó que las dos variables que mejor explican a la variable dependiente son: La industria daña el medio ambiente y Hay que hacer políticas medioambientales.

Coefficients ^a						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	.338	1.076		.314	.754
	1. La definición de medio ambiente	-.126	.083	-.161	-1.518	.133
	3. Los mantos acuíferos del mundo	-7.24E-02	.119	-.080	-.610	.543
	4. El cambio climático está elevando	-2.32E-02	.096	-.026	-.242	.809
	5. Los organismos internacionales	.136	.127	.133	1.069	.288
	6. Hay que hacer políticas	.126	.121	.173	1.041	.301
	7. La definición de Educación Ambiental	.205	.090	.234	2.275	.026
	8. La Educación Ambiental previene	.201	.168	.140	1.198	.234
	9. La Educación Ambiental es un asunto	5.914E-02	.238	.039	.249	.804
	10. La gente daña el medio ambiente.	-1.83E-02	.237	-.018	-.077	.938
	11. El transporte daña el medio ambiente.	7.555E-02	.152	.081	.499	.619
	12. La industria daña el medio ambiente.	.206	.205	.191	1.009	.316
	13. La agricultura y pesca dañan el medio ambiente	3.583E-02	.199	.026	.180	.858

a. Dependent Variable: 2. Los principales problemas ambientales

Coefficients ^a						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	1.983	.409		4.849	.000
	12. La industria daña el medio ambiente.	.420	.103	.389	4.067	.000
2	(Constant)	1.434	.452		3.170	.002
	12. La industria daña el medio ambiente.	.340	.105	.314	3.229	.002
	7. La definición de Educación Ambiental	.218	.085	.248	2.544	.013
3	(Constant)	1.115	.466		2.393	.019
	12. La industria daña el medio ambiente.	.272	.108	.251	2.528	.013
	7. La definición de Educación Ambiental	.205	.084	.234	2.444	.016
	6. Hay que hacer políticas	.155	.070	.213	2.217	.029

a. Dependent Variable: 2. Los principales problemas ambientales

Coefficients ^a						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	1.983	.409		4.849	.000
	12. La industria daña el medio ambiente.	.420	.103	.389	4.067	.000
2	(Constant)	1.607	.431		3.727	.000
	12. La industria daña el medio ambiente.	.342	.106	.317	3.218	.002
	6. Hay que hacer políticas	.167	.072	.228	2.323	.022

a. Dependent Variable: 2. Los principales problemas ambientales

Figuras 14, 15 y 16

Regresión múltiple entre la variable “entre los principales problemas ambientales están...” y el bloque de variables de la dimensión Percepciones.

Fuente: elaboración propia (2012).

Entre los principales problemas ambientales están: degrado de la calidad del ambiente urbano, acidificación, etc., está asociado a variables que no indican cómo resolver los problemas ambientales, únicamente ratifican su presencia.

Análisis factorial.

Se empleó el método de análisis estadístico multivariado llamado Componentes Principales que determina, en un grupo de variables determinado, los ítems-variables que están más correlacionados entre sí. Cada uno de estos grupos de ítems-variables se denomina componentes o factores. Para cada grupo de variables seleccionados, el programa creó uno, dos, tres o más componentes o factores. Cada componente o factor está formado por un subgrupo de variables que algo tienen en común. Cada uno de estos factores es una combinación de este subgrupo de variables. Se pudo encontrar factores o componentes que agruparon variables que están bien evaluadas, o mal evaluadas a manera de una correlación negativa: a medida que una variable aumenta de valor, la otra disminuye.

Tabla 6.

Componentes de la dimensión de análisis Percepciones.

Componente	Media
1. La definición de medio ambiente	3.5
2. Los principales problemas ambientales	3.6
3. Los mantos acuíferos del mundo	3.0
4. El cambio climático está elevando	3.7
5. Los organismos internacionales	3.5
6. Hay que hacer políticas	4.0
7. La definición de Educación Ambiental	3.9
8. La Educación Ambiental previene	4.2
9. La Educación Ambiental es un asunto	3.9
10. La gente daña el medio ambiente.	3.5
11. El transporte daña el medio ambiente.	3.6
12. La industria daña el medio ambiente.	3.8
13. La agricultura y pesca dañan el medio ambiente	3.2

Tabla 7.

Componentes de la dimensión de análisis Percepciones.

Component Matrix	Component			
	C1	C2	C3	C4
10. La gente daña el medio ambiente	0.86	-0.28	-0.14	0.10
12. La industria daña el medio ambiente	0.86	-0.24	-0.16	0.06
5. Los organismos internacionales como la ONU y la UNESCO han desarrollado documentos para el cuidado del medio ambiente	0.64	-0.12	-0.10	-0.37
11. El transporte daña el medio ambiente	0.59	-0.37	-0.49	0.01
3. Los mantos acuíferos del mundo están siendo contaminados por nitratos	0.59	-0.21	0.33	-0.45
2. Los principales problemas ambientales	0.53	0.20	-0.30	0.15
6. Hay que hacer políticas medioambientales	0.56	0.72	0.12	0.08
9. La Educación Ambiental es un asunto de carácter ético	0.52	0.63	0.20	-0.26
8. La Educación Ambiental previene	0.48	0.57	-0.12	0.16
13. La agricultura y pesca dañan el medio ambiente	0.50	-0.35	0.66	-0.02
4. El cambio climático está elevando la temperatura media del planeta	0.41	-0.15	0.36	0.73

Se generaron cuatro componentes, a los cuales se les llamó:

1) Quienes son los que dañan el medio ambiente y las recomendaciones de la ONU y la UNESCO. 2) Hay que hacer políticas de EA con carácter ético. 3 y 4) Como sólo explican a una sola variable, se les llamó de la misma manera que cada variable en cuestión. Llama la atención el hecho que se percibe que la gente y la industria dañan el medio ambiente.

Tabla 8.

Componentes de la dimensión de análisis Relevancia/importancia.

Componente	Media
14. Los problemas medioambientales	3.5
15. El gobierno debe tomar medidas	4.0
16. La iniciativa privada debe tomar medidas	4.1
17. Me preocupan profundamente	3.8
18. Me intereso en aprender	3.6
19. En México se debe tener en cuenta	4.2
20. Para solucionar problemas ambientales	3.7
21. Para solucionar problemas	4.2

)

Tabla 9.

Componentes de la dimensión de análisis Relevancia/importancia.

Component Matrix	Componente C 1
16. La iniciativa privada debe tomar medidas suficientes para ayudar al medio ambiente	0.93
19. En México se debe tener en cuenta la Educación Ambiental en el nivel superior	0.76
15. El gobierno debe tomar medidas suficientes para ayudar al medio ambiente	0.72
17. Me preocupan profundamente los problemas del medio ambiente	0.70
21. Para solucionar problemas ambientales se requiere apoyar los cambios de hábitos en la población	0.69
20. Para solucionar problemas ambientales se requiere aplicar multas a quienes contaminen	0.68
18. Me intereso en aprender conceptos sobre el medio ambiente para participar en la solución de la problemática ambiental	0.64
14. Los problemas medioambientales deben atenderse prioritariamente	0.57

En este caso se generó sólo un componente, al cual se le llamó: 1. La iniciativa privada y el gobierno deben hacer algo, ya que a mí me preocupa el medio ambiente. Incluso se deben cambiar los hábitos en la población.

Se ve una preocupación por los problemas del medio ambiente, pero parece que otras instancias son las que deben realizar acciones.

Análisis estadísticos de algunos factores relevantes referentes a las percepciones. Estudiantes

En los apartados siguientes se muestra información relevante en cuanto a factores relacionados con las percepciones de los estudiantes.

Análisis estadístico conjunto de todas las dimensiones y factores de análisis.

Los grupos de variables relevantes que están evaluados por debajo del promedio global de todos los ítems-variables no pertenecen a la dimensión de Percepciones (figura 17).

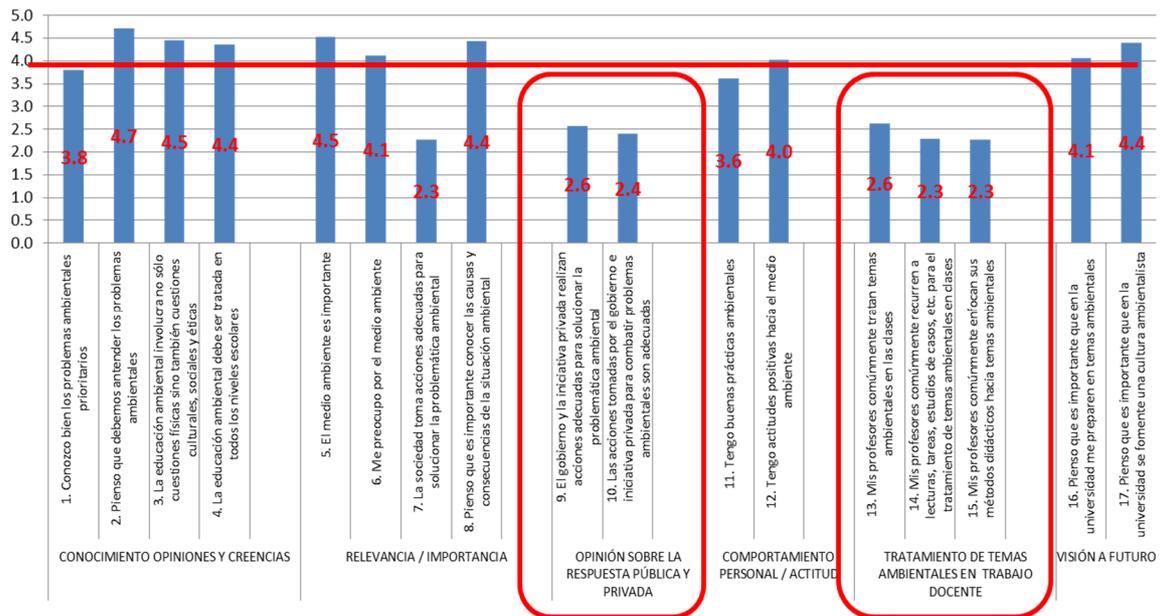


Figura 17
Promedio para los ítems-variables de todas las dimensiones de análisis.
Fuente: elaboración propia (2012).

Análisis de regresión múltiple.

Se realizó un análisis de regresión múltiple para verificar cuáles son las variables que tienen una mayor influencia en los factores de análisis prioritarios. Se hizo un análisis para determinar cuáles variables explican mejor la variable: La EA debe ser tratada en todos los niveles. Se realizó la regresión lineal múltiple, tomando como variable dependiente a: La EA debe ser tratada en todos los niveles y como variables independientes a: Pienso que debemos atender los problemas ambientales, Tengo actitudes positivas hacia el medio ambiente, Conozco bien los problemas ambientales prioritarios y Es importante que en la FIUP se fomente una cultura ambientalista.

Model Summary					ANOVA ^a					
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	.512 ^a	.262	.259	1.0190	1	Regression 95.993	1	95.993	92.439	.000 ^b
2	.596 ^b	.356	.351	.9542	1	Residual 269.996	280	1.038		
3	.613 ^c	.376	.369	.9408	2	Total 365.989	281			
4	.627 ^d	.393	.384	.9295	2	Regression 130.190	2	65.095	71.500	.000 ^b
					2	Residual 235.798	259	.910		
					3	Total 365.989	281			
					3	Regression 137.644	3	45.881	51.840	.000 ^c
					3	Residual 228.344	258	.886		
					4	Total 365.989	281			
					4	Regression 143.964	4	35.991	41.661	.000 ^d
					4	Residual 222.025	257	.864		
					4	Total 365.989	281			

a. Predictors: (Constant), 2. Pienso que debemos atender

b. Predictors: (Constant), 2. Pienso que debemos atender, 12. Tengo actitudes positivas

c. Predictors: (Constant), 2. Pienso que debemos atender, 12. Tengo actitudes positivas, 1. Conozco bien los problemas ambientales

d. Predictors: (Constant), 2. Pienso que debemos atender, 12. Tengo actitudes positivas, 1. Conozco bien los problemas ambientales, 17. Es importante que se fomente

a. Predictors: (Constant), 2. Pienso que debemos atender

b. Predictors: (Constant), 2. Pienso que debemos atender, 12. Tengo actitudes positivas

c. Predictors: (Constant), 2. Pienso que debemos atender, 12. Tengo actitudes positivas, 1. Conozco bien los problemas ambientales

d. Predictors: (Constant), 2. Pienso que debemos atender, 12. Tengo actitudes positivas, 1. Conozco bien los problemas ambientales, 17. Es importante que se fomente

e. Dependent Variable: 4. La educación ambiental debe ser

Coefficients ^a						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	.587	.397		1.478	.141
	2. Pienso que debemos atender	.800	.083	.512	9.615	.000
2	(Constant)	-.260	.397		-.655	.513
	2. Pienso que debemos atender	.625	.083	.400	7.532	.000
	12. Tengo actitudes positivas	.415	.068	.326	6.129	.000
3	(Constant)	-.131	.393		-.333	.740
	2. Pienso que debemos atender	.697	.086	.446	8.152	.000
	12. Tengo actitudes positivas	.505	.074	.396	6.860	.000
	1. Conozco bien los problemas ambientales	-.219	.075	-.172	-2.902	.004

Figuras 18, 19 y 20.

Regresión lineal múltiple entre los ítems – variables 4 y 2, 12, 1 y 17.

Fuente: elaboración propia (2012).

Son cuatro variables independientes que ayudan a explicar a la variable dependiente. La variable: La educación ambiental debe ser tratada en todos los niveles, sí es estadísticamente dependiente del conjunto de las cuatro variables (en ese orden): Pienso que debemos atender los problemas ambientales, Tengo actitudes positivas hacia el medio ambiente, Conozco bien los problemas ambientales prioritarios y Pienso que es importante que en la universidad se fomente una cultura ambientalista. La percepción de los estudiantes de que la EA debe ser tratada en todos los niveles no es cubierta por el desempeño docente en la FIUP.

Conclusiones

En las entrevistas se declara de forma no explícita la EA, especialmente en el apartado de los objetivos educativos enfocados a las autocreencias que generen actitudes y comportamientos favorables.

Existe sensibilización positiva hacia el medio y sus problemáticas, pero no se concretiza en la definición de problemas por desconocimiento de los mismos. Las autocreencias y las actitudes ambientales son positivas en sentido general. Hay deficiencia en los comportamientos orientados a favorecer al medio, pues la cantidad de conductas referidas es baja, además de que las que se mencionan no están orientadas hacia los problemas ambientales prioritarios.

Según los docentes, su formación en temáticas ambientales se reduce a su formación universitaria y, si por un lado pueden conocer o dominar aspectos relacionados a esta dimensión, por el otro no les resulta suficiente para abordar la ambientalización de su asignatura y formar a sus estudiantes en actitudes y valores.

Como conclusión de este trabajo de recolección y análisis de datos se destacan algunos resultados sobresalientes: los actores educativos de la FIUP opinan que los problemas ambientales deben atenderse prioritariamente y creen que la forma de comportarse de las personas desde el punto de vista ambiental tiene una gran influencia al introducir aspectos ambientales en la labor docente. Los docentes consideran que la problemática ambiental es una cuestión de gran importancia que les afecta directamente y que debería considerarse una exigencia profesional como parte fundamental de la profesión, por lo que se deben llevar a cabo acciones para potenciar una cultura de la sustentabilidad y es factible introducir contenidos al respecto en el currículum. Existe en los actores educativos de la FIUP una gran disposición para capacitarse en materia de EA.

Los resultados obtenidos permiten definir la situación actual y el camino de mejora para la ambientalización curricular.

Referencias

- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Clinical and Social Psychology*, 4, 359-373.
- Bandura, A. (1995). Self-efficacy in changing societies.
- Brown, R., Flavin, C. & French, H. (2000). La situación del mundo 2000. España: Icaria.
- George, P. (2001). Informe Lugano. España: Icaria.
- Gobierno de México (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Recuperado de www.pnd.gob.mx
- Jáuregui, G. (2000). La democracia planetaria. España: Novell.
- Jones, M. G. & Carter, G. (2007). Science teacher attitudes and beliefs. En S.K. Abell & Ng. Lederman (Eds.), *Handbook of Research on Science Education* (1067-1104). Mahwah. EUA: Lawrence Erlbaum.
- Marsh, H.W. & Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107–123.
- Mayor Zaragoza, F. (2000). Un mundo nuevo. España: Círculo de Lectores.
- Meadows, D., Meadows, D. & Randers, J. (1992). Beyond on the limits: Confronting Global Collapse, Envisioning a Sustainable Future. EUA: Chelsea Green.
- ONU (Organización de las Naciones Unidas, 2002). Segunda Cumbre de la Tierra Johannesburgo. Recuperado de: <http://daccess-ddsny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N02/636/96/PDF/N0263696.pdf?OpenElement>
- ONU (2012). Rio + 20. Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible. Recuperado de:

<http://www.un.org/es/sustainablefuture/about.html>

- Pintrich, P.R., Marx, R.W. & Boyle, R.A. (1993). Beyond cold conceptual change: the role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63(2), 167–199.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385,407.
- PNUMA (Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente, 2002). Informe GEO-3. Perspectivas de Medio Ambiente Mundial 2002. Recuperado de <http://www.unep.org/geo/geo3/spanish/pdfs/prelims.pdf>
- Ramonet, I. (1997). Un mundo sin rumbo. España: Seix Barral.
- Sapiña, L. (2000). Implementation of Local Agenda 21 in the UK. Inglaterra: Universidad de Manchester-Mimeo.
- Simpson, R. D., Koballa, T. R., Oliver, J. S. & Crawley, F. (1994). Research on the affective domain dimensión of science learning. En D. Gabel (Ed.) *Handbook of Research in Science Teaching and Learning* (211-234). EUA: Macmillan.
- UICN (Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza, 1980). Estrategia Mundial para la Conservación de la Naturaleza. Recuperado de: <http://cisdl.org/natural-resources/public/docs/wcs.pdf>
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1977). Declaración de la Conferencia Intergubernamental de Tbilisi sobre Educación Ambiental. Recuperado de <http://www.jmarcano.com/educa/docs/tbilisi.html>
- Vilches, A. & Gil, D. (2003). Construyamos un futuro sostenible. Diálogos de supervivencia. España: Paidós.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.

Creencia de Capacidad Docente y Liderazgo Transformacional en Maestros Universitarios

Teacher beliefs and leadership ability in college teachers transformational

6

Capítulo

Nikell Esmeralda Zárate Depraect
Esmeralda Alvarado Félix
Carlota Leticia Rodríguez

Resumen

El presente escrito reporta los resultados de una investigación, cuyo objetivo fue analizar la asociación entre la Creencia de Capacidad Docente y el Liderazgo Transformacional en docentes universitarios. El enfoque del estudio es cuantitativo, con diseño descriptivo, transversal y correlacional. Se llevó a cabo con profesores de la Facultad de Odontología de la Universidad Autónoma de Sinaloa. La muestra fue aleatoria e incluyó a 17 docentes, a quienes se les aplicaron dos instrumentos; la Escala de Capacidades de Arita y Herrán (2003) y la Escala de Liderazgo Transformacional de Gonzáles (2004). El análisis indica que, a mayor Creencia de Capacidad Docente, mayor es la creencia de capacidad para su trabajo. Se identifica una correlación significativa entre las dos escalas utilizadas, en cuanto a: Salud con Consideración individual y Tolerancia psicológica; Salud con Motivación inspiradora. A mayor tolerancia psicológica, Consideración Intelectual y Motivación Inspiradora que demuestre el docente hacia sus estudiantes, mayor salud tendrá durante el desarrollo de su trabajo.

Palabras Clave: Autoeficacia, práctica docente, estilos de liderazgo, innovación educativa.

Abstract

The present document reports the results of an investigation, whose objective was to analyze the association within the belief of teaching capacity and the transformational leadership in educational university. The focus of the study is that of quantitative, descriptive, transversal and correlational design. It was held with professors of the Faculty of Dentistry of the Autonomous University of Sinaloa. The sample was random and included 17 teachers, who were applied two instruments; Scale capabilities of Arita and Herran (2003) and the scale of transformational leadership of Gonzales (2004). The analysis indicates that, to further belief of teaching ability in teaching teachers participating in the study, greater is the belief of capacity for its work. A significant correlation between the two scales used, was identified in terms of: health with individual consideration and psychological tolerance; Health with inspiring motivation. To greater psychological tolerance, consideration intellectual and inspirational motivation show the teacher to his students, greater health will have during the development of his work, implying that he or she will be more likely to benefit the meaningful learning of their students.

Keywords: Self-efficacy, teaching practice, leadership styles. educational innovation.

Introducción

La mejora de la calidad educativa constituye uno de los objetivos primordiales en cualquier institución de educación superior, sobre todo cuando se trata de la práctica docente, por ello se observa una preocupación constante para identificar aquellos aspectos relacionados a las actividades que debe gestionar el docente y definir con base en sus experiencias lo que debería saber y ser capaz de hacer para promover el aprendizaje significativo en los estudiantes.

Un líder educativo no busca aumentar su eficiencia haciendo más de lo mismo, sino que imagina y construye nuevas posibilidades de enseñar dentro y fuera de la institución universitaria. Un maestro con creencia positiva de sus capacidades docentes ejerce sus competencias para la transformación de ideas en realidades, es aquel docente que tiene la capacidad de tomar la iniciativa, gestionar, convocar, promover, incentivar, motivar y evaluar a un grupo de estudiantes universitarios.

En este trabajo se analiza la asociación entre la Creencia de Capacidad Docente y el Liderazgo Transformacional en docentes universitarios que facilitan la actuación de cambios significativos durante la formación universitaria. Para ello, se aplicaron dos instrumentos a 17 docentes universitarios del área de la salud humana. Los datos arrojaron que el nivel de Creencia de Capacidad Docente se correlaciona con la capacidad para su trabajo, y que dicha correlación es más significativa entre el elemento Salud respecto a la consideración individual, la tolerancia psicológica y la motivación inspiradora.

Creencias de Capacidad Docente

La Creencia de Capacidad Docente en este estudio, es entendida como la representación subjetiva de la propia habilidad para controlar o modificar hechos importantes durante la actuación docente. Lo anterior basado en lo que Bandura y Flammer (1999) hacen referencia, es decir, son las creencias que

configuran la base para el comportamiento, dado que constituyen el paso previo para la planificación y ejecución de acciones orientadas a una meta, al mismo tiempo que determinan las reacciones afectivas consecuentes, causando estados emocionales de orgullo o vergüenza.

Las creencias y concepciones que tienen los docentes intervienen en la manera en como conciben la educación y la enseñanza durante la vida profesional; desde los procesos formativos normales (formación básica, media superior y superior) las prácticas cotidianas en el aula, y en los procesos de capacitación o formación continua. Rosales (2009), afirma “que los pensamientos y las creencias docentes, ofrecen un marco de referencia para comprender las innovaciones pedagógicas y reformas educativas” (p. 73).

En esta lógica, Mansillas y Beltrán (2013), refieren que un profesor no sólo se dedica a dar instrucciones o es un experto en ello, sino es un constructor que constantemente genera nuevas ideas y toma decisiones, además de poseer creencias que influyen en su actuar como docente. Para estos autores, “las creencias que los profesores tienen acerca de su accionar son decisivas a la hora de organizar las actividades que se llevarán a cabo en el aula” (p. 27).

En relación con esto último, Gimeno y Pérez (2002), refieren que la forma de actuar del docente en los procesos educativos, desde la planeación y su aplicación adecuada, la aceptación de las actividades por los estudiantes, los cambios constantes, las exigencias del entorno, el modo de evaluar su comportamiento y el modo de reflexionar sobre su práctica, estriban y están muy ligadas a sus concepciones y sus creencias pedagógicas, sean éstas conscientes o no.

Por tanto, el conocimiento de los profesores y sus creencias en la práctica docente, son relevantes hasta el punto de que influyen en las acciones y actividades que se promueven durante la interacción en el aula, y de las conductas que se manifiestan, además de las percepciones que surgen a partir

de la reflexión crítica y de la habilidad que se posee para aprender de la experiencia.

Gimeno (2008), hace referencia que los docentes constantemente utilizan conocimientos que están vinculados a las creencias provenientes del contexto y de la práctica docente diaria, lo cual está relacionado con las ideologías o representaciones sociales que se tienen en torno a ella y que lo pueden llevar a tomar decisiones pedagógicas asertivas o no, como parte importante de su quehacer. Por su parte, Salazar (2005) afirma que las creencias están totalmente vinculadas con las estrategias didácticas que promuevan los docentes y que éstas influyen en gran medida en los aprendizajes. Sin embargo, según García; Losada y Mondelo (1993), existe una gran cantidad de docentes que no son conscientes de que sus creencias influyen en su quehacer diario, estando implícito con ello sus capacidades.

Por lo antes expresado, es importante que el docente al momento de ejercer su práctica conozca las habilidades o capacidades que tiene, tanto de manera personal como profesional en relación a la docencia, pero sobre todo, en su actuar como docente, ya que esto podría impactar de manera general en el proceso de enseñanza y por ende en el aprendizaje de los estudiantes.

Las creencias que el docente tenga sobre su actuar dependerán de las expectativas o significaciones que tenga como profesional de la docencia, sin embargo, estas dependerán en función de sus propias acciones y del contexto en el que se desenvuelva, es decir, de los diferentes factores psico-socio-culturales en los que se encuentra inmerso, pues esto, en gran sentido motiva o facilita la implementación de nuevas estrategias fortaleciendo con ello su capacidad docente.

Perafán y Adúriz-Bravo (2002), señalan que el docente es un ser pensante, que continuamente reflexiona sobre sus acciones, opina, tiene creencias, y toma decisiones que lo llevan a fortalecer su desarrollo personal y profesional, además de sus competencias. Ellos hacen referencia a que no se puede enseñar lo que no se sabe y sobre todo si no se reflexiona sobre ello.

Desde su perspectiva mejorar la enseñanza es lo primordial. Así, la innovación educativa debe partir de la reflexión del profesorado, de sus creencias y motivaciones personales.

El desarrollo personal se relaciona con la capacidad de la persona, por lo que considerar la evaluación de los sujetos respecto de su capacidad como docentes se establece como aspiraciones, elecciones, intereses, convicciones y necesidades (Arita, 2006).

El maestro entendido como un líder, debe conseguir que los alumnos participen en su propio rol formativo; es decir, en la construcción de su propio aprendizaje, para lo cual los docentes deben tener la capacidad de elegir las herramientas didácticas necesarias para lograr los objetivos planteados de cada asignatura, y proporcionar el andamiaje de conocimiento pertinente a fin de que sus estudiantes desarrollen las competencias que les permitan insertarse en la vida profesional.

Alegre (2010), describe diez competencias docentes estratégicas para la intervención oportuna de las diferentes capacidades con las que cuentan los alumnos actualmente. Estas competencias son: capacidad reflexiva, medial, tener la habilidad para gestionar situaciones diversas de aprendizaje en el aula, ser tutor y mentor, promover el aprendizaje cooperativo y entre iguales, la capacidad de comunicarse e interactuar, capacidad de proporcionar un enfoque globalizador y metacognitivo, facilidad para enriquecer actividades de enseñanza-aprendizaje, motivar e implicar con metodologías activas al alumnado y la de planificar.

La persona que funge como docente se convierte en el responsable de planificar, organizar, crear un ambiente de estudio agradable, de ser empático y brindar confianza, ser comprometido con la institución, mostrar responsabilidad, honestidad y dedicación en su actuación docente para promover en los estudiantes el aprendizaje significativo.

Estas competencias pedagógicas que deben poseer los docentes, incidirán significativa y directamente en los estudiantes, por tanto, deben ser coherentes con la formación de conocimientos, actitudes y valores de los educandos, pero sobre todo, con las estrategias de enseñanza que posee y utiliza para lograr el aprendizaje esperado. Sin embargo, de acuerdo a De Vicente (1990) este aprendizaje significativo radica en gran medida en la toma de decisiones con base a las creencias que poseen los profesores en cuanto al proceso de enseñanza.

En este sentido, es conveniente que los docentes universitarios tengan la creencia positiva hacia su actuar docente, que le permitan manejar de manera eficiente las situaciones de tensión provocadas en el aula, con la aplicación de herramientas persuasivas para una buena dirección ante sus estudiantes, promover y fortalecer la cohesión del grupo e inculcar el respeto.

Liderazgo transformacional en los docentes

Tanto la Creencia de Capacidad Docente y las características del liderazgo transformacional, que son: consideración individual, estimulación intelectual, motivación inspiradora, tolerancia psicológica, e Influencia idealizada mejor conocida como carisma, ayudan a que el profesor resuelva, proponga y actúe en su comunidad universitaria de manera natural y sea un ejemplo a seguir por el estudiantado.

El campo constituido por el liderazgo es diverso e incluye un amplio espectro de teorías, definiciones, evaluaciones, descripciones, prescripciones y filosofías. Su estudio se ha llevado a cabo desde diferentes disciplinas y perspectivas, tales como Historia, Teoría Psicológica, Teoría del Desarrollo Organizacional y Sociología (Kroeck, Lowe & Brown, 2004).

Se pueden abordar distintos enfoques teóricos que describen el estudio del liderazgo en general, en ellas, destacan: Teorías de los Rasgos, Caracteres, Conductuales, De Contingencias, Situacionales, Transaccionales y

Transformacionales. Además de Liderazgo Facilitador, Persuasivo, Carismático, Sostenible o Visionario (Pedraja-Reja, et al., 2009).

La investigación sobre el liderazgo aplicado al mundo educativo comienza a desarrollarse con fuerza entre las décadas de los 60 y 70 del siglo XX. De esta forma, llegan a hacerse muy populares diversas propuestas de estilos de liderazgo escolar. Así, por ejemplo, (Leithwood, Begley & Cousins 1990, citado en Murillo, 2006) a partir del análisis de varias investigaciones establecen cuatro tipos de liderazgo:

El estilo A, caracterizado por un énfasis en las relaciones interpersonales, por establecer un clima de cooperación dentro de la escuela y por una relación eficaz y de colaboración con diversos grupos de la comunidad y de las autoridades centrales. Los directivos que se comportan bajo este modelo creen que estas relaciones son críticas para su éxito general y proporcionan una base necesaria para una actividad más dirigida a tareas determinadas en sus centros.

En el estilo B, el foco de atención está en el rendimiento de los alumnos y en el aumento de su bienestar. Para ello utilizan diversos medios, que incluyen comportamientos típicos de los otros estilos (interpersonal, administrativo y directivo).

El estilo C, está centrado en los programas. Los directivos que actúan según este modelo muestran su preocupación por la eficacia de los programas, por mejorar las competencias del personal docente y por desarrollar procedimientos para llevar a cabo las tareas que aseguran el éxito de los programas.

Por último, el estilo D, está caracterizado casi exclusivamente por la atención hacia lo administrativo; es decir, hacia las cuestiones prácticas de la organización y mantenimiento diario del centro. Los directivos que adoptan este estilo, de acuerdo con todos los estudios, se preocupan por los presupuestos, los horarios, el personal administrativo y por responder a las demandas de

información de los demás. Parecen tener poco tiempo para tomar decisiones sobre cuestiones pedagógicas y tienden a involucrarse únicamente como respuesta a una crisis o a una demanda concreta.

Lo relevante para esta línea de trabajo sobre liderazgo educativo de carácter netamente pedagógico, fueron las aportaciones del movimiento de investigación sobre Eficacia Escolar. Las investigaciones que de aquí estriban refieren, en primer término, la importancia de la dirección escolar para conseguir escuelas de calidad (Murillo, 2005). De tal forma que es difícil imaginarse una buena escuela que no tenga un buen director o directora que la lidere.

Sin embargo, la aportación más importante de la línea de investigación de eficacia escolar da un giro de 180 grados a la investigación sobre dirección escolar: es decir, ya no se busca “reconocer” características, conductas o actitudes que configuraban una buena dirección; ahora la investigación se compromete con “proponer” modelos de dirección para contribuir a mejorar la educación. De ahí surgieron los conceptos del Liderazgo Transformacional y, más recientemente, los de liderazgo facilitador, persuasivo, sostenible y distribuido.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, para despertar en el alumno universitario el interés en su proceso formativo, es necesario que tenga una figura a seguir; y esa figura, debe ser el maestro. Por ello, requiere ser experto en la disciplina que va a enseñar; y transmitir seguridad en su conocimiento.

En ese mismo sentido, el docente se apoya en su capacidad creativa haciendo que la forma en la que imparta su pedagogía modifique la conducta del estudiante, empujándole a que forje su propio conocimiento y se mantenga entusiasmado por aprender cada día más. En ello es primordial que el maestro emplee la ética como herramienta elemental en el arte de enseñar, y que exista congruencia entre el decir y hacer, ya que los alumnos aprenden también de lo que se conoce como currículo oculto.

Es importante que el profesor este consiente de los continuos cambios en los que los seres humanos están presentes, necesidades sociales, económicas, nuevas tecnologías, y muestre una actitud de renovación que lo conduzca a realizar acciones preventivas mediante estrategias didácticas que realmente orienten a los alumnos en el proceso de asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje y desarrollar sus potencialidades, lo que convierte al docente en una figura de líder guía que favorece la transformación positiva.

Con referencia a lo anterior, se considera pertinente estudiar acerca del Liderazgo Transformacional necesario en cada docente universitario. Según Yukl y Van Fleet (1992), el principal precursor de éste tema es Bass (1985), quien se basó en las ideas originales de House (1971) y Burns (1978) sobre el liderazgo carismático y transformacional, respectivamente. La mayoría de las teorías consideran tanto los rasgos y conductas del líder, como las variables situacionales, dando lugar a una perspectiva más abarcadora que el resto de las orientaciones descritas.

Lupano Perugini y Castro Solano (2005), expresan que Bass (1985) describe este tipo de liderazgo a partir de los efectos que produce el líder sobre sus seguidores. Los líderes con características transformacionales provocan cambios en sus seguidores a partir de la concientización acerca de la importancia y el valor que revisten los resultados obtenidos tras realizar las tareas asignadas. Además, el líder incita a que los seguidores trasciendan sus intereses personales en virtud de los objetivos de la organización. Esto genera confianza y respeto por parte de los adeptos, que son motivados a lograr más de aquello originalmente esperado. En virtud de estas propiedades se lo suele considerar más amplio y más efectivo que el de tipo transaccional.

En cuanto a las características que presentan los líderes transformacionales, Bass y Riggio (2006) plantean que la gama de conductas que pueden mostrar éstos es amplia. A nivel conceptual, los autores afirman que los líderes transformacionales se proponen como ejemplos a seguir (carisma), proveen significado a las acciones de sus subordinados (inspiración), alientan la búsqueda de soluciones alternativas a problemas

cotidianos (estimulación intelectual) y suelen preocuparse por las necesidades individuales de sus subordinados (consideración individualizada).

Por otra parte, plantean que los líderes transaccionales utilizan los intercambios y la negociación con los subordinados a cambio del logro de objetivos y metas organizacionales (recompensa contingente) y, además, suelen monitorear muy de cerca las actividades de sus subordinados con el propósito de evitar posibles errores o desviaciones de los procedimientos y normas establecidos (dirección por excepción). En caso de ocurrir un error, suelen aplicar acciones correctivas. Esta dimensión tiene una forma activa (prevenir para que los errores no ocurran) y una forma pasiva (actuar cuando el error ya ocurrió).

Asimismo, Bass y Riggio (2006) afirman que el modelo de Liderazgo Transformacional ha evolucionado hacia un modelo denominado “Liderazgo de rango completo” (Full Range Leadership), el cual contempla, además de las dimensiones del Liderazgo Transformacional y transaccional, una última dimensión denominada liderazgo Laissez Faire. El liderazgo Laissez Faire es la dimensión más negativa, dado que este tipo de líderes evitan tomar decisiones, no realizan intercambios de ningún tipo para lograr objetivos y no hacen uso de la autoridad que su rol les confiere.

De los anteriores planteamientos, el Liderazgo Transformacional según González, González, Ríos y León (2013) hacen hincapié a actividades como: Consideración individual, Estimulación intelectual, Motivación inspiradora, Tolerancia psicológica e Influencia idealizada. Mismas que a continuación se describen:

1. *La Consideración Individual.* El líder tiene en cuenta las necesidades de cada persona para guiar a cada una según su potencial; actúa como entrenador (coach), abriendo oportunidades de aprendizaje y creando un clima de apoyo. Escucha, y sabe delegar, dando lugar al *feedback* constructivo al subordinado. Bajo estos postulados, se puede indicar que los docentes que ejercen su rol de liderar dentro de la educación deben

aplicar este tipo de liderazgo, en el sentido de tener en cuenta aquellas conductas que caracterizan a cada uno de los factores.

2. *La Estimación Intelectual.* El líder promueve nuevos enfoques y nuevas soluciones a los problemas que se enfrenta. A la vez provoca intelectualmente a su gente estimulándoles a hacerse preguntas, cuestionando los modos habituales de hacer las cosas, permitiendo que tengan errores. Se permite cometer errores y aprender de ellos para crecer personalmente. Demuestra racionalidad en sus decisiones y acciones.
3. *La Motivación Inspiradora.* El líder crea una visión estimulante y atractiva para sus seguidores. Además, sabe comunicar su visión de modo convincente con palabras y también con su propio ejemplo. Para ello, ha de demostrar su compromiso personal y entusiasmo por la vida, a fin de conseguir entusiasmar y arrastrar a los demás.
4. *La Tolerancia Psicológica.* En ella el líder usa el sentido del humor para indicar equivocaciones, para resolver conflictos, para manejar situaciones de dificultad; toleran los errores de los demás y utilizan los propios para mejorar, son pacientes y amables. Crea atmósferas de trabajo adecuados para tratar los problemas presentes.
5. *La Influencia Idealizada (carisma).* El líder actúa de modo en que sus seguidores le admiren y le requieran imitar. El líder se convierte en un modelo idealizado con alto grado de poder simbólico. A la vez que se presenta como un modelo, el líder carismático se distingue claramente de los demás por su inusual personalidad y sus capacidades únicas.

Tras el concepto de Liderazgo Transformacional, en los últimos años, estamos asistiendo al surgimiento de una serie de propuestas que, partiendo de él, pretenden superarlo aportando nuevos elementos. Entre éstos destacan: el liderazgo facilitador, el liderazgo persuasivo y el liderazgo sostenible.

En la actualidad las instituciones educativas, sobre todo a nivel universitario, requieren de docentes líderes fortalecidos que muestren una

firme apreciación hacia la profesión, que contribuyan a la sociedad asegurando la formación de calidad de las nuevas generaciones.

En tanto que el proceso de enseñanza-aprendizaje es complejo y se requiere de una serie de factores engranados que trabajen en conjunto, el docente debe saber llevar una buena gestión escolar, la cual es considerada como el arte de organizar los talentos presentes en la escuela. Significa entonces que el docente que lleva una buena gestión en el aula es aquel que imagina, sueña, motiva, comparte, sostiene, implementa, evalúa, regula y reajusta todo lo que sucede durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así mismo, Ahumada, Montecinos y Sisto (2008), refieren que una buena la calidad en la gestión escolar, radica en la confianza que debe existir entre los actores claves, en este caso, equipo directivo con el distinto personal de la comunidad educativa, de tal forma que el proceso de autoevaluación genere un cambio en el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje.

El docente líder con gran Creencia de Capacidad Docente, realiza acciones de: guía, dirección, coordinación, motivación. A los efectos de este, el Liderazgo Transformacional permite propiciar aprendizajes significativos en sus alumnos, incluir el cambio y la innovación en las instituciones educativas y, sobre todo, promover grupos de trabajo donde pueda conformarse una comunidad educativa que posibilite la consistencia, coherencia de las visiones, motivaciones y compromisos de sus integrantes.

En consecuencia, se espera que el líder docente universitario posea el entendimiento, conocimiento, visión de futuro, hábitos del pensamiento, la acción, la disposición de indagar, cuestionar, problematizar, crear espacios sanos de trabajo donde se practique la responsabilidad, el respeto, la confianza.

Es indiscutible que en la actualidad se requiere mejorar la docencia, por ello, se necesita contar con personas que ejerzan un liderazgo desde el interior, que inicie, impulse, facilite, gestione y coordine el proceso de transformación.

Personas con una preparación técnica adecuada pero, sobre todo, con actitud y compromiso con la escuela, los alumnos, la educación y la sociedad, capaces de ponerse al frente del proceso de cambio.

En este tenor, el profesor tiene que estar en constante formación pedagógica ya que año con año recibe a diferentes alumnos con capacidades y habilidades heterogéneas. Cabero y Castaño (2007), comentan que el docente debe orientarse a promover las capacidades y habilidades de los alumnos, motivarlos para que construyan sus propias ideas, aplicar estrategias in situ donde se fomente el desarrollo de valores personales, y actividades donde se promueva el trabajo colaborativo y las apliquen en situaciones que los lleven hacia la resolución de problemas tanto individuales como grupales.

Creencia de Capacidad Docente y Liderazgo Transformacional en Docentes Universitarios

Como ya se mencionó en páginas anteriores, se ha venido observando una tendencia a promover la calidad educativa en las universidades, lo cual ha estado asociado a empujar procesos de innovación y de rendición de cuentas donde una parte importante son los resultados evaluados a partir de los actores educativos, entre ellos los docentes, quienes son valorados no solo a partir de ellos mismos, sino de lo que logran sus estudiantes.

Ahora bien, también se ha visto cotidianamente que en algunas universidades se presentan situaciones que obstaculizan el cumplimiento de la calidad educativa. Se destaca que las propuestas de innovación dirigidos a la práctica docente como son las estrategias de aprendizaje y su evaluación, no están viéndose reflejadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que las interacciones y relaciones entre docentes y alumnos se caracterizan por inconformidades, ausencia del diálogo reflexivo, falta de motivación de los docentes a sus estudiantes, entre otros elementos igualmente importantes. Así,

la capacidad de los docentes para liderar el cambio educativo está siendo cuestionada.

Como ya se ha visto en apartados anteriores, la creencia del docente sobre su capacidad y la forma en que asumen el liderazgo educativo, son aspectos que se relacionan con los resultados en el proceso de aprendizaje con sus estudiantes.

Por lo anterior surgen las siguientes preguntas: ¿Cuál es la Creencia de Capacidad Docente de los maestros universitarios?, ¿Qué relación existe entre Creencias de Capacidad Docente y Liderazgo Transformacional en los Docentes Universitarios? Para responder a estos cuestionamientos, nos planteamos llevar a cabo un pequeño estudio con el objetivo de analizar la asociación que existe entre la Creencia de Capacidad Docente y el Liderazgo Transformacional en Docentes Universitarios.

Material y método

El presente estudio es de enfoque cuantitativo, con diseño observacional, descriptivo, transversal y correlacional, llevado a cabo con 17 docentes de la Facultad de Odontología de la Universidad Autónoma de Sinaloa, seleccionados en forma aleatoria. La muestra estuvo constituida por 9 mujeres y 8 hombres, cuyas edades oscilan de 31 a 40, 2 personas; de 41 a 50, 3 personas; de 51 a 60, 12 personas. La antigüedad en el trabajo de los docentes que participaron es: 10 años, 1 persona; 20 años, 4 personas, mayor de 20 años, 12 personas.

Se utilizaron los siguientes instrumentos de medición:

1. Escala de Capacidades Arita y Herrán (2003; citado en Arita, 2006). Es una escala con 7 dominios que responde en una escala valoral del 1 al 10. Esta creencia de capacidad, da al sujeto la posibilidad de búsqueda de nuevos retos, de generación de expectativas, de sentimientos de

seguridad personal. Los 7 dominios que maneja son: Salud, Educación, Estatus social, Cultura, Capacidad para el trabajo, Felicidad, Participación política.

2. Escala de Liderazgo Transformacional (González, 2004; citado en Arita 2006). Es una escala tipo likert, constituida por 85 ítems, con 5 opciones de respuesta que van desde (1= nunca hasta 5= muy frecuentemente) e incluye 5 dimensiones, las cuales son: Consideración individual, Estimulación intelectual, Tolerancia psicológica, Influencia idealizada o (carisma), Motivación inspiracional. La fiabilidad de Alfa de Cronbach de la escala total = 0.97.

Los datos recolectados se analizaron en paquete estadístico SPSS V15 con estadística descriptiva y de correlación de Pearson.

Resultados

En la Tabla 1, se muestran los resultados del análisis de frecuencia estadística de la Escala de Capacidades de Arita y Herrán (2003), en lo que se encontró que existe mayor creencia de capacidad en Educación (41.2%), y elevada creencia de capacidad para el Trabajo (41.2%), también se manifiesta alta creencia de Felicidad (47.1%), al igual que Salud (41.2%).

Sin embargo, existe tendencia baja en cuanto a la capacidad de creencia en Estatus social, Seguridad, Participación política, y Cultura en un 5.9%.

Tabla 1.
VARIABLES QUE INTEGRAN LA ESCALA DE CAPACIDADES DE ARITA Y HERRÁN (2003).

Salud	Educación	Estatus Social	Trabajo	Seguridad	Participación Política	Felicidad	Cultura
*41.2 %	*41.2%	*47.1%	*41.2%	*41.2%	*35.3%	*47.1%	*29.45%
**17.6%	**23.5%	**5.9%	**17.6%	**5.9%	**5.9%	**5.9%	**5.9%

*Puntaje alto, **Puntaje bajo.

Fuente: Elaboración propia durante el trabajo de campo realizado en Junio de 2012.

Mientras que en el análisis de correlación íter ítem de la Escala de Capacidades de Arita y Herrán (2003), se encontró que las variables que correlacionan con mayor significancia son: Trabajo con Educación, Estatus social y Cultura. Además la variable de Felicidad correlaciona significativamente con Estatus social. Cabe agregar que, también correlacionan las variables de Cultura y Educación con Felicidad. Trabajo y Felicidad correlacionaron entre sí.

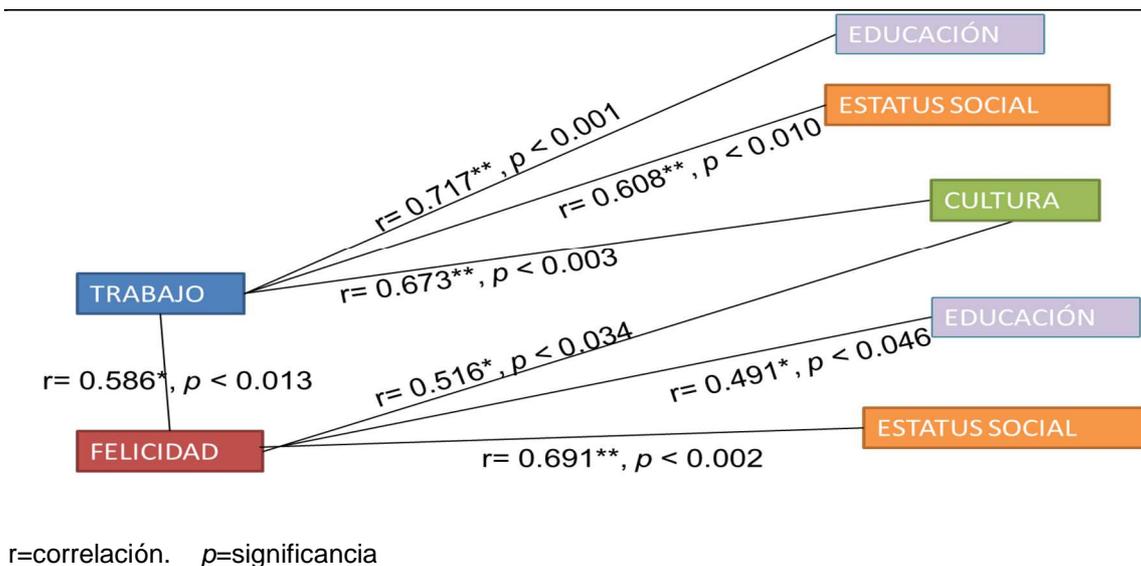


Figura 1
 Correlación inter ítem de la Escala de Capacidades de Herrán y Arita (2003)
 Fuente: Elaboración propia durante el trabajo de campo realizado en Junio de 2012

En la tabla 2 se muestra la relación al análisis de estadística descriptiva de las dimensiones de la Escala de Liderazgo Transformacional de González (2004), y se encuentra que la dimensión baja es la de Tolerancia psicológica, misma que refiere que el docente universitario manifiesta poca tolerancia y paciencia ante los errores de sus estudiantes, e incluso quizás ante sus propios errores, esto hace que no sean lo suficientemente asertivos para indicar las equivocaciones de los alumnos y no lo incitan a la corrección en busca de la mejora continua. Igualmente, tal y como se observa, el resto de las dimensiones también se encuentran bajas.

Tabla 2.

Estadística descriptiva por dimensiones de la Escala de Liderazgo Transformacional de González (2004).

Influencia idealizada	Motivación inspiradora	Estimulación intelectual	Consideración individual	Tolerancia psicológica
4.2%	4.1%	4.1%	4.1%	3.9%

Fuente: Elaboración propia durante el trabajo de campo realizado en Junio de 2012.

Al mismo tiempo, resulta en el análisis de correlación de Pearson de ambas escalas, que se muestra en el Esquema 2, lo siguiente. Se observa que las variables que correlacionan significativamente son: Salud, de la Escala de Herrán y Arita (2003) con Consideración individual y Tolerancia psicológica de la Escala de González (2004). También, correlaciona la variable de Salud con Motivación inspiradora respectivamente pero con menor significancia. Esto es que, a mayor Tolerancia psicológica, Consideración individual y Motivación inspiradora demuestre el docente hacia sus estudiantes, mayor Salud tendrá durante el desarrollo de su trabajo, y se promoverá benéficamente el aprendizaje significativo.

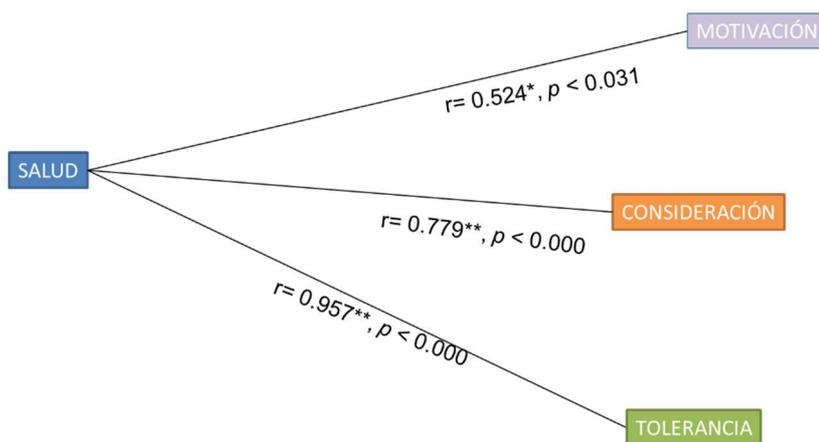


Figura 2.

Correlación de Pearson entre la Escala de Capacidades de Herrán y Arita (2003) y la Escala de Liderazgo Transformacional de González (2004).

Fuente: Elaboración propia durante el trabajo de campo realizado en Junio de 2012.

Conclusión

Puede concluirse que, a mayor Creencia de Capacidad Docente en los maestros universitarios, mayor es la creencia de capacidad para el Trabajo y por ende, mayor es la Felicidad manifestándose con buena Salud. Sin embargo, un porcentaje considerable de docentes universitarios tienen baja creencia de capacidad para el Trabajo lo que puede impactar proporcionalmente en la Salud y en Felicidad.

En cuanto a las conclusiones de la Escala de Liderazgo Transformacional, se recalca que, para que el líder docente genere optimismo, fortaleza, motivación y conciencia en sus estudiantes, tiene que estimularlos intelectualmente, enfrentarlos con nuevos retos para que generen su propio aprendizaje y creen nuevas formas de aprender, de hacer, de ser, de convivir y de emprender.

Para que el docente estimule intelectualmente y los rete a enfrentar nuevas técnicas para solucionar problemas con innovación y creatividad, necesita tolerar los errores de sus estudiantes y los propios, además de corregirlos. Asimismo, tiene que demostrar paciencia y ser asertivo para indicar equivocaciones, también, es fundamental que preste atención a cada estudiante enfocándose en sus necesidades y promoviendo su desarrollo. El líder docente debe ser flexible, paciente y tolerante con sus estudiantes. Necesita autoevaluarse continuamente para mejorar, debe ser creativo e innovador.

Las áreas de fortalecimiento identificadas en los docentes universitarios son:

- ✓ Generar optimismo y seguridad en sus estudiantes.
- ✓ Ser motivadores, creativos y formar conciencia en sus estudiantes.
- ✓ Prestar atención centrada en cada estudiante para concentrarse en el desarrollo de sus necesidades.

Sin embargo, si el carisma es el conjunto de las cualidades que debe desarrollar un líder transformacional (docente); como pilar integral de este fenómeno, entonces se ve manifestado en aquella persona que demuestra prestigio y aceptación porque ha ganado respeto por su desempeño; esto le permite transmitir confianza en los demás.

El cultivar la paciencia y el sentido del humor para indicar errores en los demás es fundamental en la dimensión de carisma y para que se pueda aplicar en los estudiantes el docente requiere generar optimismo, conciencia, fortaleza, motivación en ellos. Además, debe apoyarlos y estimularlos para que creen y apliquen nuevas técnicas para solucionar los problemas a los que se enfrentan. Deben mostrarse atentos a las necesidades de cada uno de sus estudiantes para promover su desarrollo. Por último, es necesario que el docente tolere los errores de los estudiantes y compañeros de trabajo, además de reconocer y actuar para corregir sus propios errores y mejorar en su práctica educativa.

En función de los resultados, se considera que la reflexión sobre la Creencia de Capacidad Docente puede coadyuvar a los profesores a evaluarse, a tomar conciencia y enfocarse más en aquellas habilidades y capacidades que poseen como líderes educativos, buscar formas apropiadas de ejercer sus funciones de manera competente y promover actividades de aprendizaje exitoso en los estudiantes. También, acciones que se reflejen en su compromiso como docente, la confianza en sí mismo y en sus convicciones, en particular, en la creencia de que el éxito depende del trabajo intenso, de su compromiso intelectual, emocional, moral y social en función de su persona.

Referencias

Ahumada, L. Montecinos, C & Sisto, V. (2008). Desarrollo y validación de una escala para evaluar el funcionamiento del equipo directivo de los centros

educativos. *Revista Interamericana de Psicología*, 42(2), 228-235. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28442205>.

Alegre, O. M. (2010). Capacidades docentes para atender la diversidad. Una propuesta vinculada a las competencias básicas. España: Eduforma.

Arita W. (2006). Calidad de vida en Culiacán Condiciones objetivas, capacidad y bienestar subjetivo. México: Universidad Autónoma de Sinaloa. Distribuciones Fontamara, S.A.

Bandura A. (1999). Auto-Eficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual. España: Deslèe De Bouwer

Bass, B. M. & Riggio, R. E. (2006). *Transformational Leadership*. Mahwah. EUA: Lawrence Erlbaum Associates.

Cabero, J. & Castaño, C. (2007). Bases pedagógicas del e-learning. En J. Cabero y J. Barroso (Coords.). Posibilidades de la Teleformación en el Espacio Europeo de Educación Superior (21-45). España: Octaedro.

De Vicente, P. (1990), Creencias de profesores en ejercicio relacionadas con el currículum. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesores*, 47(9), 115-127. Recuperado de:

dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/117725.pdf

Flammer A. (1999). Análisis evolutivo de las creencias de control. En Albert Bandura (Ed.): Auto-Eficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual. España: Deslèe De Bouwer.

García, B. Losada, C. & Mondelo, M. (1993). Las ideas de los profesores de ciencias sobre la formación docente. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, 11(1), 26-32. Recuperado de:

http://www.researchgate.net/publication/39093522_Las_ideas_de_los_profesores_de_ciencias_sobre_la_formacin_docente.

Gimeno, J., Ángel I., & Pérez, G. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza* (undécima. ed.). España: Ediciones Morata.

Gimeno, J. (2008), *Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación*. España: Morata.

González, O., González, O., Ríos, G., & León, J. (2013) Características del liderazgo transformacional presentes en un grupo de docentes universitario. *TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 15(3), 355-371. Universidad Rafael Belloso Chacín. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99328424005>.

Kroeck, K. G., Lowe, K. B., & Brown, K. W. (2004). The Assessment of Leadership. En J. Antonakis, A.T. Cianciolo & R.J. Sternberg (Eds.), *The Nature of Leadership* (71-98). EUA: Sage.

Lupano Perugini, M. L. & Castro Solano, A. (2005). Estudios sobre el liderazgo: teoría y evaluación. *Psicodebate*, 6, 107-122. Recuperado de: <http://dspace.palermo.edu/dspace/bitstream/10226/415/1/6Psico%2008.pdf>.

Mansillas, J. & Beltrán, J. (2013). Coherencia entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares de los docentes de segundo ciclo, a partir de las actividades didácticas. *Revista Perfiles Educativos*, 35 (139). Recuperado de:

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018526982013000100003&lng=es&tlng=es.

Murillo, F.J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. España: Octaedro.

Murillo, J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11-24. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140403>

Pedraja-Rejas, L., Rodríguez-Ponce, E., Barreda, M., Sagredo, O. & Segovia, C. (2009). Estilos de liderazgo y resultados del sistema de medición de la calidad de la educación; un estudio empírico en los colegios básicos de la ciudad de África-Chile. *Ingeniare, Revista Chilena de Ingeniería*, 17(1), 21-26. Recuperado de:

<http://www.scielo.cl/pdf/ingeniare/v17n1/art03.pdf>

Perafán, G.A. & A. Adúriz-Bravo (2002). Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Rosales, C. E. (2009). Creencias colectivas en la escuela pública. *Educación*, XVIII(35), 71-89. Recuperado de:

<file:///C:/Users/FAC.%20MEDICINA/Downloads/1766-6823-1-PB.pdf>

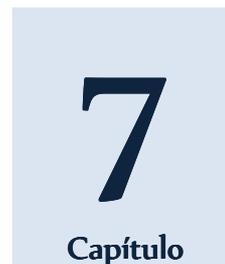
Salazar, S. (2005). El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5(2), 1-18. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44750211>.

Yukl, G. & Van Fleet, D. (1992). Theory and Research on Leadership in Organizations. En M. D. Dunnette & L. M. Hough (Eds.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (147- 197). EUA: Consulting Psychologists Press.

Motivación de Logro en Docentes Desde sus Atribuciones de Competitividad y Rendimiento

Motivation for the successes of teachers from their attributes of competitiveness and performance



Francisco Nájera Ruiz
Roberto Murillo Pantoja
Germán García Alavez

Resumen

La motivación de logro ha tenido un proceso de análisis muy importante, pero poco se ha estudiado en los docentes de diferentes niveles educativos. El estudio se enfoca al análisis de las atribuciones que originan la motivación de logro de los docentes, en el ámbito profesional y académico. La investigación es de corte cualitativo porque es una perspectiva útil para obtener y analizar la información. La muestra se conforma de 44 docentes, quienes laboran en distintos niveles educativos. Se utiliza la entrevista individual semiestructurada. Existen algunos hallazgos identificados: La motivación es eminentemente intrínseca porque los docentes con motivación de logro no se motivan por factores externos. Un atributo importante es la capacidad, a través de su autonomía y competencia. El esfuerzo es trascendente para realizar con éxito las tareas asignadas, a través de su persistencia y constancia. Está presente el reto porque la dificultad de la tarea interviene en la motivación de logro. Sus expectativas son importantes porque es la esperanza percibida de conseguir un cierto resultado a futuro. Se motivan por las ventajas, los logros y la importancia de los conocimientos obtenidos y las acciones realizadas. Poseen locus de control interno porque buscan el control de su propia conducta.

Palabras clave: Atribuciones de motivación, motivación intrínseca, locus de control interno.

Abstract

The motivation to succeed has had a very important process of analysis, but little has been studied in the teachers at different educational levels. The present study focuses on the analysis of the attributes that originate the motivation to succeed, expressed by the teachers, as a cause to improve their performance, knowledge obtained, and fulfillment of their tasks, situations, and actions of professional and academic nature. The research is qualitative because it gives a useful perspective to obtain and analyze the information. 44 teachers who work in institutions of different educational levels. To collect the data a semi-structured individual interview is used. Some findings are identified about the attributes of the motivation to succeed of the teachers. Firstly, the motivation is basically intrinsic because the teachers who have the motivation to succeed are not motivated by external factors. One important attribute is the capacity, through their autonomy and competence. The effort to transcend to achieve the assigned tasks with success, with their persistence and firmness to assume risks. The challenge is present because the difficulty of the task intervenes in the motivation to succeed; it is perceived as interesting and with personal implications. There exists a motivation of interest for the benefits obtained when doing an activity.

Keywords: Attributes for motivation, intrinsic motivation, inner control locus.

Introducción

Actualmente se aborda un tema polémico y recurrente: la situación docente que se cuestiona, entre otros ámbitos, por la falta de motivación del docente. Se escucha y leen desencuentros, rupturas y también algunas visiones esperanzadoras. El factor docente es citado como uno de los más importantes para que los cambios se concreten. Las políticas educativas y la sociedad demandan una mayor productividad, un nuevo estilo de trabajo para todos los docentes, una mayor aplicación de la creatividad y una mentalidad más abierta.

A los docentes, hoy se les exige hacer todo lo que la sociedad, los estados y la familia no están haciendo. El prestigio y valoración social de la profesión docente se debilitan en forma significativa. Los docentes aún son pensados, únicamente, dentro de los límites que marca el aula, ocupados de las tareas didácticas y responsables de la implementación del currículo. Resulta fundamental, entonces, reconocer que la calidad del desempeño del maestro depende de un conjunto de factores, por ejemplo: el grado de compromiso con los resultados de su trabajo, su preparación, actualización, e interés por su escuela, en lo educativo. Los procesos de permanente aprendizaje docente adquiere sentido y realidad bajo un liderazgo renovado; permite reconocer la experiencia y el saber de los docentes porque hay experiencias destacadas (Robalino, 2005).

Las autoridades educativas han elaborado un sistema de evaluación y control de calidad educativa para los docentes que determinan su salario. Los docentes son considerados trabajadores y evaluables en sus conocimientos, aptitudes y resultados. Se percibe que no se tiene en cuenta a la persona y sólo interesan los números cuantificables. Pero cómo olvidar que muchos docentes poseen motivación para ámbitos profesionales y educativos y poseen una formación humana de actitudes personales (Uribe, 2005).

Ante los cuestionamientos sociales acerca del desempeño de los docentes es importante analizar el lugar que ocupa el docente y develar la motivación de logro de muchos de ellos que están desempeñando su labor

adecuadamente en los contextos educativo y profesional. Los docentes constituyen uno de los aspectos básicos para el estudio de la calidad educativa porque poseen motivación de logro por su crecimiento personal y su compromiso ante la sociedad y la comunidad educativa. Es importante enfatizar que existen docentes con una pertinente preparación y actualización *ad hoc* a las exigencias de un mundo globalizado, complejo y competente. Tienen un desempeño eficiente; poseen pensamiento de responsabilidad, expectativas al éxito, logros y sentimientos. Tienen tendencias a esforzarse para lograr el éxito, progresan en su empleo, poseen un plan personal de acciones y competencias en determinadas áreas.

Muchos docentes establecen sus propias metas en diferentes áreas: familiar, social, profesional y laboral. Su conducta es adecuada, enseñan con el ejemplo, saben hacer correctamente su función docente y rendimiento académico, poseen actitud hacia el cambio y hacia el estudio, dedican esfuerzo a sus propósitos académicos y profesionales, sus formas de ejecución son adecuadas, y poseen autorrealización. Dado que la función docente se caracteriza por su complejidad académica, poseen una intensa dedicación y motivación en el estudio, docencia, habilitación y actualización para un exitoso rendimiento.

En la época actual, cuando el desempeño de los docentes se cuestiona, una forma de reconocer la capacidad y esfuerzo es mediante el análisis de los atributos de motivación de logro que poseen porque una de las áreas más estudiadas de la motivación humana es la necesidad de logro. Para conseguir lo anterior se requiere un intenso trabajo en el área de la investigación para documentar sus atribuciones de motivación de logro. Es necesario un conocimiento mínimo sobre la motivación de su comportamiento, estudiar sus acciones y reacciones dentro del escenario institucional, y saber qué los motiva porque muchos docentes tienen un intenso deseo por lograr algo. Así, es importante analizar sus motivaciones y respectivas atribuciones porque son sus razones por las cuales se sienten motivados para lograr diferentes retos.

Derivado del análisis anterior, se plantean unas preguntas base para la investigación: ¿Cuáles son las atribuciones que originan la motivación de logro de los docentes en el ámbito profesional y educativo?, ¿cuáles son los factores de éxito, según su propia percepción?, ¿cómo se enfrentan los docentes ante sus retos profesionales y construyen una carrera exitosa? y ¿cómo evolucionan las motivaciones para lograr sus propósitos? Los propósitos de la investigación se enfocan a identificar las atribuciones que originan la motivación de logro, expresadas por los docentes; analizar la elección individual de un camino a seguir, y entender la amplitud o el rigor de las acciones.

Sustento teórico

Un elemento importante para comprender la motivación de logro, es analizar primeramente, el concepto de motivación. Para González y González (2010), la motivación es un constructo hipotético que explica el inicio, dirección, intencionalidad y la perseverancia de la conducta encaminada hacia el logro de una meta. Newstrom (2007) investiga el papel de la motivación a nivel universitario; entre sus hallazgos identifica a la motivación, como papel central en el aprendizaje, aún a nivel universitario. Dever y Morrison (2009) apuntan hacia el papel fundamental de la motivación por encima de cualquier aspecto institucional o grupal en la construcción de las carreras profesionales.

Motivación de logro.

Existen algunos conceptos base, indispensables para comprender la motivación de logro. Es importante analizar conceptos y teorías desde la perspectiva cognitiva porque se centra en la motivación humana y especialmente en la motivación de logro.

El concepto es definido por Atkinson como la disposición relativamente estable de buscar el éxito o el logro; según McClelland es la tendencia a alcanzar el éxito en situaciones que suponen la evaluación del desempeño de

una persona, en relación con estándares de excelencia. Para Murray, la motivación de logro es el deseo o tendencia a vencer obstáculos para superar las tareas difíciles, lo mejor y más rápidamente posible (Mankeliunas, 2007). Garrido (1986) menciona que, la motivación de logro se ha definido como la tendencia a conseguir una buena ejecución en situaciones donde se desarrollan competencias con un estándar de excelencia, donde la ejecución se evalúa como éxito o fracaso, por el propio sujeto o para otros.

Como teorías garantes, la motivación de logro es investigada y analizada por varios autores. McClelland (1989) la denomina como la tendencia del sujeto a buscar el éxito en situaciones desafiantes donde esté presente un reto, porque es importante demostrar capacidad, como elemento indispensable para evaluar su desempeño. En su teoría denominada: expectativa-valor, considera a la motivación como producto de las expectativas (probabilidad subjetiva de éxito o fracaso) y del valor concebido al resultado a obtener. La conducta de logro se distingue por la elección y persistencia (dirección), y las diferencias individuales (ansiedad respecto al éxito, necesidad de logro, locus de control).

Investiga la motivación de poder, afiliación, evitación y de logro. Para el autor, la motivación de logro es el realizar las actividades por el deseo de hacerlas porque tienen deseo de la excelencia. Apuestan por el trabajo bien realizado porque es un gusto realizarlas de la mejor manera y bien. Las personas con motivación de logro no se motivan por factores externos, se motivan por sí mismos por el deseo intrínseco de reconocimiento. Aceptan responsabilidades porque poseen un impulso de sobresalir y tener éxito. Existe perseverancia y tenacidad, a través de un gran deseo y decisión, para comenzar y concluir las actividades. Está presente un compromiso cognitivo por la atención, concentración y utilización de estrategias. Se imponen metas elevadas a alcanzar. Poseen una gran necesidad de desarrollar actividades, pero muy poco de afiliarse con otras personas.

La teoría del establecimiento de metas es importante para entender la motivación de logro. El término lo utiliza por primera vez Locke en 1969 (Abarca, 1995). Él formula la teoría del establecimiento de metas como papel

motivador para el comportamiento del sujeto. La meta constituye cualquier acción a realizar, con esfuerzo. Las motivaciones claras serán base para un mejor desempeño porque orientan la conducta en un determinado sentido, estimula la persistencia hasta lograr el objetivo. La meta le posibilita un grado de aceptación por dos posibilidades: haber participado en su fijación o porque percibe una credibilidad y tiene confianza por quien la asignó. Está presente la eficacia personal, como fundamento de la percepción del individuo sobre su propia capacidad para alcanzar la meta. Se prioriza las metas individuales, como tipo de tarea porque no dependen de otras personas para su ejecución.

Csikszentmihalyi (2003), en su teoría del flujo, identifica una sensación de placer cuando el individuo realiza una actividad. Su motivación es eminentemente intrínseca, sin interesar la meta. Para el sujeto, la tarea debe poseer una gran dosis de desafío para utilizar sus competencias y habilidades. Su interés se acrecienta cuando el desafío es mayor.

Kenneth (2005) fundamenta su teoría de la motivación intrínseca. En esta perspectiva, las recompensas internas poseen un alto contenido emocional, porque las recompensas externas no son suficientes. Tienen un interés propio por la tarea a realizar o por el trabajo a desempeñar porque les proporcionan recompensas más profundas. Hacen lo que se debe hacer porque les provoca sentirse bien. Su autodirección les ofrece la posibilidad de obtener recompensas intrínsecas, donde está presente la autonomía, la libertad de elegir las tareas y seleccionar las formas de realizarlas.

Los sujetos consideran poseer la capacidad y destreza necesarias, como elementos de sus competencias, para realizar la tarea. Le dan gran valor y significado a la tarea. Su convicción les provoca un estado de motivación intrínseca. Genera un alto desempeño en sus funciones, obligaciones y prioridades, y una elevada satisfacción, por lograr sus objetivos personales.

Maehr y Braskamp (1986) denotan el carácter de inversión personal de la motivación de logro. Existen tres factores trascendentes: el sentido de sí mismo, los incentivos personales y las alternativas percibidas. Respecto al

sentido de sí mismo es el conjunto de indicadores de la propia identidad donde está presente el sentido de competencia, autonomía y determinación. En los incentivos personales está el sentido de éxito o fracaso asignado subjetivamente a una situación, como son las implicaciones y logros en las metas de tarea, la competitividad y poder en las metas personales, la afiliación e interés social, como parte de las metas de solidaridad social. También están presentes las metas de recompensa extrínseca, como son: los reconocimientos y los incentivos motivacionales. Las alternativas percibidas son las posibilidades de acción ante una situación, ya sean disponibles y apropiadas, según las normas socioculturales.

Vroom (1994) postula la teoría de las expectativas. Como seres pensantes, los sujetos tienen creencias, esperanzas y expectativas respecto a su futuro. Su proceder es consecuencia de la selección de varias alternativas, las cuales se basan en creencias y actitudes. Perciben ciertas metas como valiosas y consideran que la probabilidad de lograrlo es alta. Perciben su nivel de rendimiento posible a alcanzar. Ellos controlan las posibilidades de su éxito en las actividades a realizar.

Atkinson (1968) analiza varios aspectos para la motivación de logro. Considera que, la activación de la conducta depende de tres variables. Un aspecto importante es la fuerza del motivo porque es la disposición por la cual el individuo se esfuerza para lograr un determinado tipo de satisfacción. Ubica la expectativa, como las probabilidades subjetivas de las posibles consecuencias de la acción. Es una anticipación cognitiva sobre el resultado de una acción. Por último, el valor del incentivo viene definido por la cantidad de atracción o repulsión de una determinada meta.

En las teorías de la motivación, la Atribucional de Weiner (1990) reconoce la multiplicidad de significados de una recompensa. Considera que la causalidad es un factor importante de la motivación de logro. Combina elementos de atribución causal y emociones para explicar la conducta de logro. Están presentes sentimientos respecto al logro, como es la probabilidad, esperanza, confianza en el éxito, justicia, satisfacciones, ganas de estudiar.

Motivación intrínseca.

La motivación de logro se une al concepto de la motivación intrínseca principalmente. Para analizar el tema de la motivación se puede indagar su origen. Si la motivación es interna es porque el sujeto mantiene un propio deseo. Las acciones a realizar se verán más fortalecidas si está presente una motivación intrínseca, y no extrínseca. Su motivación intrínseca se mantiene por sí misma, sin necesidad de apoyos externos porque es de modo autónomo, por el propio deseo y voluntad del sujeto. González y González (2010) conceptúan la motivación intrínseca como aquella que incita a actuar al individuo sin la necesidad de que existan o el individuo espere algún tipo de recompensas externas. Es lo más difícil de conseguir puesto que proviene del propio sujeto y a pesar de que tiene influencia de algunos factores externos.

De esta forma, un sujeto motivado intrínsecamente está más dispuesto a aplicar un esfuerzo mental significativo durante la realización de la tarea, a comprometerse en procedimientos más ricos y elaborados y en el empleo de estrategias de aprendizaje más profundas y efectivas. La motivación extrínseca se enfoca a lograr el reconocimiento por parte de los demás, evitar el fracaso, ganar recompensas.

Metodología

La investigación es de corte cualitativo porque es una perspectiva útil para obtener y analizar la información, como estudio de los problemas humanos que existen al interior de las instituciones educativas; desde lo cualitativo como cualidad humana, resultado de la interacción dinámica de lo psicológico, afectivo y social. Es un acercamiento a las experiencias intelectuales y a la construcción de la carrera educativa para interpretar sus vivencias y sus motivos de logro.

La muestra de docentes se seleccionó mediante la técnica de muestreo no probabilístico denominado muestreo por conglomerados, para respetar el agrupamiento natural de los sujetos, puesto que se recurrió a los docentes con

los cuales se tiene una presencia directa en las escuelas donde se labora o se posibilita la recogida de datos. La muestra se conformó por 44 docentes, quienes laboran en instituciones de distintos niveles educativos: Educación Preescolar, Primaria, Secundaria, Media Superior, y Superior (Universidades y Escuelas Normales). La diversidad de niveles educativos posibilitó la oportunidad de recabar información acerca de las atribuciones de motivación de logro.

Para la recolección de datos se utilizó la entrevista individual semiestructurada porque se considera una herramienta útil para profundizar en la temática. Antes de realizar las entrevistas se les dio una introducción acerca del propósito de la investigación y descripción sucinta del tema: motivación de logro. Para analizar la situación de éxito se solicitó a los docentes que mencionaran el suceso o situación donde han obtenido más logros. Fue importante realizar un análisis de las experiencias de menor y de mayor calidad, logros relevantes, distinguir logros y áreas de oportunidad, actividades con más relevancia en la vida diaria; en particular, las conductas de logro (actividades con resultado de éxito y fracaso) y la aceptación social (actividades con objetivos de afiliación grupal), y causas singulares del logro en el ámbito educativo y profesional percibidas por los entrevistados.

Posteriormente, ya era oportuno plantearles preguntas acerca de sus logros significativos, autoanalizados por ellos, de acuerdo a su rendimiento en sus experiencias personales, sociales y principalmente, en el ámbito académico. La pregunta principal fue: ¿A qué cree que se deben esos resultados? Otras preguntas base se enfocaron a identificar los atributos de logro: ¿Considera que ha tenido éxitos o logros significativos e importantes en su vida?, ¿recuerda algún aspecto de su vida profesional y laboral que haya sido un logro importante por el esfuerzo realizado?, ¿a qué le atribuye el haber logrado su objetivo?, ¿qué le motivó para lograr su propósito?, ¿en qué se distingue su actuar y logro de lo planeado, con las acciones de sus otros compañeros? Con algunos docentes ya entrevistados se organizó un grupo focal. El propósito se enfocó a profundizar sobre el tema, pero ahora de forma

colectiva, a través de una mediación en el diálogo con los docentes. Las preguntas fueron las mismas de la entrevista.

Análisis de resultados

Las aportaciones de los docentes proporcionan datos interesantes para conceptualizar la motivación de logro como su tendencia a buscar el éxito en situaciones de índole educativo y profesional: la realización, el reconocimiento, el trabajo en sí mismo, la responsabilidad, el progreso y el crecimiento personal, con un nivel de reto suficientemente desafiante, por los cuales demuestran capacidades, y su desempeño es evaluado por instancias competentes, porque todo éxito representa un esfuerzo psicológico motivacional.

Los logros mencionados por los docentes son variados. Cada uno cuenta con sus condiciones y factores de motivación que contribuyen al éxito. Hacen referencia a los ámbitos de la educación y su profesión, como son: su trayecto profesional, el dominio del idioma inglés, ganar concursos en el ámbito educativo, obtención de grado, reconocimientos nacionales y estatales, obtención de becas, colaboración y reconocimiento del trabajo con sus pares, producción de conocimiento, ejecución de proyectos, aceptación de ponencias en congresos educativos, publicación de artículos y libros, ser invitado a impartir cursos y conferencias, asensos por su desempeño, aceptación a niveles progresivos en carrera magisterial o docente, puntaje sobresaliente de su escalafón, ser miembro de cuerpos académicos o redes de investigación, pertenecer como evaluadores en revistas indexadas, ser parte de un comité editorial, impartir cátedra en posgrado, participación sobresaliente en la formación de estudiantes, primeros lugares de conocimiento y puntajes sobresalientes de sus alumnos en exámenes externos.

Padrón y Sánchez (2010) identifican algunos hallazgos *ad hoc* a lo anterior. Analizan que los sujetos con motivación de logro exponen maestría sobre la tarea (experiencia), rendimientos rápidos y económicos (eficiencia y

eficacia) y resultados de calidad superior (excelencia). Poseen pensamientos y conductas orientadas al máximo desarrollo de sus potencialidades con la finalidad de obtener resultados de nivel superior.

Se identifican varias atribuciones de motivación de logro de los docentes a través de su compromiso cognitivo por la atención, concentración y utilización de estrategias. Perciben su nivel de motivación a través de sus causas, atribuciones o manifestaciones motivacionales de logro habituales y singulares. Son los rasgos diferenciales para comprender la motivación de logro enfocados a su mejor desempeño y realización de las tareas. Se analiza que, en la motivación de logro está presente la capacidad, el esfuerzo, la dificultad y expectativas para buscar el éxito en situaciones desafiantes donde está presente un reto.

La motivación es eminentemente intrínseca porque los docentes con motivación de logro no se motivan por factores externos. Las recompensas extrínsecas (dinero, promoción, tiempo libre, ventajas) son importantes pero no son suficientes porque para ellos son más trascendentes las intrínsecas, por la satisfacción personal. Es la que les acerca a la motivación para el logro porque se motivan e impulsan para el estudio, el trabajo y para desarrollar alguna actividad relevante para su vida. Para Aebli (2002), cuando la motivación es adecuada a la capacidad de los sujetos, no es preciso que detrás de ella haya un premio o un castigo. El sujeto la experimenta como placentera y es su mismo funcionamiento el que le proporciona placer.

En las aportaciones de Weiner (1990), el tipo de atribuciones que el sujeto realiza es determinante para poner en juego su esfuerzo y su compromiso con la tarea. En otras palabras, unos determinados tipos de atribuciones repercuten más positivamente sobre el deseo de tener éxito en las tareas escolares (motivación de logro).

La capacidad es muy importante para los docentes. La motivación de logro se enfoca a su autonomía y competencia. Se imponen metas elevadas a alcanzar porque están convencidos de sus diversas capacidades. En cada

acción importante consideran su facilidad o dificultad y valoran su propia capacidad para realizarla. Su atribución se basa en su audacia porque se atreven a emprender nuevos retos; poseen confianza de obtener buenos resultados en el futuro. La suerte no es una alternativa para ellos. Bandura (1997) menciona que los sujetos con una elevada creencia en sus capacidades personales eligen tareas con altos niveles de desafío. González, Corral y Montaña (2004) encontraron que dentro de la situación de éxito, los sujetos atribuyen los logros a causas internas como la capacidad, interés y esfuerzo. Para González, Sicilio y Moreno (2008), si un sujeto se siente competente tenderá a demostrar su competencia, no a evitar su incompetencia.

Con la información recopilada se analiza que, los docentes con alta necesidad de logro persisten en sus propios esfuerzos ante las tareas difíciles porque poseen una estimación realista de sus habilidades. Luchan por obtener una meta determinada en la vida. Sus fines conllevan al éxito porque se consideran a sí mismos personas capaces. Avivan el deseo de superarse y alcanzar las metas tratadas.

Al respecto, Durán e Ion (2014) analizan los factores que favorecen el éxito en mujeres, en sus respectivas funciones. Utilizan diferentes estrategias para superar los obstáculos de su carrera, entre los cuales está la dedicación al trabajo, mucho esfuerzo e invertir mucho tiempo, una cierta continuidad diaria y negociar las tareas domésticas. Consideran la autonomía en el trabajo como un aspecto clave y muy importante para el éxito. Varios comentarios de las docentes presentan estas características:

- ✓ "... tengo una motivación filosófica, muy interna, la cual me ha ayudado a avanzar con mayor intensidad en lo que me propongo" (E03 22/05/14).
- ✓ "... creo que me siento capaz de enfrentarme a grandes retos en mi vida profesional. Creo que soy bueno" (E04 23/05/14).
- ✓ "... he demostrado algunas capacidades; mis logros me han permitido ser independiente" (E21 04/06/14).
- ✓ "... me atreví a concursar porque sé de mi capacidad para la redacción. Me siento segura y confiada en mi propia capacidad." (E35 11/06/14).

- ✓ “... por mis capacidades, poco a poco he hecho una buena carrera, y si es posible habrá más” (E40 13/06/14).

Otro elemento importante es el esfuerzo para superar las tareas difíciles. Los docentes, en sus percepciones respecto a su rendimiento, consideran a su esfuerzo como el detonante para conseguir una buena ejecución y realizar con éxito las tareas asignadas porque son capaces de asumir riesgos. Colmenares y Delgado (2008) analizan que la situación de logro se refuerza en la medida que la persona sabe que su rendimiento llevará a una evaluación favorable o desfavorable, lo que ocasiona una reacción emocional de orgullo. El sujeto asume criterios de excelencia relacionados con la tarea propiamente dicha. Les interesa el éxito en la competición, terminar el proceso, superar desafíos anteriores, rendir mejor que los demás, lo cual tienen presentes todos los días porque están motivados para alcanzar los objetivos.

Los docentes identifican una intensidad motivacional a través de su elección, persistencia y tenacidad para hacer una tarea y constancia en el trabajo ante las dificultades porque valoran la frecuencia para terminar con éxito una tarea. Consideran inculcarse exigencias auto impuestas respecto a la tarea a través de un grado de riesgo pertinente como parte de un desafío óptimo. Marshall (2001), enuncia que las personas orientadas hacia el logro muestran mayor persistencia ante el fracaso en las tareas difíciles, que las personas con baja orientación hacia el logro.

Los entrevistados consideran ajustarse continuamente a las variaciones que se van produciendo en el transcurso de la actividad. Identifican el esfuerzo requerido de una tarea y los recursos para realizarlo. Tienen confianza y afán por lograr sus metas porque confían plenamente en su esfuerzo como su mejor aliado para conseguir el éxito. El fracaso incrementa la motivación general para el logro de los retos establecidos. De la Torre y Sánchez (1989) identificaron que los sujetos con éxito consideraban como causante del mismo su esfuerzo, principalmente. Atkinson (1968) menciona que, una forma más útil de evitar el

fracaso consiste en establecer estrategias que, en cualquier caso, garanticen el éxito.

De esta forma, se analiza que en el esfuerzo están presentes la disciplina y la constancia en su trabajo porque prefieren tareas en las que pueden tener un alto grado de responsabilidad y sienten deseos de lograr algo mejor o más eficientemente. Por su eficacia persisten más ante las dificultades porque sienten deseos de hacer mejor las cosas. El éxito suele ser fruto de su preparación previa, realizada generalmente con gran esfuerzo personal. Es un elemento de atribución causal y emocional de la motivación de logro. Algunos testimonios al respecto:

- ✓ “... sin pensarlo estoy asumiendo el riesgo y voy en buen camino. Invierto energía en mi trabajo, con mucho entusiasmo e ilusión” (E03 22/05/14).
- ✓ “... con un poco más de esfuerzo puedo lograr mis metas” (E05 23/05/14).
- ✓ “... yo siempre he dicho, quien no se arriesga no sabe si lo puede lograr o no” (E16 30/05/14).
- ✓ “... a mí me gusta planear las cosas; es mi estrategia. Mi dedicación en tiempo y esfuerzo están brindando buenos resultados” (E20 03/06/14).
- ✓ “... claro que he tenido fracasos, pero aunque me duela, poco a poco voy asimilando el proceso, y se convierte en un reto. Las cosas están saliendo bien” (E34 10/06/14).
- ✓ “... diario pienso en mis propósitos a corto y largo plazo” (E42 16/06/14).

Para los docentes, la dificultad de la tarea interviene en la motivación de logro porque la ven como interesante y con implicación personal. La dificultad se presenta cuando los docentes intentan lograr algo e inicia el deseo y decisión para comenzar y concluir las actividades. La dificultad la perciben en la enorme diversidad de obstáculos a superar y su complejidad. En función de su dificultad, los docentes se imponen exigencias respecto al logro de las

metas, dedican mayor o menor esfuerzo para lograr sus metas y se enfocan a la búsqueda de soluciones de forma activa.

Su enfoque es profundo y no superficial porque valoran su conducta cuando resuelven un problema difícil. Buscan desafíos nuevos que les permiten superar obstáculos, y si los encuentran, buscan una estrategia nueva o meta sustituta. Constantemente encuentran obstáculos, inconvenientes y contrariedades, los cuales deben superar para conseguir algo o un determinado objetivo. La dificultad la identifican cuando han encontrado problemas y complicaciones al momento de comprender, asimilar o llegar a la meta establecida. También, cuando no pueden comprender, ejecutar o lograr algo sin esfuerzo.

La tarea debe poseer una gran dosis de desafío para utilizar sus competencias y habilidades. Buscan situaciones para asumir la responsabilidad personal de solucionar problemas. Si son actividades muy fáciles que puedan resolver cualquiera no aumenta su capacidad de logro porque la dificultad de la tarea “les atrae”. De acuerdo a los planteamientos de Reeve (2003), el manejo positivo del fracaso podría incrementar las cualidades de competencia que involucran la necesidad del desafío óptimo. Estos fragmentos resultan ilustrativos:

- ✓ “... no era mi costumbre el reto, pero al participar, me gustó y me entusiasmé. Este reto (lograr una beca para estudios de posgrado) presenta un grado muy elevado de dificultad” (E02 21/05/14).
- ✓ “... avanzar en la profesión es sinónimos de superar muchos retos y dificultades. Me ha costado trabajo lograr conseguir un buen rendimiento. Tuve muchas dificultades en mis estudios pero al final todo salió bien” (E10 27/05/14).
- ✓ “... trato de imponerme exigencias, principalmente a largo plazo para lograrlas. Me he puesto retos de excesiva dificultad. Sé que estoy respondiendo bien ante las situaciones que se me presentan” (E17 02/06/14).

- ✓ “... siempre estoy activa. Busco retos nuevos que me impulsen a superar las posibles dificultades. Me pongo a prueba o me ponen a prueba constantemente” (E23 05/06/14).
- ✓ “... yo el esfuerzo que hago a las cosas, no es de hoy. Trato de poner mi mejor esfuerzo a las dificultades, desde hace como treinta años” (E28 06/06/14).
- ✓ “... me he trazado metas sin importar el tamaño de ellas. Siempre encuentro formas de evitar los obstáculos” (E30 09/06/14).
- ✓ “... siempre he tratado de dar lo mejor de mí. He tenido dificultades pero al final lo logré (obtención del grado de Doctor en Educación)” (E39 13/06/14).
- ✓ “... uno cree en sus propias habilidades, pero nunca sabes si va a ser complicado y difícil hacer lo que te propusiste” (E41 16/06/14).

También para los docentes, existe una motivación de interés e impulso al realizar sus acciones como nivel de motivación de logro para conseguir un determinado tipo de satisfacción por el deseo de hacerla. Se centra en la causa porque le dan importancia a la satisfacción por lograr metas significativas, avanzar en su habilitación, ganas de aprender y afán por sacar buenas notas en su actualización o formación. Cuentan con el deseo de realizar las cosas de forma pertinente como parte de la cantidad de atracción de la meta a alcanzar. El interés por lograr sus propósitos mueve a los docentes a realizar determinadas acciones y persistir en ellas para su culminación. Tienen el deseo de ser mejores en algo que realmente les importa.

Tienen un interés propio por la tarea a realizar o por el trabajo a desempeñar porque les proporcionan recompensas más profundas. Con los impulsos internos (ganas de lograr sus propósitos, tener éxito en lo que emprenden) y los impulsos externos (lograr el grado académico pretendido, ganar un concurso, obtener una beca, participar en una convocatoria y ser aceptados), los docentes se sienten impulsados hacia la satisfacción. Las metas constituyen cualquier acción a realizar con esfuerzo y afán de logro, sólo

porque sí. Si son actividades muy fáciles que puedan resolver cualquiera no aumenta su capacidad de logro. Los docentes con motivación de logro identifican o perciben en algunos de sus compañeros desgano, desidia y aburrimiento. Los docentes plantean:

- ✓ “... la motivación me activa. Me siento molesta caer en una rutina de la cual no pueda salir. Lamento que tenga que distraer tiempo para atender otras cosas” (E15 30/05/14).
- ✓ “... deseo desarrollarme, crecer, y avanzar. Pienso que es importante para mi profesión docente. Mi trabajo me estimula” (E21 04/06/14).
- ✓ “... tengo mucho interés en mi trabajo, y en mi preparación profesional. Siento un orgullo por estar realizando un trabajo de gran calidad y desempeñándome hábilmente” (E25 06/06/14).
- ✓ “... creo que puede ser útil (estudiar una maestría) en mi futura profesión. Lo encuentro interesante, aprender cosas nuevas. Me impulsa el deseo de tener el grado de maestría” (E28 06/06/14).
- ✓ “... necesito o quiero ser mejor en algunos aspectos que me interesan y me importan mucho. Necesito tener un ambiente organizado y estable. También necesito sentirme seguro” (E33 10/06/14).
- ✓ “... me molesta que la gente se enfoque a las cosas fáciles, y por eso no avanzan en muchos aspectos de su vida; yo, al identificar la dificultad de lo que deseo, me impulsa y me nace el interés por lograrlo” (E39 13/06/14).
- ✓ “... también tengo, yo creo, una fuerza mental, interés, disciplina y muchas cosas para poder mantenerme en mis ideales” (E44 17/06/14).

Las expectativas son trascendentes para los docentes, en la motivación de logro, como una actitud general frente a sus funciones, recompensas y satisfacciones personales. Sus convicciones se enfocan a la realización de las actividades más importantes de su vida profesional y social porque hacen elecciones sobre lo que harán o no harán. Tienen diversas expectativas y niveles de confianza sobre lo que son capaces de hacer porque analizan los

factores que podrían contrarrestar la eficacia de su desempeño. Tienden a elegir el grado de desempeño, como habilidad para llevar a cabo una tarea con éxito. Es la esperanza percibida de conseguir un cierto resultado en el futuro porque consideran sus probabilidades. Es la motivación de alcanzar diferentes estándares de excelencia porque poseen confianza, frecuencia de éxito, probabilidad de aprobar, altas expectativas, intuición clara de comprender, y deseo de tener éxito en sus realizaciones.

Su esfuerzo está relacionado con la posibilidad de conseguir sus objetivos. Su satisfacción laboral, como logro, es similar a su expectativa como probabilidad subjetiva de éxito o fracaso porque se interesan por reconocer sus éxitos y fracasos. Identifican una adecuada probabilidad de ser aceptados, aprobados, elegidos. La subjetividad la valoran porque tratan de mejorar su desempeño para alcanzarlo, y por la calidad de los evaluadores. Algunas opiniones de los docentes:

- ✓ “... a mí me pueden criticar por lo que hago, pero a mí no me interesan premios, recompensas o reconocimientos. Tengo muy bien presente mis convicciones y considero mis probabilidades para realizar mis proyectos” (E18 02/06/14).
- ✓ “... yo realizo mis acciones por la responsabilidad y no tanto por requerimientos de otras personas. Mi esfuerzo lo dirijo a superarme y conseguirlo. Considero muchas posibilidades” (E24 05/06/14).
- ✓ “... actúo porque vislumbro el futuro. Hasta ahora, mi esfuerzo realizado valió la pena porque pensé a futuro” (E27 06/06/14).
- ✓ “... trato de encontrar una manera de conducir mi vida, una manera ordenada, productiva, con expectativas, principalmente como satisfacción laboral” (E29 09/06/14).
- ✓ “... tengo varias expectativas, las cuales me ayudan a planear mi vida. De ellas (expectativas) hago un tipo de elección sobre lo que haré o no haré. Las tengo presentes, pero después, como que las voy reestructurando, organizando o priorizando” (E33 10/06/14).

- ✓ “... no me gusta fracasar; prefiero prepararme para los retos de mi vida. Analizo las cosas que pudieran retrasar lo que pretendo” (E43 17/06/14).

En las opiniones de los docentes existe un interés por los beneficios que se vislumbran con la realización de la actividad porque sus motivos para alcanzar el propósito son mayores que el temor a no conseguirlo. Es un crecimiento en varios ámbitos de su vida personal y los ubican como beneficios: Aprecio por la vida, mejor calidad de vida, mejores relaciones interpersonales, mejor autoestima, desarrollo personal, desarrollo intelectual, disminución del estrés y la ansiedad, mayores ingresos, y autoconciencia.

El logro es un motivo, algo interior, en estado cognitivo-afectivo que impulsa a obtener lo mejor de ellos. Se consideran con mayor autoestima positiva que los de baja motivación porque se sienten orgullosos, poseen sentimientos, emociones; desean evitar el enfado, miedo, desesperanza, desilusión, apatía, resignación, la rutina y postergar sus objetivos. En sus funciones, comisiones y retos, los docentes prefieren elegir a quien sabe más porque consideran que tienen más posibilidades de alcanzar el éxito.

Su esfuerzo por la dificultad de la tarea lo evidencian a través de estar satisfechos, alegres, contentos. Sus emociones son autorreflexivas. Tienen motivación por las ventajas, los logros, y la importancia de los conocimientos obtenidos y acciones realizadas. Lo importante es buscar la satisfacción por hacer lo mejor en todo y cada una de las metas que los docentes se proponen. Romero (2004) señala que para los sujetos, los resultados cognitivos y afectivos tienen un potencial energizante; y que el éxito es motivante al estimular la búsqueda de nuevos éxitos. Se distinguen algunos casos:

- ✓ “... estoy convencida de que puedo sacar adelante mi curso. Con este pensamiento evito estresarme” (E01 20/05/14).
- ✓ “... me ayuda mucho el visualizar las posibles consecuencias o resultados de lo que voy a hacer. Pienso que es una capacidad de

reconocer los posibles beneficios y repercusiones para mí. Me adelanto a los hechos. Hago lo que muchos no piensan que pueda repercutir a futuro” (E02 21/05/14).

- ✓ “... por los beneficios que identifico a futuro, en ocasiones es necesario sustituir ciertas actividades por otras que resultan más efectivas para mi vida” (E05 23/05/14).
- ✓ “... trato de aprender de los que saben (otros docentes) y han destacado en varios aspectos. Para mí es un beneficio porque tengo mejor desarrollo profesional” (E08 26/05/14).
- ✓ “... me animo y motivo cuando observo el desempeño y logro de gente que admiro. Eso me permite querer hacer más cosas importantes en mi vida” (E29 09/06/14).
- ✓ “... cuando el esfuerzo es grande, me siento más realizado, satisfecho y contento. Disfruto mi superación. Así, tengo más desarrollo intelectual” (E35 11/06/14).
- ✓ “... ahora estoy realizando un proyecto importante en mi vida académica. Estoy consciente de que mejoraré mi calidad de vida y tendré mayor aprecio por la vida, mi trabajo y mi superación” (E38 12/06/14).

Los docentes con motivación de logro poseen *locus* de control interno porque buscan el control de su propia conducta, están más motivados por el logro y está asociado a sus actitudes, satisfacciones y progreso. Valoran positivamente sus habilidades, esfuerzo y responsabilidad personal. Dan importancia a los buenos resultados porque los consideran justos. Si no logran los propósitos establecidos, lo atribuyen a no dedicarle suficiente tiempo, pero no a su falta de capacidad o la mala suerte. Poseen una necesidad intrínseca de controlar los resultados y los esfuerzos contingentes a ese resultado. Planean meticulosamente sus acciones para alcanzar resultados y sienten culpa cuando no se logra lo esperado por no haber podido controlar las causas.

Hay vergüenza cuando se reconoce una inadecuada intervención propia. En palabras de algunos docentes:

- ✓ “... lo que he logrado o no, depende principalmente de mi esfuerzo. Lo que he logrado es gracias a mi preocupación personal” (E18 02/06/14).
- ✓ “... lo atribuyo (mi éxito) a mi preparación” (E19 03/06/14).
- ✓ “... el objetivo es ser feliz en la vida y sólo tú te la creas. Yo me enfoco y trabajo en cinco cosas a la vez. Eso mismo les he recomendado a algunos estudiantes. Hay que divertirse, cuidar la salud, ser ordenados, riqueza espiritual, amor y crecimiento en tu carrera y estudios. Creo que ya no son cinco. Lo que me preguntas estaría enfocado a mi crecimiento como docente y persona” (E24 05/06/14).
- ✓ “... no dependo de los demás; lo que haga es por mí” (E26 06/06/14).
- ✓ “... el trabajo en equipo aquí no funciona. Cada quien va forjando su camino y sus logros” (E37 12/06/14).
- ✓ “... algo en mí me motiva a luchar por mis ideales”(E41 16/06/14).

Conclusiones

Los hallazgos de la investigación permiten reconocer a los docentes en su desempeño académico y profesional e identificar sus atributos de motivación de logro que intervienen en una buena ejecución. Las teorías, conceptos y hallazgos permiten analizar que, en la motivación de logro existen aspectos sociales, emocionales y cognitivos. Para alcanzar sus objetivos, metas y éxitos, los docentes poseen motivación para lograr el éxito. En el transcurso de su formación académica y desempeño en sus funciones en el trabajo siempre piensan en ser buenos profesionales sin importar sus sacrificios, ni la trayectoria personal de sus demás compañeros.

La motivación de logro es una actitud y una necesidad de auto-mejora que les impulsa a realizar cosas importantes para un gran hecho porque perciben, sienten y piensan de una cierta manera. Son las causas o razones específicas de los docentes que explican el inicio, cambio o detención de una

conducta y el grado de intensidad. Es un proceso que permite adaptarse al medio porque activa y dirige la forma de actuar hacia una meta, y se basa en la capacidad de elegirla o no, de forma libre. Es una consideración muy importante de tener en cuenta en el interés por aprender, la forma como lo realiza y su rendimiento. Está presente la motivación intrínseca porque el sujeto la experimenta como placentera y es su mismo funcionamiento el que proporciona placer y gozo de realizar la actividad. Es el llevar a cabo las cosas por el gusto de hacerlas lo mejor posible. Están interesados en aprender, en conseguir y desarrollar conocimientos y habilidades por el mero placer de entender. Cuando un motivo es realmente intrínseco su propiedad de mantener y dirigir la conducta hacia la meta nunca se pierde.

Unos determinados tipos de atribuciones repercuten más positivamente sobre el deseo de tener éxito (motivación de logro). El tipo de atribuciones que los docentes realizan es determinante para poner en juego su esfuerzo y su compromiso con la tarea porque son implicaciones motivacionales diferentes y tienen un papel importante en la construcción de una carrera exitosa.

Los docentes atribuyen sus logros a causas internas. La capacidad es atributo importante porque su motivación de logro se enfoca a la valoración de su autonomía y competencia porque explotan al máximo sus competencias en el ámbito educativo y profesional. Se imponen metas elevadas porque están conscientes de sus diversas capacidades. Eligen tareas con altos niveles de desafío porque poseen una elevada creencia en sus capacidades personales. Se consideran a sí mismos docentes capaces porque utilizan diferentes estrategias para superar los obstáculos. Su autonomía es clave en el trabajo y muy importante para el éxito.

El esfuerzo lo consideran trascendente para superar las tareas difíciles porque tratan de cumplir sin importar los obstáculos. El esfuerzo es el detonante para conseguir una buena ejecución. Se enfocan a su persistencia y tenacidad para hacer una tarea porque confían en su esfuerzo para conseguir el éxito personal. Es el detonante para obtener una adecuada ejecución y realizar con éxito las tareas asignadas porque son capaces de asumir riesgos.

Asumen criterios de excelencia relacionados con la tarea propiamente dicha. Identifican el esfuerzo requerido de una tarea y los recursos para realizarla. El éxito suele ser fruto de su preparación previa, llevada a cabo generalmente con gran esfuerzo personal.

La dificultad de la tarea es un atributo de la motivación de logro porque buscan desafíos nuevos que les permitan superar obstáculos. La dificultad hace referencia a los problemas que los docentes tienen o han tenido al desear lograr o aprender algo. Poseen un interés por realizar las metas de forma pertinente porque les proporcionan recompensas más profundas. Su interés se dirige a las tareas asignadas, al desempeño en su trabajo o a cumplir sus metas propuestas.

Sus expectativas son importantes porque se enfocan a conseguir un cierto resultado en el futuro y les interesa siempre lograr sus objetivos propuestos; les interesa saber y alcanzar logros de aprendizaje y profesionales. Es indispensable tener un buen objetivo a realizar para contar con una adecuada motivación y poder cumplirla. Tienen diversas expectativas y niveles de confianza sobre lo que son capaces de hacer porque analizan los factores que podrían contrarrestar la eficacia de su desempeño.

Los atributos de los docentes desatan su fuerza interna para su crecimiento personal. Se sienten bien al momento de lograr sus metas porque perciben lo que realmente se tiene que hacer, se quiere alcanzar y lograr. Poseen motivación por los beneficios, las ventajas, por los conocimientos logrados y por lo que se logra. En general, los premios o castigos tienen un efecto circunstancial. Las motivaciones de logro hacen diferentes a los docentes y abarcan muchas respuestas que los impulsan a actuar de diferente forma. Sus actos son guiados por lo que piensan, creen y prevén porque es la motivación hacia el éxito, la situación misma, la experiencia plena, la autoestima y autonomía. Saben que están motivados cuando piensan, sienten y actúan para lograr algo en el campo profesional, formación intelectual y participación social. Les implica una gran cantidad de trabajo, esfuerzo, persistencia, disciplina, determinación y gran responsabilidad.

Después de haber identificado los atributos de motivación de logro, un campo de estudio a futuro se puede enfocar a investigar cómo mantener e incrementar estos estímulos de inicio. Es importante conocer con mayor profundidad las aptitudes y deseos para valorar las posibilidades reales de los docentes que trabajan y se desempeñan exitosamente en sus funciones. Es necesario realizar estudios que permitan identificar cómo la motivación de logro se relaciona con otros procesos psicológicos que impulsan la ejecución de tareas de logro, no sólo en el ámbito académico y profesional, sino también en otras tareas como el arte, el deporte, la investigación.

Referencias

- Aebli, M. (2002). 12 Formas básicas de enseñanza. Una didáctica basada en la filosofía. España: Narcea.
- Abarca, S. (1995). Psicología de la motivación. Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.
- Atkinson, J. (1964). An Introduction to Motivation. EUA: Van Nostrand.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy. The exercise of control. EUA: W. H. Freeman and Company.
- Colmenares, M. & Delgado, F. (2008). Aproximación teórica al estado de la relación entre rendimiento académico y motivación de logro en educación superior. *Revista de Ciencias Sociales*, XIV(3), 604-613. Venezuela: Universidad del Zulia.
- Csikszentmihalyi, M. (2003). Good Business: Leadership, Flow, and the Making of Meaning. EUA: Penguin Books.
- De la Torre, A. & Sánchez, J. (1989). La experiencia personal como origen de estilos atributivos diferenciales. *Revista de Psicología Social*, 4(3), 261-273. Recuperado de:

Dialnet-LaExperienciaPersonalComoOrigenDeEstilosAtributivo-2904015

Dever, M. & Morrison, Z. (2009). Women, Research Performance and Work Context Tertiary. *Education and Management*, 15(1), 49-62.

Durán, M. & Ion, G. (2014). Investigadoras con éxito en la universidad... ¿Cómo lo han logrado? *Educación XXI*, 17, 39-57. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70629509002>

González, D., Corral, V. & Montaña, E. (2004). Percepción de las causas de logro académico en estudiantes de licenciatura. *Revista Mexicana de Psicología*, 1, 51-58.

González, J. & González, M. (2010). Aspectos psicopedagógicos claves para la instrucción del profesorado. España: Club universitario.

González, D., Sicilio, C. & Moreno, J. (2008). Modelo cognitivo-social de la motivación de logro en educación física. *Psicothema*, 20, 642-651. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72720421>

Kenneth, T (2005). La motivación intrínseca en el trabajo. España: Editorial Universitaria Ramón Areces.

Maehr, M. & Braskamp, L. (1986). The motivation factor: A theory of personal investment. EUA: Lexington.

Manassero, M. & Vázquez, A. (1998). Validación de una escala de motivación de logro. *Psicothema*, 10(2), 333-351. España: Universidad de Oviedo. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72710209>

Mankeliunas, M. (2007). Psicología de la motivación. México: Trillas.

Marshall, R. (2001). Motivación y Emoción. México: McGraw Hill.

Mayor, J. (1986). Sociología y Psicología de la Educación. España: Anaya.

McClelland, D. (1989). Estudio de la motivación humana. España: Narcea.

Newstrom, J. (2007). *Comportamiento humano en el trabajo*. México: McGraw Hill.

Padrón, G. & Sánchez, M. (2010). Efecto de la motivación al logro y la inteligencia emocional en el crecimiento psicológico. *Revista Venezolana de Gerencia*. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29012358009>

Reeve, J. (2003). *Motivación y emoción*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Robalino, M. (2005). ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. *Revista PRELAC, proyecto regional de educación para América Latina y el Caribe*, 1, 6-23. Recuperado de: http://www.oei.es/docentes/revistas/revista_prelac_espanol.pdf

Romero, G. (2004). *Crecimiento psicológico y motivaciones sociales*. Venezuela: Rogya.

Uribe, M. (2005). El liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad. *Revista PRELAC, proyecto regional de educación para América Latina y el Caribe*, 1, 106-115. Recuperado de: http://www.oei.es/docentes/revistas/revista_prelac_espanol.pdf

Vroom, V. (1994). *Work and motivation*. EUA: Jossey Bass Classic.

Weiner, B. (1990). History of Motivational Research in Education. *Journal of Educational Psychology*, 82, 616-622.

Anexo: nota

Las acotaciones utilizadas para identificar la organización de las Entrevistas se relacionan a varios apartados importantes. La primera se refiere a la estrategia para recolectar información (E: Entrevista). El siguiente dato es el número de la Entrevista realizada (de la Entrevista 01 a la Entrevista 44). La última acotación

se refiere a la fecha de realización de la Entrevista (09/06/14). Los datos obtenidos en el grupo focal fueron útiles para profundizar en el análisis del tema, y no fue necesario registrar quién de los docentes aportaba información.

Sobre los Autores

Luis Fernando Hernández Jácquez

Coordinador

Ingeniero Industrial, Maestro en Administración y Doctor en Ciencias de la Educación. A partir de enero 2015 miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Miembro activo de la Red Durango de Investigadores Educativos (ReDIE) y titular de la línea de investigación “Autorregulación” en la Universidad Pedagógica de Durango. Evaluador Certificado por COPEEMS. lfhj1@hotmail.com

Frine Virginia Montes Ramos

Ingeniera Industrial por el Instituto Tecnológico de Durango, Maestra en Administración por la Universidad Juárez del Estado de Durango y estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación por el Instituto Universitario Anglo Español. A la fecha, Rectora de la Universidad Tecnológica de Rodeo.

Javier González García

Licenciado en Psicología por Deusto, Master en Comunicación y Educación por la Autónoma de Barcelona y Ciencias de la Educación por Burgos (España). Ha sido docente investigador en la Universidad de Burgos, UNIR (España), Autónoma de Tamaulipas, UAD, Pedagógica Nacional, actualmente Guanajuato (México). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

Martín Muñoz Mancilla

Maestría en Enseñanza Superior por la Universidad La Salle campus Ciudad de México. Maestría y Doctorado en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Ha participado como ponentes en diversos congresos tanto nacionales como internacionales.

Patricia Robles Estrada

Maestría en Administración de la Educación por la Normal Superior del Estado de México (ENSEM). Maestría y Doctorado en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Ha publicado en la revista Cuarto Nivel de la ENSEM.

Berenice Morales González

Profesora en la Licenciatura en Educación Especial en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”. Miembro del Cuerpo Académico Políticas Públicas y Evaluación Educativa. Actual estudiante del Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos en la Universidad Veracruzana.

Alejandro Arrington Báez

Profesor de las Licenciaturas en Educación Secundaria y Educación Física en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana. Recibió el grado de Maestría en Educación por la Universidad de Georgia. Se ha involucrado en los campos de Formación de Profesores y Adquisición de Lenguas Extranjeras.

Bertha Alicia Mendieta Jiménez

Académica de tiempo completo en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Panamericana. Maestra en Educación Humanista por la Universidad Iberoamericana. Doctora en Educación por el Instituto de Estudios Universitarios. Especialista en Antropología Filosófica por la Universidad Panamericana.

Mónica del Carmen Meza Mejía

Profesora-investigadora y miembro del grupo de investigación: Educación, instituciones e innovación de la Escuela de Pedagogía, de la Facultad de Filosofía y Ciencias Sociales, de la Universidad Panamericana. Doctora en Ciencias de la Educación, por la Universidad de Navarra, España. SNI nivel I. mmeza@up.edu.mx

Nilkell Esmeralda Zárate Depraect

Doctorado en Ciencias de la Educación. Integrante del cuerpo docente de la Maestría en Docencia en Ciencias de la Salud de la Facultad de Medicina.

Esmeralda Alvarado Félix

Maestría en Docencia en Ciencias de la Salud. Integrante del cuerpo docente de la Maestría en Docencia en Ciencias de la Salud de la Facultad de Medicina.

Carlota Leticia Rodríguez

Doctorado en Educación; campo investigación y docencia, Profesor Investigador Tiempo Completo. Integrante del cuerpo docente de la Maestría en Docencia en Ciencias de la Salud de la Facultad de Medicina.

Francisco Nájera Ruiz

Doctor en Educación. Perfil Promep. Experiencia de 20 años en educación superior. Especialista en temas de evaluación del aprendizaje, producción de textos, artículos académicos. Docente y tutor de la Escuela Normal de los Reyes. Coordinador del área de investigación e innovación educativa. Líder del Cuerpo Académico: Competencias e innovación educativa.

Roberto Murillo Pantoja

Maestro en Educación. Especialista en el uso de las TIC en el ámbito educativo. Experiencia de 10 años en el nivel superior. Responsable del Departamento de Desarrollo docente. Docente y tutor de la Escuela Normal de los Reyes. Integrante del Cuerpo Académico: Competencias e innovación educativa.

Germán García Alavez

Egresado de la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan de la Licenciatura en Educación Primaria. Coautor de ponencias para eventos nacionales, y publicaciones. Asistente a eventos internacionales en el ámbito educativo. Obtención de plaza por concurso nacional.

Comisión Dictaminadora

El proceso general de dictaminación se llevó a través de la estrategia “doble ciego”, siendo los dictaminadores:

Delia Inés Ceniceros Cázares

Licenciada en Educación Primaria por la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango. Maestra en Planeación de la Educación Superior por la Universidad de Guadalajara; de 1994 a 1996 Doctora en Ciencias de la Educación por el Instituto Universitario Anglo Español. Profesora de tiempo completo de la Universidad Pedagógica de Durango, de 1996 a la fecha.

Alejandra Méndez Zúñiga

Académica de tiempo completo de la universidad Pedagógica de Durango desde 1995. Profesora invitada en el posgrado del Instituto Universitario Anglo Español y la Universidad Autónoma de Durango. Miembro fundador de la Red Durango de investigadores Educativos. Maestra en Educación por la Universidad Pedagógica de Durango. Doctora en educación por el Instituto Universitario Anglo Español. Membro del grupo de Investigación “Cognición y procesos de enseñanza aprendizaje” de la Universidad Pedagógica de Durango. Líneas de investigación: Formación Docente y Representaciones Sociales y Cognición.

Arturo Barraza Macías

Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor Investigador de la Universidad Pedagógica de Durango. Docente del Doctorado en Ciencias de la Educación del Instituto Universitario Anglo Español. Miembro del Sistema Nacional de

Investigadores, Nivel 1, CONACyT. Director de la revista “Praxis Investigativa ReDIE”. Director de la revista “Visión Educativa IUNAES”. Coordinador del Grupo de Investigación “El estrés en los agentes educativos”. Miembro de la Red Durango de Investigadores Educativos.