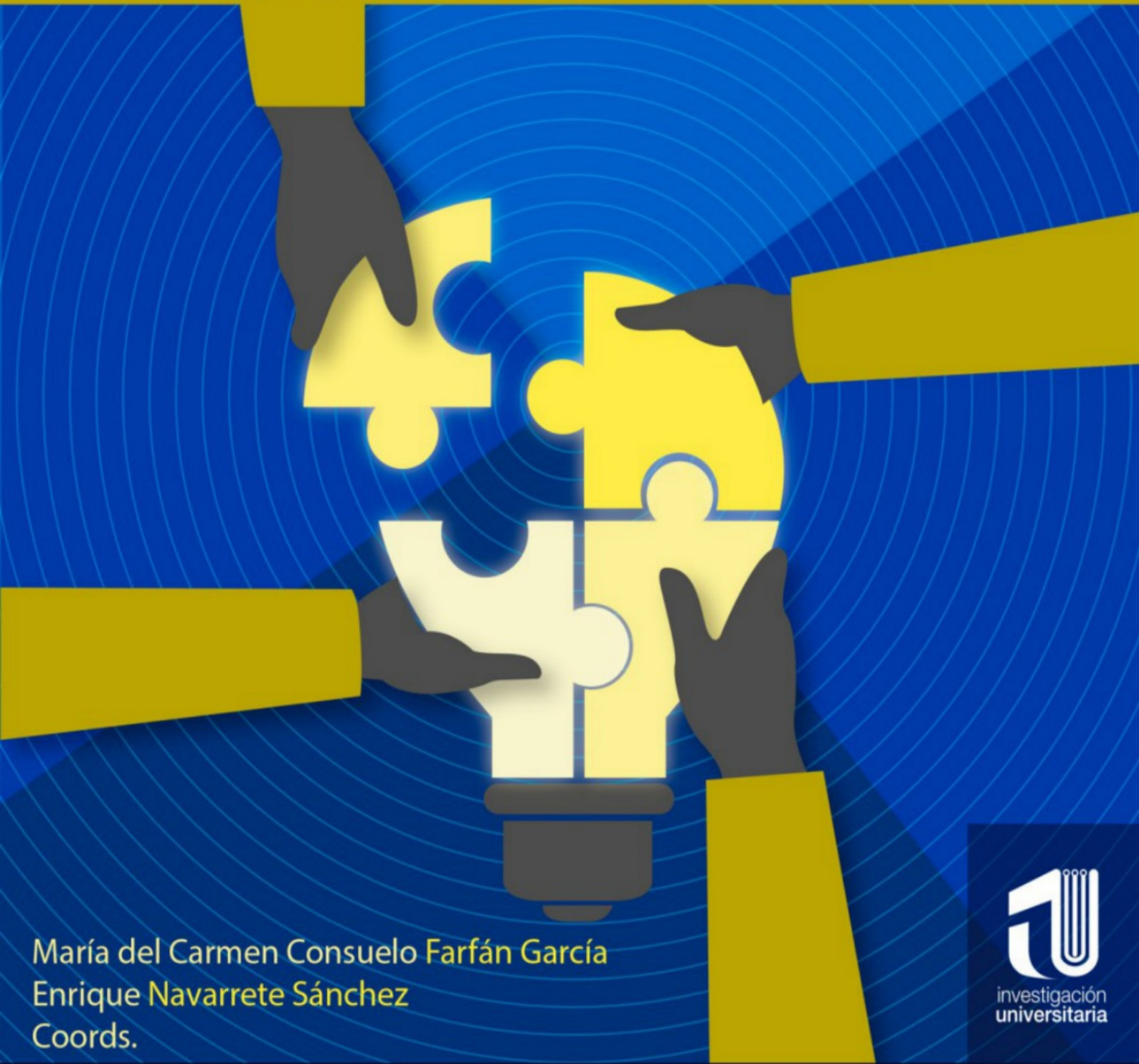




ROLES DOCENTES EN EL PROCESO EDUCATIVO



María del Carmen Consuelo Farfán García
Enrique Navarrete Sánchez
Coords.



investigación
universitaria

ROLES DOCENTES

EN EL PROCESO EDUCATIVO



**Universidad Autónoma
del Estado de México**

Dr. en Ed. Alfredo Barrera Baca
Rector

Dr. en C.I. Amb. Carlos Eduardo Barrera Díaz
Secretario de Investigación y Estudios Avanzados

Dr. en Inv. Psic. Manuel Gutiérrez Romero
Director de la Facultad de Ciencias de la Conducta

M. en A. Susana García Hernández
*Directora de Difusión y Promoción de la Investigación
y los Estudios Avanzados*

ROLES DOCENTES EN EL PROCESO EDUCATIVO

María del Carmen Consuelo Farfán García

Enrique Navarrete Sánchez

Coords.



Universidad Autónoma
del Estado de México



investigación
universitaria

ROLES DOCENTES EN EL PROCESO EDUCATIVO

1a edición: marzo 2018

ISBN Ebook: 978-607-422-923-3

D.R. © Universidad Autónoma del Estado de México
Instituto Literario núm. 100 ote., Centro,
C.P. 50000,
Toluca, Estado de México
<http://www.uaemex.mx>

Este libro cuenta con el aval de dos pares ciegos externos.

El contenido de esta publicación es responsabilidad de los autores.

En cumplimiento del Reglamento de Acceso Abierto de la Universidad Autónoma del Estado de México, la versión electrónica de esta obra se pone a disposición del público en el repositorio de la UAEM (<http://ri.uaemex.mx>) para su uso en línea con fines académicos y no de lucro, por lo que se prohíbe la reproducción parcial o total, directa o indirecta del contenido de esta presentación impresa sin contar previamente con la autorización expresa y por escrito de los editores, en términos de lo así previsto por la Ley Federal del Derecho de Autor y, en su caso, por los tratados internacionales aplicables.

Hecho en México

Contenido

PRÓLOGO

I. El videoclub: un ejemplo de formación docente desde las comunidades de práctica

II. La influencia docente en la motivación del estudiante

III. Hábitos lectores de maestros y su posible influencia en los procesos de comprensión lectora de los alumnos de educación primaria

IV. Autoeficacia en competencias docentes del profesor de educación media superior de la Universidad Autónoma de Yucatán

V. Perspectivas docentes sobre el proceso enseñanza aprendizaje en una muestra de docentes de la UAEM

VI. El *bullying*: algunos factores de personalidad de sus principales actores

AUTORES

Prólogo

Roles docentes en el proceso educativo estudia las diversas funciones del docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin duda, su tarea primordial es enseñar, pero con el tiempo le han encomendado otras. En años anteriores, se le ha considerado como una persona sabia y erudita de lo que enseña. Se asume la idea de que es precisamente ese dominio lo faculta como profesor. En la antigüedad, la enseñanza estuvo en manos de los grandes filósofos: Sócrates, Platón y Aristóteles, quienes utilizaron distintos métodos. El primero utilizó la mayéutica en el gimnasio para cultivar la virtud, el segundo la dialéctica para sus alumnos de la Academia y Aristóteles el diálogo que hace posible el conocimiento empírico y filosófico de las cosas en el liceo.

En nuestro medio y acontecer diario coexisten distintas formas de concebir el papel tan importante que ocupa el profesor en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Con bastante frecuencia encontramos dichos y prácticas educativas que obedecen a concepciones teóricas psicopedagógicas explícitas o implícitas que lo conciben como: (1) trasmisor de conocimientos, (2) facilitador u (3) orientador del aprendizaje; a partir de los años setenta, se comienza a concebir como (4) investigador y en años más recientes como (5) profesor *online*.

En el seno de la mesa de trabajo Psicología Educativa de la Cátedra CUMEX es frecuente aludir a los roles docentes en la educación y posiblemente la expresión más abierta de esa alusión la constituye este libro en el que varios compañeros de dicha mesa, pertenecientes a distintas instituciones de educación superior de nuestro país, han coincidido con sus aportaciones para que viéramos nacer este manuscrito.

Esta obra consta de seis capítulos. Los dos primeros son reflexivos y los otros cuatro son estudios empíricos. El primer capítulo analiza las distintas perspectivas de enseñanza y la investigación en el aula, vinculando esta última con el estudio de los procesos de formación profesional de los docentes. Los autores optan por los videoclubes como estrategia y alternativa de reflexión y revisión de la práctica docente. El segundo hace un recorrido por los modos de actuación de los docentes que pueden favorecer la motivación de los estudiantes para aprender. La autora revisa las concepciones cognitivas en torno a

las teorías de la motivación y enfatiza en que ésta no es sólo asunto del estudiante, sino también del docente.

El siguiente capítulo pretende situar la influencia de que los hábitos lectores del docente pueden impactar en la habilidad lectora de los estudiantes, así como en el interés y el placer por la lectura. Se asume que docentes lectores tendrán estudiantes lectores. En el cuarto capítulo se asume la misma premisa en la relación docente-estudiante, al hacer referencia a las competencias docentes. Se defiende que docentes competentes tendrán, por un lado, alumnos competentes y, por otro, favorecerán con éxito a una reforma educativa. El próximo capítulo analiza las creencias o perspectivas del docente acerca del proceso enseñanza aprendizaje tendrán influencia en la práctica docente. Como en los apartados anteriores del libro, se considera al docente como actor o agente de ese proceso enseñanza aprendizaje, quien con su propio bagaje marca su práctica docente. Finalmente, en el último capítulo se aborda el *bullying* o acoso escolar, un tema vigente por su recurrencia social y en el que el docente también debe jugar un papel muy importante en la erradicación del problema.

Pedro Palacios Salas

Capítulo I

El videoclub: un ejemplo de formación docente desde las comunidades de práctica

José Simón Sánchez Hernández

Alejandra Castillo Peña

María del Carmen Ortega Salas

Introducción

En primer lugar, describimos las perspectivas de enseñanza y de investigación sobre la práctica docente en el contexto del aula y la escuela para desprender de cada una de estas las tendencias que sobre formación permanente de los docentes han existido. Después, analizamos cómo las propuestas de formación basadas en enfoques socioculturales son una opción congruente para los planteamientos actuales de la enseñanza y aprendizaje. Por último, nos centraremos en las comunidades de práctica ubicándolas como una alternativa de formación continua y actualización en los contextos escolares que pueden brindar mayores oportunidades de favorecer un cambio en lo que sucede cotidianamente en los salones de clases. Lo anterior se ilustra con el caso del videoclub, una estrategia que por basarse en la participación activa de los propios colectivos docentes es un medio que favorece la formación permanente y la transformación de las escuelas desde el interior.

En la formación docente basada en comunidades de práctica se destaca que la profesionalización de los educadores se logra al generar procesos de transformación mediante la colaboración, el diálogo y reflexión colectiva sobre la práctica. Debido a cambios en la práctica y la escuela que están asociados al trabajo colectivo, es importante promover las comunidades práctica entre los docentes de los centros escolares, considerando que los procesos de formación y aprendizaje deben colocarse en el contexto de la propia experiencia de participación en el mundo, como establece la teoría social del aprendizaje. Las comunidades de práctica y el video club pueden ser alternativas

interesantes para promover oportunidades de formación permanente en las escuelas.

Perspectivas de enseñanza, investigación en el aula y su impacto en la conceptualización de la formación docente

La enseñanza ha sido entendida desde diferentes perspectivas, cada una de ellas vistas desde el estudio del salón de clases y, lo que más nos interesa, la formación de los docentes.

Perspectiva académica

Una de las formas para ver la enseñanza es como un proceso de transmisión de conocimiento (Shulman, 1986; Gimeno; 1992b). Esta perspectiva se basa en que el ser humano a lo largo de su historia ha producido una serie de conocimientos que al volverse complejos dieron lugar a diferentes disciplinas. Entonces, la función de la escuela es transmitir dichos conocimientos (Pérez Gómez, 1992). Por ello, esta perspectiva recibe el nombre de “académica”. De acuerdo con Gimeno (1992b), el docente se vuelve especialista en las diferentes disciplinas y encargado de transferir su saber.

Desde esta perspectiva la investigación de lo que sucede en el aula es responsabilidad del científico de la disciplina (el físico, el químico, el lingüista) y no del docente. El estudio del pensamiento docente es nulo, lo que interesaría cuando se estudia al docente son sus conocimientos sobre la materia. Su función es exclusivamente transmitir conocimientos al estudiante. Es primordial que el docente sea un experto en la materia que enseñará. Por lo anterior, los procesos de formación basados en esta perspectiva esten centrados en proporcionar saberes disciplinares a los docentes. Es difícil encontrar ejemplos de propuestas de formación basadas exclusivamente en una perspectiva, pero sí se pueden encontrar algunas que tienden más a un enfoque. Ejemplo de una propuesta de actualización que pretende desarrollar especialistas en la materia es el diplomado sobre matemáticas desarrollado en México. En éste se plantea como uno de los propósitos fundamentales “ayudar al personal docente en la actualización y profundización de sus conocimientos matemáticos” (SEP, 2008) y la metodología propone plantear problemas

matemáticos a los educadores para que ellos los resuelvan. Si bien es cierto que esta propuesta no puede ser catalogada como exclusivamente académica, pues también opera aspectos referentes al conocimiento del enfoque y el desarrollo de algunas estrategias de enseñanza. De manera implícita, utiliza la idea de que el profesor de matemáticas debe saber sobre éstas y, por ende, uno de sus propósitos es desarrollar conocimientos de la disciplina. Actualmente, la experiencia nos dice que el conocimiento de la disciplina no es suficiente para lograr un cambio verdadero en lo que sucede en el salón de clases y por ello se cuestionan cada vez más los programas de formación que sólo brindan conocimientos disciplinares (Montero, 2002).

Perspectiva técnica

Gimeno (1992b) y Montero (2002) explican que desde la llamada racionalidad técnica, enfoque de enseñanza que imperaba en los años setenta en Estados Unidos de América, se percibe a la enseñanza como una ciencia aplicada. Enseñar es realizar una serie de acciones prescritas en el aula, es decir, el profesor tiene que seguir pasos establecidos al momento de llevar a cabo su actividad.

La investigación cobra un carácter diferente pues se enfoca en determinar cuáles son esas conductas o pasos que debe seguir el docente para promover un aprendizaje efectivo. Para hacerlo surgen modelos de investigación como el llamado proceso-producto cuyo objetivo consistía en establecer las relaciones entre aquello que los profesores hacen en el aula y aquello que les pasa a los alumnos para determinar así las conductas eficaces que el docente tiene que realizar (Shulman, 1986). El docente se vuelve objeto de estudio para los investigadores. Sin embargo, lo importante no es su pensamiento, sino sus acciones. La atención sobre éstas es explicada por la perspectiva conductista que imperaba en los años setenta y ochenta en Estados Unidos de América (Montero, 2002). El estudio de la práctica pedagógica en el aula se orienta a un interés prescriptivo relacionado con el deber ser de la buena práctica pedagógica. Bajo este enfoque *se prescribe* desde la teoría el deber ser de una práctica adecuada en el aula; por lo tanto, se busca que su desempeño en el aula corresponda a un modelo. Se impulsan normas pedagógicas a seguir que dicen cómo tiene que ser la enseñanza de los docentes en el aula.

Desde esta perspectiva la formación docente se basa en preparar a los profesores para que

aquellas acciones en donde su eficacia ha sido comprobada (Montero, 2002). Un ejemplo de propuesta de formación basada en este modelo es un curso sobre liderazgo educativo impartido en México en una institución particular, el cual parte de la idea de que una de las características claves de las escuelas eficaces es el liderazgo de docentes y directivos y, por ende, hay que enseñarles a ser líderes. Pretendiendo aprovechar “el aprendizaje de otros líderes educativos” y la “literatura sobre escuelas eficaces”, los cuales intentan proveer al docente “un perfil de los líderes, sus retos y estrategias, las prácticas administrativas efectivas y su aplicabilidad en diferentes contextos” (ITESM, 2009). El problema de los planteamientos de este modelo, de acuerdo con Gimeno (1992b), es que muy pocas veces se puede encontrar una relación directa entre una forma de enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, generalmente hay muchos aspectos entrecruzados que deben ser tomados en cuenta y varían de un contexto a otro.

Para una revisión detallada de las limitaciones del modelo proceso-producto puede consultarse el trabajo de Gage y Needels (1989) quienes realizan un amplio análisis de las mismas señalando aquellos problemas de índole conceptual, metodológico, productivo, de interpretación y de aplicación.

Perspectiva práctica

De acuerdo con Montero (2002), la perspectiva práctica da cuenta de la complejidad, singularidad, incertidumbre y conflicto de valores que caracterizan la práctica docente, por lo que la enseñanza es conceptualizada como un proceso sumamente complejo. Implica una conceptualización constructivista tanto de la enseñanza como del aprendizaje. Entonces, enseñar no es transmitir conocimientos, pues el alumno no aprende una copia o reproducción de la realidad, sino construye una propia representación de los contenidos escolares (Solé y Coll, 1993). Son muchas las teorías de aprendizaje que pueden ser catalogadas en esta perspectiva, pero no ahondaremos en ellas. También, ésta implica también una conceptualización constructivista de la realidad profesional en donde el docente es visto como un constructor de significados o un profesional reflexivo (Schön, 1998). La actividad de un profesional implica tener claros los objetivos perseguidos y una ética en la que se basan las acciones. Ambos (propósitos y ética) permiten al profesional analizar los problemas, tomar decisiones y llegar a soluciones por su cuenta (Perrenoud, 2004). Entonces, el docente ya no es un trasmisor o reproductor, sino un profesional que

toma decisiones.

La investigación en el aula toma un carácter descriptivo y preocupada por saber cómo es la práctica. En este sentido, se ha propuesto un enfoque más práctico e inductivo que busca *describir* qué y cómo es la práctica realizada en el aula para caracterizar el quehacer docente. A partir de la descripción de las secuencias didácticas, se caracterizan clases típicas y recuperan buenas prácticas considerando su relación con buenos resultados en el rendimiento de alumnos. Basados en estas descripciones de las lecciones y secuencias de clase, se formulan asimismo pautas para que los docentes las consideren como referentes para conversaciones inteligentes y reflexiones sobre su práctica. No se busca que las adopten o unifiquen su práctica, sino que sean el medio para promover conversaciones inteligentes entre ellos (Loera, Hernández, Rangel y Sánchez, 2007). En la formación docente se promueven estrategias que permitan analizar la enseñanza y la práctica, describiendo situaciones de enseñanza “típicas” o “buenas prácticas”. Se propone de esa manera contribuir a la mejora de lo sucedido en los salones de clases recuperando esas prácticas como pautas motivadoras para la reflexión y conversación entre docentes.

Este modelo de formación docente se relaciona con una tendencia sustentada en una perspectiva de aprendizaje social. Desde esta perspectiva, se proponen las comunidades de práctica, que derivan proyectos para promover y diseñar en los centros escolares como alternativa de trabajo colectivo, colaborativo y de aprendizaje sobre la enseñanza entre colegas, como se abordará a continuación. Así cambia la conceptualización de la formación docente, se visualiza como para la práctica y en la práctica. Se confía en el conocimiento que se puede extraer de la práctica y por ende el papel del maestro es visualizado como portador de conocimientos valiosos (Gimeno, 1992b). Un ejemplo de programa de formación continua que coincide con la perspectiva práctica basada en las comunidades de práctica es el videoclub del cual se hablará más adelante.

Formación y actualización en comunidades de práctica

Las tendencias actuales tanto en la investigación educativa como en la profesionalización de los docentes de enseñanza básica siguen documentando la necesidad de transformar la escuela desde dentro y con la participación activa de los docentes y directivos como

actores centrales del proceso educativo. En este sentido, se ha ido imponiendo la idea de profesionalización vinculada con el aprendizaje continuo y como crecimiento profesional (Clark y Hollingsworth, 2002).

El tema central de los esfuerzos actuales del desarrollo de los docentes se orienta, entonces, cada vez más hacia una perspectiva de profesionalización para el cambio como un proceso de indagación, colaboración, diálogo y actividad conjunta en comunidad mediada por herramientas culturales (Wells y Claxon, 2002; Wells, 2004; Cole, Michael y Wertsch, 1996). Es decir, el cambio está identificado con la actividad conjunta y el aprendizaje continuo, el cual constituye tanto un componente natural de la actividad profesional de los docentes como de las escuelas. A pesar de que cada vez más se reconoce que el aprendizaje tiene un fundamento sociocultural y se produce en interacción con otros (Wells, 2002; Colomina y Onrubia, 2001; Wenger, 2001), las instituciones educativas están aún marcadas por el problema de querer promover aprendizajes con base en procesos individuales y normalmente separados del resto de las actividades cotidianas. Un claro ejemplo es la formación docente que en muchas ocasiones se presenta como una serie de actividades individuales dadas fuera de la cotidianidad misma de las escuelas. Wenger (2001) señala la necesidad de adoptar una perspectiva que coloque el aprendizaje en el contexto de nuestra propia experiencia de participación en el mundo. Así, en el caso de la formación docente entenderíamos que el profesor aprende al ser parte de una comunidad de práctica dentro de la escuela.

Las comunidades de práctica son una parte integral de la vida diaria de cualquiera, todos formamos parte de ellas en diferentes ámbitos de nuestras vidas. Éstas se caracterizan por su naturaleza informal, por ser omnipresentes y por ser novedosas y familiares a la vez. Es posible distinguir aquellas comunidades a las pertenecemos como miembros básicos, como en las comunidades escolares, de otras donde somos participantes periféricos, como clubes deportivos, por ejemplo. Como tal este término puede ser una intuición útil para profundizarla y expandirla como instrumento de pensamiento para replantear o formular el aprendizaje como participación social, por sus profundas implicaciones para los individuos, las comunidades y la organización.

Estudios sobre los cambios en la práctica docente indican que están asociados con el desarrollo de comunidades de práctica en la escuela como espacios de aprendizaje

(Palincsar *et al.* 1998; Thomas *et.al.*, 1998; Brew, 2003). Asimismo, comunidad de práctica y comunidad de aprendizaje son términos que están asociados y usados cada vez más en el contexto de la formación y mejoramiento de la práctica pedagógica emergiendo como modelos de desarrollo profesional de los docentes (Palincsar *et al.* 1998). Desde esta visión la escuela se reivindica como una empresa eficaz y valiosa socialmente que promueve un espacio de conocimiento educativo y pedagógico. Entonces, aprender consiste en un proceso de participación que puede ser periférico o central y, a través del cual, cada integrante de una comunidad se convierte en miembro pleno de su grupo, con plena participación en ese grupo como comunidad de práctica (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 2001). La promoción del aprendizaje en una comunidad de práctica se explica, pues cumple con las premisas señaladas por Wenger (2001):

1. un aspecto esencial del aprendizaje es que somos seres sociales;
2. el conocimiento es una cuestión de competencia en una empresa valorada como importante;
3. conocer es comprometerse activamente en el mundo y de participar con el logro de una empresa;
4. el aprendizaje, en última instancia, debe producir significado al experimentar el mundo y nuestro compromiso con él como algo significativo.

Bajo estas premisas el aprendizaje básicamente reside en participación social que implica un proceso de mayor alcance caracterizado por participar activamente en prácticas en comunidades sociales y en construir identidades. Así, la participación social constituye un proceso de aprender y conocer. Sus componentes son: el significado que implica la experiencia, a la práctica que representa cómo hacer, la comunidad que supone afiliación y la identidad relacionada con el proceso, el devenir y cambio (2001).

Existen momentos en la vida de las escuelas en los que el aprendizaje se intensifica cuando hay desafíos más allá de la capacidad de respuesta, cuando hay compromiso en las prácticas e intentos por unirse a nuevas comunidades en situaciones informales. También hay momentos en que el aprendizaje simplemente se produce porque se reconoce a los integrantes como miembros plenos de una comunidad en la que aprender es algo que se

puede asumir responsablemente. En cada momento la experiencia de aprender “es una parte integral de nuestra vida cotidiana [...] de nuestra participación en nuestras comunidades y organizaciones” y no sólo en sesiones de instrucción, libros de textos o ejercicios en el aula (2001). En el marco de las actuales sociedades de la información y el conocimiento, las comunidades de práctica tienen el rasgo de ser generadoras y administradoras de conocimiento por lo cual es conveniente promover diseños específicos para crear nuevas comunidades, fomentarlas y mantenerlas en las organizaciones e instituciones sociales (Wenger, McDermott y Snyder, 2003).

Al promover comunidades de práctica en las escuelas se busca, por tanto, que los docentes cuenten con más oportunidades de compartir metas educativas, se identifiquen, intercambien experiencias, conocimientos y aprendan con sus colegas participando como miembros plenos de su comunidad escolar. El fin es afinar el conocimiento con el que cuentan, generando más conocimiento en el dominio de su práctica pedagógica en las aulas escolares. En este sentido, el uso más común de la idea de comunidad de práctica en educación se está dando en el contexto del estudio y mejoramiento de la práctica docente como un modelo de desarrollo profesional. En este contexto el concepto de comunidades de práctica sirve como perspectiva y categoría de análisis para estudiar los procesos de educación y crecimiento profesional de los docentes. Dado el carácter social de la educación, como actividad o empresa socioeducativa, y de la misma necesidad de formación docente, se requieren espacios que favorezcan procesos de actualización permanente.

Se adopta así una aproximación al problema de la formación continua de los docentes orientada a generar conocimiento metodológico sobre las formas alternativas de preparar y formar a los docentes en contextos de experiencia, afiliación, prácticas e identidades como comunidades de práctica pedagógica específicas en los centros escolares y que tienen como dominio y práctica el conocimiento pedagógico.

Diseño de comunidades de práctica en la escuela

Palincsar *et al.* (1998) consideran que la utilidad del término comunidad de práctica radica en que implica promover grupos con el fin de que sus miembros aprendan juntos y

compartan una empresa educativa. En este sentido proponen tres principios para la promoción de comunidades de práctica como modelo de desarrollo profesional de los docentes.

1. *Orientación hacia la enseñanza de una materia particular a los alumnos.* La orientación tiene como meta el desarrollo de la práctica en consonancia con esa orientación. Más que promover una estrategia o un modelo pedagógico, se trata de desarrollar una práctica con el fin de que los alumnos aprendan y comprendan la materia de estudio: ciencias, lengua, matemáticas, historia.
2. *Diversidad, compromiso y autoridad compartida para el desarrollo del conocimiento.* Implica una alta interacción e interdependencia entre distintos actores educativos, docentes, formadores, directivos. La diversidad provee razones para la interacción, escuchar punto de vista distintos y enriquecer la perspectiva sobre las metas y el logro de estas. Para esta interacción es necesaria la confianza que solo se logra asumiendo que la responsabilidad es compartida y la autoridad para conocer es interna y colectiva. Todo esto son condiciones para el desarrollo de una comunidad de aprendizaje. La meta es producir conocimiento formal sobre la práctica pedagógica para la comunidad escolar influenciado por la diversidad, con la participación de distintos actores, por ejemplo docentes y formadores, interesados en la mejora de la enseñanza en los centros escolares.
3. *Trabajo y actividad intelectual asociada con la reflexión, planeación y acción sobre la enseñanza.* Implica promover aprendizaje y desarrollo a través de la participación de los miembros en las actividades de la comunidad. La enseñanza constituye una actividad intelectual que involucra complejas decisiones, utilizando conocimientos de diversos dominios de conocimientos, disciplinarios que requieren de reflexión sobre la práctica en el aula.

Como veremos adelante, se puede lograr que la escuela se transforme en una comunidad de práctica que cumpla con los principios antes expuestos cuando se desarrollan estrategias como el videoclub.

Docentes aprendices de la enseñanza en videoclub

Una alternativa para favorecer los procesos formativos y de aprendizaje continuo en los centros escolares, así como el diseño de comunidades de práctica, es el establecimiento de videoclubes como oportunidad para ver, conversar, reflexionar y aprender sobre la enseñanza entre colegas. En muchos sentidos la docencia es una actividad cultural que se aprende observando y participando. Se aprende a enseñar haciéndolo durante largo tiempo dentro de la cultura escolar como si fuera un libreto (Stigler y Hierbart, 2002). Los videos pueden ser una herramienta interesante para facilitar la reflexión sobre la práctica pedagógica y apoyar el desarrollo profesional de los docentes participantes en reuniones establecidas para ver clases videograbadas de sus propias aulas y a través de los cuales puedan reflexionar y aprender sobre la enseñanza.

El uso de videos en las aulas ha permitido ilustrar las prácticas, las actividades y los eventos de clase concretos. A través de las videograbaciones de las clases se han podido ver historias propias de enseñanza, así como de otros colegas. Las clases grabadas ofrecen la oportunidad de observar cómo se resuelven dilemas y enfrentan retos en la práctica pedagógica en las aulas.

Los videos de clase ayudan a crear visiones alternativas de prácticas sobre la enseñanza que, al parecer, para los docentes, resultan una herramienta más poderosa que la lectura de textos teóricos. Pueden motivar su interés por aprender de la enseñanza de sus colegas y llevarlos a revisar textos con un particular contenido y asociados a las imágenes de clase observadas sobre contenidos específicos de la materia, los aprendices o la propia practica que contribuyan a lograr una mejor comprensión de su labor.

Los videos en educación se han usado desde los 70s con el advenimiento de la tecnología de la enseñanza y la micro-enseñanza. Ha sido desde entonces un recurso para la evaluación de la docencia en las aulas. Ferres (1996) señala que la evaluación mediante videos es un acto en el cual lo que importa es valorar conductas actitudes o destrezas de los sujetos captados por las cámaras. Esta función está asociada con el video-espejo o la micro-enseñanza como la esencia misma de lo que es y representa el video. Señala este autor, en el video uno puede mirarse o contemplarse desde infinitos puntos de vista.

También, ofrece referentes a las descripciones de los maestros por lo que son una fuente de nuevas ideas acerca de cómo enseñar. Muestran a los docentes repertorios de cómo enseñar debido a que son ejemplos concretos con un potencial práctico inmediato para la enseñanza. Para Marx *et al.* (1998), los comentarios y apuntes asociados con los videos ayudan a centrar la atención en cuestiones de particular relevancia para los docentes donde resaltan aspectos que expresan cómo ellos piensan sobre su propia práctica. Observar interacciones de clase a través del video puede ser ocasión para la reflexión más que para la acción. Más aún, esta reflexión puede ser llevada a cabo en forma recursiva sobre un mismo acontecimiento contenido en el video, situación que no es posible para los profesores durante su actividad en el salón de clase.

En este contexto, la observación, conversación y reflexión colectiva sobre videoclases ofrece a los docentes un conjunto de herramientas conceptuales comunes para palabras que usan cuando describen la enseñanza en las aulas. Se trata de involucrar así a los docentes en procesos de indagación de su enseñanza por ello es necesario diseñar ese tipo de oportunidades con ese fin. Proponer videoclub donde una comunidad de docentes se reúne para ver, comentar y reflexionar sobre sus propias clases, podría ser una forma interesante de aprendizaje e indagación sobre la enseñanza y el aprendizaje en las aulas escolares reales. Participar en un videoclub puede hacer posible generar conocimiento y marcos conceptuales comunes sobre la enseñanza entre los docentes. Específicamente el “videoclub se refiere a reuniones en las cuales un grupo de docentes observan y discuten segmentos de videos de sus propias clases” (Gamoran y Han, 2004) en tiempos destinados dentro del centro escolar especialmente para ello. En una comunidad de práctica el videoclub proporciona las condiciones para que los participantes desarrollen un lenguaje compartido, al tiempo que desarrolla conocimiento nuevo sobre la enseñanza a través de la resolución colaborativa de problemas (Gamoran y Han, 2004; Gwyn-Paquette, 2001).

Estudios sobre videoclubes reportan que estos producen cambios en la atención que ponen los docentes en la concepción y temas de interés de la enseñanza que surgen en los encuentros en estos. Por ejemplo, Gamoran y Han (2004) reportan que los docentes aprenden de lo que ellos ven en los salones, los estudiantes y nuevas formas de enseñanza, así como los cambios que las discusiones producen en cuanto a la atención inicial que ponen en la enseñanza para posteriormente centrarse en el aprendizaje de los estudiantes. Con los encuentros y discusiones en el videoclub las discusiones se van haciendo más

complejas. Así, los docentes de sugerir inicialmente estrategias de enseñanza tienden posteriormente a tratar de comprender las estrategias de enseñanza que usan y a conectar sus ideas pedagógicas con el pensamiento de los estudiantes. En nuestro ámbito constituyen una oportunidad de darle sentido a la propia reforma educativa y resignificarla propositivamente como se ha podido documentar (Sánchez y Ortega, 2012).

Conclusiones

La formación continua de los docentes requiere alternativas de trabajo en los centros escolares que promuevan espacios y más oportunidades para reunir a los docentes a compartir metas, experiencias y desarrollar más conocimientos sobre su práctica pedagógica. Se trata entonces de impulsar procesos de formación permanente y actualización continua orientada a crear esos espacios y oportunidades. Con ello de disponer de conocimiento metodológico sobre formas alternativas para preparar y formar a los docentes en contextos de experiencia, afiliación, prácticas e identidades como comunidades de práctica pedagógica específicas en los centros escolares. Los docentes tienen como dominio y práctica la enseñanza, el conocimiento pedagógico. El interés está centrado en la enseñanza de objetos y contenidos curriculares. Pero ese interés y compromiso es compartido por formadores e investigadores. El desarrollo de este conocimiento por tanto involucra a distintos actores quienes, en su conjunto, fundados en la confianza y autoridad mutua, como miembros de una comunidad de práctica amplia participan y colaboran con ese fin. Esta comunidad amplia (Ericksson *et al.*, 2005), desarrolla un discurso comunitario que representa un poderoso contexto de mejora de la práctica de todos los participantes.

En la comunidad de práctica amplia, la participación competente de todos en la actividad de la enseñanza implica reconocerla como actividad intelectual compleja que requiere de la colaboración de todos sus miembros y de reflexión sobre la práctica como rasgo característico de esta como entidad profesional. Como actividad intelectual, profesional, solo en el entorno escolar es posible propiciarla y desarrollarla teniendo como meta la mejora del aprendizaje y desempeño de los alumnos.

Referencias

- Clarke, D. y Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a Model of the Teacher Professional Growth. *Teaching and Teacher Education*, 18 (1), 947-967.
- Cole, M. y Wertsch, J. V. (1996). Beyond the Individual-Social Antimony in Discussions of Piaget and Vygotsky. *Human Development*, 39, 250-256.
- Colomina, R. y Onrrubia, J. (2001). Interacción educativa y aprendizaje escolar. *Desarrollo psicológico y educación*. España: Alianza Editorial, 415-436.
- Erickson, G., Mbrandes, I., y Mitchell, J. (2005). Collaborative Teacher Learning: Findings from Two Professional Development Projects. *Teacher and teaching education*. (21), 787-798.
- Ferrés, J. (1988) *Vídeo y educación*. Barcelona: Laia.
- Gage, N. & Needles, M. (1989). Process-Product Research on Teaching. *Elementary School Journal*, 89, 253-300.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gordon, W. (2004). El papel de la actividad en el desarrollo y la educación. *Infancia y Aprendizaje*, 27 (2). 165-187.
- Gordon, W. y Glaxon, G. (2002). *Introduction. Learning for Life in the 21st Century. Sociocultural Perspective of Future of Education*. Oxford: Blackwell. Publishing.
- Gordon, W. (2001). *Indagación dialógica*. Barcelona: Paidós.
- Gwyn-Paquette, C. (2001). Signs of Collaborative Reflection and Co-construction of Practical Teaching Knowledge in a Video Study Group in Preservice Education. *International Journal of Applied Semiotics*. 2 (1/2) 39-60.
- ITESM (02 de mayo de 2009). *Dirección y liderazgo educativo*. Recuperado de: <http://apps05.ruv.itesm.mx/portal/promocion/cms/maestria.jsp?folio=3704>
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Loera, A., Hernández R., Rangel, A., y Sánchez, S. (2007) *Cambios en la práctica pedagógica videograbada*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Marx, R., Blumenfeld, P., Krajcik, J. y Soloway, E. (1998). New Technologies for Teacher

- Professional Development. *Teaching and Teacher Education*, 14 (1) 33-52.
- Montero, L. (2002). La formación inicial: ¿puerta de entrada al desarrollo profesional? *Educar*, 30, 69-89.
- Palincsar, A. S. (1998). Social Constructivist Perspectives on Teaching and Learning. *Annual Review of Psychology*, 49, 345-375.
- Pérez Gómez, A. (1992). *Enseñanza para la comprensión*. En J. Gimeno y G. A. Pérez, *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 135-170.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Grao.
- Sánchez H S. y Ortega S. M.C. (2012). *Videoestudios de formación docente en la escuela. Cómo reflexiona los maestros sobre sus prácticas de enseñanza*. México: UPN
- SEP. (2008). *Diplomado la enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria*. México: SEP
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona: Paidós.
- Sherin, M., y Han, S. (2004). Teacher Learning in the Context of a Video Club. *Teaching and Teacher Education*, 20 (2), 163-183.
- Shulman, L. (1986). Paradigms and Research Programs for the Study of Teaching, en M.C. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching*, New York: Macmillan.
- Sole, I. y Coll, C. (1993). Los profesores y la concepción constructivista, en Cesar Coll *et al.*, *El constructivismo en el aula*, Barcelona: Graó.
- Stigler, J., Hierbart, J. (2002). *The Teaching Gap: Best Ideas from the World's Teacher for Improving Education Classroom*. New York: The Free Press.
- Sullivan, P., Magnusson, M., Ford, D. y Brown N. (1998). Designing a Community of Practice: Principles and Practices of the GLsML Community, *Teaching and Teacher Education*, 14 (1), 5-20.
- Thomas, G., *et al.* (1998). In the Company of Colleges: an Interim Reports on the Development of a Community of Teacher Learners, *Teaching and Teacher Education*, 14 (1), 21-32.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Capítulo II

La influencia docente en la motivación del estudiante

Blanca de la Luz Fernández Heredia

Introducción

Por lo regular, la falta de motivación de los estudiantes es una causa significativa para su fracaso o deserción escolar. Algunas investigaciones (Alonso, 1991; Alonso y Pardo, 2006) informan que las metas perseguidas de los alumnos y el cómo ellos las logran mediante su trabajo, así como también sus éxitos y fracasos y la posibilidad de control para alcanzarlas o no son características que influyen decisivamente en su interés y esfuerzo para aprender. Por otro lado, los estudios orientados a conocer cómo influyen los profesores en la motivación del estudiante para aprender son escasas: ¿por qué unos docentes motivan más a sus estudiantes que otros? Responder a esta pregunta, implica definir el concepto de motivación y las variables que determinan la motivación para aprender.

Del concepto de motivación

En sentido estricto, la motivación se refiere a las razones que orientan la actividad de las personas hacia una meta. Pero la realización de tales actividades supone un interés y un esfuerzo que no se producen de forma aislada, sino que pueden verse influidos tanto por las capacidades y los modos de pensar del sujeto, como por las características del entorno. De este modo, está compuesta por las actitudes, percepciones, expectativas y representaciones que persona tiene de sí misma y de la tarea que pretende realizar (García y Doménech, 2002). Al verla como una fuerza que actúa sobre un organismo para iniciar y dirigir su conducta, la motivación también posee cualidades que permiten identificar su ímpetu, tales como la frecuencia, la intensidad y la duración. La primera se relaciona con

el número de intentos realizados por una conducta para alcanzar el objetivo; la intensidad es la fuerza aplicada a dicha tarea o los intentos realizados; y la duración es el tiempo dedicado para lograr la meta propuesta. Las tres cualidades descritas son importantes, ya que conforman lo que se denomina como la persistencia, que resulta ser la insistencia que se pone en la tarea (Palmero, Fernández-Abascal, Martínez y Chóliz, 2002).

A lo largo de los años se ha definido, a través de diversas teorías, este concepto y sus componentes. Las perspectivas contemporáneas explican que los seres humanos son “inherentemente activos e intrínsecamente motivados” (Beredjiklian, 2009). Es decir, una persona encamina sus acciones bajo motivaciones relacionadas con recompensas externas (motivación extrínseca) e internas que movilizan a la acción (motivación intrínseca).

Si se busca el compromiso de los estudiantes trabajen con el aprendizaje, es conveniente tener presente que estos aspectos emergen en un contexto dependiente de varios factores. Por lo que sólo conociéndolos y sus efectos, es posible determinar cómo el profesor puede crear esos contextos que favorezcan la motivación por aprender. Pero ¿qué guía la motivación para el aprendizaje? ¿De qué manera los factores contextuales influyen en ella? Las teorías de corte cognitivo parecen responder estas interrogantes, ya que incluyen en sus explicaciones componentes cognitivos tales como las creencias, expectativas, atribuciones, metas o valores, en donde la motivación de logro. Es un factor fundamental para alcanzar el concepto de motivación intrínseca, concepto introducido por White en 1959, para explicar cómo los seres humanos a veces no actúan para conseguir una recompensa externa, sino su desarrollo personal y el de sus capacidades y sus actuaciones que en sí mismas refuerzan.

Teorías cognitivas de la motivación

Las teorías cognitivas enfatizan el papel de las estructuras mentales, las creencias y el procesamiento de la información (Weiner, 1994). La motivación es interna que se observa mediante los comportamientos que tiene el sujeto. Las distintas teorías cognitivas de la motivación destacan procesos como las atribuciones, la percepción de competencia, los afectos, valores, metas y comparaciones sociales. Además, admiten que el ser humano es capaz de controlar y dirigir su conducta a metas elegidas y no impuestas por un agente

externo. Para ello, utiliza sus capacidades superiores, el pensamiento y la voluntad, que permiten la experiencia consciente. Se admite que ya no sólo las necesidades biológicas impulsan la conducta humana, sino que ella también busca satisfacer necesidades psicológicas superiores: la curiosidad, el rendimiento, poder, afiliación y la autodeterminación.

Lo destacable por las teorías cognitivas de la motivación es el papel activo del sujeto en todo el proceso motivacional. Frente a un individuo arrastrado en sus actuaciones por fuerzas internas o externas ciegas, que a veces desconoce, se plantea que la conducta humana es propositiva e intencional y que el individuo puede decidir sobre su comportamiento. En este tipo de teorías, se pone el énfasis en los procesos internos, tales como los pensamientos, valores, sentimientos y las relaciones entre ellos, para explicar la conducta humana. Cada una de estas concepciones tiene implicaciones educativas significativas, por ejemplo los modelos conductuales intentarán que los profesores modifiquen el entorno educativo para facilitar la respuesta adecuada de los estudiantes a los estímulos proporcionados. En cambio, los modelos cognitivos remarcarán el aprendizaje de pensamientos concretos, creencias y emociones. Entonces, se pretende que los profesores analicen cómo tales procesos mentales se manifiestan en las aulas y cómo otras variables instruccionales y sociales afectan en las acciones y los pensamientos de los estudiantes. Igualmente ocurre con las teorías centradas en el concepto de motivación de logro.

Dentro de las diferentes teorías de la motivación que existen, la motivación de logro es la que más se ha empleado dentro del campo educativo. Tal concepto implica la disposición a esforzarse para conseguir un objetivo, hacer bien una tarea u obtener un buen rendimiento. El motivo de logro de acuerdo con dos estudios (McClelland, 1985; McClelland y Winter, 1969) tendría dos componentes: a) una tendencia de aproximación al éxito y b) una tendencia de evitación del fracaso. Ambos componentes son considerados como rasgos de personalidad estables que permiten al individuo experimentar orgullo cuando consigue alcanzar una meta y vergüenza cuando no lo consigue. El motivo de logro, según MacClelland (1985), aparecería como algo aprendido a partir de las reacciones afectivas que el sujeto experimenta en situaciones relacionadas con el logro: orgullo cuando tiene éxito y vergüenza cuando fracasa; el individuo aprende por condicionamiento a anticipar esas reacciones en una situación determinada, originando las

tendencias de aproximación o evitación, según el efecto anticipado sea positivo, si se prevé un éxito, o negativo, si lo que se prevé es un fracaso.

Por su parte, dos estudios (Elliott y Dweck, 1988; Elliot y Covington, 2001) han propuesto la diferenciación de dos tipos de metas en la actividad orientada al logro: 1) las metas de aprendizaje, que son aquellas donde los individuos quieren nuevas habilidades o perfeccionar la realización de una tarea; y 2) las metas de ejecución, cuando los individuos pretenden prioritariamente conseguir juicios positivos o bien evitar juicios negativos sobre su competencia. En el primer tipo de metas, lo deseable es ser más competente, mientras que en el otro lo prioritario es aparecer como competente o bien evitar demostrar que no se es. Algunas veces ambas metas son compatibles, pero en algunas ocasiones hay que optar por una de ellas.

Es conveniente señalar que una de las características principales de esta teoría admite que la motivación se activa en función de la percepción de las características situacionales, como puede ser el grado de incentivo que ofrezca la situación, y el grado en que las características de ese contexto sustentan las expectativas del sujeto de conseguir ese incentivo. Por lo tanto, es una teoría abierta al influjo del contexto.

Si el contexto tiene una influencia importante en las metas de los estudiantes en su aprendizaje, entonces la teoría de la meta de logro es mucho más útil para el profesorado porque considera que las metas no dependen sólo de las características personales y estables del individuo, sino que pueden ser moldeadas dependiendo de lo que los profesores hagan en clase y de la organización y estructura que apliquen en ella (Pintrich, 2006). Ahora bien, si la motivación es fundamental para su aprendizaje, ¿qué tipo de motivación es la que mejor para lograr aprendizajes significativos? Es relevante hacer una breve descripción de dos tipos de motivación, la extrínseca y la intrínseca, para responder esta pregunta y las cuales tradicionalmente se han abordado en el proceso educativo.

Motivación extrínseca e intrínseca

Por lo general, siempre se habla de motivación extrínseca y motivación intrínseca, resaltando siempre las ventajas de esta última (Deci, 1975; Deci y Ryan, 1995; Ryan y

Deci, 2002). La primera refiere a las actividades de aprendizaje que realiza un alumno por motivos distintos al propio aprendizaje, ya sea para obtener recompensas, para evitar sanciones, o para que se reconozca su valía. Los estudiantes no parecen tener mucho interés por el aprendizaje en sí mismo, sino por las consecuencias que se derivan de su conducta de aprendizaje. Las consecuencias de este tipo de motivación son generalmente negativas, pues para conservar la motivación es necesario mantener permanentemente los refuerzos externos (mediante premios o castigos). Aunque en algunos casos, y bajo ciertas condiciones, los refuerzos externos pueden ser eficaces, pero en general su eficacia es limitada, pues la motivación desaparece cuando los refuerzos dejan de aplicarse.

La motivación de un estudiante sería intrínseca cuando realiza las actividades de aprendizaje impulsado por motivos personales y por la satisfacción que le produce el mismo aprendizaje. Este tipo de estudiantes no necesitan refuerzos externos, encuentran satisfacción en plantearse los objetivos de aprendizaje como un reto personal, en comprobar su dominio de las tareas o destrezas que se han propuesto, en la misma realización de las actividades de aprendizaje y en el hecho de aumentar sus conocimientos. Por consiguiente, la misma realización de las actividades de aprendizaje es motivadora, de ahí que cuanto más aprendan, más aumentará su motivación, y ésta, lejos de disminuir, va aumentando a medida que realiza las actividades de aprendizaje y aumentan sus conocimientos y destrezas. Lógicamente, la motivación intrínseca sería el ideal que busca todo profesor, pero es evidente que ésta se da muy escasamente en la mayoría de los estudiantes, ¿qué hacer entonces para que los alumnos estén intrínsecamente motivados?

Diversos estudios, como los realizados por Deci, Koestner y Ryan (1999), Deci, Vallerand, Pelletier y Ryan (1991), Rigby, Deci, Patrick y Ryan (1992) y Ryan, Connell y Grolnick (1992), han mostrado que para llegar a la motivación intrínseca se pasa por diferentes pasos, desde la motivación extrínseca, que va avanzando en distintos niveles, hasta lograr el desarrollo de la capacidad de autorregulación de la propia conducta. De tal manera que la motivación intrínseca puede irse implementando en los estudiantes si se les crean hábitos de estudio, si se favorece la autonomía, y si se propicia un clima afectivo que les sirva de apoyo.

En la motivación para el aprendizaje como en general en la motivación humana intervienen múltiples factores y la influencia de cada uno de ellos depende de la

interacción que ocurra con el resto de los demás. Para analizar la forma en que se estructura la motivación para el aprendizaje, en el siguiente apartado se abordarán los factores que lo constituyen, así como los supuestos teóricos que existen al respecto.

De la motivación en general a la motivación para el aprendizaje

Algunos estudios experimentales (Assor y Kaplan, 2001; Assor, Kaplan y Roth, 2002), han tratado de determinar la influencia de cada variable en la motivación de los estudiantes para aprender, aislándolas como unidades o relacionándolas entre ellas. No obstante, determinar o predecir la influencia global de todos los factores es una tarea difícil. La interacción que se produce entre las distintas variables modifica, condiciona, cambia la dirección o anula el efecto que una variable produce de manera aislada, porque la interacción no siempre es igual, sino dinámica (Alonso, 2007).

Los factores pueden clasificarse siguiendo diversos criterios, uno de ellos, es determinar si éstos dependen fundamentalmente de la propia persona —como podrían ser los factores personales— o el contexto del sujeto —entre ellos, el clima motivacional creado por el profesor en el aula. Como todo planteamiento dicotómico, la síntesis parece traer la solución: la permanente interacción entre las características personales y las del entorno las que lo van determinando, aunado a las decisiones del sujeto, así como la manera de ser de cada uno; o sus actitudes y sus disposiciones que lo llevan a actuar de una manera u otra.

En la primera posición, las características motivacionales con que los alumnos acceden al trabajo escolar pueden influir en la percepción del clima motivacional de clase creado por el profesor. En la segunda, que el clima motivacional puede influir en el modo en que a lo largo de la tarea la activación de las características motivacionales —interés, expectativas, esfuerzo, etc.— evolucionan positiva o negativamente, afectando al aprendizaje y al rendimiento del alumno. En consecuencia, cabe preguntarse qué características motivacionales de los alumnos se deben tener en cuenta al estudiar las causas y efectos del clima motivacional de clase tal y como es percibido por los estudiantes. En seguida se examinarán las que se consideran más importantes.

Las metas de los estudiantes

Las metas del estudiante relacionadas con su actividad escolar influyen sobre su disposición a esforzarse en sus actividades de aprendizaje y, consiguientemente, sobre su rendimiento, ya que no es lo mismo que estudie buscando su desarrollo personal mediante la adquisición de conocimientos y destrezas, a que lo haga para conseguir recompensas o evitar castigos. Un estudiante puede perseguir varias metas a través de sus actividades de aprendizaje, pero algunas de ellas tendrán más importancia que otras. Son las metas prioritarias las que influirán en que esté más o menos motivado para aprender y en su interés y disposición para esforzarse.

La motivación de un estudiante también depende del significado que tenga para él la actividad académica, la cual tiene siempre más de un significado pues contribuyen a la consecución de diferentes metas. Pero el básico que toda situación de aprendizaje debería tener para los alumnos es el de posibilidad de incrementar sus capacidades, haciéndoles más competentes, y haciendo que disfruten con el uso de las mismas (Dweck y Elliot, 1983; Alonso, 1997). Cuando esto ocurre se dice que el alumno trabaja intrínsecamente motivado (Deci y Ryan, 1985), siendo capaz de quedarse absorto en su trabajo, superando el aburrimiento y la ansiedad (Csikszentmihalyi, 1975), buscando información y pidiendo ayuda en su momento para resolver los problemas encontrados (Jagacinsky, 1992), llegando a autorregular su proceso de aprendizaje que, de uno u otro modo, llega a plantearse como el logro de un proyecto personal. Al parecer, conseguir que afronte el aprendizaje atribuyéndole un significado tiene efectos positivos, lo que plantea la cuestión de saber qué características debe tener la forma en que el profesor plantea la enseñanza para que los alumnos la afronten del modo indicado.

La actividad académica puede tener, además, otros significados. El aprendizaje y la consecución o no de logros perseguidos por los alumnos son objeto de evaluación, así como las calificaciones positivas que proporcionan una seguridad básica, razón por la que ellos estudian sobre todo para aprobar (Elton, 1996). La amenaza de notas desfavorables tiende a hacer que aumente el número de tareas terminadas, pero suele favorecer al aprendizaje mecánico y memorístico frente a la elaboración de información que posibilita

un aprendizaje significativo. La amenaza de una evaluación adversa puede aumentar ciertos rendimientos, pero cualitativamente su efecto sobre el aprendizaje es negativo.

Al mismo tiempo, la actividad académica cobra significado favorable en la medida en que los resultados contribuyen a preservar o aumentar la autoestima y un significado desfavorable en caso contrario. No obstante, la confrontación del alumno con su trabajo académico tiende a inhibir actividades como el cuestionamiento y la participación, las cuales podrían facilitar el aprendizaje. Este efecto se produce cuanto mayor es el miedo a fracasar, y lleva a los alumnos a tratar de evitar las situaciones de aprendizaje (Elliot y Harackiewicz, 1996; Elliot y Covington, 2001).

Por otro lado, la actividad académica tiene también otros significados que pueden influir en el interés y esfuerzo de los estudiantes ponen al realizar actividades elegidas o aceptadas de buena gana y no por imposición. Como señala Decharms (1976), trabajar sin sentirse obligado o actuar de forma autónoma, controlando la propia conducta es positivo y facilita la autorregulación. Caso contrario a lo ocurrido cuando él se siente controlado y obligado por otras personas para estar en clase. Si un estudiante se siente así, desaparece el esfuerzo y el interés y aumentan las conductas orientadas a la escapatoria.

Las consecuencias derivadas de los distintos significados que la actividad académica puede tener para los estudiantes ha llevado a analizar las potenciales derivadas de los modos de actuación del profesor en relación con las distintas metas de los estudiantes para crear entornos de aprendizaje estimulantes (Alonso, 2005; Ames, 1992). Pero la motivación para el aprendizaje depende no sólo del significado de la actividad, sino también de saber cómo afrontar las tareas de aprendizaje y, en particular, las dificultades encontradas.

El modo de afrontar la actividad influye en la motivación

El rendimiento de un alumno también depende del modo en que afronta las tareas escolares, por lo que las metas prioritarias de un alumno, junto con otros factores, tales como los deseos, pensamientos, emociones, reacciones de los demás, consecuencias, etc., influyen en y son influidas por su conducta de aprendizaje, configurando una forma

personal típica de afrontar las tareas escolares. La concreción de este tipo de patrones varía según los planteamientos de los distintos autores, aunque todos coinciden en reconocer que unos benefician el aprendizaje y otros representan una dificultad. Mientras que el patrón de actuación de los alumnos cuya meta prioritaria es adquirir conocimientos y desarrollar destrezas que favorezcan al aprendizaje (metas orientadas al aprendizaje), el de aquellos prioritariamente preocupados por dar una buena imagen de sí mismos (metas orientadas a la ejecución) pueden suponer una dificultad para conseguir auténticos aprendizajes.

Del mismo, los estudiantes centrados en la tarea frente a los que se orientan en su propia persona; o los centrados en el proceso frente a los que se concentran en el resultado. Otra tipología presenta como favorable para el aprendizaje las actuaciones de los alumnos cuya meta es aprender, frente a las de aquellos cuya meta es preservar su autoestima, o las de aquellos que buscan librarse de la tarea de modo inmediato o evitar todas aquellas situaciones que supongan molestia o esfuerzo.

Atkinson consideró que el comportamiento de los estudiantes en los contextos académicos estaba influido por el deseo de éxito y el miedo al fracaso y, eventualmente, por motivaciones externas a la actividad a realizar (1974). Dweck y Elliot (1983) sugirieron que en el deseo de éxito había que distinguir dos aspectos motivacionales distintos: el deseo de aprender, incrementar o experimentar la propia competencia; y el deseo de conseguir una evaluación externa positiva de esta propia competencia. Covington (2000) señala que ambas motivaciones formarían el núcleo descrito como motivación por la autovalía (*self worth*).

La búsqueda de la primera de estas metas se vería estimulada por el valor intrínseco que supone disfrutar de la propia actividad por el interés despertado en el sujeto (Deci y Ryan, 1985). Experimentar la competencia para realizar una actividad es gratificante, así como el hecho de experimentar que la realización se va mejorando o de que se conoce y se comprende cada vez mejor el tema hablado por un profesor. Es posible observar como algunos estudiantes, cuando se les plantea un problema que encierra una cierta novedad y complejidad, afrontan con gusto el desafío de intentar resolverlo. De igual manera, la exploración de los posibles modos para resolver un problema y el avance de su resolución, los estudiantes se sienten inmersos en la tarea y experimentan una plenitud que les lleva a

trabajar sin aburrimiento ni ansiedad. En estos casos, si se encuentran con alguna dificultad, en lugar de sentirse frustrados, intentan encontrar la manera de resolverla sin que disminuya su atención; y si no saben cómo solucionar el problema, preguntan o piden ayuda para resolverlo, usando la pregunta como una estrategia más para su solución, estrategia que conlleva el que traten de entender la respuesta o la solución que se les sugiere (Alonso, 2005). En cuanto al deseo de conseguir una evaluación externa positiva de la propia competencia, se ha observado que cuando se ofrece una recompensa por estudiar o hacer una tarea suele ocurrir que, aunque aumenta la cantidad de esfuerzo, no suele mejorar la calidad de la actividad que se realiza. Esto se debe a que la atención del alumno está enfocada en la recompensa más que en aprender, ya que comúnmente los alumnos siguen la ley del menor esfuerzo que normalmente los lleva a utilizar estrategias de aprendizaje superficiales, tales como la memorización, por ejemplo, en lugar de tratar de elaborar, comprender y asimilar la información (Leeper, Henderlong y Gingrass, 1999).

Las recompensas hacen que los alumnos inicialmente interesados no vuelvan a efectuarla de manera espontáneo, salvo si se les vuelven a ofrecer recompensas, las cuales parecen cambiar el significado de la actividad. Ellos aprenden que si una tarea no tiene recompensa no vale la pena hacerla. Aunque en conjunto el uso de las recompensas parece tener más efectos negativos, el problema no es tanto si hace uso o no de ellas, sino qué recompensas se dan, cuándo y cómo, además de que estas motivaciones externas parecen estar relacionadas positivamente con el miedo al fracaso, ya que las personas necesitamos sentirnos bien valorados. Una de las cosas preocupantes en gran medida para los seres humanos es saber y sentir que tenemos un valor, sentimiento que está en la base de la autoestima (Bracken, 1996).

Aunado a todo esto, es muy probable también que la manera de pensar del estudiante cuando aprende sea inadecuada, pues si sólo se fija en la posibilidad de fracasar, en lugar de aceptarla como un desafío y de preguntarse cómo puede realizarla, se impide la experiencia satisfactoria que supone sentir el progreso, experiencia que activa la motivación. Cuando esto ocurre, de acuerdo con Dweck y Elliot (1983), el alumno se centra en los resultados más que en el proceso que le permite alcanzarlos y considera los errores como fracasos y no como ocasiones de las que es posible aprender.

Esta forma de pensar en los alumnos, puede cambiar en la medida en que los profesores

centren su enseñanza, no tanto en la evaluación de los resultados conseguidos por los estudiantes, cuanto en hacerles conscientes de los procesos a seguir para realizar las distintas actividades, algo que depende en buena medida de que modelen los procesos a seguir, de que identifiquen el origen de las dificultades de sus estudiantes y de que ajusten sus ayudas a las mismas, moldeando progresivamente el aprendizaje mediante una adecuada retroalimentación (Pardo y Alonso, 1990). Si el profesorado actúa del modo antes descrito, los estudiantes terminan por darse cuenta que la forma de pensar distinto se aprende y que con esfuerzo se puede mejorar la propia inteligencia, lo que contribuye a reforzar el modo de afrontamiento que han aprendido. Por el contrario, la ausencia de una retroalimentación adecuada da lugar a que los estudiantes experimenten como insalvables muchas dificultades de las que a menudo no son responsables, con lo que terminan creyendo que el tipo de tareas o de estudios en cuestión no son para ellos.

Por otro lado, la percepción del esfuerzo que ha de hacerse para afrontar la actividad académica también influye en la motivación, pues cabe pensar que, dado que el esforzarse conlleva un componente aversivo —la fatiga, la renuncia a actividades más placenteras, etc., a mayor esfuerzo, menor será la disposición a implicarse. No obstante, es conveniente pensar también que el influjo del aspecto negativo del esfuerzo puede reducirse en la medida en que se modifique la percepción del mismo, algo que puede conseguirse enseñando a los estudiantes a dividir las tareas en distintos pasos y a centrarse en cada uno de ellos, a orientar su atención a los logros que van consiguiendo más que en el cansancio que se genera, etc.

De igual manera, la percepción que un alumno tiene sobre la relevancia de los aprendizajes que el profesor le propone, influye también en su motivación, pues si un alumno no ve el sentido del estudio, es difícil que ponga mucho interés. Si un alumno tiene escaso interés y además no le encuentra ninguna utilidad, puede tomar el estudio como una obligación o una imposición y por lo tanto es de esperar que su esfuerzo vaya disminuyendo o desaparezca. En consecuencia, el rechazo del trabajo escolar parece surgir fundamentalmente cuando los estudiantes no ven la utilidad de lo que se enseña y, como resultado, consideran que no merece la pena esforzarse (Alonso, 2002; Alonso y Ruíz, 2007). En cambio, si percibe la utilidad del aprendizaje su interés se acrecentará. La percepción clara de la meta debe de aprender influirá en los incentivos que va a tener para atender a una explicación, estudiar un tema o realizar una tarea y, en consecuencia, en el

esfuerzo que va a poner en ello. Por ejemplo, Alonso (2005) señala que para prevenir y corregir los efectos negativos del deseo de evitar el trabajo escolar, parece necesario actuar en cinco frentes:

- Mostrar a los estudiantes la utilidad de lo que se ha de aprender;
- será preciso enseñarles a valorar los objetivos que se persiguen con el aprendizaje escolar;
- parece necesario conseguir que los alumnos experimenten que pueden lograr comprender y aprender lo que se les propone, lo que supone ajustarse a sus posibilidades de aprendizaje y garantizar cierta experiencia de éxito;
- en la medida en que evitar el trabajo escolar se halla asociada en parte al deseo de evadir la pérdida de autoestima, será preciso impedir que el contexto escolar y, en particular el sistema de calificación, sean una amenaza para la autoestima.
- Finalmente, sería preciso que la consecución de los intereses de los alumnos que son externos a la escuela y a la actividad escolar, estuviesen condicionados a la realización eficaz de las actividades de aprendizaje.

No obstante, cuando un alumno se esfuerza y los resultados no se corresponden con su esfuerzo, hay que analizar si su trabajo se realiza de una manera eficiente, es decir, si utiliza las estrategias de aprendizaje adecuadas, ya que no todos los alumnos las utilizan de manera óptima y eficiente los procedimientos apropiados y las técnicas adecuadas para aprender. A veces, ni se les ha enseñado de una manera explícita ni ellos lo han descubierto a través de la práctica. Otras veces, lo que ocurre es que aun conociendo dichas técnicas, no las ponen en práctica por comodidad o desinterés o porque no están convencidos de las ventajas de su utilización. Aunque es necesario tener presente que no todos los alumnos reaccionan de la misma manera ante las situaciones de aprendizaje, más aún, numerosos estudios han demostrado que existen *estilos de trabajo* que caracterizan a los estudiantes, y que están asociados con su orientación motivacional (Alonso Tapia, 2002; Eccles y Wigfield, 2002). Así, el estilo propio de los estudiantes orientados al aprendizaje se caracteriza porque evalúan las tareas inicialmente como un desafío, no como un amenaza; se plantean preguntas que orientan su atención hacia la búsqueda de los medios necesarios para resolver los problemas; consideran los errores como ocasiones a

partir de las que se puede aprender; buscan información que posiblemente les ayude en sus propósitos y consideran que el profesor es una persona a la que se puede acudir en busca de ayuda.

Los estudiantes centrados en el resultado, en especial si están pendientes de las implicaciones, evalúan inicialmente la amenaza que el resultado en las tareas a realizar puede suponer para su reputación y su estima personal. Por este motivo, durante la ejecución de las mismas están más pendientes de la posibilidad o no de conseguir el resultado deseado que de lo que van a aprender, razón que les lleva a adoptar estrategias que no suelen ser las más adecuadas para ayudarles a lograr una comprensión profunda y un aprendizaje duradero de lo que estudian. En general, los estudiantes están más pendientes de conseguir información relacionada con su imagen social que de lograr la que les puede ayudar a mejorar sus competencias personales. Finalmente, aquellos estudiantes que buscan evitar el trabajo escolar pues no les resulta interesante y actúan sin interés, con la sensación de que hacen las cosas por obligación, razón por la que a lo largo de todo el proceso lo único que buscan es cómo librarse de la tarea. Entonces, se podría inferirse, por una parte, que los estilos de trabajo descritos comportan diferente grado de interés y esfuerzo por aprender, y que estas diferencias influyen de modo distinto sobre el aprendizaje. Y por otra parte, el esfuerzo dedicado a tareas escolares implica el logro de dos tipos de metas: una centrada en la tarea y orientada al aprendizaje, es decir, al incremento de la propia competencia; y otra relacionada con el miedo al fracaso. Sin embargo, en la literatura no sólo se habla de *metas específicas*, sino de *orientaciones motivacionales*: orientación al aprendizaje, orientación al resultado, y la orientación a la evitación, entre otras. Éstas suponen la conjunción de ciertas metas, expectativas y estrategias de actuación. Las orientaciones motivacionales y las motivaciones específicas que las integran se vean más o menos satisfechas dependiendo de qué actuación de los profesores se ajuste a las mismas, el cual podría afectar a la percepción del clima motivacional de clase.

En consecuencia, podría esperarse que los profesores, mediante las instrucciones, los guiones de trabajo y los mensajes a sus alumnos, contribuyan a modificar la percepción negativa, acciones que mejorarán la motivación por aprender. Para alcanzar un rendimiento óptimo, tal vez es necesario utilizar estrategias de enseñanza y aprendizaje eficaces y sobre todo estar motivados. Esto mismo podría ocurrir con las expectativas que

los estudiantes poseen y que pueden influenciar de manera importante en dicha percepción.

Las expectativas en los escolares

Éstas son uno de los determinantes motivacionales más importantes. La experiencia personal de un sujeto en situaciones anteriores, junto a las atribuciones, determinan sus expectativas respecto a las consecuencias de su conducta en orden a la consecución de unas metas, influyendo en sus actitudes, sus decisiones y sus actos, y, en definitiva, en los resultados (Eccles y Wigfield, 2002). La influencia de las expectativas puede referirse tanto a lo que los demás esperan de otra persona como a lo que uno mismo espera conseguir con sus actuaciones. Si uno no admite la posibilidad de alcanzar con éxito una determinada meta, es muy difícil que finalmente la consiga. Si uno está convencido del fracaso final en la consecución de un objetivo, su actitud y sus actos irán en esa dirección, que muy probablemente confirmarán sus expectativas negativas iniciales (Schwarzer y Scholz, 2000). Por tanto, mantener expectativas de éxito razonable y realista es un factor fundamental para el mantenimiento y desarrollo de la motivación para el aprendizaje. No obstante, es preciso tener presente que hay mínimo tres tipos de expectativas que afectan a la motivación.

Expectativas de autoeficacia.

Diferentes autores (Bandura, 2001; Eccles y Wigfield, 2002; Heckhausen, 1977) han expresado que el esfuerzo para conseguir un objetivo depende de las expectativas de que dicho esfuerzo servirá para conseguirlo, las cuales pueden ser de diferentes tipos. Cuando los estudiantes se enfrentan a una tarea, pueden diferir en el grado en que esperan y confían en ser capaces de realizarla adecuadamente, característica a la que se denomina *expectativas de autoeficacia*. Estas expectativas parece que dependen, sobre todo –aunque no únicamente– de las experiencias previas de éxito o fracaso del sujeto en tareas semejantes, experiencias que condicionan su *habilidad percibida* (Bandura, 2000). En ocasiones, las personas no abordan una tarea concreta que los conduciría, según ellos, a los resultados deseados porque no se consideran capaces de realizar esa tarea, ya que piensan que no tienen las habilidades necesarias para realizarla con eficacia; pero en otras

ocasiones, aunque se consideran capaces de realizar la tarea, no llegan a iniciarla porque piensan que, aunque la hicieran, no conseguirían los objetivos deseados.

Según Bandura (2001), para conseguir un rendimiento adecuado en una tarea es preciso que el sujeto posea, además de los conocimientos y las habilidades requeridas, expectativas de autoeficacia. Este tipo de expectativas son fundamentales para la motivación y la conducta humana, y muy especialmente en el rendimiento escolar y el éxito profesional. Si las expectativas de autoeficacia influyen de modo tan importante en la motivación, es posible que condicionen la percepción del clima motivacional del aula definido por las pautas de actuación del profesor, quien puede potenciar o inhibir tales expectativas en la medida en que refuerce la percepción de autovalía o, por el contrario, expresa las limitaciones del alumno. De hecho, las expectativas de autoeficacia, aunque dependen de la experiencia previa, de la experiencia vicaria y de los estados fisiológicos y afectivos, también en gran medida de la influencia persuasiva de otras personas —entre ellas y de modo especial, los profesores— que tratan de conseguir que el sujeto reconozca sus habilidades y se ponga a ejercitarlas o inhibirlas de modo consciente o inconsciente.

En cualquier caso, la sensación sobre la propia competencia es uno de los determinantes típicos de la motivación y la persistencia en una tarea, y en general, se puede afirmar, después de décadas de estudios al respecto (Pintrich y Shunk, 2006), que una alta sensación de competencia se relaciona con buenos resultados en tareas académicas y con una alta motivación. En consecuencia, si por cualquier razón un alumno ha experimentado a menudo fracasos repetidos en tareas más o menos análogas a las que tiene que realizar, procurará evitarlas o las abandonará a la primera dificultad. Por esta razón, si los profesores desean ayudar a sus alumnos a no desmotivarse debido a unas bajas expectativas de autoeficacia deben emplear al enseñar estrategias que faciliten una cierta experiencia de éxito. Parece, pues, importante, analizar en qué medida este tipo de expectativas condicionan el modo en que los alumnos perciben el clima motivacional de clase.

Expectativas de control

Se refieren a la sensación de controlar o no el curso de los acontecimientos que nos llevan al éxito o al fracaso (Rotter, 1966). Las ideas actuales de la motivación entroncan con las

viejas concepciones de la voluntad, esa que mantiene que la motivación es más alta y de mejor calidad cuando surgen y dependen de nosotros los comportamientos que tenemos que realizar. Por el contrario, ser obligados a hacer algo y hacerlo de la manera que a otro le viene en gana suele ser realmente desmotivante. También se da el caso de que algunas veces los estudiantes se encuentran ante situaciones indefinidas, en las que no saben de dónde procede la causa que determina un objetivo, y en donde no llegan a conocer si se controla o no realmente la actividad que están realizando. Este desconocimiento de las causas y de los controles es tan demoledor para el comportamiento como la sensación de ser marionetas de otro que manda más (Connell, 1985).

Por lo tanto, las expectativas de control se relacionan con el grado considerado por el sujeto para conseguir un resultado exitoso, el cual depende de su esfuerzo y su capacidad para alcanzarlo con acciones pertinentes y no de factores externos cuyo efecto no puede controlar. Por esta razón, si los profesores desean ayudar a sus alumnos a no desmotivarse debido a unas bajas expectativas de control, deberán crear condiciones que garanticen la percepción de control del resultado.

Expectativas de resultado

De igual manera, la realización de una tarea depende también de las expectativas de resultado, entendidas como la creencia o confianza del sujeto en que, tanto el conjunto de factores que controla como los que no controla, van a confluír para que se produzca un resultado exitoso. Así, puede ocurrir que un alumno no utilice una determinada estrategia porque considere que aunque puede actuar de acuerdo con la misma y que ello le permitirá resolver un problema (expectativas de autoeficacia), y que tal resolución le permitirá con seguridad conseguir una buena calificación (expectativas de control).

Tal resolución no garantiza que vaya a superar a sus compañeros si es la meta a lograr, dado que depende de las acciones de otros. Esta posibilidad hace que, si trabajar no les garantiza el éxito deseado, abandonen todo esfuerzo. Por esta razón, si los profesores desean ayudar a sus alumnos a no desmotivarse debido a unas bajas expectativas de resultado, deben crear condiciones objetivas que garanticen no sólo expectativas de eficacia y de control, sino también ciertas expectativas de éxito.

Como ha podido notarse, las metas y expectativas de los alumnos influyen en el modo en que afrontan su trabajo académico. No obstante, investigaciones realizadas por más de 30 años acerca de las expectativas del profesorado, han mostrado cómo éstos también se forman expectativas, cómo se las comunican a los estudiantes, y cómo estas expectativas afectan el comportamiento y el resultado de sus alumnos (Jussim,1991; Stipek, 1996). Por lo tanto, es conveniente pensar que no solamente las metas y expectativas de los estudiantes contribuyen a la creación de atmósferas de aprendizaje, sino que en ella están presentes también características de los profesores.

Referencias

- Alonso, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula: Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Alonso, J. (2000). *Motivar per a l'aprenentatge: teoria i estratègies*. Barcelona: Edebé.
- Alonso, J. (2002). *Knowledge Assessment and Conceptual Understanding. Reframing the Processes of Conceptual Change*. Dordrecht: Kluwer
- Alonso, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid: Ediciones Morata.
- Alonso, J. (2006). Assessment of Learning Environment Motivational Quality from the Point of View of Secondary and High School Learners. *Learning and Instruction*, 16, 1-15.
- Alonso, J. (2007). Evaluación de la motivación en entornos educativos. En M. Álvarez y J. Bizquerra (Eds.). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Walter-Kleaver. 1-39 [Libro electrónico].
- Alonso, J. y Ruiz, M. (2007). Motives Related to Learning and Perceptions of Environment Motivational Quality: How Do They Interact in University Students? *Psicothema*, 19 (4), 602-608.
- Ames, C. (1992). Classroom: Goals, Structures, and Student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Assor, A. y Kaplan, H. (2001). Mapping the Domain of Autonomy Support. En A. Efklides, J. Kuhl y Sorrentino, R (Eds.), *Trends and Prospects in Motivational Research*. The Netherlands: Kluwer, 101-120.

- Assor, A., Kaplan, H. y Roth, G. (2002). Choice is Good But Relevance Is Excellent: Autonomy Affecting Teacher' Behaviors that Predict Students' Engagement in Learning. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 261-278.
- Atkinson, J. (1974). *The Mainstream of Achievement-Oriented Activity. Motivation and Achievement*. Nueva York: Halstead.
- Bandura, A. (2000). Exercise of Human Agency Trough Collective Efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9 (3), 75-78.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory. An Agentic Perspective. *Annual Review Psychologist*, 52. 1-26.
- Beredjikian, M. (2009). *Psicología*. México: Santillana.
- Bracken, B. (1996). *Handbook of Self-Concept*. Nueva York: Wiley
- Connell, J. (1985). A New Multidimensional Measure of Children's Perceptions of Control. *Child Development*, 56, 1018-1041.
- Covington, M. (2000). Goal Theory, Motivation and School Achievement: An Integrative Review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond Boredom and Anxiety: The Experience of Flow in Work and Play*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Deci, E. (1975). *Intrinsic motivation*. New Cork: Plenum.
- Deci, E. y Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Nueva York: Plenum.
- Deci, E., Koestner, R. y Ryan, R. (1999). A Meta-Analytic Review of Experiments Examining the Effects of Extrinsic Rewards on Intrinsic Motivation. *Psychological Bulletin*, 125 (6), 627-668.
- Deci, E. Vallerand, P. Pelletier, J. y Ryan, R. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26 (3/4), 325-346.
- Decharms, R. (1976): *Enhancing motivation: Change in the classroom*. Nueva York: Irvington.
- Dweck, C. y Elliot, E. (2005). *Handbook of Competence and Motivation*. Nueva York: Guilford Publications.
- Dweck, C. y Leggett, E. (1988). *Asocial-Cognitive Approach to Motivation and*

Personality. Psychological Review, 95, 256-273.

- Eccles, J. y Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Elton, L. (1996). Strategies to Enhance Student Motivation: A Conceptual Analysis. *Studies in Higher Education*, 21 (1), 57-68.
- Elliot, A. y Covington, M. (2001). Approach and Avoidance Motivation. *Educational Psychology Review*, 13 (2), 73-92.
- Elliot, A. y Harackiewicz, J. (1996). Approach and Avoidance Achievement Goals and Intrinsic Motivation: A Mediational Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- García, F. y Doménech, F. (2002). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 1 (16), 24-36.
- Heckhausen, H. (1977). Achievement Motivation and Its Constructs: A Cognitive Model. *Motivation and Emotion*, 1, 283-329.
- Jagazinsky, C. (1992). The Effects of Task Involvement and Ego involvement on Achievement-Related Cognitions and Behaviours, en D. H. Schunk y J. L. Meece (Eds.), *Student Perceptions in the Classroom*, Hillsdale: Erlbaum, 307-326.
- Jussim, L. (1991). Social Perception and Social Reality: A Reflection-Construction Model. *Psychological Review*, 98, (1), 54-73
- Leeper, M., Henderlong, J. y Gingras, I. (1999). Understanding the Effects of Extrinsic Rewards on Intrinsic Motivation. Uses and Abuses of Meta-Analysis: Comment on Deci, Koestner y Ryan (1999). *Psychological Bulletin*, 125, 6, 669-676.
- McClelland, D. (1985). *Human Motivation*. Londres: Scott, Foresman, and Company.
- McClelland, D. y Winter, D. (1969). *Motivating Economic Achievement*. Nueva York: Free Press.
- Palmero F., Fernández-Abascal E., Martínez F., y Chóliz M. (2002). *Psicología de la motivación y la emoción*. España: McGrawHill-Interamericana.
- Pardo, A. y Alonso, J. (1990): *Motivar en el aula*. Madrid: Universidad Autónoma.
- Pintrich, P. y Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson Education y Prentice Hall.

- Rigby, C., Deci, E., Patrick, B. y Ryan, R. (1992). Beyond the Intrinsic-Extrinsic Dichotomy. Self-Determination in Motivation and Learning. *Motivation and Emotion*, 16, 165-185.
- Rotter, J. (1966). Generalized Expectancies for Internal Versus External Control of Reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Ryan, R., Connell, J. y Grolnick, W. (1992). *When Achievement Is Not Intrinsically Motivated: a Theory of Internalization and Self-Regulation in School. Achievement and Motivation. A Social Development Perspective*. Nueva York: Cambridge University Press, 167-188.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2002). An Overview of Self-Determination Theory: An Organismic-Dialectical Perspective, en E.L. Deci y R. M. Ryan, *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester: University of Rochester Press, 3-34.
- Schwarzer, R., y Scholz, U. (2000). *Cross-Cultural Assessment of Coping Resources: the General Perceived Self-Efficacy scale*. Tokio [Trabajo presentado en el First Asian Congress of Health Psychology: Health Psychology and Culture].
- Stipek, D. (1996). Motivation and Instruction, en D. Berliner y R. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*, New York: Macmillan, 85-113.
- Weiner, B. (1994). Integrating Social and Personal Theories of Achievement Striving. *Review of Educational Research*, 64, 557-573.
- Wenger, E., McDermott, R. y Snyder, W. (2003). *Cultivating Communities of Practice. A Guide to Managing Knowledge*. Estados Unidos: Harvard Business School Publishing.

Capítulo III

Hábitos lectores de maestros y su posible influencia en los procesos de comprensión lectora de los alumnos de educación primaria

Alma Yadira Aguilar Zedeño

María Teresa Dávalos Romo

Jennifer Rentería Conseción

Introducción

Estudios realizados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2012) muestran que los hábitos de lectura varían según el país, al respecto sugiere que la población española lee más libros y la población mexicana menos. En estudios centrados en América Latina, los chilenos son los habitantes que más libros leen (5.4 libros por habitante) y los mexicanos, como en las estadísticas internacionales ocupan uno de los últimos lugares con 2.9 libros leídos por habitante al año. Es interesante señalar que en el caso de los maestros de nuestro país, el número es aún más alarmante, pues el porcentaje de libros leídos por año es de 2.6, por lo que no se puede esperar que sean agentes generadores o motivadores del hábito lector (Hernández, 2013). Aunado a ello, el mexicano en promedio sólo llega a tener alrededor de 10 libros en su hogar y esto sólo en el 55% de las casas mexicanas, situación que no abona a mejorar la problemática.

Diversas instituciones educativas y culturales del país han expresado que la indiferencia de los mexicanos ante la lectura de calidad mantiene al país inmerso en una progresiva catástrofe silenciosa (Chacón, 2008). Estos datos no son desconocidos, pues como ya es sabido, instancias nacionales e internacionales señalan el poco interés de la población mexicana en temas relacionados con la lectura y su impacto, por ejemplo, en el ámbito educativo.

Entonces, no es difícil suponer que ella es una herramienta para el acceso a la información que impacta directamente en la competencia lectora de los aprendizajes básicos esperados en los alumnos. De hecho, la importancia de esta competencia radica en que es una práctica cultural, la cual apoya al desarrollo de una mentalidad crítica y para la socialización de los ciudadanos. La competencia lectora es un atributo indispensable para el desenvolvimiento en el medio social de los ciudadanos y constituye una pieza clave para el enriquecimiento intelectual, la adquisición de aprendizajes y el acceso a la cultura (Gil, 2011). Esto es, la lectura se encuentra indiscutiblemente asociada al grado de desarrollo que los escolares alcanzan en competencia lectora. El compromiso de los alumnos con y el interés por la lectura se han revelado como dos de los factores que en mayor medida contribuyen a explicar el rendimiento en comprensión lectora (Linnakylä y Välijärvi, 2006). Centrándonos en habilidades lectoras específicas, se ha demostrado la existencia de una relación significativa entre la cantidad de tiempo dedicada a la lectura fuera de la escuela por el alumnado de educación primaria y las puntuaciones logradas en deletreo, vocabulario, reconocimiento de palabras, fluidez verbal (Cuningham y Stanovich, 1991) o comprensión lectora (Anderson, Wilson y Fielding, 1988). Estudios recientes han venido a confirmar que los hábitos lectores predicen las habilidades lectoras del alumnado, tanto en los primeros años de la educación primaria (Leppanen, Aunola, y Nurmi, 2005), como en la adolescencia (Conlon, Creed y Tucker, 2006).

Teniendo en cuenta los bajos hábitos lectores que se registran entre los alumnos, se aplican políticas educativas que intentan elevar el nivel educativo sin obtener buenos resultados. La evaluación realizada en 2012 por el [Programa Internacional para la Evaluación de Alumnos \(por sus siglas en inglés, PISA\)](#) indica que el 41% de los alumnos mexicanos no alcanzan el nivel de competencias lectoras básico y menos del 0.5% de 15 años logra alcanzar los niveles de competencia lectora más altos. Muchas son las causas, desde cuestiones referentes al maestro hasta la inadecuada formación como lecto-escritores a lo largo de sus estudios. De acuerdo con Solé (2007), la inapropiada práctica pedagógica e incluso los propios hábitos lectores que el maestro posee y cómo lo anterior repercute en sus alumnos. De igual forma, existen causas relacionadas con los alumnos, tal es el caso de la aplicación de estrategias lectoras incorrectas que no le permiten llegar al nivel de comprensión, la impulsividad al responder a las evaluaciones, propia de su edad; además, el medio puede no fomentar la lectura en el pequeño como un hábito permanente.

Dado lo anterior, conseguir que alumnos y maestros lean es uno de los múltiples retos de las instancias gubernamentales. Sin afán de restar responsabilidades a los alumnos, es de suma importancia concientizar a los maestros, pues son el pilar esencial y ejercen una gran influencia sobre la forma en que los alumnos llegan a considerar el proceso de la lectura no únicamente como una forma de aprendizaje, sino también una herramienta de inclusión a la sociedad (Solé, 2007). Al respecto, Zaid (2006) sugiere que debemos fomentar el interés por la lectura, pues el desinterés ha llegado a un punto descorazonador. Incluso, continúa el autor, si se llevara a cabo una encuesta centrada en el mundo escolar, seguramente mostraría que los maestros no leen, y que su falta de interés se transmite a los alumnos, por lo cual se multiplica la cantidad de apatía ante la lectura.

El maestro y sus hábitos lectores

Durante los últimos años, investigaciones sobre la calidad académica de los maestros mexicanos, indican deficiencias en cuestiones de lectura, sobre todo una gran ausencia de hábitos de lectura. Los maestros no suelen realizar lecturas al margen de sus actividades laborales o académicas, por iniciativa propia y con plena libertad para la elección de los materiales de lectura. Entre las causas de este problema, según Caldera (2010), se encuentran la inadecuada formación de los maestros como lectores y escritores durante los estudios primarios, secundarios y de formación profesional, situación que repercute en su práctica pedagógica, la cual depende de su formación profesional, de su experiencia, de las condiciones en las que trabaja, de su personalidad, convicciones y principios. Aunado a lo anterior, Pérez (2012) muestra que los maestros con el hábito de la lectura tienen mayores probabilidades de adoptar prácticas profesionales de tipo comprensivas; es decir, son capaces de llevar a sus alumnos a niveles profundos de comprensión de los textos. Y presenta una clara relación entre el gusto y la frecuencia de lectura personal y la efectividad de las prácticas pedagógicas para el desarrollo de la comprensión lectora.

La falta de hábito lector en los maestros y cómo se refleja en su práctica lectora y en las actividades en el aula para fomentar la comprensión lectora de sus alumnos. Ante este panorama se ha observado que al igual que en México, tal es el caso de España donde se ha buscado identificar el nivel de comprensión lectora de los maestros de educación primaria. De acuerdo con Ramos (2005), se encontró que los maestros poseían un nivel de

comprensión lectora muy bajo y por lo tanto se presume que la comprensión lectora es una función primordial para ser desarrollada por todos los maestros, sin importar la asignatura que impartan, ya que la lectura es parte de la formación del alumno y por lo tanto debe formar parte imprescindible del currículo básico de formación del maestro. De aquí, se entiende que para que los alumnos sean lectores que comprenden los textos, es necesario estar bajo la tutela de maestros que comprendan lo que leen, ya que de acuerdo con Partido (2003), tanto si se trata del aprendizaje o de evaluación, la lectura se halla en el centro del trabajo escolar.

Aunque se vislumbra la importancia de relacionar los hábitos o prácticas personales de lectura del maestro y cómo permean en sus alumnos, es necesario que haga conciencia de esta relación y conozca a fondo sobre lo que debe enseñar, de manera que sea capaz de perfilar sus prácticas de maestro para el fomento de la comprensión lectora y tome en cuenta los conocimientos de sus alumnos, considerándolos para favorecer la adquisición, afirmación y enriquecimiento de los mismos. Como es sabido, los alumnos saben leer y entender lo que leen sólo a nivel literal o superficial, lo anterior ha sido discutido por Partido (2003), quien considera que una de las causas por las cuales a los alumnos se les dificulta ir más allá de lo textual para realizar una comprensión y valoración de lo que leen y todavía aún relacionarlo con su vida diaria, es debido a que los maestros, en una postura optimista, consideran que los alumnos por sí solos desarrollarán éstas habilidades y estrategias de comprensión lectora. Sin embargo, en la praxis se observa que el alumno no sabe utilizarlas para obtener información profunda del texto, organizar ideas o generar nuevo conocimiento.

Siguiendo esta misma línea, Partido (2003) señala que se ha hecho una interpretación inadecuada de la función del texto dentro del proceso de aprendizaje, de manera que no se le ha puesto atención a la naturaleza, estructura y contenido del mismo; además, añade que la enseñanza es una profesión que exige una amplia gama de aptitudes, actitudes y conocimientos. En la docencia, más que en cualquier otra profesión, se emplean e integran una diversidad de conocimientos sociales y culturales que el maestro posee como persona; la profesión del maestro implica la apropiación no sólo de contenidos y de teoría pedagógica, sino también de una serie de herramientas de personalidad tanto afectivas como sociales. Esto es, el maestro es mediador entre el alumno y el texto e influye de manera inconsciente en las actitudes y valores de los alumnos al comunicar conocimientos

y actitudes. Los maestros, por tanto, son modelos a los que se observa y de los que se aprende y por ende juegan un papel importante en los hábitos lectores e incluso en las actitudes de los alumnos frente a la lectura. Si un maestro no lee y presenta dificultades a la hora de interpretar un texto, no puede promover en sus alumnos el desarrollo de estos aprendizajes y mucho menos podrá sembrar el gusto por los libros y el placer por la lectura. La capacidad de los maestros para leer es un factor que condiciona el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas, así como el interés por la lectura de sus alumnos (Caldera, 2010).

Aunado a lo anterior, Pérez (2012) indica que los maestros con hábito lector tienen mayores probabilidades de adoptar prácticas profesionales de tipo comprensivas. Lo anterior presenta una clara relación entre el gusto y la frecuencia de lectura personal y la efectividad de las prácticas pedagógicas para el desarrollo de la comprensión lectora. Investigaciones como esta, sugieren que los maestros mexicanos presentan fallas significativas en la comprensión de la lectura. Además, hay pocos los maestros que sienten la necesidad y el placer de leer y el aprendizaje de la lectura es percibido como una obligación escolar, un proceso difícil o confuso, ésta será la concepción que reproducirán en sus alumnos. De ahí la importancia de comprender que el maestro debe formarse como lector y mejore sus hábitos a este respecto, enriquezca su personalidad e influya en la capacidad para comprender e interpretar el acto de lectura propia y de sus alumnos.

Alumnos y comprensión lectora

Como ya se ha señalado a lo largo de este escrito, si los alumnos no poseen hábitos de lectura presentan bajos niveles de comprensión lectora, la cual es expresada en dificultades para el análisis, la inferencia, la comunicación efectiva y eficaz; las competencias asociadas a la comunicación efectiva en lo oral y escrito se ven limitadas cuando los alumnos no leen comprensivamente. Con esto, se asume que la comprensión lectora implica adquirir habilidades en edades tempranas, además de ser un proceso reflexivo que lleva a alcanzar objetivos y metas propuestas por el lector, así como ampliar conocimientos e incluso, como ya se ha venido señalando, ser socialmente más participativos. De igual forma, tiene que ver con la aplicación de diferentes procesos cognitivos y actitudes, estrategias de lectura y actividades posteriores. Todo ello

contribuye a la habilidad del lector para extraer el significado conectando múltiples oraciones dentro de una representación mental coherente que podríamos considerar el producto de la comprensión (León, 2003, 2004; León y Otero, 2009).

Para autores como Díaz y De Vega (2003), los productos de la comprensión lectora se encuentran divididos en dos representaciones: base del texto y modelo mental. La primera de ellas tiene que ver con el nivel de comprensión en donde el lector explica el contenido de forma abstracta y reducida, muy próxima al texto en la que se preserva el significado pero no la exactitud de las palabras y de la sintaxis. Además incluye un pequeño número de inferencias necesarias para establecer la coherencia local del texto. El segundo nivel de representación o modelo mental, corresponde al contenido de lo que trata el texto, pero supone una representación que guarda más parecido con la experiencia propia relacionada con la situación determinada referida por el texto que con las características gramaticales o estructurales de la propia lectura. En relación a lo ya expuesto anteriormente por Partido (2003), podemos asumir que los alumnos están habilitados para leer a nivel literal – superficial o base de texto.

Siguiendo lo propuesto por Partido (2003) sobre el hecho de la importancia de atender la naturaleza, estructura y contenido del texto. León, Escudero y Van den Broek (2003) sugieren que es importante clasificar los textos de acuerdo a las funciones del lenguaje, la composición y la finalidad del texto. Esta categorización, es de gran ayuda porque facilita identificar en qué tipo de texto está más habilitado el alumno. Es decir, se encuentran textos de tipo descriptivos, expositivos, narrativos, persuasivos y procedimentales; sin embargo, investigaciones realizadas por éstos mismos autores sugieren que los textos narrativos y expositivos son los que comúnmente se leen y mejor se comprenden; esto puede deberse a que el ambiente escolar suele emplear más éstos tipos de textos.

Existe otra clasificación de PISA que se propone la existencia de textos continuos y discontinuos. En la primera clasificación encontramos todos los textos organizados en oraciones y párrafos, como son los textos narrativos, expositivos, argumentativos, descriptivo, instructivo, documentario/funcional e hipertexto. En cuanto a los textos discontinuos, encontramos que éstos están organizados a modo de listas, formularios, gráficos o diagramas, tablas, mapas. Esta clasificación textual se completa con la finalidad del texto, es decir, por sus diferentes tipos de utilización (personal, público, ocupacional y

educativo) (Sanz, 2005). Según Graesser, Robertson y Anderson (1981), cada tipo de texto implica diferentes tipos de conocimientos, que a su vez, producen tipos de comprensión: la empática, la orientada a una meta, la simbólica y conceptual, la científica, la episódica y espacial y la metacognitiva. De esta manera, podemos decir que comprender un texto narrativo requiere de patrones de comprensión diferentes, pongamos por caso, un texto expositivo como un libro de matemáticas. Los procesos de inferencias puestos en juego proceden de conocimientos también diferentes. Así podemos resumir que los tipos de texto contienen, por tanto, diferentes tipos de conocimientos y éstos, a su vez, producen distintos tipos de comprensión generando a su vez, distintos tipos de inferencias.

En esta investigación se pretenden mostrar dos trabajos realizados en el municipio de Jalpa, Zacatecas. En el primero, a través de dos instrumentos (entrevista semi-estructurada y cuestionario) se investigaron los hábitos de lectura en maestros de nivel primaria (textos que los maestros leen y comprenden más fácilmente, libros leídos al año, tipos de texto que le son más comunes leer, tiempo que dedican a la lectura). En el segundo, ligado al anterior, se indagó el nivel de comprensión lectora que presentan los alumnos de los maestros anteriores. Con lo anterior se busca una primera aproximación en la influencia del maestro y sus hábitos lectores con los niveles de comprensión lectora de los alumnos.

Método

Participantes

La Secretaría de Educación y Cultura (SEC) proporcionó, de forma aleatoria, 10 escuelas de educación primaria pertenecientes a las zonas escolares 19 y 20 de Jalpa, Zacatecas. Accedieron a cooperar 57 maestros: 23 mujeres y 30 varones, con edades que fluctúan entre los 29 a los 56 años. Los años de servicio corresponden al rango un año y 35 años como maestros, en cuanto al grado de estudios de los maestros 14 fueron de normal básica, 27 licenciatura, 12 maestría y 4 con doctorado.

Con respecto a los alumnos, se consideraron cinco alumnos de 2º, cinco de 4º y cinco de 6º; dando un total de 15 alumnos por institución. Obteniendo la aplicación de 50 alumnos de 2º, 4º y 6º (total 150 alumnos). Es importante señalar que ningún alumno recibía apoyo

de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

Materiales e instrumentos

Como ya se señaló, fueron empleados dos instrumentos para recabar la información de los maestros. Por un lado, una entrevista semi-estructurada que constó de 13 preguntas, y por otro, un cuestionario de 7 preguntas (total 20 ítems). La elaboración de ambos instrumentos se basó en la propuesta realizada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2007).

Por otra parte, el instrumento empleado en los alumnos fue la escala ECOMPLEC. Dicha escala está compuesta por un cuadernillo y una hoja de respuestas. En el cuadernillo se presenta un texto narrativo, uno expositivo y un discontinuo para cada nivel educativo; al finalizar cada texto, se presenta un serie preguntas (entre 20 y 30) con opciones múltiples (máximo 3), las cuales deben ser contestadas en la hoja de respuestas (véase León, Escudero, Olmos, Sanz, Dávalos y García, 2009).

Procedimiento

El estudio fue llevado a cabo en dos momentos, en ambos participaron diez expertos. En un primer momento, y para recabar datos de los maestros, los expertos acudieron en parejas a las escuelas asignadas. Se realizó la entrevista semiestructurada y, posteriormente, se dejaba solo al maestro para que contestara el cuestionario.

En un segundo momento, se llevó a cabo la aplicación con los alumnos, ésta fue de forma grupal y sin límite de tiempo. Se les dieron ambos cuadernillos y posteriormente las instrucciones de forma verbal y escrita: “A continuación se te presentan dos cuadernillos. En uno te mostramos tres historias que tendrás que ver o leer cuidadosamente. En este cuadernillo no se escribe nada, sólo hay que leerlo. También se te da otro cuadernillo con preguntas, en éste sí puedes marcar. Primero lee o ve las historias, después responde las preguntas relacionadas con cada texto. Recuerda: a) Rellena con tus datos la hoja del cuadernillo de preguntas; b) hay que seguir el orden de las preguntas; c) no te saltes

ninguna pregunta; d) rodea con un círculo la respuesta que consideres correcta; e) y siempre va a ver sólo una respuesta correcta”.

Resultados y discusiones

Dados los objetivos planteados se describen dos apartados. En el primero, los hábitos de lectura en maestros de nivel primaria (textos que los maestros leen y comprenden más fácilmente, libros leídos al año, tipos de texto que le son más comunes leer, tiempo que dedican a la lectura). En el segundo, el nivel de comprensión lectora que presentan los alumnos de los maestros anteriores.

a) *Hábitos de lectura en maestros*

Los resultados indican que el 17.54% de los maestros no leen, el 84.2% lee entre 1 y 5 libros, el 7.0% lee entre 6 y 10 libros, el 1.7% lee entre 11 y 15 libros, y sólo 3.2% lee más de 15 libros. Los maestros comentan que leen poco y que sólo lo requerido para su trabajo. Lectura por gusto más allá del trabajo sólo siete maestros reportan hacerla. Es importante señalar en este punto, que al momento de preguntar cuánto tiempo le dedican a la lectura, el 50.8% leen de 5 a 30 minutos diariamente, un 19.3% leen entre 31 minutos y 1 hora, el 5.2% leen entre 1.30 a 2 horas, entre 1 hora y 1.30 horas encuentra un 3.5%, un 8.8% de maestros leen más de 2 horas; y finalmente, un 12.3% no tienen en hábito de lectura o no leen.

Los datos anteriores son un poco alarmantes, pues retomando a Hernández (2013) podemos ver que los maestros no superan el 2.6 libros por año. Considerando con lo anterior que si un maestro no lee no se puede esperar que sea agente generador o motivador del hábito lector; y mucho menos, ser capaces de llevar a sus alumnos niveles profundos de comprensión de textos (Pérez, 2012). Lo anterior sumado a que el mayor porcentaje de tiempo dedicado a la lectura es de 5 a 30 minutos, lo alarmante se incrementa.

Esta lectura a su vez fue subdividida en tipos de texto que les gusta leer y sobre todo les

facilita el proceso de comprensión. Los maestros en este caso consideran que los textos continuos como novelas, poemas y cuentos, son los textos que más suelen leer y les facilita la comprensión (77.2%); los textos discontinuos y mixtos, obtienen un 7.7% de agrado y complejidad de comprensión. Según estos porcentajes, los maestros prefieren leer textos organizados en oraciones y párrafos, por ejemplo, textos narrativos, expositivos, argumentativos, descriptivo, instructivo, documentario/funcional, hipertexto, etc. y el otro porcentaje, se centra en lecturas con organizaciones diferentes, como son las listas, formularios, gráficos o diagramas, tablas, mapas, etc. o bien, con lecturas mixtas. Estos porcentajes y agrado por el tipo de texto, coinciden con lo sugerido por León, Escudero y Van den Broek (2003) los cuales sugieren que los textos narrativos y expositivos son los que comúnmente se leen y mejor se comprenden.

Con respecto a las estrategias que aplica el maestro con sus alumnos para fomentar la comprensión lectora, los resultados muestran que el maestro aplica un 61.4% de actividades como cuestionarios, subrayado o identificar vocabulario, pensando que éstas llevan al alumno a una comprensión lectora eficaz; sin embargo y como ya se mencionó, este tipo de actividades sólo habilitan al alumno a leer y procesar la información en el nivel más básico de comprensión (base del texto). Por otro lado, y siguiendo esta misma tónica, sólo un 8.8% de las actividades que se llevan a cabo en el aula llevan al alumno a un proceso reflexivo y profundo (establecen un modelo mental de la situación) a través de actividades como esquemas, mapas conceptuales, inferencias y predicciones. Finalmente, un 19.3% de las actividades que llevan a cabo los maestros fomentan el procesamiento de información en ambos niveles.

Continuando con el análisis anterior, y ante la pregunta de qué estrategia cree el maestro que le genera mejores resultados para que el alumno llegue a una buena comprensión lectora, el 61.4% de maestros consideran que las actividades como cuestionarios, subrayar e identificar palabras son las que facilitan más este proceso. Por otra parte, el 19.3% de maestros considera que al solicitarles a los alumnos que realicen esquemas, mapas conceptuales, inferencias y predicciones, estas estrategias los llevan a una comprensión mayor (estrategias de modelo mental). Esta información coincide con los datos anteriores, pues si el maestro considera que ciertas actividades fomentan y facilitan la comprensión lectora en sus alumnos las aplicara con plena convicción. Sin embargo, y a pesar de considerar que esas estrategias funcionan para que los alumnos lleguen a una buena

comprensión lectora, el mayor porcentaje exige a los alumnos un procesamiento de información superficial.

Es importante señalar que al preguntar a los maestros cuáles estrategias emplean para ellos mismos y cuáles les facilitan la comprensión lectora, el 40.4% suele hablar de libros en torno a libros, leer y escuchar lecturas, contestar cuestionarios, escribir glosas y el copiado (actividades de base de texto); mientras que un 28.1% de los maestros escriben a partir de lo leído (cuestionario o resumen), actividades éstas últimas relacionadas con el procesamiento de información a nivel profundo o modelo mental. Finalmente, un 29.8% de maestros comentan no utilizar ninguna estrategia. Situación que permite asumir dos cosas. Primero, que estos maestros emplean las mismas estrategias para ellos mismos y para sus alumnos, pues como ellos reportan, son las que consideran que suelen funcionar mejor para la comprensión del texto (por ejemplo, el cuestionario); y en segundo lugar, nos permite asumir que si los maestros no poseen o no llevan a cabo estrategias de comprensión lectora a un nivel más profundo (procesamiento a nivel de modelo mental), difícilmente lograrán que sus alumnos lleguen a implementarlas. Con esto, y retomando a Caldera (2010), podemos asumir que si un maestro no lee y presenta dificultades a la hora de interpretar un texto, no puede promover en sus alumnos el desarrollo de estos aprendizajes y mucho menos podrá sembrar el gusto por los libros y el placer por la lectura, y menos aún, podrá desarrollar en él mismo y en sus alumnos estrategias cognitivas y metacognitivas.

b) *Comprensión lectora y alumnos*

En cuanto a los alumnos y su comprensión lectora, encontramos en primer lugar, que de forma general (considerando alumnos de 2°, 4° y 6°) existe un alto promedio de errores tanto en modelo mental ($\bar{X}=83.04$, $DS=6.36$) como en base de texto ($\bar{X}=67.27$, $DS=6.69$), siendo esta diferencia significativa ($t=1.35$, $gl=870$, $p=0.00$); y segundo, considerando únicamente los promedios de aciertos vemos que el nivel de representación de modelo mental ($\bar{X}=16.95$, $DS=6.36$) es significativamente mayor al de base de texto ($\bar{X}=15.71$, $DS=6.70$) ($t=2.95$, $gl=147$, $p=0.004$). Esta diferencia también es significativa al comparar los promedios de error en modelo mental y base de texto ($t=37.7$, $gl=147$, $p=0.00$). Es importante señalar que el mayor promedio de aciertos se encuentra en los textos de tipo narrativo ($\bar{X}=14.99$), siendo estadísticamente significativa la diferencia entre los textos

discontinuos ($\bar{X}=10.33$) ($x^2=5.77$, $gl=504$, $p=0.01$) y expositivos ($\bar{X}=8.55$) ($x^2= 5.83$, $gl=504$, $p=0.00$). No encontramos diferencias estadísticamente significativas en el promedio de aciertos entre los textos discontinuos y expositivos ($x^2=2.96$, $gl=342$, $p=0.96$).

Dado lo anterior, y el hecho de que el promedio de errores sea significativamente mayor al de aciertos en ambos niveles de representación, podemos asumir que los alumnos necesitan adquirir o fortalecer la mayoría de los conocimientos y desarrollar las habilidades lectoras. Igualmente se puede considerar que los alumnos contestaron impulsivamente y por ende, reflexionan poco ante el texto. Así, como se observó una gran desmotivación ante la lectura, pues a pesar de que los alumnos tenían los textos en todo momento, éstos no fueron consultados para hacer búsquedas básicas y responder certeramente a las preguntas de base de texto y mucho menos para analizar e inferir las respuestas a nivel de modelo mental.

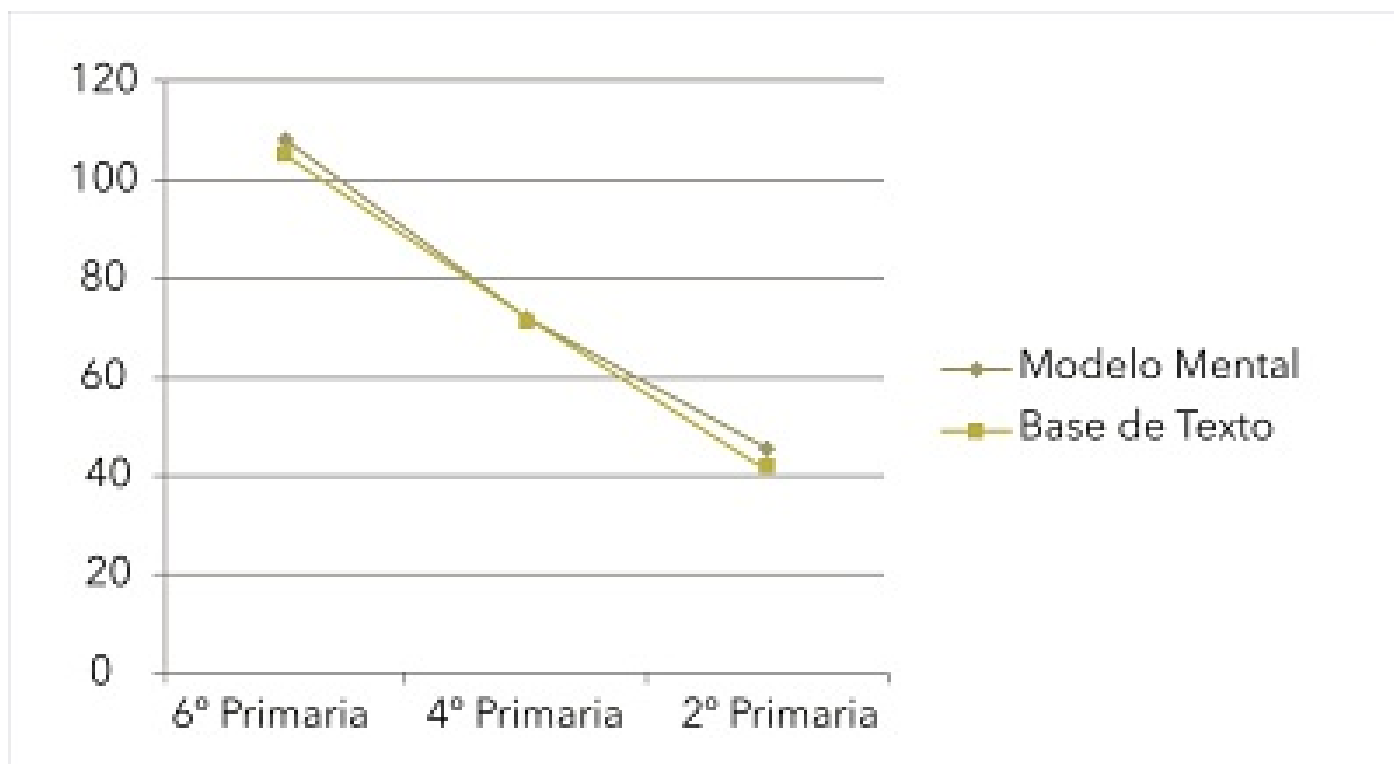
Con lo anterior podemos sugerir dos cosas. Primero, que a pesar de que los maestros implementan actividades de comprensión lectora en base de texto, los alumnos no las llevan a cabo; segundo, los alumnos han adquirido las habilidades de lectura pero no el proceso reflexivo que los lleva a alcanzar los objetivos de la misma, desde el punto de vista de PISA (2009), los alumnos han “aprendido a leer”, pero no “leen para aprender”; y tercero, que tanto los alumnos como los maestros presentan un mejor nivel comprensión ante los textos narrativos.

El hecho de que la mayoría de los alumnos presenten una baja habilidad de comprensión lectora (dado el alto promedio de errores) y una clara desmotivación ante la lectura (no releen el texto) nos resulta desconcertante que los promedios de aciertos más altos se encuentren en el nivel de representación de modelo mental, pues como ya reportaron los maestros, las estrategias a este nivel de procesamiento de información no se llevan a cabo o es un mínimo porcentaje de maestros que las implementan. Con esto, podemos sugerir que los alumnos no poseen habilidades lectoras o no llevan a cabo estrategias de comprensión lectora básicas a nivel de estructura del texto o tras la información explícita, sino que contestan atendiendo a su intuición, experiencia, sus vivencias o su contexto. Desde luego este estilo de aprendizaje es acorde al contexto en el que se encuentran y lo consideramos de gran valor; sin embargo, se debería atender la inducción a un proceso

constructivo e interactivo en el cual se involucre un proceso armónico que conjunte aspectos léxicos, sintácticos, semánticos, pragmáticos, etc. desde el mismo texto para posteriormente llevarlos a un nivel de comprensión más profundo.

En cuanto al nivel académico de los alumnos, se intenta confirmar si en la medida en que se incrementa el nivel académico, también se mejora la comprensión y la competencia lectora. En la figura 1 se muestran los resultados comparativos de los grados académicos (2°, 4° y 6°) con los dos niveles de representación (modelo mental vs. base de texto).

Figura 1. Promedio de aciertos según el nivel de representación y nivel educativo



Fuente: Elaboración propia

En este caso se encontró que existen diferencias estadísticamente significativas. Es decir, el grupo de 6° obtiene un rango promedio mayor de aciertos tanto en modelo mental ($\bar{X}=107.96$) como en base de texto ($\bar{X}=105.01$), después el 4° grado (modelo mental $\bar{X}=71.85$ y base de texto $\bar{X}=71.21$); y finalmente el 2° grado (modelo mental $\bar{X}=45.32$ y base de texto $\bar{X}=41.9$) ($x^2=52.16$, $gl=2$, $p=0.00$). De igual manera, al comparar los grupos en base de texto encontramos el mismo patrón de respuestas ($x^2=53.27$, $gl=2$, $p=0.00$). Estos datos coinciden con investigaciones previas (León *et al.*, 2009), los cuales nos

permiten confirmar que la comprensión lectora es una habilidad que se adquiere según la edad y formación educativa. En este caso, vemos que tanto el nivel de representación de modelo mental y base de texto se incrementan de forma paralela y progresiva según el nivel educativo. Obviamente lo anterior se puede relacionar con que durante el proceso educativo, los alumnos van adquiriendo habilidades; sin embargo no significa que logren mejorar la comprensión lectora por sí solos, es necesario que los maestros tomen su responsabilidad en este proceso y les lleven a través de estrategias adecuadas a lograr una comprensión lectora profunda más allá de lo superficial.

Conclusiones

Un alto porcentaje de maestros no leen o leen muy poco (sobre todo textos narrativos). Esto viene a confirmar los datos expuestos por otros investigadores y nos deja entre ver el por qué los alumnos no tienen formado éste hábito. De igual forma, y el hecho de que los maestros dediquen entre 5 y 30 minutos a la lectura, es un síntoma más del por qué existe en nuestro país una deficiente comprensión lectora, incluso no sólo en los alumnos, sino también, los maestros. Al respecto y como señala Zaid (2006), se debe asumir que el maestro es quien debe fomentar el interés por la lectura para evitar llegar a puntos desconsoladores, pues si los maestros no leen y transmiten su falta de interés a los alumnos, se multiplica la cantidad de apatía ante la lectura, sin considerar desde luego, que si un maestro no lee presentará dificultades a la hora de interpretar un texto, generando así el no poder consolidar y desarrollar nuevos aprendizajes, estrategias cognitivas y el gusto por la lectura (Caldera, 2010).

Por otro lado, y siguiendo la tónica en cuanto a los maestros, las estrategias que el maestro aplica a los alumnos y para ellos mismos son iguales; es decir, el mayor porcentaje de maestros lleva a cabo estrategias que demandan un procesamiento de información superficial o a nivel de base de texto, como por ejemplo cuestionarios, subrayado o identificar vocabulario, considerando que este tipo de estrategias son las que mejores resultados tienen. Es interesante señalar este punto porque efectivamente y tal y como señalan algunos autores la práctica pedagógica inapropiada e incluso los propios hábitos de lectura que el maestro posee, se ven reflejados en los alumnos (Solé, 2007).

En cuanto a los alumnos y como se puede ver en los resultados anteriores, al contestar la Escala de Evaluación de la Comprensión Lectora (ECOMPLEC) se observa un alto porcentaje de errores, y al analizar los aciertos, el mayor promedio se encuentra en respuestas relacionadas a un procesamiento de información a nivel de modelo mental. Con estos datos, podemos asumir que los alumnos necesitan fortalecer y habilitarse más en los procesos de lectura y comprensión de la misma, pues el porcentaje de error es muy muy elevado; de igual forma, y en contradicción con los datos que muestran que los alumnos analizan la información a un nivel de modelo mental, podemos considerar que no es así, sino que los alumnos contestaban por mera intuición las preguntas, pues a pesar de tener en sus manos el texto y las preguntas, no releían el texto.

Es importante señalar en este punto, que a pesar de que los maestros dicen habilitar a los alumnos en estrategias que los llevan a la comprensión lectora, aunque sean a nivel de base de texto, los alumnos no las llevan a cabo. Con esto podemos asumir que existen causas relacionadas con los alumnos en sí, puesto que o no aplican, o aplican de forma incorrecta las estrategias lectoras que le permitirían llegar a un buen nivel de comprensión, esto puede ser debido, según Solé (2007), a la impulsividad en la forma de contestar, la cual es propia a la edad de los alumnos; sumando, además, el hecho de que el medio no fomenta la lectura en el pequeño como un hábito permanente.

Finalmente, es importante señalar que, a pesar de la gran cantidad de errores al responder la Escala de Comprensión Lectora, los datos muestran una clara disminución de los mismos a través del proceso educativo, pues tal y como muestra la figura 1, a mayor grado educativo menor cantidad de errores. Es importante hacer hincapié en este punto, pues es un elemento a considerar en el proceso de la enseñanza; en este caso, las habilidades o estrategias que el maestro lleva a cabo con sus alumnos parecen tener un efecto positivo a través del tiempo; con esto podemos asumir que el alumno sí está capacitado para adquirir lo que el maestro le brinda a pesar de que sea lo que el mismo maestro emplea para él (estrategias, tipos de texto, etc.); el gran reto ahora, es que el maestro sea un modelo a seguir, un lector activo, que lea todo tipo de textos y que dedique más tiempo a ello, así podrá establecer una mayor gama de estrategias de lectura que lo llevan a procesos de comprensión más profundos, y sobre todo, transmita todo esto a sus alumnos, los cuales imitan de forma consciente o no, impuesta o no, los mismos hábitos, estrategias, tiempo de lectura, etc. que sus maestros.

Referencias

- Anderson, R. C., Wilson, P. T. y Fielding, L. G. (1988). Growth in Reading and How Children Spend Their Time Outside of School. *Reading Research Quarterly*, 23, 285-303
- Caldera, R. (2010). Práctica pedagógica de la lectura y formación docente. *Revista de Pedagogía*, 31(88), 15-37.
- Chacón, B. (2008). *Hábitos de lectura de la sociedad Mexicana*. Recuperado de: <http://www.fundacionpreciado.org.mx/biencomun/bc162/habitos.pdf>
- Conlón, E. G.; Zimmer, M. J.; Creed, P. A. y Tucker, M. (2006). Family History, Self-Perceptions, Attitudes and Cognitive Abilities Are Associated with Early Adolescent Reading Skills, *Journal of Research in Reading*, 29 (1), 11-32
- Cunningham, A. E. y Stanovich, K. E. (1991). Tracking the Unique Effects of Print Exposure in Children: Associations with Vocabulary, General Knowledge, and Spelling. *Journal of Educational Psychology*, 83, 264-274.
- Díaz, J. M. y De Vega, M. (2003). Modelos de situación e inferencias en la comprensión de textos, en J. A. León (Ed.), *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender*. Madrid: Pirámide, 139-152.
- Gil Flores, J. (2011). Hábitos lectores y competencias básicas en el alumno de educación secundaria obligatoria, *Revista científica de América Latina, el Caribe, España y Portugal, Educación XXI*, 14(1), recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/706/70618224005.pdf>
- Graesser, A.C., León, J.A. y Otero, J.C. (2002). *Introduction to the Psychology of Science Text Comprehension*, en J.C. Otero, J.A. León y A.C. Graesser (Eds.), *The Psychology of Science Text Comprehension*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 1-15.
- Graesser, A.C., Robertson, S.P. y Anderson, P.A. (1981). Incorporating Inferences in Narrative Representations: A study of How and Why, *Cognitive Psychology*, 13, 1-26.

- Hernández, L. (2013). *El mexicano lee poco*. Excelsior, recuperado de: <http://www.excelsior.com.mx/2013/01/18/879972>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2007). *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*. Recuperado de: <http://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones>
- León, J. A. (2003). *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender*. Madrid: Psicología Pirámide.
- León, J. A. (2004). *Adquisición de conocimiento y comprensión. Origen, evolución y método*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- León, J. A. y Otero, J. (2009). Procesos metacognitivos y tareas de resumen en la lectura: implicaciones para la interpretación de los resultados del estudio PISA, *Revista AULA*, 179, 47-51.
- León, J. A., Escudero, I. y Van den Broek, P. (2003). La influencia del género del discurso en el establecimiento de inferencias elaborativas, en J. A. León (ed.), *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender*, Madrid: Pirámide, 153-170.
- León, J. A., Escudero, I., Olmos, R., Sanz, M. M., Dávalos, T. y García, T. (2009). ECOMPLEC: un modelo de evaluación de la comprensión lectora en diversos tramos de la educación secundaria. *Psicología Educativa*, 15, 123-142.
- Leppanen, U.; Aunola, K. y Nurmi, J. E. (2005). Beginning Readers' Reading Performance and Reading Habits. *Journal of Research in Reading*, 28 (4), 383-399.
- Linnakylä, P. y Välijärvi, J. (2006). Rendimiento de los estudiantes finlandeses en PISA. Las claves del éxito en lectura. *Revista de Educación*, 227-235.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2012). *El libro en cifras. Boletín estadístico del libro en Iberoamérica*, 1, Bogotá. Colombia, CERLALC-UNESCO, recuperado de: http://www.cerlalc.org/files/tabinterno/7ad328_Libro_Cifras_Ago2012.pdf
- Partido, M. (2003). *La lectura como experiencia didáctica*. Recuperado de https://www.uv.mx/cpue/colped/N_2728/pagina_n8.htm
- Pérez, M. (2012). *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*. Recuperado de: <https://clbe.wordpress.com/2012/11/13/practicas-docentes-para-el-desarrollo-de-la-comprension-lectora-en-primaria/>

- Ramos, W. (2005). *La comprensión lectora en profesores de la enseñanza primaria*. Recuperado de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1228508272.pdf
- Sanz, M. A. (2005). La lectura en el proyecto PISA, *Revista Educativa*, 95-120.
- Solé, I. (2007). La exposición pública del trabajo académico: del texto para ser leído al texto oral, en M. Castelló (coord.), *Escribir y comunicarse en contextos académicos. Conocimientos y estrategias*, Barcelona: Graó, 113-135.
- Zaid, G. (2006). *La lectura como fracaso del sistema educativo*. Recuperado de <https://es.slideshare.net/horacioguevara/que-leen-los-que-no-leen-presentation>
- Zorrilla, F. M. (mayo, 2011). Resultados de México en lectura: PISA 2009, *Revista AZ*. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/125/P1C125.pdf>

Capítulo IV

Autoeficacia en competencias docentes del profesor de educación media superior de la Universidad Autónoma de Yucatán

José Enrique Canto y Rodríguez

Raúl Jesús Burgos Fajardo

Introducción

Un tema recurrente para el cambio educativo es la necesidad de la capacitación docente, que se encuentra en el centro de cualquier proceso de reforma educativa, en cualquiera de sus niveles. Los maestros son los únicos que pueden hacer posible cualquier proyecto de reforma, pues no hay una sola de ellas que no pase por los maestros. El punto central es hacia dónde debe ir un programa de capacitación docente que logre que los maestros contribuyan de manera eficiente en la construcción de una mejor sociedad mediante la formación de mejores ciudadanos. Un camino podría ser analizar la experiencia de los sistemas educativos con mejor desempeño en el mundo y determinar qué fue lo que hicieron esos maestros para lograr sus metas. Esta posibilidad, por lo general, crea contradicciones y tensiones entre los distintos actores de la educación que hacen cualquier cambio lento y difícil.

Otro camino, tal vez más directo para esta profesionalización del trabajo docente está en la consideración del fin que se le asigne a la labor de educar y, a partir de ésta, determinar las condiciones que ha de cumplir un maestro para alcanzarlo (Ormrod, 2007). De acuerdo con esto, si el fin de la educación es generar una serie de competencias en los estudiantes, entonces el maestro deberá contar con las competencias docentes que permitan al estudiante alcanzar también las suyas. No se podrá tener estudiantes competentes si antes no se tienen maestros competentes. Probablemente, la aceptación de las competencias en la educación se debe a que éstas permiten integrar los conocimientos, las habilidades y las

actitudes que se pretende lograr en los estudiantes. Actualmente, las escuelas tienen el reto de pasar de instruir en hechos y datos a preparar a los estudiantes para que puedan participar en la construcción de los nuevos tiempos, por lo que deberán afrontar el reto de cómo preparar a los maestros para este tipo de educación. En México, es a partir del Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2007-2012 (SEP, 2007), cuando se reflexiona acerca de que la educación mexicana necesita elevar su calidad, por lo que el PND es una de las estrategias para lograrlo. Como una respuesta a esta impostergable necesidad, la Secretaría de Educación Pública (Diario Oficial de la Federación, 2008) estableció el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), que fue creado a partir de un diagnóstico de la Educación Media Superior, en donde se encontró que este nivel de educación muestra claramente una gran desarticulación, así como con una baja cobertura, poca calidad y equidad del mismo. El documento base para la realización del SNB establece como los ejes de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS): (a) un Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias, (b) Definición y regulación de las modalidades de oferta, (c) Mecanismos de gestión y (d) Certificación Complementaria del SNB.

Uno de los elementos del eje Mecanismos de gestión está constituido por la formación y actualización de la planta docente, que se considera como uno de los de mayor importancia para que la RIEMS se realice. El documento declara que, de acuerdo con el SNB “los docentes deben poder trabajar con base en un modelo de competencias y adoptar estrategias centradas en el aprendizaje. Para ello se definirá el Perfil del Docente constituido por un conjunto de competencias” (2008). En la actualidad, ya no es suficiente que los maestros de Educación Media Superior centren su trabajo docente en facilitar la adquisición de conocimientos de las asignaturas que imparten. Es indispensable que trasciendan los propósitos exclusivamente disciplinares y apoyen de manera integral la formación de los jóvenes. Es necesaria una comprensión de la función del docente que vaya más allá de las prácticas tradicionales de enseñanza en el salón de clases, para adoptar un enfoque centrado en el aprendizaje y con un programa basado en competencias. El trabajo docente a partir de un enfoque en competencias permitirá que los estudiantes adquieran las competencias genéricas expresadas en el Perfil de Egreso de la EMS, con lo cual se alcanzarán los objetivos fundamentales de la RIEMS.

Existen diversas opiniones con respecto a cuáles deben ser las competencias básicas que requiere todo docente. Por ejemplo, para Hernández (1999), son (a) el conocimiento del

contenido de su enseñanza, (b) el modo como ese contenido puede tener sentido para el estudiante, (c) debe saber hablar en un lenguaje comprensible y promover el diálogo con los estudiantes (es decir, debe saber comunicar y generar comunicación), (d) debe plantear y obedecer unas reglas de juego claras en su relación con los estudiantes y estar dispuesto a discutirlos.

En la misma perspectiva, Aylwin (2001) señala que actualmente se necesita que los docentes se apropien del mejor conocimiento disponible sobre la educación, pero que también sean capaces de actualizarlo. Considera que para que esto ocurra es deseable una vocación y un compromiso afectivo con una tarea que es social, por una parte, y que tiene que ver con la formación de personas, por la otra.

El estudio que se presenta se centró en el proceso de formación y actualización de la planta docente de las tres escuelas preparatorias de la Universidad Autónoma de Yucatán, ya que, se reconoce, no habrá reforma educativa exitosa si ésta no cuenta con la colaboración y el convencimiento claro y decidido de los profesores para llevarla a cabo. Además, sin el mejoramiento de la práctica docente es muy poco lo que puede incidirse en el desarrollo de sistemas más efectivos de enseñanza.

Tomando en consideración lo reciente del establecimiento del SNB, este estudio se enfoca en explorar algunas características de los docentes relacionadas con el Marco Curricular Común, que tiene su base en que la labor docente se realice siguiendo el modelo de competencias. Actualmente, más de 300 profesores del nivel medio superior de la UADY han asistido al Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior con el objeto de capacitarse en ese modelo de enseñanza, y hasta el momento se desconoce cuál ha sido el impacto que dicha asistencia ha tenido en la labor docente de los profesores que han participado en el mismo. El estudio está basado en la teoría de la autoeficacia de Bandura (1977a, 1977b, 1986 y 1997), que se describe brevemente enseguida.

Teoría de la autoeficacia

Los seres humanos se caracterizan por la necesidad que tienen de ejercer control sobre lo que hacen. Sin duda, a diferencia de otras tendencias en psicología para explicar el

comportamiento, los teóricos del aprendizaje social sostienen que las personas no solamente sufren las consecuencias de los estímulos externos, y que lo único que hacen es reaccionar al medio ambiente. Antes bien, ellos proponen, encabezados por el trabajo de Albert Bandura (1977b, 1982a, 1986, 1997), que las personas son capaces de actuar sobre el ambiente y crear su propio mundo a partir de sus acciones. De acuerdo con esto, las personas no son sólo reactivas sino que también son proactivas y pueden decidir sus rumbos y conductas con base en sus propias actuaciones y desempeño en el mundo. La Teoría de la autoeficacia propuesta por Bandura (1977b, 1986) es una de las teorías más recientes de una larga tradición de teorías acerca de la competencia personal y la eficacia, y ha generado más cantidad de investigación en psicología clínica, social y de la personalidad en las últimas dos décadas y media que otros modelos y teorías relacionadas (Maddux, 1995). Para Maddux, la autoeficacia es muy importante porque, según él: El punto crucial de la teoría de la autoeficacia es que el inicio y persistencia de las conductas y los cursos de acción están determinados principalmente por los juicios y las expectativas relacionadas con las habilidades conductuales y las capacidades, así como la probabilidad de ser capaz de enfrentarse exitosamente a las demandas y desafíos ambientales.

Este modelo reconoce que la cognición, la conducta y el sentimiento se influyen entre sí. Asimismo, Maddux (1995) expresa que en esta teoría todos los procesos de cambio psicológicos y conductuales operan a través de la alteración del sentimiento individual de dominio o competencia. Ha sido aplicada a temas más específicos relacionados con el ajuste, incluyendo temas de psicología clínica, psicología de la salud, psicología educativa y de la psicología organizacional.

Un concepto importante en la teoría de la autoeficacia es el de las expectativas de autoeficacia y que ha sido ampliada para referirse a “las creencias de la gente acerca de sus capacidades para ejercer control sobre los eventos que afectan sus vidas” (Bandura, 1989), y sus “creencias en sus capacidades para movilizar la motivación, los recursos cognitivos, y los cursos de acción necesarios para ejercer control de las demandas de las tareas” (1990). Es importante enfatizar que los juicios acerca de la autoeficacia están relacionados “no con las habilidades que tiene uno, sino con los juicios de lo que uno puede hacer con cualquiera de las habilidades que u no posee” (1986). Bandura señala: “la gente procesa, evalúa e integra los diversos recursos de información relacionados con su capacidad, y de acuerdo con ello regulan la conducta que eligen y el esfuerzo pertinente”

(1977b). Es decir, las creencias que tienen acerca de sus capacidades influyen en la predicción de su conducta futura.

En contraste con otras teorías que proponen explicar la conducta de la gente, la autoeficacia suele ser utilizado para referirse al propio sentido general de competencia y eficacia (Smith, 1989). Sin embargo, “el término es más útil cuando es definido, operacionalizado y medido específicamente con respecto a alguna conducta en particular o conjunto de conductas en un contexto específico” (Maddux, 1995). Por ejemplo, si se quiere medir la autoeficacia en competencias docentes (como es el objeto de este estudio) es necesario asumir que los docentes son capaces de evaluar su propia competencia para realizar adecuadamente las acciones que han sido definidas como competencias docentes.

El rechazo de la noción de la autoeficacia percibida como un rasgo de personalidad no supone negar también la posible generalización de la autoeficacia. Bandura (1990) considera que la generalización de la autoeficacia depende del contexto en el cual las conductas y las situaciones comparten características importantes, y que requieran funciones y habilidades semejantes. Las expectativas de autoeficacia no son características únicas e invariables, sino que varían de acuerdo con tres dimensiones: magnitud, fuerza, y generalidad (Bandura, 1977b, 1982b, 1986). La dimensión de magnitud se refiere al número de pasos de dificultad creciente que la persona considera cree que es capaz de desempeñar. Por ejemplo, qué tan capaz se considera una persona para que él o ella puedan evitar comer cuando la persona está relajada y lejos de la comida, en comparación a cuando la persona se encuentra enfrente de una deliciosa comida.

La fuerza de la expectativa de autoeficacia se refiere a qué tan resuelta es una persona con respecto a su convicción para realizar una conducta determinada. Por ejemplo, dos personas que fuman pueden considerarse a sí mismos como capaces de abstenerse de fumar en una fiesta, pero uno puede sostener esta creencia con mayor convicción o confianza que la otra. Esta dimensión ha sido relacionada con la perseverancia de las personas cuando se enfrenta a la frustración, dolor y otras barreras que obstaculizan realizar alguna conducta (Bandura, 1986).

La posibilidad de generalizar las expectativas de autoeficacia es la medida en que las experiencias de éxito o de fracaso influyen en las expectativas de autoeficacia de una

manera específicamente limitada o si los cambios en las expectativas de autoeficacia se extienden a contextos y conductas similares (Smith, 1989). Por ejemplo, si una persona puede controlar sus emociones en una situación específica de examen puede también hacer lo mismo en diferentes situaciones de examen. En esta teoría, las creencias acerca de los recursos y capacidades personales son producto de la interacción de la información que proviene de cuatro fuentes: (a) las experiencias de éxito anteriores; (b) las experiencias vicarias; (c) la persuasión verbal, y (d) los estados fisiológicos (Williams, 1995). Las experiencias exitosas anteriores son reconocidas como la fuente de autoeficacia más poderosa para explicar la autoeficacia porque los juicios que hacen las personas acerca de la misma se basan en los logros que han tenido en la ejecución de determinada conducta, es decir en sus logros. Las experiencias vicarias son fuente importante de la autoeficacia porque los seres humanos aprendemos no sólo mediante la ejecución directa de alguna conducta, sino que somos capaces de aprender por la observación del comportamiento de las demás personas. Así, como fuente de la autoeficacia, esto significa que las personas podemos tomar el desempeño de los demás y hacer un juicio de nuestra capacidad, al darnos cuenta de que compartimos algunas semejanzas con ellas.

La persuasión verbal se refiere a la influencia que una persona recibe de otras personas en relación con su actuación futura. De acuerdo con Maddux (1995), ésta es la fuente más débil de todas, ya que su potencia depende de factores tales como qué tan atractiva, experta, y cuánta confianza genera la persona que pretende persuadir de la ejecución de alguna conducta.

El estado fisiológico ejerce alguna influencia sobre la cognición cuando la gente percibe sensaciones fisiológicas placenteras que probablemente conduzcan a sentir confianza en la propia capacidad en una situación inmediata. Las personas asocian una motivación fisiológica aversiva con una pobre ejecución, una percepción de incompetencia y fracaso (Maddux, 1995). La gente tiende a evitar aquellas situaciones que consideran que exceden a sus capacidades. Sin embargo, eligen realizar aquellas conductas que juzgan que son capaces de efectuar adecuadamente. Cualquier factor que influya en la elección de la conducta puede tener efectos profundos en el curso del desarrollo personal. De acuerdo con esto, una apreciación adecuada de las propias capacidades tiene un valor considerable para el funcionamiento exitoso. Además, Bandura (1986) también propone que las expectativas de autoeficacia que se desarrollan como un resultado del procesamiento

cognoscitivo de esa información difieren tanto dentro como entre las personas. Las expectativas de autoeficacia también son específicas de las situaciones, aunque hay una generalización hacia situaciones similares (Bandura, 1977a, 1977b y 1981).

Para explicar cómo puede ser regulado el funcionamiento humano por las creencias de autoeficacia, Bandura (1995, p. 5) expresa que “las creencias de autoeficacia regulan el funcionamiento humano a través de cuatro procesos principales. Estos se refieren a los procesos cognitivos, motivacionales, afectivos y de selección”. Por medio de los procesos cognoscitivos, las creencias de autoeficacia organizan los pensamientos de modo que “las creencias que las personas tienen acerca de su autoeficacia dan forma al tipo de escenario futuro que construyen y ensayan” (Bandura, 1995, p. 6). Además, juegan un papel muy importante en la motivación humana, ya que la mayoría de ella está generada cognoscitivamente. Los procesos afectivos son influenciados por las creencias de autoeficacia por medio de las creencias de las personas acerca de cuánta presión sienten cuando experimenta situaciones difíciles o amenazantes. Finalmente, a través del proceso de selección, las creencias de autoeficacia “capacitan a la gente para crear ambientes benéficos y para ejercer control sobre aquellos encuentros cotidianos” (1995).

Autoeficacia docente

El concepto de autoeficacia docente es la aplicación de la teoría de la autoeficacia al campo específico de la docencia. Gavora (2007) define la autoeficacia docente como “las creencias que tiene el profesor acerca de su capacidad para planear su enseñanza y lograr sus objetivos instruccionales” (p.18). De acuerdo con esto, la autoeficacia docente representa el convencimiento que los profesores tienen de que podrán enseñar a sus alumnos de una manera eficaz y eficiente y la medida objetiva de esta conducta son los resultados de aprendizaje de los alumnos.

Inicialmente, este constructo parece estar situado en dos teorías: la teoría del locus de control de Rotter (1966) y la Teoría social cognitiva de Bandura (1977). Los investigadores de la corporación RAND estaban interesados en conocer la eficacia de algunos programas e intervenciones para enseñar a leer. Para ello diseñaron un instrumento que incluyó dos reactivos que posteriormente fueron considerados como los

primeros que se dirigieron a conocer la eficacia de los docentes. El primero decía: “Si algo viene dado, el profesor no puede hacer demasiado, ya que la mayor parte de la motivación y del aprendizaje de los alumnos es explicada por su contexto familiar”. Este reactivo claramente muestra que el locus de control es externo, con lo que el maestro nada puede hacer, sino aceptar lo que trae el alumno, como un producto de su contexto familiar. El profesor se convierte así en un mero espectador de lo que hace el alumno.

Por otra parte, el segundo reactivo decía: “Si realmente lo intento, puedo llegar incluso a los alumnos más difíciles o desmotivados”. Los docentes que estaban de acuerdo con este reactivo consideran que pueden hacer algo para cambiar a los alumnos; que su labor puede influir en las vidas de los alumnos, y que por lo tanto deben conocer muy bien lo que hacen para influir positivamente en el aprendizaje de los alumnos, incluyendo a aquellos con poca motivación o que presentan dificultades para aprender.

Podría decirse que el primer reactivo está dentro de lo que se considera la Teoría del locus de control de Rotter (1966), mientras que el segundo puede ser considerado como representativo de la Teoría social cognitiva de Bandura (1977). Berman, McLaughlin, Bass, Pauly y Zellman (como se citó en Prieto Navarro, 2007) definieron a la autoeficacia docente como “el grado en el que el profesor cree que posee capacidad para influir en el rendimiento de sus alumnos”. Consideraron que las creencias de los profesores en su capacidad para influir en el aprendizaje de los alumnos era una variable importante que ayudaba a explicar las diferencias en el rendimiento de los alumnos.

Por su parte, y tomando como punto de referencia los dos reactivos, incluidos en el estudio de la corporación RAND, Guskey (como se citó en Prieto Navarro, 2007), define la autoeficacia docente como “la creencia del profesor en su capacidad para influir en los resultados de aprendizaje de sus alumnos, incluso de aquéllos más difíciles o poco motivados”.

Además, de acuerdo con los resultados de algunas investigaciones (Ross y Bruce, 2007; Brouwers y Tomic, 2003; Henson, 2001) se ha encontrado que la percepción que tienen los profesores acerca de su capacidad para realizar adecuadamente sus labores docentes es un buen predictor de su desempeño en el aula en términos de compromiso, perseverancia y también de sus posibilidades para enfrentarse a los diversos problemas que le plantea su

actividad en salón de clases. Estos hallazgos fueron corroborados también por Rodríguez, Núñez, Valle, Blas y Rosario (2009), “en el sentido de que las creencias de auto-eficacia de los profesores tienen un papel crucial en el sostenimiento del compromiso con la enseñanza y en la motivación de los docentes”.

Por su parte, los docentes con bajos niveles de autoeficacia están menos satisfechos en su trabajo (Klassen *et al.*, 2009; Klassen y Ming, 2010), están más estresados (Betoret, 2006; Klassen y Ming, 2010; Schwarzer y Hallum, 2008) y presenta un déficit motivacional (Silvero, 2007; Kooij, Lange, Jansen y Dijkers, 2008). En contraposición a lo anterior, los docentes con alta autoeficacia se muestran más reflexivos, comprometidos, y son capaces de hacer frente a las dificultades que se les presenta en su labor, así como mayores expectativas para sus estudiantes; objetivos más exigentes y obtienen un aumento en el logro de los alumnos (Allinder, 1994; Ross, 1992).

Competencias docentes

Actualmente, las funciones del profesor han cambiado de ser un transmisor del conocimiento a un profesional que facilita el acceso al conocimiento. Además, se considera que trata de enseñar habilidades, valores y actitudes a sus alumnos, para educarlos integralmente. Así como la RIEMS se basa en un modelo de competencias para el desarrollo de los estudiantes, de igual manera es de esperarse que los profesores también modifiquen su quehacer para adaptarse al cambio curricular y desarrollen también las competencias docentes requeridas para lograr su cometido. Es así que es necesario desarrollar un perfil del docente basado en competencias que se ajuste a las necesidades de formación de los alumnos. De acuerdo con lo anterior, el Acuerdo 447 (Diario oficial de la Federación) estableció y definió las características de las competencias docentes “que deberán cumplir los docentes de las instituciones educativas que en la modalidad escolarizada impartan educación del tipo medio superior y operen en el Sistema Nacional de Bachillerato”.

El documento afirma que las competencias docentes son fundamentales para la labor de los docentes de la EMS, en el marco del SNB, y que están referidas al contexto de trabajo de los docentes del tipo educativo, independientemente del subsistema en el que laboren, las

asignaturas que tengan a su cargo y las condiciones socioeconómicas y culturales de su entorno. Además, consideran que dichas competencias docentes son transversales a las prácticas de enseñanza y aprendizaje de los distintos campos disciplinares, así como trascendentales para el desarrollo profesional y formación continua de los docentes como formadores de personas integrales. El mismo documento ya referido define, en su Artículo 3, a las competencias docentes como aquéllas que “formulan las cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social que debe reunir el docente de la EMS, y consecuentemente definen su perfil”.

Por su parte, Perrenoud (2004) propone 10 grandes familias o dominios de competencias para enseñar, que se basan en “una guía referencial de competencias adoptado en Ginebra en 1996 para la formación continua, en cuya elaboración he participado activamente”. Asimismo, reconoce que no es una lista única posible ni pretende ser exhaustiva. De manera general, define a la competencia como “una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones”. Estas 10 familias de competencias son (1) Organizar y animar situaciones de aprendizaje, (2) Gestionar la progresión de los aprendizajes, (3) Elaborar y hacer evolucionar los dispositivos de diferenciación, (4) Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo, (5) Trabajar en equipo, (6) Participar en la gestión de la escuela, (7) Informar e implicar a los padres, (8) Utilizar las nuevas tecnologías, (9) Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión, y (10) Organizar la propia formación continua.

La adopción de un nuevo modelo educativo para mejorar la cobertura, calidad y equidad de la Educación Media Superior es una actividad muy compleja que requiere de una gran diversidad de apoyos y entre uno de ellos se encuentra el desarrollo de los docentes. Sin duda, sería muy difícil cambiar los modelos educativos si antes no se apoya a los docentes para mejorar su desarrollo profesional y humano. Además, las características del planteamiento del SNB requieren que el docente desarrolle una serie de competencias que facilitarán que los profesores puedan impactar en el cambio de sus estrategias de enseñanza. Es por esto que resulta imprescindible conocer cómo se encuentran en este momento los profesores con respecto a estas competencias que deberán reflejarse en su labor de enseñanza.

Por otra parte, la propuesta establecida por la RIEMS describe un conjunto de competencias

que los docentes deben adoptar, de manera que al hacerlo puedan facilitar el aprendizaje de sus alumnos. Son ocho las competencias que plantean, y cada una cuenta con sus atributos que la definen con mayor especificidad. Algunas de ellas son similares a las que promueve Perrenoud (2004), quien propone 10 grandes familias o dominios de competencias para enseñar, que se basan en “una guía referencial de competencias adoptado en Ginebra en 1996 para la formación continua, en cuya elaboración he participado activamente”.

Asimismo, reconoce que no es una lista única posible ni pretende ser exhaustiva. De manera general, define a la competencia como “una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones”. Estas 10 familias de competencias son (1) Organizar y animar situaciones de aprendizaje, (2) Gestionar la progresión de los aprendizajes, (3) Elaborar y hacer evolucionar los dispositivos de diferenciación, (4) Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo, (5) Trabajar en equipo, (6) Participar en la gestión de la escuela, (7) Informar e implicar a los padres, (8) Utilizar las nuevas tecnologías, (9) Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión, y (10) Organizar la propia formación continua.

Sin embargo, las competencias definidas son el resultado de acuerdos entre expertos mexicanos, y de acuerdo con el Diario oficial de la Federación (2008) son las que se describen a continuación, junto con sus atributos:

1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional

Atributos:

- Reflexiona e investiga sobre la enseñanza y sus propios procesos de construcción del conocimiento
- Incorpora nuevos conocimientos y experiencias al acervo con el que cuenta y los traduce en estrategias de enseñanza y de aprendizaje.
- Se evalúa para mejorar su proceso de construcción del conocimiento y adquisición de competencias, y cuenta con una disposición favorable para la evaluación docente y de pares.

- Aprende de las experiencias de otros docentes y participa en la conformación y mejoramiento de su comunidad académica.
- Se mantiene actualizado en el uso de la tecnología de la información y la comunicación.
- Se actualiza en el uso de una segunda lengua.

2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.

Atributos:

- Argumenta la naturaleza, los métodos y la consistencia lógica de los saberes que imparte.
- Explicita la relación de distintos saberes disciplinares con su práctica docente y los procesos de aprendizaje de los estudiantes.
- Valora y explicita los vínculos entre los conocimientos previamente adquiridos por los estudiantes, los que se desarrollan en su curso y aquellos otros que conforman un plan de estudios.

3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.

Atributos:

Atributos:

- Identifica los conocimientos previos y necesidades de formación de los estudiantes, y desarrolla estrategias para avanzar a partir de ellas.
- Diseña planes de trabajo basados en proyectos e investigaciones disciplinarias e interdisciplinarias orientados al desarrollo de competencias.
- Diseña y utiliza en el salón de clases materiales apropiados para el desarrollo de competencias.

- Contextualiza los contenidos de un plan de estudios en la vida cotidiana de los estudiantes y la realidad social de la comunidad a la que pertenecen.

4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.

Atributos:

- Comunica ideas y conceptos con claridad en los diferentes ambientes de aprendizaje y ofrece ejemplos pertinentes a la vida de los estudiantes.
- Aplica estrategias de aprendizaje y soluciones creativas ante contingencias, teniendo en cuenta las características de su contexto institucional, y utilizando los recursos y materiales disponibles de manera adecuada.
- Promueve el desarrollo de los estudiantes mediante el aprendizaje, en el marco de sus aspiraciones, necesidades y posibilidades como individuos, y en relación a sus circunstancias socioculturales.
- Provee de bibliografía relevante y orienta a los estudiantes en la consulta de fuentes para la investigación.
- Utiliza la tecnología de la información y la comunicación con una aplicación didáctica y estratégica en distintos ambientes de aprendizaje.

5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.

Atributos:

- Establece criterios y métodos de evaluación del aprendizaje con base en el enfoque de competencias y los comunica de manera clara a los estudiantes.
- Da seguimiento al proceso de aprendizaje y al desarrollo académico de los estudiantes.
- Comunica sus observaciones a los estudiantes de manera constructiva y consistente y sugiere alternativas para su superación.
- Fomenta la autoevaluación y coevaluación entre pares académicos y entre los

estudiantes para afianzar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.

Atributos:

- Favorece entre los estudiantes el autoconocimiento y la valoración de sí mismos.
- Favorece entre los estudiantes el deseo de aprender y les proporciona oportunidades y herramientas para avanzar en sus procesos de construcción del conocimiento.
- Promueve el pensamiento crítico, reflexivo y creativo, a partir de los contenidos educativos establecidos, situaciones de actualidad e inquietudes de los estudiantes.
- Motiva a los estudiantes en lo individual y en grupo y produce expectativas de superación y desarrollo.
- Fomenta el gusto por la lectura y por la expresión oral, escrita o artística.
- Propicia la utilización de la tecnología de la información y la comunicación por parte de los estudiantes para obtener, procesar e interpretar información, así como para expresar ideas.

7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.

Atributos:

- Practica y promueve el respeto a la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales entre sus colegas y entre los estudiantes.
- Favorece el diálogo como mecanismo para la resolución de conflictos personales e interpersonales entre los estudiantes y, en su caso, los canaliza para que reciban una atención adecuada.
- Estimula la participación de los estudiantes en la definición de normas de trabajo y convivencia, y las hace cumplir.

- Promueve el interés y la participación de los estudiantes con una conciencia cívica, ética y ecológica en la vida de su escuela, comunidad, región, México y el mundo.
- Alienta que los estudiantes expresen opiniones personales, en un marco de respeto, y las toma en cuenta.
- Contribuye a que la escuela reúna y preserve condiciones físicas e higiénicas satisfactorias.
- Fomenta estilos de vida saludables y opciones para el desarrollo humano, como el deporte, el arte y diversas actividades complementarias entre los estudiantes.
- Facilita la integración armónica de los estudiantes al entorno escolar y favorece el desarrollo de un sentido de pertenencia.

8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.

Atributos:

- Colabora en la construcción de un proyecto de formación integral dirigido a los estudiantes en forma colegiada con otros docentes y los directivos de la escuela, así como con el personal de apoyo técnico pedagógico.
- Detecta y contribuye a la solución de los problemas de la escuela mediante el esfuerzo común con otros docentes, directivos y miembros de la comunidad.
- Promueve y colabora con su comunidad educativa en proyectos de participación social.
- Crea y participa en comunidades de aprendizaje para mejorar su práctica educativa.

Objetivos

De acuerdo con la anterior, y dado que no conocemos cómo se perciben los docentes con respecto a sus competencias docentes, ni tenemos información acerca de la ejecución de

dichas competencias, se plantearon los siguientes objetivos.

General

Determinar cómo se percibe el maestro del nivel de educación media superior respecto de su autoeficacia en competencias docentes, así como cuál es la frecuencia con que las llevan a la práctica, lo anterior tomando en cuenta las competencias docentes propuestas por el Programa de Reforma Integral de la Educación Media Superior.

Específicos

1. Diseñar un instrumento para medir la autoeficacia en competencias docentes de los profesores de Educación Media Superior de la UADY, de acuerdo con el Programa de Reforma Integral de la Educación Media Superior.
2. Identificar cómo perciben su autoeficacia en competencias docentes de los profesores de Educación Media Superior de la UADY.
3. Identificar si los profesores de las tres preparatorias de la UADY difieren con respecto a su autoeficacia en competencias docentes.
4. Analizar si existen diferencias en la percepción de su autoeficacia en competencias docentes en profesores de diferente sexo y antigüedad.

Preguntas de investigación

En relación con la percepción de la autoeficacia en competencias docentes:

1. ¿Cuál será el nivel de autoeficacia en competencias docentes de los profesores de Educación Media Superior de la UADY?
2. ¿Existirán diferencias en los niveles de autoeficacia en competencias docentes en profesores de las diferentes preparatorias de la UADY?

3. ¿Existirán diferencias en los niveles de autoeficacia en competencias docentes en profesores de las diferentes preparatorias de la UADY de diferente sexo y antigüedad?

En relación con la práctica o ejecución de las competencias docentes:

1. ¿Cuál será el nivel de la práctica de las competencias docentes de los profesores de Educación Media Superior de la UADY?
2. ¿Existirán diferencias en la práctica de las competencias docentes en profesores de las diferentes preparatorias de la UADY?
3. ¿Existirán diferencias en los niveles de la práctica de las competencias docentes en profesores de las preparatorias de la UADY de diferente sexo y antigüedad?

Método

Participantes

La población de este estudio estuvo constituida por 314 profesores del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Yucatán que estaban laborando durante el semestre escolar septiembre-diciembre de 2011 en alguna de las tres escuelas preparatorias de la UADY.

Muestra

El tamaño de la muestra original fue de 175 profesores, pero debido a diferentes situaciones 17 de ellos no pudieron ser contactados para responder el instrumento empleado, por lo que la muestra final fue de 158 (43.7% hombres, y 56.3 mujeres), distribuidos como sigue: Preparatoria 1, n = 70; Preparatoria 2, n = 74; y Preparatoria 3, n = 14). La edad promedio de los participantes fue de 38 años (D.E. = 1.73), y tenían una antigüedad docente promedio de 13 años (D.E. = 1.89). Fueron seleccionados mediante un muestreo aleatorio estratificado.

Instrumento

Para recabar la información pertinente del estudio se diseñó un instrumento, cuya construcción se basó en la Guía para la Construcción de Instrumentos de Autoeficacia (versión español) de Bandura (2001). Asimismo, los reactivos fueron elaborados a partir de las competencias y sus respectivos atributos que fueron definidos en el Acuerdo 447 (SEP, 2008) como parte importante de la puesta en marcha del Sistema Nacional de Bachillerato (SEP, 2007).

El instrumento empleado, Escala de Autoeficacia para Competencias Docentes (EACD), fue diseñado para medir (a) la percepción de autoeficacia en competencias docentes, y (b) el nivel de ejecución de las competencias docentes. Es una escala de autorreporte que consta de 53 reactivos, distribuidos en ocho subescalas, mismas que corresponden a cada una de las competencias definidas por la RIEMS. La tabla 1 muestra la definición de cada subescala, así como los reactivos que la componen.

Tabla 1. Definición de las subescalas de la Escala de Autoeficacia para Competencias Docentes

Subescala	Definición	Reactivos
1. Formación continua	Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional	1-8
2. Dominio de saberes	Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo	9-12
3. Planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje	Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.	13-18
4. Práctica de los procesos de enseñanza-aprendizaje	Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.	19-23
5. Evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje	Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.	24-28
6. Construcción de ambientes para el aprendizaje autónomo	Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo	29-35
7. Contribución en la creación un ambiente facilitador	Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.	36-46
8. Participación en la mejora de su escuela	Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.	47-53

Fuente: Autor.

Para identificar los niveles de autoeficacia competencias docentes, éstos fueron definidos como sigue: Bajo (1 a 2 puntos promedio), Medio (3 a 4 puntos promedio) y Alto (5 a 6 puntos promedio).

Procedimiento

El cuestionario fue aplicado tanto de manera individual como colectiva en los espacios asignados para el efecto, y de acuerdo con la disponibilidad de los maestros que fueron invitados a participar en el estudio, y a quienes se les explicó previamente los propósitos del estudio, así como la confidencialidad del manejo de la información recabada. La confiabilidad del instrumento, con respecto a las subescalas, fluctuó entre Alfa de Cronbach .76 a .97. La confiabilidad total del instrumento fue de .95 (ver tabla 2). La validez del instrumento se realizó mediante un jueceo por expertos, y se encontró que tiene una adecuada validez de contenido. Todos los reactivos fueron colocados en el lugar que conceptualmente fue definido, con un acuerdo del 80% o más de los jueces. El tiempo de respuesta promedio fue de 15 minutos.

Resultados

Dado que en este estudio se realizaron dos exploraciones complementarias acerca de las competencias docentes, como son la percepción de la autoeficacia en competencias docentes y una evaluación de la frecuencia con que llevan a la práctica dichas competencias docentes, primero se dan a conocer los resultados con respecto a las competencias docentes, y posteriormente se describirán los resultados con respecto a su práctica.

Autoeficacia en competencias docentes

De acuerdo con las preguntas de investigación, para responder la primera pregunta, ¿Cuál será el nivel de autoeficacia en competencias docentes de los profesores de Educación Media Superior de la UADY?, se realizó un análisis descriptivo, y los resultados se muestran en la tabla 2.

Tabla 2. Medias, desviaciones estándar y confiabilidad de percepción de la Autoeficacia en Competencias docentes (N = 158)

Subescala	Media	DE	Alfa de Cronbach
1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.	5.24	0.57	.97
2. Domina y estructura los saberes para facilitar de aprendizaje significativo	5.18	0.68	.77
3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.	5.21	0.72	.81
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.	5.28	0.68	.86
5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.	5.28	0.72	.76
6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo	5.48	0.57	.88
7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.	5.56	0.58	.87
8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.	5.11	1.00	.93
Prueba total	5.32	0.56	.95

Para responder a la segunda pregunta de investigación, ¿Existirán diferencias en los niveles de autoeficacia en competencias docentes en profesores de las diferentes preparatorias de la UADY? se calculó una ANOVA de una sola vía, y el resultado se presenta en la tabla 3.

Tabla 3. Medias y desviaciones estándar de la autoeficacia en competencias docentes

Escuela	n	Media	DE
Preparatoria 1	70	5.33	.552
Preparatoria 2	74	5.26	.608
Preparatoria 3	14	5.58	.331
Total	158	5.32	.643

$$(2, 155) = 1.86, p = .15$$

Con respecto a la tercera pregunta, ¿Existirán diferencias en los niveles de autoeficacia en competencias docentes en profesores de preparatoria de diferente sexo, antigüedad (antigüedad docente) y nivel académico?, se realizaron pruebas t de Student para muestras independientes, y ANOVA de una sola vía. La tabla 4 muestra los resultados con respecto a las diferencias por sexo.

Tabla 4. Pruebas t, medias y desviaciones estándar de las competencias docentes por sexo

	Sexo ^a	Media	DE	t	P
Competencia 1	hombre	4.60	.760	-.570	.570
	mujer	4.66	.65		
Competencia 2	hombre	4.78	.85	.219	.827
	mujer	4.75	.92		
Competencia 3	hombre	4.62	.82	-.916	.361
	mujer	4.74	.84		
Competencia 4	hombre	4.82	.82	.712	.478
	mujer	4.73	.78		
Competencia 5	hombre	4.71	.83	-.722	.471
	mujer	4.81	.87		
Competencia 6	hombre	5.14	.65	.266	.799
	mujer	5.11	.74		
Competencia 7	hombre	5.36	.63	.393	.695
	mujer	5.32	.68		
Competencia 8	hombre	4.26	1.04	.108	.083
	mujer	3.93	1.23		

^a Hombre, n = 69; Mujer, n = 89.

Siguiendo con la evaluación de las diferencias, se calcularon ANOVA de una sola vía para conocer si existían diferencias en la percepción de la autoeficacia en competencias docentes tomando consideración la antigüedad en la docencia. Los resultados se presentan en la tabla 5.

Tabla 5. Diferencias en Autoeficacia en competencias docentes por antigüedad docente (N = 158)

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Competencia 1	Inter-grupos	202.294	5	40.459	1.999	.082
	Intra-grupos	3075.681	152	20.235		
	Total	3277.975	157			
Competencia 2	Inter-grupos	96.740	5	19.348	2.676	.024 ^a
	Intra-grupos	1099.134	152	7.231		
	Total	1195.873	157			
Competencia 3	Inter-grupos	209.621	5	41.924	2.326	.045 ^b
	Intra-grupos	2739.398	152	18.022		
	Total	2949.019	157			
Competencia 4	Inter-grupos	67.262	5	13.452	1.813	.113
	Intra-grupos	1127.675	152	7.419		
	Total	1194.937	157			

Competencia 5	Inter-grupos	131.619	5	26.324	1.404	.226
	Intra-grupos	2849.400	152	18.746		
	Total	2981.019	157			
Competencia 6	Inter-grupos	111.305	5	22.261	1.378	.236
	Intra-grupos	2455.132	152	16.152		
	Total	2566.437	157			
Competencia 7	Inter-grupos	358.456	5	71.691	1.798	.116
	Intra-grupos	6059.341	152	39.864		
	Total	6417.797	157			
Competencia 8	Inter-grupos	15.425	152	182.458	4.063	.002 ^c
	Intra-grupos	198.405	152	143.456		
	Total	213.830	157	130.07		

^a Grupo4 (16-20 años) diferente G5 (21-25 años)

^b Grupo2 (6-10 años) diferente de G6 (26 o más años)

^c Grupo4 (16-20 años) diferente G5 (21- 25 años)

Ejecución de las competencias docentes

Después de conocer las características de los docentes con respecto a la percepción de su autoeficacia en sus competencias docentes, se procedió a realizar conocer cómo es la práctica de dichas competencias. Para conocer cuál sería el nivel de la ejecución de las competencias docentes de los profesores de Educación Media Superior de la UADY se realizó un análisis de la distribución de las respuestas, y los resultados se presentan en la tabla 6. Además, se incluye la confiabilidad del instrumento empleado mediante el Alfa de Crombach.

Tabla 6. Medias, desviaciones estándar y confiabilidad (Alfa de Cronbach) de la ejecución de las competencias docentes (N = 158)

Sub escala	Media	DE	Alfa de Cronbach
1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.	4.63	.70	.95
2. Domina y estructura los saberes para facilitar de aprendizaje significativo	4.77	.89	.74
3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.	4.68	.83	.84
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.	4.77	.80	.83
5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.	4.77	.85	.67
6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo	5.12	.70	.82
7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.	5.33	.66	.83

8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.	4.08	1.16	.89
Prueba total	4.81	.64	.91

Tomando en consideración los resultados de la tabla 6, se realizó una ANOVA de una sola vía para identificar si existían diferencias significativas en la ejecución de las competencias docentes, y se encontró una $F(2, 155) = 3.95$, $p = .02$, por lo que se rechazó la hipótesis nula.

Para determinar si existían diferencias en la práctica de las diferentes competencias docentes en profesores de las diferentes preparatorias de la UADY, se calculó una ANOVA de una sola vía, y el resultado se presenta en la tabla 7.

Tabla 7. Análisis de varianza de la ejecución de las competencias docentes

Fuente de variación	Suma de cuadrados	gl	Cuadrados medios	F	p
Competencias	150.017	7	21.431	30.220	.000
Error	889.993	1255	0.709		
Total	1040.011	1262			

De acuerdo con la tabla 7, sí hubo una diferencia significativa en la ejecución de las competencias docentes, la prueba *post hoc* Tuckey mostró que las diferencias se dan en las competencias 7, que es “Contribuir a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes”, y la 6, “Construir ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo”, que fueron las competencias que se ejecutan con más frecuencia, mientras que la competencia que se ejecuta con menor frecuencia es la competencia 8, “Participar en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoyo a la gestión institucional”.

Para conocer si existían diferencias en los niveles de la práctica de las competencias docentes en profesores de las preparatorias de la UADY de diferente sexo. Se calcularon pruebas t de Student para muestras independientes, y no se encontró alguna diferencia significativa en las subescalas según el sexo de los participantes.

Se calculó ANOVA de una sola vía para conocer si existían diferencias en la ejecución de las

competencias docentes en profesores con diferente antigüedad en la docencia. Los resultados se presentan en la tabla 8.

Tabla 8. Diferencias de la ejecución de las competencias docentes por antigüedad docente

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Competencia 1	Inter-grupos	3,221	5	.644	1.322	.258
	Intra-grupos	74,097	152	.487		
	Total	77,318	157			
Competencia 2 ^a	Inter-grupos	10,879	5	2.176	2.897	.016
	Intra-grupos	114,168	152	.751		
	Total	125,047	157			
Competencia 3 ^b	Inter-grupos	8,614	5	1.723	2.602	.027
	Intra-grupos	100,634	152	.662		
	Total	109,248	157			
Competencia 4	Inter-grupos	2,857	5	.571	.877	.498
	Intra-grupos	99,014	152	.651		
	Total	101,871	157			
Competencia 5	Inter-grupos	5,938	5	1.188	1.642	.152
	Intra-grupos	109,922	152	.723		
	Total	115,860	157			
Competencia 6	Inter-grupos	2,793	5	.559	1,128	.348
	Intra-grupos	75,239	152	.495		
	Total	78,031	157			
Competencia 7	Inter-grupos	1,904	5	.381	.860	.510
	Intra-grupos	66,883	151	.443		
	Total	68,787	156			
Competencia 8 ^c	Inter-grupos	15,425	5	3.085	2.363	.042
	Intra-grupos	198,405	152	1.305		
	Total	213,830	157			

^a G4 (16-20) diferente del G5 (21-25)

^b G2 (6-10) diferente de G5 (21-25) y G6 (26 ó más)

^c G4 (16-20) diferente del G6 (26 ó más)

Discusión

Este estudio pretendió explorar cómo se perciben los docentes de las tres escuelas preparatorias de la UADY con respecto a su confianza para realizar las competencias docentes definidas por RIEMS. Se encontró que con respecto a la pregunta ¿Cuál será el nivel de autoeficacia en competencias docentes de los profesores de Educación Media

Superior de la UADY?, que los profesores de las tres preparatorias participantes se perciben con altos niveles de autoeficacia docente, ya que todas las competencias obtuvieron una puntuación media superior a 5 puntos. Parece que los docentes se perciben muy capaces de realizar todas las competencias docentes. La puntuación más alta fue para la competencia 7, “Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes” ($M = 5.56$), y la que obtuvo menor puntuación fue la competencia 8, “Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional” ($M = 5.11$). Podría decirse que se siente más seguros de generar un ambiente para facilitar el desarrollo sano e integral de sus alumnos, que es muy adecuado si se considera que los docentes no sólo deben enseñar su asignatura, sino también procurar el desarrollo integral de sus alumnos. Por otra parte, la competencia con menor puntuación podría deberse a que la participación en los proyectos de mejora no depende sólo de los docentes, sino de las autoridades que son los que facilitan o dan la oportunidad de que el docente impacte en la mejorar de la escuela, ya que son ellos quienes invitan a involucrarse en dichas tareas, lo que supone que los docentes trabajen en forma colegiada con sus compañeros y directivos, para definir acciones pertinentes para solucionar problemas de la escuela y mejorar su funcionamiento. Asimismo, probablemente, los maestros no disponen del tiempo suficiente para realizar actividades de gestión, ya que muchos de ellos no tienen tiempo completo en la escuela, y tienen que dedicar mucho de su tiempo a la revisión y calificación de las tareas que asignan a sus alumnos.

La autoeficacia percibida por los docentes de las tres preparatorias también mostro ser similares y con puntuaciones por arriba de la media teórica. Sin embargo, se halló que los maestros de la preparatoria 3, de reciente creación, es la que obtuvo una media más alta. Este hallazgo puede ser el resultado de que dicha escuela tiene un personal más joven, y que han tomado cursos de capacitación en competencias docentes.

Fue de interés también conocer si existían diferencias en los niveles de autoeficacia en competencias docentes en profesores de las diferentes preparatorias de la UADY de diferente sexo y antigüedad docente. En relación con la variable sexo, se encontró una diferencia significativa sólo en la competencia “Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional”, ya que los hombres se percibieron con mayor autoeficacia que las mujeres. De acuerdo con este resultado, aparentemente, los hombres consideraron que tiene una mayor capacidad para participar en los proyectos para

mejor la escuela en la que trabajan, así como apoyar a la gestión institucional.

En cuanto a la variable antigüedad docente, en la que para su análisis los profesores fueron distribuidos en seis grupos (G1 = 1-5 años; G2 = 6-10 años; G3 = 11-15 años; G4 = 16-20 años; G5 = 21-25 años, y G6 = 26 años o más), los resultados indicaron que la antigüedad docente sí influyó en la percepción de su Autoeficacia en competencias docentes. Específicamente, los docentes entre los 16 y 20 años de antigüedad se percibieron como mejores en la competencia 2 (Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo) en comparación con el grupo de profesores con una antigüedad de entre 21 y 25 años, lo que podría deberse a que ese grupo de docentes tiene una formación en dicho proceso de enseñanza.

Asimismo, los docentes con una antigüedad entre los 6 y 10 años fueron significativamente superiores en comparación con los docentes con una antigüedad entre los 21 y 25 años en la competencia 3, “Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios”, quizá porque probablemente ellos son los que habían recibido una capacitación en este tipo de tareas más recientemente. Además, los docentes entre los 16 y 20 años de antigüedad se percibieron como mejores en la competencia 8, “Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional” que los profesores con una antigüedad docente igual o mayor a los 26 años. La mayor participación podría deberse a que este grupo probablemente había logrado identificarse con su escuela al tener una mayor estabilidad que los docentes con menores y mayores años de antigüedad.

Al analizar la segunda parte del instrumento, que medía ya no cómo se percibían los docentes sino cuál era la frecuencia con la que realizaban las competencias, los resultados fueron un poco diferentes, lo que mostró hasta cierto punto la seriedad con que los docentes que participaron realizaron su propia evaluación de sus competencias docentes. De esta manera, al explorar la primera pregunta, ¿Cuál será el nivel de ejecución de las competencias docentes de los profesores de Educación Media Superior de la UADY?, los resultados mostraron que todas las competencias docentes tienen un nivel de ejecución por encima de la media teórica. Las dos competencias con una media mayor fueron “Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los

estudiantes” y “Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo”, dos competencias que son muy importantes en la enseñanza y que, podríamos decir, depende mucho de los valores de los docentes, así como del compromiso que tienen los docentes para motivar a sus alumnos a aprender y mejorar sus hábitos de pensamiento. Ambas representan dos actividades que se relacionan de una manera muy clara con la naturaleza del modelo académico de la UADY, que se centra en el aprendizaje del alumno.

Por otro lado, la competencia 8, “Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional”, fue declarada como la que tiene una menor ejecución y este resultado fue congruente con la percepción que tenían de su autoeficacia, ya que también fue la que obtuvo una menor puntuación. Esto podría deberse a que las facultades no realizan proyectos para mejorar, o si los realizan no involucran a sus docentes en dichas tareas, ya sea porque así es la política de la facultad, o porque los profesores no tienen ni el tiempo ni el interés necesarios para realizar esta competencia.

Los docentes de la escuela Preparatoria 3, que es la escuela de reciente creación, con un personal más joven y que muchos de ellos han recibido una formación en competencias docentes, declararon realizar con mayor frecuencia las competencias docentes evaluadas. Este resultado podría estar indicando lo valioso que ha sido que los docentes hayan asistido a un diplomado que acerca de las competencias docentes fue diseñado para capacitarles en esta nueva manera de realizar la docencia.

Cuando se analizó si existían diferencias en los niveles de la práctica de las competencias docentes en profesores de las preparatorias de la UADY de diferente sexo y antigüedad docente, los resultados obtenidos mostraron que, en el caso del sexo, no se encontraron diferencias significativas, por lo que podría decirse que, en este caso, la ejecución de las competencias docentes es independiente del sexo del docente.

Finalmente, al analizar si existirían diferencias en la ejecución de las competencias docentes tomando en consideración la antigüedad en la docencia de los participantes, se encontraron diferencias significativas en tres de las ocho competencias docentes. De acuerdo con el análisis realizado, las diferencias se encontraron en los mismos grupos y en las mismas competencias que también difirieron significativamente cuando se analizó la percepción de la autoeficacia en las competencias docentes. Es decir, aparentemente, los

docentes fueron congruentes en la evaluación de su percepción y la ejecución de las competencias docentes propuestas por la RIEMS.

Conclusiones

Los profesores de las tres escuelas preparatorias que participaron se percibieron con un alto nivel de autoeficacia en las diferentes competencias docentes que fueron evaluadas, e incluso no se encontró diferencia significativa alguna. Sin embargo, al comparar los resultados con la evaluación que hacen respecto a la realización o ejecución de dichas competencias se pudo observar que las medias son menores, lo que habla de que los profesores respondieron reflexionando con responsabilidad sobre lo que hacen realmente, ya que no es lo mismo la percepción de la confianza para ejecutar una conducta que su ejecución real. Las dos competencias que ejecutan con mayor frecuencia son. “Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes” y “Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo”, que son muy importantes para el desarrollo del MEFI de la UADY.

Los docentes hombres se percibieron de manera significativamente diferente con respecto a las docentes mujeres sólo en una de las competencias evaluadas: “Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional”, ya que ellos dijeron tener mayor confianza para realizar esta competencia. Sin embargo, cuando se evaluó si diferían con respecto a la ejecución de la competencia no se encontró alguna diferencia significativa.

Los docentes con diferente antigüedad parecen realizar las competencias docentes de manera diferenciada: los docentes con una antigüedad entre 16 y 20 años tiene una mayor autoeficacia y realizan la competencia “Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo”, en comparación con los docentes con una antigüedad entre los 21 y 25 años. Además, los docentes con una experiencia laboral entre los 6 y 10 años mostraron ser significativamente superiores a los docentes de entre 21 y 25 años en la competencia “Planifica los procesos de enseñanza y aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias”.

La respuesta a este cuestionario puede considerarse como una oportunidad para los profesores para reflexionar acerca de su confianza para realizar las competencias docentes, así como apreciar su realidad con respecto a su ejecución, pues precisamente una aportación de este estudio es que permitió comparar la percepción de su autoeficacia con la ejecución de sus competencias docentes.

A partir de los resultados encontrados y tomando en cuenta que el estudio se realizó mediante un instrumento de autorreporte, es necesario considerar la posibilidad de confirmar, mediante un estudio *in situ*, si existe consistencia entre lo reportado como percepción de autoeficacia en las competencias docentes, por un lado, y la ejecución de las mismas, por el otro. Para esto, sería necesario hacer observaciones y entrevistas a los docentes, de modo que así se obtenga información muy valiosa para comprender cómo se está realizando la docencia basada en un modelo por competencias. Asimismo, es necesario evaluar si este modelo de enseñanza influye positivamente en la formación de los estudiantes de bachillerato.

Finalmente, el tema de las competencias docentes es un área emergente, por lo menos en el campo de la educación media superior en nuestro país, y por tanto requiere de más investigación para asegurarnos de qué tan adecuada es la enseñanza basada en competencias, y si los maestros requieren apoyo para lograr el dominio de las competencias docentes propuestas por la RIEMS.

Referencias

- Allinder, R. (1994). The Relationship Between Efficacy and the Instructional Practices of Special Education Teachers and Consultants, *Teacher Education and Special Education*, 17, 86-95.
- Ashton, P. T. y Webb, R. B. (1986). *Making a Difference: Teachers' Sense of Efficacy and Student Achievement*. New York: Longman.
- Aylwin, M. (2001). Política de profesores en Chile. Discurso. *Seminario Internacional "Profesionalización docente y calidad de la educación"*. Santiago de Chile, 8 y 9 de mayo de 2001.

- Bandura, A. (1977a). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, Inc.
- Bandura, A. (1977b). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1981). Self-Referent Thought: A Developmental Analysis of Self-Efficacy, en J. H. Flavell y J. L. Ross (eds.), *Social Cognitive Development. Frontiers and Possible Futures*, Cambridge: Cambridge University Press, 200-239.
- Bandura, A. (1982). Psychology of Chance Encounters and Life Paths, *American Psychologist*, 37, 747-755.
- Bandura, A. (1982). The Assessment and Predictive Generality of Self-Percepts of Efficacy. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 13, 195-199.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, 44, 1175- 1184.
- Bandura, A. (1990). Some Reflections on Reflections, *Psychological Inquiry*, 46, 157-162.
- Bandura, A. (1995). *Self-Efficacy in Changing Societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (2001). *Guide for Constructing Self-Efficacy Scales (Revised)*. Recuperado de: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanduraGuide2006.pdf>
- Betoret, F. D. (2006). *Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain*. *Educational Psychology*, 26, 519-539.
- Brouwers, A. y Tomic, W. (2003). A Test of the Factorial Validity of the Teacher Efficacy Scale, *Research in Education*, 69, 67-80.
- Diario Oficial de la Federación (2008). *ACUERDO número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada*. Tercera sección, México, 1.
- Gavora, P. (2010). Slovak Preservice Teacher Self-Efficacy: Theoretical and Research Considerations, *The New Educational Review*, 21, 2, 17-30
- Henson, R. (2001). *Teacher Self-Efficacy: Substantive Implications and Measurement*. Recuperado de: [https:// www.des.emory.edu/mfp/erekeynote.pdf](https://www.des.emory.edu/mfp/erekeynote.pdf)

- Hernández, C. A. (1999). *Aproximaciones a la discusión sobre el perfil del docente*. Recuperado de: <https://www.des.emory.edu/mfp/erekeynote.pdf>
- Klassen, R. M. y Ming, C. (2010). Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress, *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y., y Georgiou, T. (2009). Exploring the Validity of the Teachers' Self-Efficacy Scale in Five Countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 67-76.
- Kooij, D., de Lange, A., Jansen, P., y Dikkers, J. (2008). Older Workers' Motivation to Continue to Work: Five Meanings of Age. *Journal of Managerial Psychology*, 23, 364-394.
- Maddux, J. E. (1995). Self-Efficacy Theory: an Introduction, en J. E. Maddux (Ed.), *Self-Efficacy, Adaptation, and Adjustment. Theory, Research, and Application*, Nueva York: Plenum Press, 3-33.
- Ormrod, J. E. (2007). *Educational Psychology: Developing Learners*. Merrill: Upper Saddle River.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Poole, M. B., Okearof, K. y Sloan, E. C. (1989). Teacher's Interactions, Personal Efficacy, and Change Implementation. Presentado en: *The Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco.
- Prieto Navarro, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid, España: Narcea Ediciones, S. A.
- Rodríguez, S., Núñez, J. C., Valle, A., Blas, R., y Rosario, P. (2009). Autoeficacia docente, motivación del profesor y estrategias de aprendizaje, *Escritos de Psicología*, 3 (1), 1-7
- Ross, J. A. y Bruce, C. D. (2007a). Professional Development Effects on Teacher Efficacy: Results of Randomized Field Trial, *Journal of Educational Research*, 101 (1), 50-60.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized Expectancies for Internal Versus External Control of Reinforcement, *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Schwarzer, R., y Hallum, S. (2008). Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job

Stress and Burnout: Mediation Analysis. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 152-171.

Secretaría de Educación Pública (2007). *Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un Marco de Diversidad*. Recuperado de: <https://www.sems.udg.mx>

Secretaría de Educación Pública (29 de octubre de 2008). Acuerdo 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan Educación Media Superior en la modalidad escolarizada, en *Diario Oficial de la Federación*, 1-2.

Seminario taller sobre perfil docente y estrategias de formación. Países de Centroamérica, El Caribe, México, España y Portugal. San Salvador, El Salvador del 6 al 8 de diciembre de 1999 (1999). Recuperado de <http://www.oei.es/de/cah.htm>

Smith, R. E. (1989). Effect of Coping Skills Training on Generalized Self-Efficacy and Locus of Control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 117-133.

Silvero, M. (2007). Estrés y desmotivación docente: el síndrome del “profesor quemado” en educación secundaria. *ESE: Estudios sobre educación*, 12, 115-138.

Williams, S. L. (1995). Self-Efficacy, Anxiety, and Phobic Disorder, en James E. Maddux, J. (ed.). *Self-Efficacy, Adaptation, and Adjustment. Theory, Research, and Application*, Nueva York: Plenum Press, 69-108.

Capítulo V

Perspectivas docentes sobre el proceso enseñanza aprendizaje en una muestra de docentes de la UAEM

María del Carmen Consuelo Farfán García

Enrique Navarrete Sánchez

Ignacio Morales Hernández

Pedro Labastida González

Introducción

Ante las diversas reformas y modificaciones curriculares que se han hecho en México y la implantación en la Educación Superior de los modelos educativos basados en competencias, resulta importante determinar cuáles son las creencias que los docentes tienen respecto al proceso de enseñanza aprendizaje. Todo ello ante la modificación de los planes y programas de estudio, sin embargo no se observa un cambio o por lo menos no se ha puesto especial atención al trabajo de uno de los fundamentales actores del proceso enseñanza aprendizaje el docente. Asimismo, no se han determinado cuáles son las necesidades de los docentes para desempeñar satisfactoriamente sus actividades, más bien se le indica cuáles serán las formas de trabajo y los resultados de su desempeño como docente, entonces es sabido que la concepción de cualquier situación será la misma que dirija la actuación de una persona hacia ésta, por lo cual se pretende determinar las creencias del profesor de su práctica docente permitiendo con ello comprender dicha actividad.

Al hablar de ella y de investigaciones relacionadas con ésta se encuentra que han ido en aumento, lo que refleja una preocupación por entender la dinámica docente ante la situación difícil por la que atraviesa la educación. Del mismo modo, los estudios de las creencias o perspectivas docentes, como las llaman Pratt y Collins (2002), han ido en aumento fundamentalmente en los últimos años.

En la Educación Superior, hay un gran porcentaje de docentes formados en la disciplina que imparten, pero carecen de una instrucción pedagógica o didáctica por lo que al llevar a cabo el proceso de enseñanza se encuentran con serias limitaciones y su desempeño está dirigido por sus propias habilidades y características personales, conformando sus propias prácticas pedagógicas. Por ello, hablar de las creencias nos lleva a retomar las teorías cognitivas, ya que autores como Bruning, Schraw y Ronning (2002) señalan que “las concepciones más recientes de la psicología cognitiva no sólo incluyen las variables puramente cognitivas de la memoria y el pensamiento, sino también los sistemas de motivación y de creencias” (Canto *et al.*, 2011). Por su parte, Patrick y Pintrich (2001) sostienen que las creencias y las teorías implícitas de los profesores acerca del aprendizaje, la motivación y la enseñanza influyen en su desempeño en el salón de clase. Muchas de estas creencias son implícitas para el maestro, pues no tiene conciencia de cómo influyen en sus conductas. No obstante, McAlpine y Weston (2000) afirman que “no es probable que sucedan cambios significativos en la calidad de la enseñanza universitaria si no existen cambios en las concepciones de los profesores acerca de la enseñanza” (cit. Canto *et al.*, 2011). Esta apreciación de los cambios, si se analizan a raíz de los resultados de las Reformas Educativas, y con ello nos daremos cuenta de la importancia que tiene el docente en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Asimismo, otros estudios, como los de Freeman, (2002), Hofer y Pintrich, (1997) y Smith y Neale, (1989) han encontrado que las creencias de los profesores sobre cómo se produce el aprendizaje en sus alumnos dan lugar a diferentes maneras de realizar la labor docente. (Canto *et al.*, 2011).

Ahora bien ¿Que son las creencias docentes?

Para Díaz *et al.* (2010), las creencias se definen como un sistema en el cual subyacen constructos que el docente usa cuando piensa, evalúa, clasifica y guía su actuación pedagógica. Las creencias de los docentes responden casi siempre al sentido común y son de naturaleza tácita. No son necesariamente coherentes; sino que más bien se consideran como dinámicas y sujetas al cambio y a la reformulación gradual. Con base en esta perspectiva es pertinente revisar las características de las creencias docentes.

De acuerdo con Díaz *et al.* (2010), autores como Barry y Ammon (1996), Goodson y Numan, (2002), Kennedy (2002), Levin (2001), Muchmore (2004) Pajares (1992), Richards y Lockhart (1998) y Tillema (1998) identifican, aunque no compartidas por todos los autores, las siguientes características de las creencias:

a) se forman tempranamente y tienden a autoperpetuarse y persistir frente a la contradicción causada por el tiempo, la razón, la escolaridad o la experiencia.

b) las personas desarrollan un sistema de creencias que alberga a todas aquellas adquiridas mediante el proceso de transmisión cultural.

c) el sistema de creencias tiene una función adaptativa que ayuda a las personas a definir y comprender el mundo y a ello/as mismo/as.

d) el conocimiento y las creencias están intrínsecamente relacionados; sin embargo, la naturaleza afectiva, evaluativa y episódica de las creencias hace que ellas se conviertan en un filtro mediante el cual se interpretan nuevos fenómenos.

e) los procesos de pensamiento pueden muy bien ser los precursores y creadores de las creencias; no obstante, el efecto filtro de las creencias redefine, distorsiona y reestructura el procesamiento posterior de la información.

f) las creencias epistemológicas tienen un rol fundamental en la interpretación del conocimiento y monitoreo cognitivo.

g) las creencias se priorizan, según las conexiones o relaciones, con otras creencias u otras estructuras cognitivas y afectivas.

h) entre más temprano se incorpora una creencia en la estructura de creencias, su modificación resulta más difícil.

i) el cambio de las creencias durante la adultez es un fenómeno relativamente raro.

j) las creencias son instrumentales en la definición de tareas y la selección de herramientas cognitivas con las cuales interpretar, planificar y tomar decisiones con respecto a las tareas; por lo tanto, las creencias tienen un rol fundamental en la definición de un comportamiento y la organización del conocimiento y la información.

k) las creencias influyen en la percepción, pero no son un camino confiable para acceder a la naturaleza de la realidad.

De igual manera Díaz *et al.* (2010) mencionan que para autores como Crookes (2003), Hamel (2003), Harmer (1998), Moll (1993), Tillema, (1998) y Williams y Burden (1999) las creencias de los docentes influyen en su actuación más que los conocimientos disciplinarios que ellos poseen. Las creencias tienden a estar limitadas culturalmente, a formarse en una época temprana de nuestra vida y a ser resistentes al cambio. Las creencias acerca de la enseñanza parecen estar bien asentadas cuando un estudiante llega a la universidad. Ellas están íntimamente relacionadas con lo que se cree que se sabe, pero ofrecen un filtro eficaz que discrimina, redefine, distorsiona o modifica el pensamiento y el procesamiento de la información posteriores. Las creencias de los docentes respecto a lo que es la enseñanza afecta a toda su actuación dentro del aula, tanto si estas creencias son implícitas como explícitas (González *et al.*, 2001).

Si bien los autores antes mencionados hablan de las creencias en las prácticas pedagógicas del docente, en este trabajo se hace referencia a una definición que abarca las creencias como parte de las perspectivas acerca de la enseñanza, Pratt *et al.* dicen que son “conjunto interrelacionado de creencias e intenciones que da dirección y justificación a nuestras acciones” (2002), como se puede observar desde este autor las creencias forman parte de las perspectivas lo que nos lleva a una comprensión más completa de lo que piensa siente y vive el docente sobre el proceso de enseñanza aprendizaje.

En esta definición el autor integra lo que son las creencias acompañadas de las intenciones y las acciones para generalizar las perspectivas, de esta manera las perspectivas tienen tres

componentes o también llamadas dimensiones que son:

- creencias: se refiere a lo que el profesor cree acerca de la enseñanza
- acción: se refiere a lo que hacen los profesores cuando enseñan
- intención: se refiere a lo que el docente pretende lograr cuando enseña

Tipos de perspectivas

De acuerdo con Pratt y Collins (2001), son cinco las perspectivas de la enseñanza:

1) De Transmisión. La enseñanza eficaz requiere un compromiso importante con el contenido o materia de la asignatura. Los buenos profesores tienen dominio del tema o del contenido de la asignatura. La responsabilidad más importante de un profesor es presentar el contenido de manera precisa y eficiente a los estudiantes. La responsabilidad del estudiante es aprender el contenido en sus formas autorizadas o legítimas. Los buenos profesores llevan a sus estudiantes a través de un conjunto sistemático de tareas que les facilita el dominio del contenido. Tales maestros proporcionan objetivos claros, adaptan la velocidad de su exposición, manejan eficientemente el tiempo de la clase, aclaran los malos entendidos, responden preguntas, proporcionan retroalimentación en el tiempo adecuado, corrigen errores, proporcionan revisiones de los trabajos, resumen lo que ha sido presentado, sugieren recursos apropiados para los estudiantes, establecen altos niveles de desempeño y desarrollan objetivos significativos para evaluar el aprendizaje. Los buenos profesores demuestran entusiasmo con el contenido que enseñan y lo transmiten a sus estudiantes. Para muchos estudiantes son inolvidables presentadores de los contenidos de la asignatura. Otra característica de los profesores que siguen esta perspectiva es que hablan mucho durante la clase.

Ésta es la más común y en ella “el estudiante adulto es considerado como un depósito que debe ser llenado con algo (conocimiento)” (Pratt, 2002). Desde esta perspectiva, los profesores proporcionan eficientemente el cuerpo de conocimientos a sus

estudiantes, así como una forma de pensar que es muy semejante a lo que se muestra en el texto, o a lo que piensa el profesor. De este modo, se considera que el aprendizaje es aditivo; es decir, que es una suma de conocimientos, por lo que el profesor debe tener especial cuidado para no saturar al estudiante con demasiado conocimiento. Finalmente, profesores se centran más en el contenido de la asignatura que en los propios estudiantes.

2) De aprendizaje. La enseñanza eficaz es un proceso de socialización de los estudiantes en un sistema de normas y de formas sociales de trabajo. Los buenos profesores están altamente capacitados en lo que enseñan. Ya sea en los salones de clase o en los lugares de trabajo son reconocidos porque son expertos. Los profesores deben demostrar los detalles de un desempeño adecuado y deben traducirlo a un lenguaje accesible y a un conjunto ordenado de tareas. Las tareas de aprendizaje comúnmente van de lo simple a lo complejo permitiendo diferentes puntos de observación y entrada dependiendo de la capacidad del estudiante. Los buenos profesores saben lo que sus estudiantes pueden hacer por sí mismos y lo pueden hacer con guía y dirección; lo que se conoce como la “zona de desarrollo próximo”. En la medida en que los estudiantes maduran y llegan a ser más competentes, el papel del profesor cambia y, con el tiempo, ofrecen menos dirección y les dan más responsabilidad conforme van progresando de estudiantes dependientes a trabajadores independientes.

3) De desarrollo. Esta perspectiva tiene su fundamento en el constructivismo. La enseñanza eficaz debe ser planeada y conducida “desde el punto de vista del estudiante”. Los buenos maestros deben de comprender cómo piensan y razonan los estudiantes con respecto al contenido. La meta más importante es ayudar a los estudiantes a desarrollar estructuras cognitivas cada vez más complejas y sofisticadas para comprender el contenido. La clave para cambiar esas estructuras reside en una combinación de dos habilidades: a) una interrogación efectiva que desafíe a los estudiantes a cambiar de formas relativamente simples a formas más complejas de pensar, y, b) en presentar ejemplos que sean significativos para el estudiante. Este puente está formado por preguntas, problemas, casos y ejemplos que los profesores usan para llevar a sus estudiantes de formas simples de razonar y pensar a nuevas y más complejas y sofisticadas de razonar y resolver problemas. Los buenos profesores

trabajan duro para adaptar su conocimiento al nivel de comprensión y de pensar de cada uno de sus estudiantes.

Una metáfora típica que se emplea para comprender a los estudiantes es la de “computador”. De acuerdo con esto, los profesores necesitan conocer cómo “están programados” sus estudiantes; es decir, cómo piensan y qué es lo que creen en relación con el contenido de la asignatura o el trabajo a realizar. De acuerdo con Pratt *et al.* (2002), el supuesto en el que se basa esta estrategia es que el aprendizaje produce uno de dos tipos de cambio que ocurren dentro del cerebro: a) cuando una nueva experiencia pasa con el conocimiento que ya se tiene, esto construye una vía más fuerte y más elaborada para llevar a ese conocimiento; y b) si una nueva experiencia o un contenido nuevo no se ajusta a lo que sabe el estudiante, éste debe cambiar su forma antigua de aprender, o rechazar el nuevo conocimiento o experiencia. Por lo que la meta de este cambio es modificar la forma de aprender de los estudiantes, en vez de incrementar su depósito de conocimientos

4) De acompañamiento. La enseñanza eficaz asume que el esfuerzo para lograr los aprendizajes, a largo plazo, viene tanto del corazón, como de la cabeza. Las personas son estudiantes motivados y productivos cuando están trabajando en asuntos o problemas sin miedo a fallar. Los estudiantes se educan al saber que (a) pueden ser exitosos en su aprendizaje si se esfuerzan; (b) que su logro es el producto de su propio esfuerzo y habilidad más que de la benevolencia de su profesor, y c) que sus esfuerzos para aprender serán apoyados por su profesor y sus condiscípulos. Mientras más presión haya para tener éxito y mientras más difícil sea el material más importante es que exista dicho apoyo para aprender. Los buenos maestros promueven un clima de cuidado y confianza, ayudan a la gente a establecer metas alcanzables, pero desafiantes, y proporcionan apoyo y ánimo, junto con expectativas claras y metas razonables para todos los estudiantes. No sacrifican la autoeficacia o la autoestima por el logro. Por lo que la evaluación del aprendizaje considera el crecimiento y progreso individuales, así como un éxito en general.

5) De reforma social. La enseñanza efectiva busca cambiar la sociedad de manera importante. Desde ese punto de vista el objeto de enseñanza es colectivo más que individual. Los buenos profesores concientizan a sus estudiantes de los valores e

ideologías que están en los textos y prácticas comunes dentro de su disciplina.

Asimismo, desafían el *status quo* y animan a sus estudiantes a considerar la manera en que los estudiantes están posicionados y contruidos en prácticas y discursos particulares. Para hacerlo, las prácticas comunes son analizadas y deconstruidas por las maneras en las que reproducen y mantienen las condiciones juzgadas como inaceptables. Las discusiones en clase se centran menos en cómo ha sido creado el conocimiento y más por quién lo hizo y con qué propósitos. Los textos son cuestionados por lo que se dijo y no se dijo; lo que se incluyó y lo que se excluyó; así como quién está representado y quién está eliminado de los discursos dominantes dentro de un campo de estudio o práctica. Se anima a los estudiantes a tomar una opinión crítica para darles el poder para realizar una acción social para mejorar sus propias vidas. La deconstrucción crítica, aunque central para esta perspectiva, no es un fin para sí mismo. (Canto *et al.*, 2011).

Pratt (1998) enfatiza que “las creencias representan el aspecto más estable y menos flexible de la perspectiva de una persona sobre el aprendizaje”. Es decir, lo que un docente supone acerca del conocimiento determina lo que enseña y lo que acepta como evidencia de aprendizaje. El docente, sin mayor mediación, da por sentado el papel que debe jugar y las responsabilidades que le corresponden. Para Pratt es imposible entender adecuadamente la perspectiva de enseñanza de los profesores sin entender sus creencias personales sobre el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje.

Con todos estos antecedentes, y teniendo muy en claro que el rol del docente en el proceso de enseñanza aprendizaje es fundamental para conducir la formación del alumno de manera exitosa, es primordial determinar lo que piensa, siente y hace el docente con relación a sus estrategias pedagógicas.

Metodología

El trabajo de investigación se realizó bajo una metodología cuantitativa de tipo descriptivo, teniendo los siguientes objetivos:

Objetivo general

Describir las perspectivas docentes sobre el proceso de enseñanza aprendizaje en una muestra de docentes de Educación Superior de la UAEM.

Objetivos específicos

- Describir la Perspectiva dominante del proceso de enseñanza aprendizaje en una muestra de docentes de Educación Superior de la UAEM.
- Describir la Perspectiva recesiva del proceso de enseñanza aprendizaje en una muestra de docentes de Educación Superior de la UAEM.

Preguntas de investigación

- ¿Cuáles son las perspectivas docentes sobre el proceso de enseñanza aprendizaje en una muestra de docentes de Educación Superior de la UAEM?
- ¿Cuál es la Perspectiva dominante del proceso de enseñanza aprendizaje en una muestra de docentes de Educación Superior de la UAEM?
- ¿Cuál es la Perspectiva recesiva del proceso de enseñanza aprendizaje en una muestra de docentes de Educación Superior de la UAEM?

Muestra

Se integró la muestra de docentes a través un tipo de muestreo no probabilístico intencional, cuyo criterio de inclusión fue; ser docente activo de la UAEM con grado de maestro. La muestra quedo conformada por 62 docentes.

Instrumento

Haciendo una revisión de los instrumentos existentes sobre la medición de las creencias o perspectivas de los profesores, se encontró el *Teaching Beliefs Inventory* (TBI) (Pratt *et al.*,

2001). Éste fue desarrollado por Pratt y Collins (2001) y con el cual se obtienen los perfiles de los profesores con respecto a cinco perspectivas contrastantes acerca de lo que significa enseñar. Este inventario es de tipo autorreporte, tiene la versión española denominada Inventario Perspectivas de Enseñanza (IPE), que cuenta con una versión en línea e impresa. También, el TPI pretende identificar qué es lo que creen, se proponen lograr y hacen los profesores cuando enseñan.

Para este estudio se utilizó el IPE, el cual está conformado por 45 reactivos con una categoría de respuestas que va de 1 al 5, subdividido en cinco perspectivas o subescalas en el instrumento: Transmisión, Aprendizaje, Desarrollo, Acompañamiento y Reforma social, con nueve reactivos cada una. A su vez, cada perspectiva puede ser observada desde tres dimensiones o escalas y que representan las Creencias, las Intenciones y las Acciones que los profesores realizan cuando enseñan. Cada dimensión se responde de acuerdo con una escala de cinco puntos. Las creencias, con una categoría de respuesta que va de 1 (Completamente en desacuerdo) a 5 (Completamente de acuerdo). Las dimensiones Propósitos y Acciones con una categoría de cinco puntos que va de 1 (Nunca) a 5 (Siempre).

Los profesores responden al instrumento marcando una equis (X) en el cuadro que indica su respuesta a cada una de las afirmaciones del inventario. La puntuación para cada una de las perspectivas se obtiene sumando las equis marcadas para cada uno de los reactivos. Cada una de las cinco perspectivas de enseñanza está representada por nueve puntos. Los docentes que responden el cuestionario reciben un perfil que indica su perspectiva dominante (la perspectiva con una puntuación de al menos una desviación típica por encima de la media de las cuatro restantes) y su perspectiva recesiva (la perspectiva con la puntuación más baja). La puntuación para cada perspectiva va de 9 a 45.

La confiabilidad de la prueba, al menos en su versión en inglés, calculada a partir de la prueba Alpha de Cronbach, y para una muestra de más de 60, 000 profesores quienes respondieron la versión online del TPI, fluctúa de .70 para la perspectiva de Desarrollo a .83 para la de Reforma social, por lo que puede decirse que es aceptable (Nunnally y Bernstein, 1994). Asimismo, las correlaciones inter escalas va de .15 entre las subescalas Transmisión y Acompañamiento a .58 entre las subescalas Aprendizaje y Desarrollo. El TPI ha sido respondido por profesores de diferentes especialidades, tales como, de

educación superior, educadores de adultos, dietólogos, estudiantes de licenciatura para formar profesores, profesores de escuelas, así como estudiantes en formación para la enseñanza de idiomas.

Con respecto a su validez, ésta ha sido explorada mediante la validez de facie realizado mediante el juicio de 75 profesores expertos, con una concordancia del 95%. Lo que sugiere que los reactivos son representaciones razonables de las perspectivas que pretenden contener. Asimismo, la validez explorada mediante el análisis factorial mostró que el IPE está constituido por los cinco factores o dimensiones propuestas, así como que los reactivos quedaron asignados adecuadamente a los factores que conforman el inventario. (Canto *et al.*, 2011)

Resultados

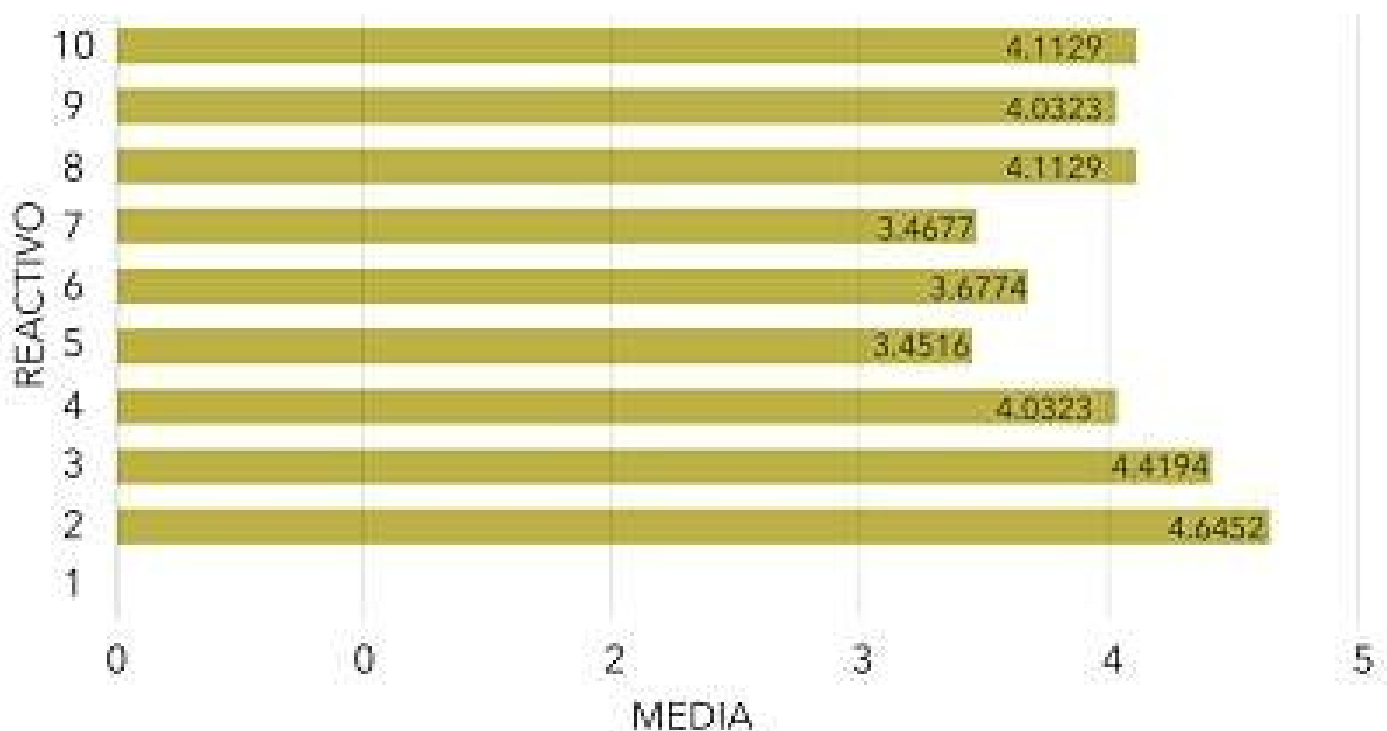
Una vez aplicados los instrumentos se realizó una base de datos a través del software estadístico SPSS 20, se obtuvieron medidas de tendencia central por cada una de las percepciones y de manera global, ya que el tipo de estadística es descriptiva.

Tabla 1. Puntuaciones subescala Transmisión

MEDIDAS	C1	C6	C11	P16	P21	P26	A31	A36	A41
Media	4.64	4.41	4.03	3.45	3.67	3.46	4.11	4.03	4.11
Mediana	5.00	4.50	4.00	4.00	4.00	3.00	4.00	4.00	4.00
Desv. Tip.	0.62	0.66	1.31	1.31	1.03	1.09	0.74	1.08	0.81

Media total 3.9

Figura 1. Puntuaciones subescala Transmisión



Fuente: Elaboración propia.

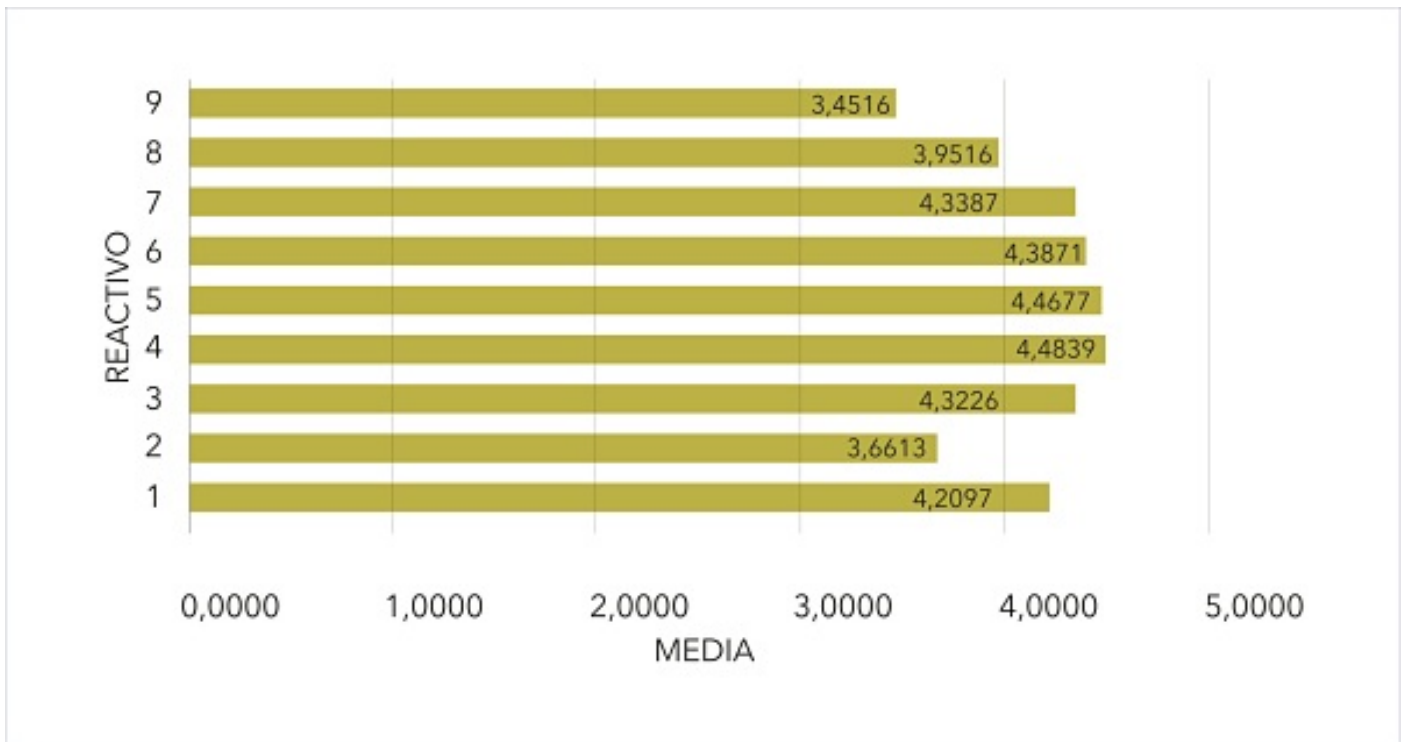
Como se puede observar en la Tabla y Figura 1 se tiene una media total de 3.9764, lo que indicaría que la perspectiva está presente en los docentes. Siendo la afirmación C1 la que presenta mayor puntuación, ésta se ubica en la escala de Creencias, y se refiere a “El aprendizaje se beneficia cuando hay objetivos predeterminados”.

Tabla 2. Puntuaciones subescala Aprendizaje

MEDIDAS	C2	C7	C12	P17	P22	P27	A32	A37	A42
Media	4.20	3.66	4.32	4.48	4.46	4.38	4.33	3.95	3.45
Mediana	4.00	4.00	4.00	5.00	5.00	5.00	5.00	4.00	4.00
Desv. Tip.	0.90	1.12	0.76	0.69	0.67	0.70	0.80	0.96	1.19

Media total 4.1259

Figura 2. Puntuaciones subescala Aprendizaje



Fuente: Elaboración propia.

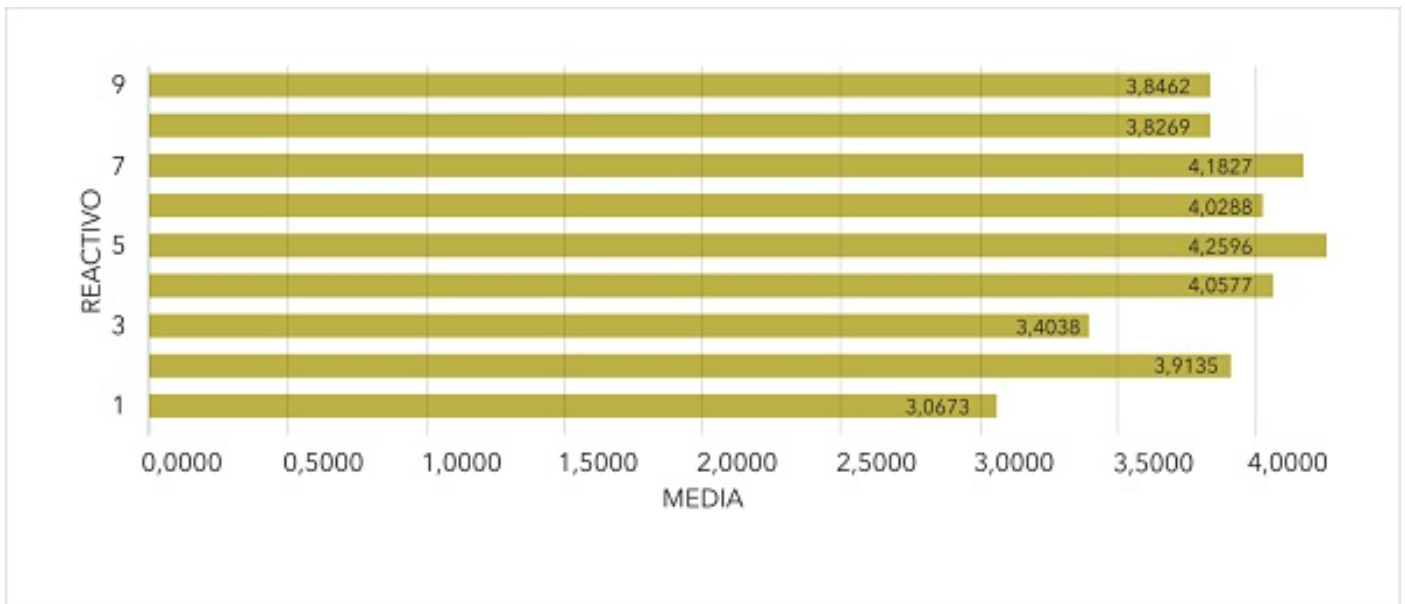
En la tabla y figura 2, se tiene una media total de 4.1259, lo que indicaría que la perspectiva es dominante en los docentes. La afirmación P17 presenta mayor puntuación, ésta se ubica en la escala de Intenciones, y se refiere a “Mi propósito es demostrar cómo se desempeñarse o trabajar en condiciones reales”.

Tabla 3. Puntuaciones subescala Desarrollo

MEDIDAS	C3	C8	C13	P18	P23	P28	A33	A38	A43
Media	3.06	3.91	3.40	4.05	4.25	4.02	4.18	3.82	3.84
Mediana	3.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00
Desv. Tip.	1.27	1.15	1.19	1.04	0.81	1.06	0.79	1.08	1.05

Media total 3.8247

Figura 3. Puntuaciones subescala Desarrollo



Fuente: Elaboración propia.

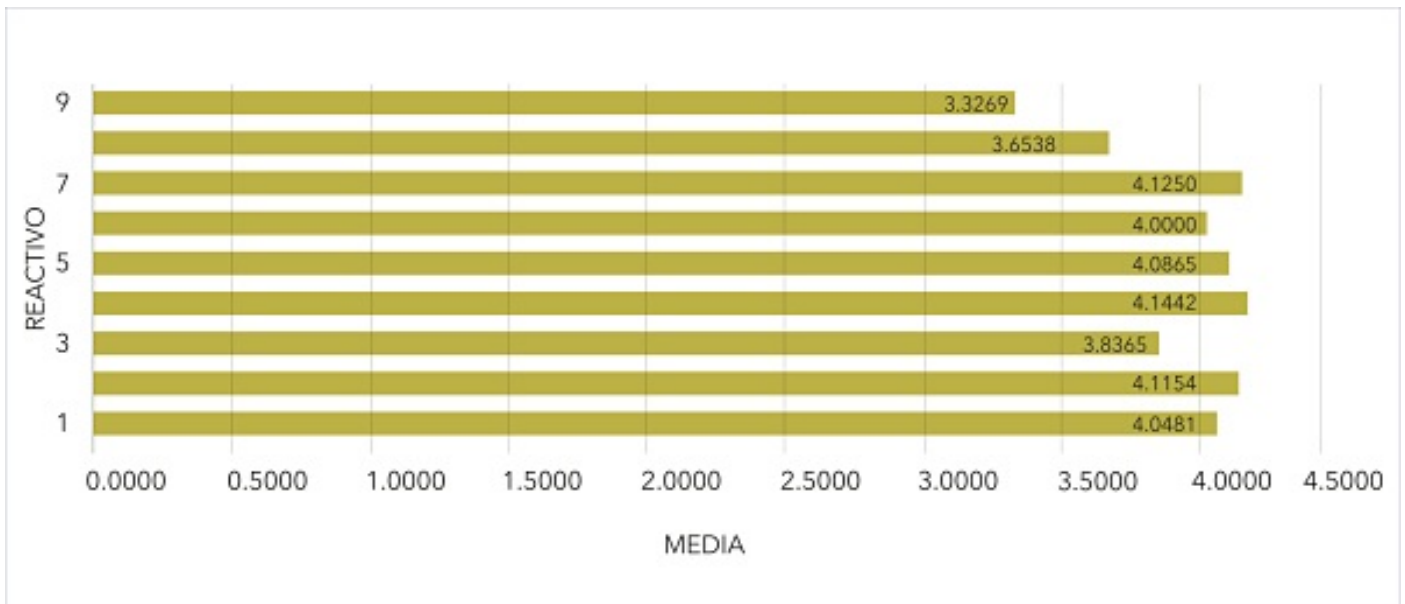
La Tabla y Figura 3 muestra una media total de 3.8247, lo que indicaría que la perspectiva está presente en los docentes. Siendo la afirmación P23 la que presenta mayor puntuación, ésta se ubica en la escala de Intenciones, y se refiere a “Espero que las personas desarrollen nuevas maneras de pensar el contenido de la materia”.

Tabla 4. Puntuaciones subescala Acompañamiento

MEDIDAS	C4	C9	C14	P19	P24	P29	A34	A39	A44
Media	4.04	4.11	3.83	4.14	4.08	4.00	4.12	3.65	3.32
Mediana	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	3.00
Desv. Tip.	1.00	1.07	1.09	0.90	1.01	0.95	0.85	1.10	1.34

Media total 3.9170

Figura 4 Puntuaciones subescala Acompañamiento



Fuente: Elaboración propia.

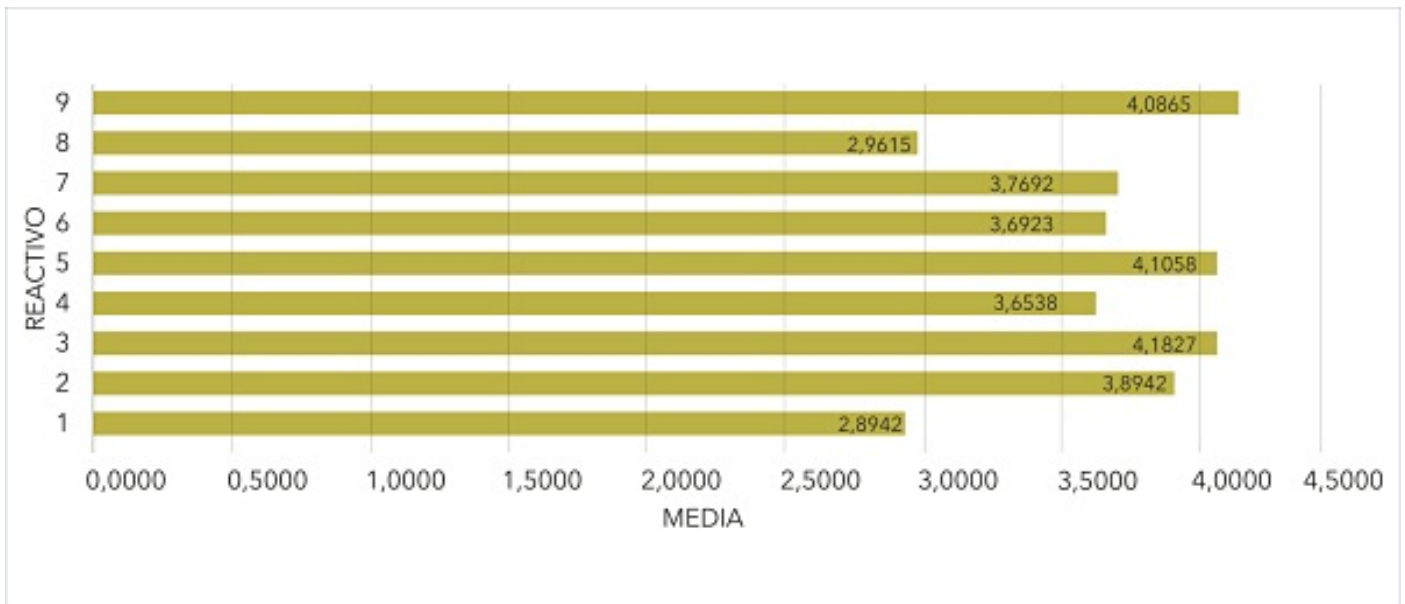
La tabla y figura 4 obtiene una media total de 3.9170, lo que indicaría que la perspectiva está presente en los docentes. Siendo la afirmación P19 la que presenta mayor puntuación, ésta se ubica en la escala de Intenciones, y se refiere a “Mi propósito es el de fomentar en mis alumnos el desarrollo de la autoestima y confianza en su calidad de alumnos”.

Tabla 5. Puntuaciones subescala Reforma Social

MEDIDAS	C5	C10	C15	P20	P25	P30	A35	A40	A45
Media	2.89	3.89	4.18	3.65	4.10	3.69	3.76	2.96	4.08
Mediana	3.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	3.00	4.00
Desv. Tip.	1.37	1.06	1.06	1.18	0.95	1.25	1.17	1.37	0.98

Media total 3.6643

Figura 5. Puntuaciones subescala Reforma Social



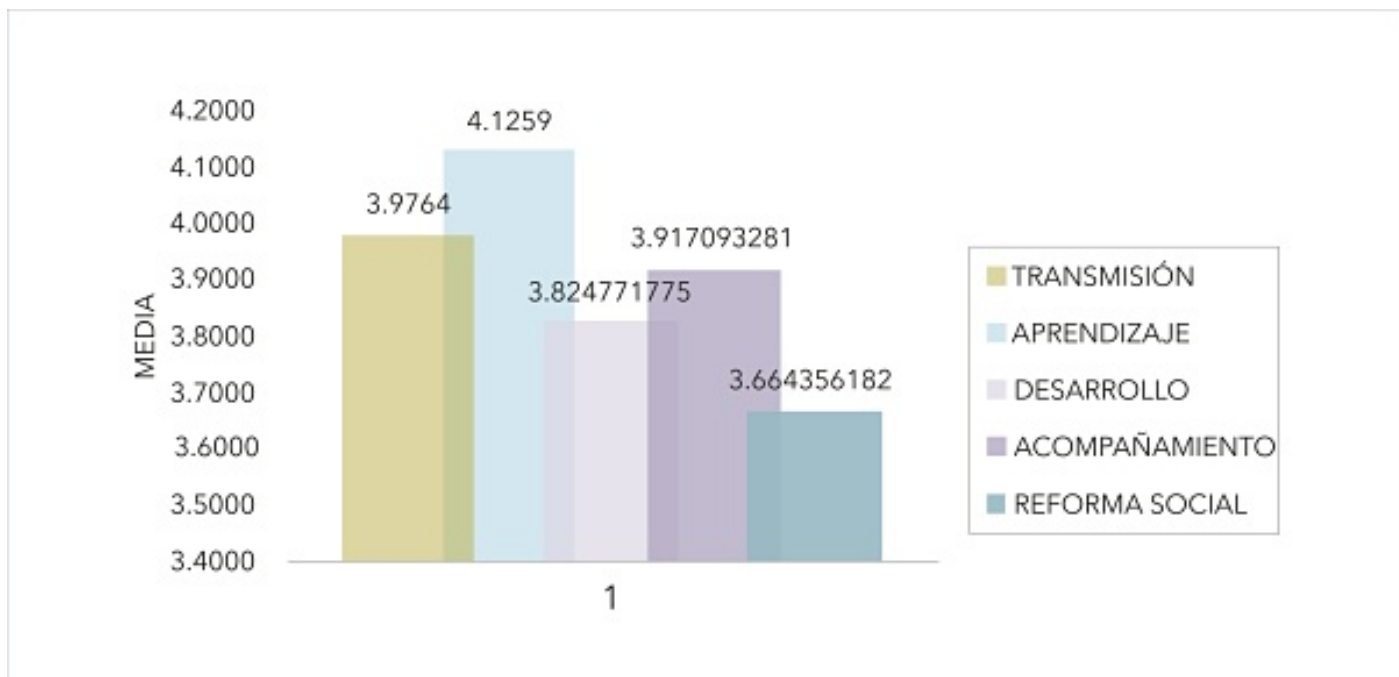
Fuente: Elaboración propia.

La Tabla y Figura 5 ubica una media total de 3.6643, lo que indicaría que la perspectiva está presente en los docentes. Siendo la afirmación C15 la que presenta mayor puntuación, ésta se ubica en la escala de Creencias, y se refiere a “Para mí la enseñanza es un acto tanto moral como intelectual”.

Tabla 6 Medias globales de perspectivas docentes

Perspectiva	Media
Transmisión	3.9764
Aprendizaje	4.1259
Desarrollo	3.8247
Acompañamiento	3.9170
Reforma social	3.6643

Figura 6. Puntuación global de perspectivas docentes



Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en las figuras y tablas, particularmente en la núm. 6 de puntuación global de las perspectivas docentes, las cinco perspectivas tienen puntuaciones altas, al hacer el análisis, la perspectiva dominante es la de aprendizaje, lo que indica que el grupo de docentes con grado de Maestría de la UAEM, están altamente capacitados en lo que enseñan, el elegir a la muestra con grado de maestría que indica por si sola una especialización, indicaría ya una tendencia en esta perspectiva, desde ésta misma, el docente se preocupa por el aprendizaje de sus alumnos, presenta los contenidos y sus actividades van de lo sencillo a lo complejo, de esta manera se convierte en un guía para sus alumnos, deja atrás la manera clásica de enseñar a través de conferencias magistrales.

De acuerdo con los resultados obtenidos las perspectivas de Transmisión, Acompañamiento, Desarrollo y Reforma Social son moderadas, lo cual indica que están presentes sin ser dominantes. En el estricto orden de la puntuación la perspectiva recesiva es la reforma social, sin embargo, al tener una puntuación moderada, se considera que en menor medida que las demás perspectivas está presente.

A partir de las puntuaciones obtenidas, después de la perspectiva de aprendizaje dominante, está la perspectiva de transmisión, la cual indica que hay un dominio de los contenidos de su materia, los que son estructurados de manera sistemática a través de la planeación de su sesión de clase, indicando objetivos, actividades, tareas y forma de

evaluación, entre otros.

Seguidamente se da la perspectiva de Acompañamiento, ésta indica la preocupación que el docente tiene por el aprendizaje de sus alumnos desde el punto de vista humano donde el apoyo y el ánimo que proporciona al alumno es fundamental para su aprendizaje, no lo ve como un depósito de la información sino como una persona capaz de lograr sus metas.

Después, está la perspectiva de Desarrollo, ella de igual manera se centra en el alumno, ahora desde el punto de vista cognitivo, considerando la mejor forma de presentar los contenidos a los alumnos para desarrollar su capacidad de razonamiento de lo simple a lo complejo, esta perspectiva lleva al docente a estructurar los contenidos de tal forma que el alumno pueda aplicarlos a su contexto próximo.

En el último sitio se ubica la perspectiva de Reforma Social, en ella se promueve la enseñanza eficaz integra a los contenidos propios de la materia, los valores con los cuales se debe asumir la práctica de la misma, el buen docente hace conciencia en sus alumnos de los valores sociales, trata de cambiar la concepción individualista por una participación social, lo que significa un cambio en las estructuras sociales.

Conclusión

La práctica docente demanda la necesidad de que los estudiantes se involucren en su aprendizaje, lo que para los profesores supone también buscar e incorporar una estrategia distinta de enseñanza. Esta intención se refleja en sus creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje, así como en una metodología que provoca una interacción permanente entre profesor-estudiante o estudiante-estudiante a través de las perspectivas de aprendizaje con las que se manejen e identifiquen.

Integrando los resultados a partir de las puntuaciones obtenidas, se puede decir que la muestra de docentes de la UAEM objeto de estudio, tienen elementos predominantes de una perspectiva de enseñanza centrada en el aprendizaje; sin embargo de manera independiente de ser especialistas en la materia que imparten, ellos identifican el

aprendizaje como un proceso de socialización, saben de manera importante como impartir los contenidos de su materia, lo que refleja el compromiso que tienen con su labor como docentes, promueven acciones que motivan a sus alumnos para lograr sus metas, con todo ello trabajan para lograr a través de su materia un cambio social.

En conclusión, aprendizaje que los profesores enseñan eficazmente dado que es un proceso de socialización de los estudiantes en un sistema de normas y de formas sociales de trabajo, están altamente capacitados en lo que enseñan, saben lo que sus estudiantes pueden hacer por sí mismos y lo que pueden hacer con guía y dirección; cambian su rol cuando notan que los alumnos maduran y son más competentes.

Con la perspectiva desarrollo se hace notar que la enseñanza es eficaz debido a que es planeada y conducida “desde el punto de vista del estudiante”. Los profesores comprenden cómo piensan y razonan los estudiantes con respecto al contenido. Su meta más importante es ayudar a los estudiantes a desarrollar estructuras cognitivas cada vez más complejas y sofisticadas para comprender el contenido.

La perspectiva acompañamiento destaca que la enseñanza es eficaz debido a que se asume con el esfuerzo para el logro de los aprendizajes, a largo plazo, van tanto del corazón, como de la cabeza. Los estudiantes son motivados y productivos ya que trabajan en asuntos o problemas sin miedo a fallar. Los estudiantes son educados al saber que:

- Pueden ser exitosos en su aprendizaje si se esfuerzan.
- Que su logro es el producto de su propio esfuerzo y habilidad más que de la benevolencia de su profesor.
- Que sus esfuerzos para aprender serán apoyados por su profesor y sus condiscípulos.

Estos resultados, coinciden de alguna manera, con el modelo educativo actual de la UAEM basado en competencias, en el cual el docente transita de ser transmisor de la información a ser guía en la formación de sus estudiantes, donde el modelo se centra precisamente en las necesidades de los alumnos. De esta manera el docente ya no se piensa ni actúa como mero transmisor del conocimiento, su perspectiva va más allá, misma que le permite

considerar su práctica docente como un conjunto de acciones cotidianas con las que organiza y guía el proceso de enseñanza aprendizaje.

Referencias

- Canto, E. y Burgos R. (2011). Perspectivas acerca de la enseñanza de docentes de Educación Superior, en *Educación y Ciencia*, Cuarta Época. 2, 4 (39).
- Díaz, C. Martínez, P., Roa I. y Sanhueza, M. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico en *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, vol. 9, 25, 421-436.
- Patrick, H. y Pintrich, P. (2001). Conceptual Change in Teachers' Intuitive Conceptions of Learning, Motivation, and Instruction: The Role of Motivational and Epistemological Beliefs, en Torff, B. y Sternberg, R. *Understanding and Teaching the Intuitive Mind: Student and Teacher Learning*,. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. London, 117-143.
- Pratt. D. y Collins, J. (2001). *Teaching perspectives inventory*. Recuperado de: <http://teachingperspectives.com>, 1-9
- Pratt, D. D., Collins, J. B., y Selinger, S. (2001). *Development and Use of the Teaching Perspectives Inventory (TPI)*. Recuperado de: <http://www.one45.com/teachingperspectives/PDF/development1.pdf>.
- Pratt, D. D. (2002). Good Teaching: One Size Fits All?, en Jovita Ross-Gordon (ed.). *An Up-date on Teaching Theory*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Pratt, D. D., Boll, S. L. y Collins, J. B., Towards A Plurality of Perspectives for Nurse Educators, *Nursing Philosophy*, 8, 2007, pp. 49-59.

Capítulo VI

El *bullying*: algunos factores de personalidad de sus principales actores

Silvia del Carmen Miramontes Zapata

Miriam del Carmen Gómez Estrada

Juan Martín Sánchez Bautista

Introducción

Una necesidad emergente en el contexto educativo es el abordaje del acoso escolar o *bullying*. Éste es un problema cuya importancia tanto teórica como empírica, ha sido creciente. Lo mismo ha ocurrido en investigadores, padres de familia, docentes así como para la sociedad entera: cada vez más se vuelve más explícita la inquietud de cada uno de ellos en esta problemática. Es notorio, por ejemplo que, cada vez con más frecuencia nos enteremos por medio de la prensa de casos realmente alarmantes de este complejo fenómeno. Dentro de las aulas, este problema está bajo la mira de los directivos, los padres de familia, compañeros y principalmente del docente, al cual le corresponde asumir un papel decisivo en el momento que una situación de *bullying* emerge en el salón de clase, de tal manera que debe de poseer conocimientos de la dinámica que se da en una condición de esta naturaleza, así como de los factores de riesgo asociados a ella, a fin de conservar una actitud activa en el momento de tener que intervenir. Desde el salón de clase el docente puede trabajar los valores que propicien la convivencia escolar armónica. Sin embargo, dicho acercamiento hacia este problema, no puede hacerse sólo desde el sentido común. Hacerlo sin conocimientos reales de este fenómeno podría hacer que tanto a profesores, padres de familia u otros actores de distinta índole se sitúen solamente en alguno de los dos extremos del mismo: o bien, considerarlo como algo normal, propio del desarrollo, en donde el adulto (por ejemplo, en el caso del docente) sólo deba de fungir como simple espectador y, por tanto, considere que deben de ser los chicos por sí mismos quienes arreglen sus diferencias o, en el otro extremo opuesto, maximizar el problema

considerando cualquier acto violento, se encuentra dentro de esta situación particular, y, por tanto, actuar en forma desmesurada ante tal hecho. Por este motivo, conviene obtener información particular sobre éste fenómeno, de tal suerte que sea posible actuar sobre él de una forma efectiva y acertada dentro del aula escolar.

Violencia: definiciones y clasificación

El asunto de la violencia es un problema macro social que ocurre en todos los niveles y en diversos contextos. La violencia puede ser definida como cualquier acción u omisión que tiene como fin el daño intencional a otros. Existen diversas clasificaciones de los tipos de violencia. Una de acuerdo al tipo de conducta (por ejemplo, pegar, insultar, no prever de los cuidados necesarios a alguien —es decir, negligencia—, etc); otra es de acuerdo al tipo de daño causado (psicológica, física, sexual, económica); una más es en función del tipo de víctima (de género, regularmente ejercida hacia las mujeres, familiar, hacia los ancianos, entre otros) y finalmente existe otro tipo de violencia basado en el contexto en el cual ocurre (sociales, como aquellos que ocurren en el vecindario o en la calle, en el área laboral o en el entorno familiar o escolar) (Sanmartín, 2006).

En cuanto al ámbito escolar, siguiendo con Sanmartín, existen varios tipos de violencia y diversos actores que en ella participan, aunque el denominador común sigue siendo el mismo: acciones u omisiones que de manera intencionada en la escuela, sus alrededores o en actividades extraescolares, dañan a terceros (personas o sus objetos).

Con respecto a los actores que se involucran en ella, existe aquella que es ejercida entre profesores o aquella que es ejercida de profesores hacia estudiantes o de estudiantes a profesores y finalmente, aquella que se ejerce entre estudiantes. Éste último tipo de violencia, el que se ejerce entre estudiantes, es conocido como acoso escolar o *bullying*, el cual se caracteriza por la intimidación de la víctima o de las víctimas debido al abuso de poder por parte de uno o varios agresores durante un periodo prolongado de tiempo, en donde las víctimas quedan expuestas física y emocionalmente ante el sujeto maltratador generándose como algunas de las consecuencias la falta de adaptación escolar y una serie de secuelas psicológicas que entorpecen el óptimo desarrollo del acosado (Bosqued, 2005). Es importante hacer mención que dicho problema se genera entre iguales. Por

tanto, existen 4 condiciones que deben contemplarse: la primera es que debe ser ejercida entre compañeros del mismo nivel jerárquico, es decir, no se considera como *bullying* aquella violencia ejercida de un profesor a un estudiante; la segunda es que se trata de un comportamiento agresivo o intencionalmente dañino, que se repite durante cierto periodo de tiempo y, finalmente, que en dicha relación existe un desequilibrio de poder real o imaginario (Olweus, 2006). Más aún, Merino (2008) señala que la igualdad que suele establecerse en una relación jerárquica de dominación-sumisión. Para Castells (2007), los actores principales o protagonistas que intervienen en el escenario del acto son:

- Un líder, quien usa estrategias negativas para mantener el control, no sólo de la víctima sino hacia gran parte de sus compañeros.
- Una víctima, quien tal vez sirva como chivo expiatorio del grupo durante un periodo prolongado y probablemente, antes del inicio de éste fenómeno propiamente dicho.
- Testigos, quienes observan la agresión, mantienen la ley del silencio y la legitiman. El mantenimiento de dicha ley, permite que la conducta violenta se mantenga; o bien, los testigos también son quienes acompañan al líder y lo animan a continuar.

Sobre estos actores, se han realizado una gran cantidad de estudios. La mayoría de ellos son investigaciones relativas a la prevalencia de este fenómeno dentro de los centros educativos y de los sitios donde éste ocurre (ver *Informe del Defensor del Pueblo*, 2007), otros relacionados con algunas características de las víctimas (por ejemplo, Mingote, 2008; Ortega, 2003 entre otros) y de los agresores (Lapeña, 2006; Bueno, 2003; entre otros). Ha de subrayarse que las consecuencias de este fenómeno suelen ser importantes tanto para el agresor como para la víctima.

En lo que respecta al agresor, suele justificar su conducta, supervalorando el hecho violento ya que lo considera como socialmente aceptable y recompensable, (Lapeña, 2006; Bueno, 2003) lo que la favorece a que ésta se repita. Lapeña también sugiere que el agresor puede interiorizar que la obtención de poder se basa en la agresión, lo que puede desencadenar en dificultades de relación en su vida adulta y en posibles psicopatías (Bueno, 2003). Los espectadores sufren las consecuencias de la ruptura de la armonía general y la creación de un clima que favorece la violencia y la instauración de la creencia de que es posible ejercer la dominación por la fuerza (2003).

Sin embargo, las peores consecuencias son sobre todo para la víctima, quien suele desarrollar un sentimiento de indefensión (Peiró, 2009), de infravaloración y depresión (Mingote, 2008; Ortega, 2003) de culpabilidad, de resentimiento a la gente e incluso de una agresividad antisocial que dificultan su integración escolar (Mingote, 2008) además una quinta parte falta a la escuela para evitar el acoso, esto debido a una baja adaptación al entorno escolar, una tercera parte suele tener dificultades de concentración y una quinta se siente enfermo después de sufrir dicho acoso (Trautmann, 2008). Es importante señalar, a decir por Cerezo (2001) que la conducta agresiva con frecuencia es considerada como una característica estable de la personalidad y que ésta puede extenderse incluso en la vida adulta (Lapeña, 2006). Esta afirmación es válida tanto para el agresor como para su víctima. Podría pensarse incluso que, ambos poseen una serie de características personales que propician el mantenimiento de dicha conducta durante buena parte de su vida. Con respecto a la prevalencia, como se mencionó en las líneas iniciales, el problema resulta notable. Avilés-Dorantes, Zonana-Nacach y Anzaldo-Campos (2012) refieren que el 28% sufren acoso escolar, de los cuales 17% como víctimas, 19% como agresores y 44% juegan un doble rol: víctimas-agresores (mixtos).

Método

Objetivo general

El objetivo general del presente estudio fue conocer que factores de la personalidad son compartidos por víctimas y agresores y en cuales son diferentes. Entendiendo por Factores de Personalidad, el conjunto de características y tendencias que determinan los puntos comunes y las diferencias en el comportamiento psicológico (pensamientos, sentimientos y acciones) de las personas (Clonninger, 2002). En concreto, se analizaron diferencias con respecto al nivel de Hipocondriasis, de Depresión, de Histeria, de Desviación psicópata, de masculinidad-femineidad, de Paranoia, de Psicastenia, de Esquizofrenia, de Hipomanía, de Introversión social, de Ansiedad, de Enojo, de Cinismo de Autoestima, de Problemas familiares, de Problemas escolares, de Represión y de Inmadurez que tienen víctimas y agresores.

Este objetivo se considera pertinente ya que permitiría construir un perfil de los actores más importantes de este fenómeno, lo que a su vez ayudaría a detectar a aquellos estudiantes que se encuentran en situación de riesgo de sufrir *bullying* jugando cualquiera de los dos roles y, por tanto, prevenir su aparición; es decir, dichos rasgos de personalidad podrían considerarse en sí mismos como factores de riesgo que los profesores o cualquier persona que se encuentre en contacto con los menos podría detectar y por tanto, implementar alternativas que pudieran reducir la aparición de este tipo de violencia. Para llevar a cabo el objetivo previamente descrito, se llevó a cabo un estudio descriptivo comparativo de corte transversal.

Participantes

El número de participantes que se tomó para el desarrollo de esta investigación fue de un total de 291 alumnos, de los cuales 132 fueron hombres y 159 mujeres, ambos sexos pertenecientes a los 8 grupos de 2do grado de una Escuela Secundaria Federal de la ciudad de Zacatecas de ambos turnos, cuyas edades oscilaban entre 13 y 14 años. Al total de participantes se le aplicó la prueba Test Bull-S (Cerezo, 2001) con el objetivo de detectar a aquellos estudiantes que habían sido implicados en el fenómeno de *bullying* tanto como víctimas, así como agresores. La muestra definitiva estuvo conformada por 30 adolescentes, de los cuales 26 fueron de sexo masculino y 4 femenino.

Instrumentos

Para identificar a los adolescentes que participaban en el *bullying*, tanto en el rol de víctimas como de agresores, se aplicó el Test Bull-S (Cerezo, 2001). Tiene dos formas A (alumnos) y P (profesores). Su forma A es colectiva y en su forma P es individual, tiene una duración de entre 25 y 30 minutos. Su aplicación puede ser de 7 a 16 años. El test consta de una serie de 10 preguntas las cuales tienen opciones del 1 al 3 dentro de estas opciones tienen que poner el nombre de un compañero según sea su preferencia. La interpretación se realiza por alumno y se señala las veces que ha sido escogido por pregunta.

Para conocer los factores de personalidad tanto de víctimas como de agresores, se aplicó el

Inventario multifásico de la personalidad Minnesota para adolescentes (MMPI-A). Este inventario, evalúa varios factores o aspectos de la personalidad en adolescentes, mediante diferentes grupos de escalas: básicas, de contenido, suplementarias y una escala o medidas de validez. Dentro de las escalas de validez se encuentran: escala (L) Mentira, escala (F, F1 y F2) Infrecuencia, escala (K) defensividad, escala (INVAR) inconsistencia de respuestas variables, escala (INVER) inconsistencia de respuestas verdaderas. Posteriormente en las escalas básicas están: escala (Hs) hipocondriasis, escala (D) depresión, escala (Hi) histeria, escala (Dp) desviación psicopática, escala (Mf) masculinidad-femineidad, escala (Pa) Paranoia, escala (Pt) psicastenia, escala (Es) esquizofrenia, escala (Ma) hipomanía, escala (Ls) introversión social. La siguiente escala es la de contenido y dentro de éstas se encuentran: escala (ANS-A) ansiedad adolescentes, (OBS-A) obsesividad adolescentes, (DEP-A) depresión adolescentes, (SAU-A) preocupación por la salud adolescentes, (ENA-A) enajenación adolescente, (DEL-A) pensamiento delirante adolescente, (ENJ-A) enojo adolescentes, (CIN-A) cinismo adolescentes, (PCO-A) problemas de conducta adolescentes, (BAE-A) baja autoestima adolescentes, (ASL-A) aspiraciones limitadas adolescentes, (ISO-A) incomodidad en situaciones sociales adolescentes, (FAM-A) problemas familiares adolescentes, (ESC-A) problemas escolares adolescentes, (RTR-A) rechazo al tratamiento adolescentes y por último las pertenecientes a las escalas suplementarias: escala (A-A) ansiedad adolescentes, (R-A) represión adolescentes, (MAC-A) alcoholismo de MacAndrew-revisada, (RPAD) reconocimiento de problemas de alcohol y/o drogas, (TPAD) tendencia a problemas con el alcohol y/o drogas e (INM-A) inmadurez adolescentes. En el caso de calificación e interpretación los puntajes mayores a 65 se consideran en riesgo en cada una de las áreas evaluadas. Su administración puede ser individual o colectiva y su duración oscila entre los 50 y los 70 minutos.

Procedimiento

Para cumplir con los objetivos previamente señalados, se aplicó, en primer lugar, el Test Bull-S, en el aula de clases de los estudiantes en forma grupal durante el horario escolar, previo consentimiento de las autoridades escolares. Una vez recopilados los 291 cuestionarios del Test Bull-s, éstos se analizaron y se seleccionaron al azar a aquellos estudiantes que habían sido detectados como víctimas y agresores. Posteriormente, se aplicó el MMPI-A de manera colectiva en el auditorio de la institución. Finalmente, se analizaron los resultados en el paquete estadístico SPSS versión 15.0. Para analizarlos

fueron considerados tres valores. El 1: corresponde a puntuaciones bajas, 2 a puntuaciones moderadas y 3 a puntuaciones altas. Dichas puntuaciones fueron seleccionadas utilizando como referencia el libro de aplicaciones clínicas del MMPI-A (Archer y Krishnamurthy, 2002). Las puntuaciones son representadas gráficamente en la tabla 1.

Tabla 1. Equivalencia de los Valores relativos a las puntuaciones utilizadas en el MMPI-A

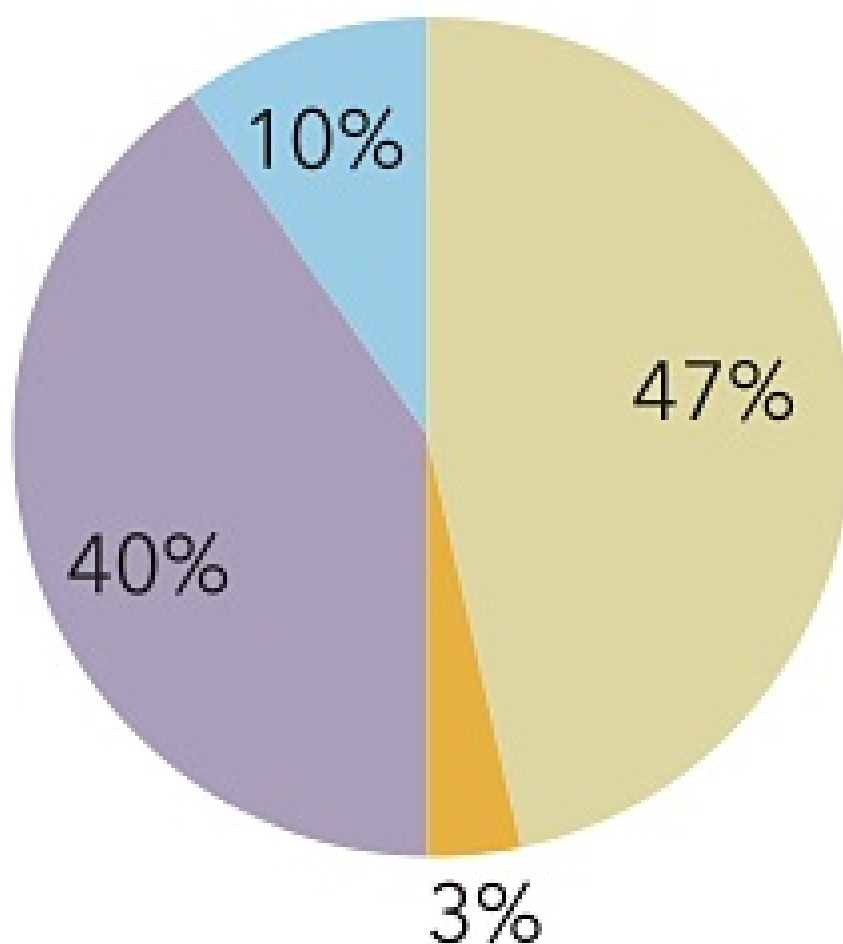
Valor	Puntuación	Significado
1	Puntuaciones menores de 40	Factor ausente
2	Puntuaciones entre 41 y 64	Riesgo moderado de presentar factor
3	Puntuaciones mayores a 65	Factor presente

Resultados y discusión

Se mostrarán, en primer lugar los resultados encontrados relativos a la aplicación del Test Bull-S, con respecto al sexo de los participantes y finalmente los relacionados con los factores de personalidad. En la figura 1 se muestra la prevalencia por sexo que tienen los participantes de este estudio. Como puede observarse, la mayoría de los participantes son del sexo masculino, donde el 47% de los agresores son hombres (corresponde a 14 hombres del total de la muestra), el 3% son mujeres (equivale a sólo una mujer). Con respecto a las víctimas, el 40% son hombres (corresponde a 12 hombres) y el 10% restante son mujeres (3 del total de los participantes).

Figura 1. Porcentaje de los participantes por sexo y rol en el fenómeno de *bullying* (víctimas o agresores)

■ Hombres Agresores ■ Mujeres Agresores
■ Hombres Víctimas ■ Mujeres Víctimas



De acuerdo con los resultados encontrados, se puede decir que existe una tendencia por parte del sexo masculino a ser el protagonista y antagonista de este acto de violencia escolar ya que es donde ocurre el mayor número de casos de *bullying*. Resultados como éste ha sido reportado antes en estudios previos (véase, por ejemplo, Muñoz, 2008; López, 2007; Defensor del Pueblo, 2007), así como en resultados de estudios más recientes (Piñero, Areense, López y Torres, 2014). Como menciona López (2007) los agresores o

victimarios (también llamados bullies, en el contexto anglosajón), suelen ser más chicos que chicas, al igual que ocurre en las víctimas ya que la mayoría de éstas son de sexo masculino. Los motivos por lo que esto pudo ocurrir sin embargo, fueron confirmado debido ya que la naturaleza y objetivos del estudio no atendía a la necesidad de captar la complejidad y riqueza del fenómeno en aspectos como las variadas posibilidades de agresión a los compañeros, los espacios en donde principalmente se da la agresión, las motivaciones que tienen los alumnos que agraden, los sentimientos y situaciones asociados con la conducta violenta, el impacto en quienes son víctimas, etc. Sin embargo, suponemos que esto pudo ser así debido a la diferencia en el tipo de violencia que se ejerce relacionada con el género de los participantes. Es más probable que un niño agrede a otro ya que éste utiliza con mayor frecuencia las agresiones físicas como formas de acoso. En cambio las mujeres ponen en práctica amenazas e insultos y un tipo de agresión más cubierta y sutil como chismorrear y extraer falsos rumores sobre sus compañeras. Esto es, de acuerdo con la clasificación de Olweus (1993) los chicos practican más violencia directa y las chicas utilizan más la violencia indirecta. Posiblemente, los estereotipos de género podrían ejercer algún tipo de incidencia en este sentido. El estereotipo masculino suele contemplar una gran necesidad de dominio, agresión y realización, mientras que de ser chicas se espera que sean dóciles, pasivas y afectivas. Este tipo de estereotipos igualmente justifican la violencia y permiten que se mantenga, minimizando el fenómeno simplemente a bromas o conductas “típicas de la edad”.

Es pertinente mencionar que, dentro del universo de jóvenes que señalaron haber participado como víctimas o agresores en este fenómeno, una amplia mayoría jugaba el rol de víctima (70%, 30%). Resultado que coincide con lo reportado por Muñoz (2008). Sin embargo, con la intención de tener dos grupos con una cantidad de participantes iguales, sólo se eligieron al azar a los participantes de la muestra de cada grupo. Con respecto a los factores de personalidad que comparten o no los participantes del estudio, objetivo central del presente, los resultados se mostrarán en las tablas 2 y 3. Dado que se trata de una larga lista de factores, las medias y desviaciones estándar serán divididas en dos tablas, mostrando en primer lugar los relacionados con aquellos factores en los que no se encontraron diferencias significativas medidas a través de la prueba estadística T de Student. Posteriormente se mostrarán aquellos resultados en los que se encontraron diferencias entre los dos grupos.

La tabla 2 muestra los resultados relativos a algunos factores de personalidad analizados, concretamente, aquellos en los que no hubo diferencias significativas medidas a través de la T de Student. En la primera columna, se enlistan los factores analizados, en las siguientes columnas, se muestran las medias y desviaciones estándar en primer lugar, de la víctima, posteriormente del agresor, seguidas del rango en el que se encuentran los promedios encontrados: Ausente, Riesgo Moderado y Factor presente, en primer lugar, la víctima, seguida del agresor.

Tabla 2. Medias y desviación estándar de los factores de personalidad compartidos medidos a través del inventario MMPI-A de víctimas y agresores

F. de Personalidad	Víctima		Agresor		Rango	
	Media	D.T	Media	D.T	Víctima	Agresor
Hipocondriasis	1.93	.799	1.80	.679	A	A
Histeria	1.67	.816	1.53	.640	A	A
Desviación Psicopática	1.93	.884	1.67	.617	A	A
Esquizofrenia	2.00	.845	1.87	.834	RM	A
Hipomanía	1.73	.799	2.00	.926	A	RM
Ansiedad	1.93	.799	1.47	.834	A	A
Enojo	1.33	.724	1.67	.724	A	A
Problemas escolares	1.87	.834	2.27	.799	A	RM
Represión	1.27	.594	1.33	.617	A	A
Inmadurez	2.33	.724	2.20	.775	RM	RM
Masculinidad- Femenidad	1.33	.617	1.33	.617	A	A
Paranoia	1.80	.775	1.80	.775	A	A
Cinismo	1.60	.737	1.60	.884	A	A
Problemas familiares	1.73	.884	1.73	.799	A	A

NOTA: En el rango de ubicación de víctima y agresor las letras tienen el siguiente significado: A: Factor ausente; RM: Riesgo moderado de presentar factor; P: Factor presente.

Como puede notarse en la tabla 2, en la mayoría de los factores de personalidad evaluados (14 de los 17), no se encontraron diferencias significativas entre los dos grupos (recuérdese que se evaluaron 17 factores de personalidad). Sin embargo, pese a ello, podría considerarse que existe una tendencia en la personalidad de los participantes en uno u otro rol, ya que en ciertos factores se encontró que existe un riesgo moderado de tener este factor de personalidad. Por ejemplo, en el factor de esquizofrenia, en el grupo de víctimas, los participantes que lo conformaron mostraron puntuaciones con riesgo moderado, mientras que en los factores de hipomanía y problemas escolares, se encontró riesgo moderado en el grupo de agresores, sin embargo, en el factor de inmadurez, se encontró el mismo nivel de riesgo tanto en el grupo de víctimas como de agresores. Con

respecto al factor esquizofrenia, es un resultado consistente los hallazgos reportados por Irazoque y Hurtado (2003) y en el de Sarasua, Zubizarreta, Echeburúa y De Corral (2007) en estudios realizados en víctimas y agresores por violencia doméstica, donde los participantes de ambos estudios presentaron rasgos de trastornos psicopáticos (como es el caso de la esquizofrenia) en las víctimas tenía una percepción de la amenaza de su vida.

Es probable que la esquizofrenia podría ser explicada considerando que posiblemente la situación por la que están pasando las víctimas las hace sentirse perseguidas la mayor parte del tiempo por su agresor por lo que tal vez empiezan a crear historias delirantes en su cabeza de lo que puede ocurrir en caso de enfrentarse nuevamente a su victimario creando en ellas un sentimiento desesperación que puede ser causal de alucinaciones mismos que han sido nombrados por Cangas, Gil y Peralta (2006) como síntomas psicóticos, como ocurre en el caso de las víctimas de violencia de doméstica (Irazoque y Hurtado 2003; Sarasua, Zubizarreta, Echeburúa y De Corral, 2007).

Por otra parte, las víctimas según los resultados arrojados se encuentran en riesgo de tener inmadurez lo que es probablemente una de las razones por las cuales el agresor las toma de rehén, como se sabe el comportamiento inmaduro se caracteriza por no actuar de acuerdo a la edad que realmente se posee, teniendo así comportamientos que pueden ser considerados por su compañeros como infantiles, por lo que tal vez empiezan a ser señalados por sus iguales, convirtiéndose así en la presa fácil al dar una imagen de indefensión. Cabe decir que como señaló Rodríguez (1995/1998) la inmadurez es un factor que interviene en una situación de riesgo, que en este caso evidentemente es el *bullying*.

Existen autores como Trautmann (2008) quien argumenta que como consecuencia de la violencia escolar las víctimas llegan a padecer ansiedad, mayor número de problemas respecto a la salud así como deseos de no asistir al centro educativo; sin embargo, al menos en este estudio, esta idea se refuta, pues como se pudo observar, la víctima muestra ausencia de hipocondriasis es decir, no llega a crearse falsas enfermedades como evasiva para acudir a la escuela así mismo muestran bajos niveles de ansiedad. En relación con el agresor, no es de sorprender que posea riesgo de tener problemas escolares, ya que como lo argumenta López (2007) los agresores o bullies, suelen tener un perfil de repetidores de año. Por otro lado, la hipomanía de la cual tiene riesgo moderado de padecerla el agresor

no es difícil de atribuirla a este participante de *bullying* pues como se sabe la hipomanía tiene como característica principal la fuga de ideas, exceso de actividad y un estado eufórico. Estas características también han sido reportadas en otros estudios relacionados con agresores de violencia doméstica (Castellano, Lachica, Molina y Villanueva de la Torre, 2004). Aunque es importante hacer mención nuevamente de que dichas diferencias no son significativas a comparación de la depresión y baja autoestima de las que se habla en párrafos posteriores, sin embargo, dichas diferencias, aunque mínimas, podrían marcar una tendencia, mismo que probablemente podría encontrarse en una muestra más grande. Más aún, estos datos resultan especialmente interesantes al tomar en cuenta lo reportado por Esbec y Echeburúa (2010) quienes señalan que los rasgos o síntomas de trastorno de personalidad son mejores predictores de conductas violentas más que los trastornos en sí mismos.

A diferencia de lo señalado por Mingote (2008) y López (2007) quienes argumentan que detrás de un niño violento está una familia violenta, y en el caso de las víctimas el doble sentimiento de indefensión al ser víctimas en casa y escuela, en el presente estudio se encontró ausencia de del factor de problemas familiares, tanto de la víctima como del agresor, sin embargo, no se exploró esta situación más allá de la aplicación de la prueba por lo que para poder descartarlo con precisión, sería necesario un análisis más profundo del mismo. La tabla 3 muestra los resultados relacionados a los factores de personalidad analizados en los que se encontraron diferencias significativas medidas a través de la T de *Student*. El orden de presentación de los resultados son los mismos que en la tabla 2.

Tabla 3. Medias y desviación estándar de los factores de personalidad en los que son diferentes las víctimas y los agresores medidos a través del inventario MMPI-A de víctimas y agresores

F. de Personalidad	Víctima		Agresor		Rango	
	Media	D.T	Media	D.T	Víctima	Agresor
Depresión	3.00	.000	1.13	.516	P	A
Baja autoestima	3.00	.000	1.60	.737	P	A
Introversión social	1.80	.862	1.27	.458	A	A

Como habrá podido notarse, sólo se encontraron diferencias significativas en 3 de los 14 factores de personalidad evaluados. Éstos fueron: depresión; (F= 196.000; P= .000), baja

autoestima ($F= 54.158$; $P= .000$) e introversión social ($F= 9.920$; $P= .004$) medidos con la prueba T. Haciendo un análisis comparativo entre los grupos analizados, se puede observar que el nivel de depresión, (Víctima: Media = 3.00, D.E.= .000; Agresor: Media = 1.13, D.E.= .51) baja autoestima (Víctima: Media = 3.00, D.E.= .000; Agresor: Media = 1.60 D.E.= .73) e introversión social (Víctima: Media = 1.8, D.E.= .86; Agresor: Media = 1.2, D.E.= .45) son los aspectos en los que el promedio entre los dos grupos más difieren, señalando a la víctima como el rol con los promedios más altos, lo que significa que son éstos los que muestran mayores niveles de depresión, más baja autoestima y suelen aislarse más que sus agresores. Más aun, como puede notarse, el factor de depresión y baja autoestima se encuentra en rangos altos sólo en la víctima, resultados consistentes en estudios realizados con participantes víctimas de violencia de pareja (Irazoque y Hurtado 2003; Sarasua, Zubizarreta, Echeburúa y De Corral, 2007) y de violencia familiar (Sanmartín, 2004).

Retmal (1998) sostiene que las personas víctimas de depresión tienen una considerable pérdida de interés además de ser acompañada por una variedad de síntomas psíquicos como tristeza, dificultades de concentración y memoria. En el caso de las víctimas de *bullying* o acoso escolar, dicho desinterés podría encontrarse a la hora de establecer relaciones socio-afectivas, la introversión social y la baja autoestima al menos en esta investigación parecen ir de la mano. Cuando una persona se aísla evidentemente su número de amistades se reduce, lo mismo ocurre con el número de experiencias vividas pues suelen pasar gran parte del tiempo aferrándose a aquello que les ha causado algún mal a su persona generando en ellas un sentimiento de tristeza por lo que les ha tocado vivir y sintiéndose imposibilitadas y poco motivadas de salir de aquella situación. Según Díaz-Aguado (2008), tanto víctimas como espectadores tienen una especie de “convenio de silencio” sobre la situación de acoso. En el caso de la víctima por vergüenza y de los espectadores o testigos, por temor a que a ellos les ocurra algo similar, lo que provoca que la situación se acentúe: la víctima se aísla y los testigos rechazan su compañía. Este hecho, el aislamiento social, de acuerdo a Díaz-Aguado (2008) puede al mismo tiempo ser una causa y una consecuencia de la participación como víctima en este fenómeno ya que las bajas habilidades sociales pueden ser un factor de riesgo para ser víctima y una forma de victimizar a alguien es el aislamiento.

La baja autoestima que como se sabe es una condición en la cual el sujeto que la padece

cuenta con escasa motivación para salir de la situación en la que se siente atrapada, cabe señalar que, el tipo de trato que sufren las personas en general, permiten construir una imagen de sí mismos, es decir, lo que los otros creen de nosotros, impacta en la forma en que nosotros mismos nos vemos a nosotros mismos. Es probable que el tipo de trato que la víctima sufre por parte de sus compañeros y sobretodo de su agresor, posibilite que su autoimagen y su autoestima se deterioren. Tal vez este tipo de situación reduzca su autoestima (las personas inseguras tienen baja motivación al logro, que reduce el número de intentos, en este caso, de defenderse, relacionarse con los otros, etc). Esto, a su vez, impacta en su autoimagen (se consideran incapaces de lograr algo) y como consecuencia reduce su autoestima, por lo que es una especie de “círculo vicioso”. Es decir, no sabemos si estos factores de la personalidad (autoestima, depresión, introversión social), que son en los que son significativamente distintos con respecto a sus agresores) sean una causa (a causa de recibir maltrato de sus compañeros sufren depresión) o una consecuencia de lo que ocurra (ya tenían rasgos de depresión y baja autoestima antes de sufrir acoso). Es probable que, al ser personas con baja autoestima, permitan al agresor en un inicio maltratarlos y después no saber cómo pararlo debido a que se trata de personas que no tienen redes sociales entre sus iguales por ser en la mayoría de los casos seres aislados, como dice Vernieri (2006) la autoestima baja es una actitud que adquiere la persona pero que muy pocas veces las expresa con palabras. Lo anterior también ha sido encontrado por otros autores como Aguayo (1999) quien argumenta que las víctimas experimentan el acoso como una situación terrible lo que trae como consecuencia severas depresiones, baja autoestima así como baja integración escolar. Ya que son percibidas como personas inseguras, sensitivas, poco asertivas, físicamente más débiles, con pocas habilidades sociales y pocos amigos (Trautmann, 2008). Esto mismo ocurre con víctimas de violencia como la familiar y de pareja.

Por otro, es probable que los agresores no muestran una baja autoestima debido a que los hechos violentos que llevan a cabo provocan miedo entre sus víctimas y respeto por parte de los espectadores que prefieren mantenerse al margen o bien aplaudir el acto de violencia para no convertirse en víctimas de éste, por ende el ser aplaudido o reconocido como el “fuerte” del salón hace que se sientan reconocidos con lo que refuerzan su autoimagen y por ende sus niveles de autoestima y seguridad se elevan. Más aún, las conductas violentas suelen reforzar el estereotipo machista de dominación. Esto cobra mucho sentido si se recuerda que la mayor parte de personas que tienen este tipo de conductas pertenece al sexo masculino.

En el mismo orden de ideas, Lapeña (2006) afirma que el agresor puede interiorizar que la obtención de poder se basa en la agresión e incluso en la supervaloración del como socialmente aceptable y recompensable, por lo cual, disfrutan de realizar este tipo de actos puesto que se sienten reconocidos y admirados por el resto de los compañeros; situación que mantiene esta conducta agresiva como un continuo en el tiempo, característica básica del *bullying*.

El último factor de personalidad discrepante a analizar entre las víctimas y agresores de este estudio es el llamado “Introversión social” en donde nuevamente existe una inclinación por parte de las víctimas a aislarse del resto de sus compañeros debido a la violencia a la que son expuestas creando en ellas un sentimiento de inseguridad que los limita a establecer relaciones con sus pares, convirtiéndose así en seres aislados con pocos canales de comunicación; retomando lo que dice Jung (citado por Cloninger, 2002) acerca de los introvertidos sociales que se caracterizan por dirigir su atención y su libido hacia el interior, hacia sus propios pensamientos y estados internos, como dice Ortega (2003) el daño fundamental no son los golpes recibidos sino el dolor por el aislamiento, la burla, la vejación como persona.

Conclusiones

A la luz de los resultados encontrados en éste y otros estudios, resulta notorio que el hecho de formar parte de este fenómeno social en el ámbito educativo, deja una huella importante en sus principales responsables (y posiblemente también en aquellos actores indirectos como los testigos), marcando su personalidad. No obstante, dado el tipo de estudio que se realizó, no se puede afirmar que estos factores de personalidad se desencadenen a raíz de esta situación, ya que es probable, por ejemplo, que las víctimas presenten rasgos de depresión o de baja autoestima, previamente a su participación en dicha situación. No obstante, es muy posible que, de ser así, el hecho de participar en este tipo de fenómeno podría favorecer el fortalecimiento de estos factores de personalidad, potenciando que se mantengan. Sin embargo, dado que no se realizó un estudio longitudinal, no se puede asegurar que tales características de personalidad sean mantenidas durante su vida adulta. No obstante, estudios que enfatizan el desarrollo de la

autoimagen y autoestima han demostrado que una buena parte de ésta se desarrolla durante la infancia y adolescencia y se fortalece en la interacción con los otros.

Los resultados de este estudio, pese a sus limitaciones y a ser meramente descriptivos, podrían resultar de utilidad a los profesores y padres de familia para detectar algunos rasgos en los jóvenes que potencialmente podrían conducir a formar parte del fenómeno en cualquiera de los dos roles analizados: agresor y víctima. Así mismo, consideramos que éstos pueden contribuir a comprender mejor el fenómeno, dado que al analizar las características que llevan a cabo los participantes en ambos roles, se podría entender mejor porque dicho fenómeno tiene una duración en el tiempo. Así mismo, se puede notar que los rasgos de personalidad que presentan las víctimas y agresores, se presenta en forma similar en rasgos de personalidad de actores o participantes de otros tipos de violencia, fuera del contexto escolar como es la familiar y de pareja, lo que podría hacer suponer que cualquier tipo de violencia sin importar el sitio donde ésta ocurra, deja huellas similares en sus participantes por lo que hallazgos encontrados en otros tipos de violencia podrían extrapolarse a la violencia escolar.

Cabe señalar que, pese a su frecuencia, el acoso escolar es un fenómeno que suele pasar inadvertido, debido al contrato de silencio de sus participantes y de que los agresores no suelen comportarse de esta manera frente a sus profesores, lo que conduce a que sea un fenómeno difícil de erradicar, que entorpece el proceso educativo y, como se mencionó previamente, también el desarrollo de las personas. Por ello resulta necesaria la participación de todos los miembros de la comunidad educativa (padres, alumnos, profesores, directivos, sistema educativo), a fin de prevenir, o en su caso detectar o intervenir en dicha problemática.

Un dato esperanzador es que desde el 2007, se han hecho algunos intentos para proveer ambientes escolares de convivencia saludable y favorecedores del aprendizaje a los niños y jóvenes de educación básica (SEP, 2007), a través del programa nacional denominado Escuela Segura. Sin embargo, estos esfuerzos hasta hoy han consistido en dar charlas a los niños y jóvenes de los centros educativos pero sin dotar aún al docente de herramientas suficientes para detectar o actuar frente a este fenómeno, por lo que los intentos no han dado hasta ahora los frutos esperados aunque al menos han contribuido de cierta forma en volver visible un problema que tiende a «normalizarse» como se mencionó en líneas

anteriores y ha logrado cierto grado de sensibilización en dicha problemática. Finalmente, quisiéramos resaltar la importancia que tiene la forma en que se percibe el fenómeno por los adultos cercanos (familia y profesores) y de la comunidad escolar en general (directivos, administrativos y compañeros estudiantes), ya que la manera en que el acoso escolar se vea: un juego normal entre chicos que pueden resolver solos, una serie de «bromas» escolares o un acto de maltrato intencionado y sostenido durante un periodo de tiempo importante que puede marcar la personalidad y salud mental de los jóvenes estudiantes: la tolerancia o no de este tipo de conductas violentas y de acoso escolar dentro del aula señalará el rumbo de las acciones de los miembros de la comunidad educativa, por lo que el trabajo docente dentro del aula en el ámbito del acoso escolar tiene hoy un peso trascendental.

Referencias

- Aguayo, S. (1999). *El manejo de la relación*. México: Siglo XXI.
- Archer, R. P y Krishnamurthy, R. (2002). *Aplicaciones clínicas del MMPI-A*. México: Manual Moderno.
- Bosqued, M. (2005). *Mobbing: Como prevenir y superar el acoso psicológico*. España: Paidós.
- Bueno, J. (2003). *La sociedad educadora: Dimensiones psicosociales de la educación*. España: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Castellano, M., Lachica, E., Molina, A. y Villanueva de la Torre, H. (2004). Violencia contra la mujer. El perfil del agresor: criterios de valoración del riesgo, *Cuadernos de Medicina Forense*, (35), 15-28.
- Castells, P. (2007). *Víctimas y matones: Claves para afrontar la violencia en niños*. España: CEAC.
- Cerezo, F. (2001). Variables de la personalidad asociadas en la dinámica *bullying*, *Revista Anales de Psicología*, 1(17). Recuperado de: <http://www.um.es/anales>
- Cloninger, S. (2002). *Teorías de la personalidad*: México: Pearson Educación.
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006*. España: Defensor del Pueblo.

- Irazoque, E. y Hurtado, M. (2003). Violencia conyugal y trastornos de personalidad. *Revista AJAYU*, 1 (1), 2-26.
- Esbec, E. y Echeburúa, E. (2010). Violencia y trastornos de la personalidad: implicaciones clínicas y forenses. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 38(5), 249-261.
- Lapeña, A. (2006). *Dirección y gestión de centros docentes*. España: Graó.
- López, E. (2007). *Relaciones entre padres e hijos adolescentes*. España: Graó.
- Merino, G. J. (2008). El acoso escolar, *Revista de estudios de la Violencia*, recuperado de: <http://www.iceu.cat/bullying-joan-merino.pdf>
- Mingote, J. C. (2008). *El malestar de los jóvenes: Contextos, raíces y experiencias*. España: Díaz de Santos.
- Muñoz, G. (2008, octubre-diciembre). Violencia escolar en México y en otros países. Comparaciones a partir de los resultados del INEE, *Revista Mexicana de investigación educativa*, 13 (39), 1195-1228.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and We Can Do* . Estados Unidos: Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (2006). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Lima: Editorial El Comercio.
- Orozco, M., Méndez, A. y García, L. (2015) *Bullying. Estampas infantiles de la violencia escolar. Exploraciones psicológicas*. México: Manual Moderno.
- Ortega, R. (2003). *La violencia escolar: Estrategias de prevención*. España: Graó.
- Ortega, R. (2008). *Malos tratos entre escolares: De la investigación a la intervención*. España: Cide.
- Peiró, S. (2009). *Valores educativos y convivencia*. España: ECU.
- Piñero Ruiz, E., Areñe Gonzalo, J., López Espín, J. y Torres Cantero, A. (2014). Incidencia de la violencia y victimización escolar en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en la región de Murcia, *Revista De Investigación Educativa*, 32(1), 223-241, doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.1.154251>
- Retmal, P. (1998). *Depresión*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Sanmartín, J. (2006) Conceptos y tipos, en A. Serrano, *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona, España: Ariel.

Sanmartín, J. (2004) *El laberinto de la violencia*. Madrid, España: Ariel.

Sarasua, B., Zubizarreta, I., Echeburúa, E. y De Corral, P. (2007). Perfil psicopatológico diferencial de las víctimas de violencia de pareja en función de la edad, *Psicothema*, 19 (3), 459-466.

SEP (2007). *Programa Nacional Escuela Segura*. México: Secretaría de Educación Pública.

Trautmann, A. (2008). Maltrato entre pares: *Bullying* visión actual. *Clinical Overview*, 79 (1), recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/rcp/v79n1/art02.pdf>

AUTORES

Alma Yadira Aguilar Zedeño

Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Maestra Enseñanza Superior en la Universidad Panamericana Campus Bonaterra. Con una Especialidad en Competencias docentes en la Universidad Pedagógica Nacional. Actualmente es docente-investigadora de la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”, Unidad Académica de Psicología, Campus Jalpa. Pertenece al Cuerpo Académico “Psicología educativa y procesos psicológicos”. Ha asistido a cátedras CUMEX. Durante 3 años, ha publicado artículos y capítulos de libro científicos. Ponente en diversos congresos. Participación en diversos cursos y talleres a jóvenes de Nivel Medio Superior, así como a docentes del Subsistema CECyTEA.

Raúl Burgos Fajardo

Licenciado en Psicología, Especialista en Docencia y Maestro en Educación Superior. Actualmente es Profesor-Investigador adscrito a la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). Su trabajo de investigación incluye temas como: Procesos de enseñanza aprendizaje, Habilidades de estudio, Perfiles académicos de alumnos y maestros, Orientación Vocacional y Autoeficacia. En docencia imparte actualmente las materias de Métodos para el Desarrollo de Proyectos Innovadores, Teoría y Metodología de la ciencia, análisis de las teorías del aprendizaje y análisis de las filosofías en la educación.

José Enrique Canto y Rodríguez

Licenciado en Psicología, Diplomado en Mediación y Derecho Familiar, tiene un Diplomado en docencia, es maestro en Educación Superior y doctor en Educación Superior, por la Universidad Autónoma de Yucatán-Ohio University. Es Profesor de

Carrera Titular C y Tiempo Completo en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Yucatán, donde imparte: en la licenciatura, Orientación educativa, Psicología educativa, Autoeficacia en el ámbito escolar, Comunicación humana para el desarrollo profesional y humano; en posgrado imparte Estrategias de aprendizaje, Mediación escolar, entre otras. Perfil PRODEP. Sus áreas de interés son: las estrategias de aprendizaje, desarrollo de los estudiantes, tutoría, autoeficacia docente.

Alejandra Castillo Peña

Docente-Investigadora Tiempo Completo en UPN. Candidata a doctora en la Facultad de Psicología, UNAM. Su tesis de Maestría obtuvo mención honorífica tesis de Maestría. Líneas de investigación: 1) Enseñanza aprendizaje del lenguaje oral y escrito en el aula, c) Estudio del pensamiento docente c) Estrategias de enseñanza de contenidos escolares. Publicaciones: *Pensamiento y práctica docente en la producción de textos en preescolar* (2014, Memorias en extenso, XXII Congreso Mexicano de Psicología, Veracruz, México), *Los conocimientos y creencias del profesor en relación con su práctica docente* (2009, X Congreso Nacional de Investigación Educativa, ISBN 978-607-7923-02-2) y, junto con Gutiérrez, G. J., *Español I Recursos Didácticos* (2013, Santillana, ISBN 978-607-01-1445-8).

María Teresa Dávalos Romo

Docente-Investigadora de la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”, Unidad Académica de Psicología, Campus Jalpa. Doctora en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid. Es Perfil Deseable para Profesores de Tiempo Completo e integrante y líder del Cuerpo Académico “Psicología y contexto educativo”; colabora en redes con Cuerpos Académicos pertenecientes a CUMEX. Ha participado en proyectos y congresos nacionales e internacionales relacionados con estas áreas. Algunas estancias cortas que ha realizado son en la Universidad Autónoma de Madrid en el Departamento de Psicología Biológica y de la Salud de la facultad de Psicología y en el Departamento de Psicología Metodología de las Ciencias de Comportamiento de la facultad de Psicología. El proyecto internacional que actualmente dirige es “La

comprensión lectora con población Universitaria”. Ha participado en la elaboración del Test de Comprensión Lectora ECOMPLEC, publicado por TEA ediciones; Tiene publicaciones en revistas especializadas a nivel nacional e internacional.

María del Carmen Consuelo Farfán García

Licenciatura en Psicología: Facultad de Ciencias de la Conducta, UAEM. Maestría en Planeación y Evaluación de la Educación Superior: Facultad de Ciencias de la Conducta, UAEM. Doctorado en Investigación Psicológica; Universidad Iberoamericana. Profesora-Investigadora de Tiempo Completo en la Facultad de Ciencias de la Conducta, pertenece al Cuerpo Académico: “Actores y procesos académicos de la educación”. Perfil PRODEP. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I. Docente en la Licenciatura en Psicología, en las materias Entrevista Psicológica e Integración de Recursos Humanos. Docente en posgrado en las Maestrías de Práctica Docente y Psicología, así como en el Doctorado en Ciencias con énfasis en Educación, Trabajo Social y Psicología.

Blanca de la Luz Fernández Heredia

Profesora-Investigadora Tiempo Completo en Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Licenciada en psicología, Facultad de Psicología, UNAM. Maestría en Orientación Educativa, con Calificación Sobresaliente *Cum Laude* en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Doctorado en Psicología del Desarrollo, Aprendizaje y Educación con calificación *Cum Laude* en la Universidad Autónoma de Madrid. Sus líneas de investigación se ubican en: Orientación Educativa, Motivación y Aprendizaje y en el Análisis y Evaluación de la Práctica Docente. Experiencia docente en educación Media Superior y Superior, en Licenciatura y Posgrado. Ha impartido cursos de Formación Docente y de Orientación Educativa a profesores universitarios y orientadores en Bachillerato. Publicaciones en revistas especializadas, tanto nacionales como internacionales, y ha presentado más de 100 ponencias y conferencias en Congresos Nacionales e Internacionales. Realizando estancias académicas en distintos países como Finlandia, Argentina, Chile y España.

Miriam del Carmen Gómez Estrada

Licenciada en Psicología Educativa por la Universidad Autónoma de Zacatecas en 2014; obteniendo el grado mediante la investigación por su tesis *Bullying y Factores de la Personalidad*, aprobada por unanimidad, misma que la llevó a presentarse en el I Congreso Internacional de Psicología y Humanidades Diálogos Interdisciplinarios en el año 2013. Se ha desempeñado en el ámbito educativo del 2013 a la fecha a través de cátedras a niños y jóvenes estudiantes y así mismo mediante la implementación de diagnósticos, estrategias y programas de aprendizaje dentro del mismo sector. A la par, se ha desempeñado como Director del departamento de Recursos Humanos de la empresa zacatecana “Boceto, Diseño Urbano S.A de C.V” y como miembro activo del comité de la Feria Nacional de la Plata.

Pedro Labastida González

Profesor de Tiempo Completo en la Facultad de Ciencias de la Conducta. Maestro en Educación Superior. Licenciado en Psicología. Integrante del Cuerpo académico “Actores y procesos académicos de la Educación”. Perfil PRODEP. Artículos publicados: Desarrollo de la Psicología en la Educación Superior del Estado de México, Estrés antes y después del examen recepcional.

Silvia del Carmen Miramontes Zapata

Es licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de Zacatecas, maestra en Psicología Educativa por la Universidad Autónoma de Querétaro y doctora en Comprensión Lectora: Procesos Cognitivos y aplicaciones instruccionales por la Universidad de Salamanca, España. Desde el 2008, es Docente-Investigadora en la Universidad Autónoma de Zacatecas. Autora y coautora de artículos, capítulos de libro y cuenta con participaciones nacionales e internacionales en eventos académicos.

Ignacio Morales Hernández

Profesor de Tiempo Completo en la Facultad de Ciencias de la Conducta. Coordinador de Tutoría de la Facultad de Ciencias de la Conducta. Licenciado en Psicología. Maestro en Educación Media Superior. Doctor en Educación. Integrante del Cuerpo académico Actores y procesos académicos de la Educación. Perfil PRODEP. Publicaciones: *Desarrollo de la Psicología en la Educación Superior del Estado de México* (artículo) y *La Psicología en la UAEM* (libro).

Enrique Navarrete Sánchez

Cuenta con la Licenciatura en Psicología, Facultad de Ciencias de la Conducta, y la Maestría en Estudios para la Paz y el Desarrollo (Universidad Autónoma del Estado de México). Es candidato a doctor en Educación: Diagnóstico, Medida y Evaluación de la Intervención Educativa (Universidad Anáhuac, Universidad Complutense de Madrid) También, es maestro en Tanatología Instituto Mexicano de Psicooncología y doctor en Ciencias para la Familia. Es Profesor-Investigador de Tiempo Completo en la Facultad de Ciencias de la Conducta y con Perfil PRODEP. Docente en Licenciatura y en Posgrado en las Maestrías en Psicología y Práctica Docente, reconocidas el PNPC de CONACYT y del Doctorado en Ciencias con énfasis en Educación, Trabajo Social y Psicología. Es integrante del Cuerpo Académico “Actores y procesos académicos de la Educación”.

Jennifer Rentería Conseción

Docente-Investigadora de Medio Tiempo Base y Tiempo Determinado en la Unidad Académica de Ingeniería Eléctrica y Psicología en el Campus Jalpa de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Sus estudios son: Licenciatura en Ingeniería en Sistemas Computacionales, Maestría en Informática Administrativa y actualmente cursando Doctorado en Educación, en la Universidad de Durango, Campus Aguascalientes. Perfil PROMEP. Integrante del Cuerpo Académico “Psicología y Contexto Educativo”. Línea de investigación: Tecnología Educativa. Cuenta con publicaciones nacionales e

internacionales. Formación como Tutor por la UAZ. Participación en 1ª y 2ª Cátedra CUMEX en el 2014 en Morelia, Michoacán.

María del Carmen Ortega Salas

Docente-Investigadora de Tiempo Completo en UPN. Licenciatura en Psicología, Facultad Psicología UNAM. Obtuvo el primer lugar en el *Concurso Cátedra Extraordinaria. Subprograma de Actualización Docente Estrategias para la Enseñanza* (Colegio Madrid, A. C.). Sus líneas de investigación: 1) Alfabetización académica, lenguaje escrito y desarrollo cognitivo, c) Estrategias de Comprensión y Producción De Textos Académicos. Ha publicado en obras colectivas como autora y coautora.

Juan Martín Sánchez Bautista

Licenciado en Psicología Social por la Universidad Autónoma de Querétaro. Especialización en Educación para el Consumo en la Universidad de Salamanca, España. Especialidad en Tecnologías Informáticas Aplicadas a la Educación, por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Maestría en Filosofía e Historia de las Ideas por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Maestría en Psicología Educativa por la Universidad Autónoma de Querétaro. Diploma de Estudios Avanzados en Psicología Social por la Universidad Complutense de Madrid. Profesor-Investigador en la Unidad Académica de Psicología de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Autor y coautor de artículos, capítulos de libro y cuenta con participaciones nacionales e internacionales en eventos académicos.

José Simón Sánchez Hernández

Docente investigador de Tiempo Completo en UPN. Maestría en Pedagogía, UNAM. Su tesis de Maestría obtuvo mención honorífica Tesis de Maestría. Obtuvo el primer lugar en el *Concurso Cátedra Extraordinaria. Subprograma de Actualización Docente Estrategias para la Enseñanza de la Lengua Oral y Escrita* (Colegio Madrid, A. C.). Sus líneas de investigación: 1) Comunidades de práctica profesional y aprendizaje permanente de

docentes, b) Alfabetización académica y desarrollo de Estrategias de Comprensión y Producción De Textos. Publicaciones: Maestros y formación en comunidades de práctica (Sánchez H. S y Rangel R. A, 2009, México: UPN-Colegio de Posgraduados), Video estudios de formación docente en la escuela. Cómo reflexiona los maestros sobre sus prácticas de enseñanza. (Sánchez H. S. y Ortega S. M. C., 2012, México: UPN); Construcción de Conocimiento. Miradas desde la psicología educativa (Mendoza G. J., Sánchez H. S. y Martínez T. G., 2012, México: UPN), Componente enseñanza en aula escolar (Sánchez H., J. y Ortega S., 2014, Revista Universitaria).

ROLES DOCENTES EN EL PROCESO EDUCATIVO

de María del Carmen Consuelo Farfán García y Enrique Navarrete Sánchez, se terminó de editar el 15 de marzo de 2018 por la Dirección de Difusión y Promoción de la Investigación y los Estudios Avanzados.

Patricia Vega Villavicencio
Coordinación editorial

Adso Eduardo Gutiérrez Espinoza
Corrección de estilo

Hugo Iván González Ortega
Diseño de interiores