

XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2007.

Relación entre teorías implícitas de autoeficacia en maestros y comunicación, cohesión y flexibilidad en clases escolares.

Wainstein, Martin.

Cita:

Wainstein, Martin (2007). *Relación entre teorías implícitas de autoeficacia en maestros y comunicación, cohesión y flexibilidad en clases escolares. XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-073/465>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/e8Ps/OoQ>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

RELACIÓN ENTRE TEORÍAS IMPLÍCITAS DE AUTOEFICACIA EN MAESTROS Y COMUNICACIÓN, COHESIÓN Y FLEXIBILIDAD EN CLASES ESCOLARES

Wainstein, Martin
UBACyT, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El trabajo es parte del diseño que evalúa, en el marco del proyecto de investigación de la programación científica de la Universidad de Buenos Aires, UBACyT 2004/2007 (P012) Res (CS) 2706/04 el "Efecto de intervenciones con un modelo de resolución de problemas y desarrollo de habilidades sociales sobre la funcionalidad de clases escolares". Se describen las relaciones entre teorías implícitas de autoeficacia y factores como la comunicación, cohesión, flexibilidad y el estilo de control docente sobre la funcionalidad del sistema aula. Se presentan resultados de la aplicación de un Inventario de creencias de autoeficacia; autoadministrado - adaptado de Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy (1998), aplicado a maestros de escuelas primarias y los valores obtenidos en la evaluación de la comunicación, flexibilidad y cohesión en los sistemas aula que están a su cargo, medidas estos mediante el Classroom Systemic Observation Scale (CSOS, Dane; Fish, 2000).

Palabras clave

Sistemas Autoeficacia Aula

ABSTRACT

RELATIONSHIP BETWEEN IMPLIED THEORIES AND SELF-EFFECTIVENESS IN TEACHERS AND COMMUNICATION, COHESION AND FLEXIBILITY IN EDUCATION CLASSROOM SYSTEMS

The work is part of the design that assess, within the framework of the research project of the scientific programming of the University of Buenos Aires, UBACyT 2004/2007 (P012) Res (CS) 2706/04, the "Effect of interventions with a problem resolution and a social skills developmental model regarding the functional character of educational programs". The relationships between implied theories of self-effectiveness and factors such as communication, cohesion, flexibility, and the teacher's control style over the functional character of the classroom system is described. Results of the application of a self-administered Inventory of beliefs of self-effectiveness - adapted from Tschannen-Moran, Woolfolk and Hoy (1998), applied to elementary school teachers and the rated obtained in the assessment of the communication, flexibility, and cohesion in the classroom system in one's charge, measured by the Classroom Systemic Observation Scale (CSOS, Dane; Fish, 2000) are presented.

Key words

Systems Self-effectivness Classrooms

MARCO TEÓRICO

El presente trabajo se desarrolla dentro del Programa científico UBACyT 2004/2007 "Efecto de intervenciones con un modelo de resolución de problemas y desarrollo de habilidades sociales sobre la funcionalidad de clases escolares", desarrollado en la Universidad de Buenos Aires y evalúa los resultados de extender procedimientos de intervención propios de las técnicas de Solución de Problemas (SP) Godfried, Zurrilla (1971) Nezu y Nezu (1991) y la Enseñanza de Habilidades Sociales (EHS), (Caballo, 1991; Monjas Casares, (1992) en sistemas aula. El Programa incluye la obtención de valores base de funcionalidad de clases escolares según la evaluación de la comunicación, flexibilidad y cohesión en los sistemas aula mediante el CSOS.

La psicología escolar se ha centrado en evaluar el desarrollo cognitivo de los alumnos y su rendimiento generando estrategias de evaluación e intervención dirigidas a ayudar a alumnos en dificultades. Poco lugar se le dio relativamente a la noción de contexto social escolar y a los comportamientos sociales y modos de interacción de alumnos, docentes y personal auxiliar educativo durante las actividades cotidianas. Este olvido del proceso de socialización continua del alumno olvida al alumno como sujeto psicosocial en sí. Por otro lado al soslayar el papel del desarrollo y las interacciones entre las acciones cotidianas y de los sistemas de creencias de los docentes se renunció a la información y descripción de un recurso implementado en la resolución de problemas. Pocos estudios también han profundizado en la relación entre características de los docentes, tipos de competencias, estilos de control y generación del clima escolar. Pocos estudios relacionan funcionalidad de sistemas aula con evaluación de creencias de los docentes.

El presente trabajo estudia la relación entre funcionalidad del sistema aula y el constructo "sistema de creencias docente acerca de la autoeficacia". La idea que fundamenta la importancia de estudiar este constructo es que estas creencias de autoeficacia pueden influir sobre el aprendizaje de los estudiantes. La autoeficacia percibida del docente no solo se relaciona con los resultados de los alumnos en cuanto a su rendimiento académico, motivación y sensación de autoeficacia en el alumno, sino que define la conducta docente en el aula en un sentido general.

A través de las generaciones, en las sociedades modernas las escuelas, junto a otras instituciones sociales, como la familia, los grupos de pares, los medios de comunicación etc. se constituyen en dispositivos que tienden a perpetuar ciertas formas de organización social y económica. Ello constituye lo que llamamos reproducción cultural (Bourdieu y Passeron, 1977). La escuela favorece el mantenimiento de cierto nivel de conocimiento social necesario y básico mediante un currículum manifiesto. Mediante lo que Illich (1973) llamó currículum oculto participa de la continuidad de cierto orden de valores, actitudes y hábitos constituyendo un lugar de custodia, de aprendizaje de los valores dominantes y también de sostén de un *establishment* de desigualdades sociales.

Los maestros participan activamente mediante este currículum informal, del cual forman parte importante sus propios precon-

ceptos y teorías implícitas acerca de la educación, de los niños y sobre todo del aspecto que aquí nos interesa: ideas acerca de la propia eficacia profesional.

Los niños y los maestros pasan muchas horas en la escuela y hace ya más de ciento cincuenta años que esta constituye un espacio de socialización de fuerte competencia con la familia. Allí se aprende mucho más de lo que las lecciones enseñan y se enseña mucho más de lo que las formalidades de "dar clase" indican.

El estudio de las diversas "creencias" de los docentes y cómo éstas influyen en su actuación requiere de todos modos de ciertos recaudos. Uno de no menor importancia es aclarar con qué tipo y nivel de teoría estamos trabajando. Las creencias de los maestros y docentes en general han sido conceptualizadas como "preconcepciones y teorías implícitas", como "orientaciones en la enseñanza", "modos de ver e interpretar la propia experiencia", "ideas que orientan las acciones", "valores", "actitudes", etc. Más allá de esta variedad conceptual, cada vez se acepta más que el conocimiento de estos aspectos de la conducta docente constituye una cuestión de importancia definitoria en el proceso de enseñanza (Kagan, 1992, p. 85).

Se han realizado varios estudios sobre creencias de docentes 1) los que se refieren a las ideas de los docentes en cuanto a su contenido; 2) Los que se refieren a creencias acerca de los aspectos psicopedagógicos y 3) y los que establecen relaciones entre el conocimiento, su construcción y transmisión en el contexto escolar (Porlán Ariza, Rivero García, et al 1998).

La hipótesis principal de este trabajo es que una mayor percepción de autoeficacia se relacionaría positivamente con la funcionalidad de las clases escolares en términos de una mejor comunicación en el sistema aula, una mayor cohesión y flexibilidad en las interacciones.

Una mayor funcionalidad daría lugar a una con mayor apertura de ideas, mayor disposición a probar nuevos métodos de enseñanza, mejor modo de intercambio docente-alumno-docente, propensión a una más amplia dedicación a la planificación y organización de la clase, mayor compromiso y entusiasmo por la enseñanza.

MÉTODO

Para la evaluación de funcionalidad y rendimiento y la percepción de autoeficacia en sistemas aula combinamos dos instrumentos. Uno de observación, el CSOS que mide la comunicación, la flexibilidad y la cohesión en una clase escolar. Proveniente del modelo Circumplejo de David Olson y ampliamente validado para la observación no participante y registro del estilo comunicacional de familias fue adaptado por Elizabeth Dane y Marian Fish (2000) del Queens College de New York para la observación y el estudio de clases escolares, con el nombre de CSOS.

El CSOS define la Cohesión, como los sentimientos de cercanía y cuidados compartidos por los miembros de la clase, midiéndolos mediante los siguientes indicadores: a) ligazón emocional; b) sostén (compromiso y relaciones); c) fronteras (internas-externas) y evaluando un total de 20 conductas.

La Flexibilidad la define como la habilidad para cambiar la estructura de poder en las relaciones, incluye la capacidad para las negociaciones, el ejercicio de la responsabilidad, el cumplimiento de la disciplina y reglas, el desempeño de roles claros y diferenciados. Evalúa categorías como liderazgo; disciplina; negociación; roles y reglas o patrones relacionales en un total de 13 conductas.

La Comunicación la refiere al modo en que los participantes pueden expresarse claramente intelectual y afectivamente, escuchar a otros y sentirse escuchados y respetados. Esta dimensión toma en cuenta habilidades de escucha; habilidades de expresión, auto expresión; claridad; seguimiento de un tema sin cambiar a otro; respeto y cuidado en los aspectos relacionales de la comunicación.

El CSOS se implementa mediante jueces y exige un especial

entrenamiento del personal que realiza la evaluación. La aplicación de la evaluación se estableció sobre una muestra de seis clases escolares correspondientes a grados iniciales de tres escuelas primarias diferentes. Las observaciones se realizaron durante una hora escolar de 45 minutos aproximadamente. La aplicación del instrumento se fundamenta en el entrenamiento de un grupo de jueces mediante observaciones exploratorias hasta obtener consensos sobre la inclusión de los modos de comunicación, cohesión y flexibilidad observados en los ítems de cada dimensión. Los resultados de la medición se definen cuantitativamente mediante índices obtenidos por la suma de los puntajes de los ítems de cada sub-escala dividido por el número de ítems (escala Likert).

Para medir el sistema de creencias y la percepción de autoeficacia de los docentes se utilizó el Inventario de Creencias Docentes Autoadministrado ICDA- adaptado de Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy (1998)-, el que fue aplicado a los maestros de la muestra de aulas y permitió evaluar los sistemas de creencias de los maestros correspondientes a los sistemas aula estudiados en el marco del Programa UBACyT.

El Inventario consta de 26 ítems (escala tipo Likert) de respuesta con cinco opciones excluyentes, puntuadas de 1 a 5 cada uno referidos a creencias acerca de la autoeficacia docente. Se entiende por creencias de autoeficacia a un constructo desarrollado desde los años '70 y que se refiere a las "creencias del docente acerca de su capacidad para influir en el rendimiento de sus alumnos" (Berman et al,1977).

RESULTADOS

La aplicación del ICDA a 19 docentes a cargo de seis clases escolares medidas con el CSOS estimando una percepción positiva de autoeficacia puntuando entre 2.7 y 5; (en un rango de puntajes mínimos de 26 y máximo de 130 donde el puntaje total sobre el número de afirmaciones es 5 PT/NT= 5) y un puntaje entre 1 (baja) y 6 (alta) para la comunicación; 1 (baja) y 4 (alta) para la cohesión y 1 (baja) y 4 (alta) para la flexibilidad mostró una correlación p positiva considerable (+0,75) entre las variables funcionalidad y percepción de autoeficacia.

Las clases escolares en las cuales los docentes puntuaban alto en cada una de las dimensiones de funcionalidad muestran una relación consistente con las percepciones que esos docentes tienen de sí mismos y su posibilidad de ejercer control sobre el cumplimiento de sus propias metas. La inversa también se cumple, la disfuncionalidad se correlaciona con la falta de sentimientos de autoeficacia. Los resultados son consistentes con estudios anteriores en los que relacionamos funcionalidad y locus de control (Wainstein, 2006,b).

DISCUSIÓN

Como ocurre en muchos conceptos surgidos de la producción constructivista y/o constructorista, es necesario establecer a que se refiere "creencias", cual es su extensión, si ella abarca aspectos conductuales, cognitivos e interactivos y si estos últimos incluyen el proceso de validación intersubjetiva que les da estatus institucional o sólo abarcan la "validez subjetiva" individual, la cual por ser específica de cada maestro no implica que su efecto es menor sobre su conducta en el aula.

En este sentido, nos basamos en el trabajo de F. Pajares (1992): "Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct", en el que se analiza el significado que diversos investigadores confieren a este constructo, se establecen diferencias con otros tipos de conocimiento y se clarifica la estructura, los componentes y la naturaleza del sistema de creencias en el ser humano. Pajares sostiene que "si la resistencia de numerosos investigadores a la hora de implicarse en la investigación sobre este tema obedece al hecho de que las creencias constituyen un entramado conceptual y metodológicamente confuso, el constructo en sí mismo puede llegar a ser más claro de lo que realmente parece: basta con delimitar su significado, examinar los principios básicos que lo

sustentan y evaluarlo de tal modo que pueda constituirse en el elemento más importante de la investigación educativa”. En esos términos se han desarrollado trabajos anteriores en nuestro medio.

Los datos que aporta la investigación educativa permiten establecer una cierta vinculación entre el pensamiento de los profesores y las acciones que llevan a cabo cuando enseñan, subrayando la importancia de potenciar o, por el contrario, inhibir determinadas conductas para favorecer el desarrollo de los alumnos en áreas muy diversas. Numerosos trabajos e investigaciones han pretendido contrastar cómo las creencias de los profesores influyen y determinan la conducta docente. En este sentido, algunos resultados muestran que esta relación no existe, pero en la mayoría de los estudios se da de forma evidente (Marcelo, 1987, Wainstein, 2006 a,b,c.).

Los procesos metodológicos desarrollados para el estudio de este tipo de creencias han sido principalmente descriptivos; por esta razón, los resultados de la investigación no pueden compararse entre sí con absoluta exactitud. En general, las conclusiones de todos estos estudios son dispersas, en el sentido que no existe entre los investigadores un modelo común de investigación e interpretación sobre las creencias educativas. La diversidad de estudios desarrollados en este ámbito permiten concluir acerca de la importancia de atender a las creencias que albergan los profesores, más aún si ello se relaciona directamente con la funcionalidad de las aulas que coordinan.

BIBLIOGRAFÍA

- BAEZA, S. (2005). Funcionamiento y clima socio relacional en el aula, Aprendizaje Hoy Buenos Aires
- BOURDIEU, P.; PASSERONJC (1977). *Reproduction: In Education, Society and Culture* Londres
- BERMAN, P.; MCLAUGHLIN, M.W.; BASS, G.; PAULY, E. y ZELMAN, G. (1977). *Federal programs supporting educational change: factors affecting implementation and continuation*. Santa Mónica, CA: The Rand Corporation.
- CABALLO, V.E. (1991). *El entrenamiento en habilidades sociales en Caballo*, VE; (comp.) *Manual de técnicas de terapia y modificación de la conducta*.
- DANE, E.; FISH, M. (2000). "D'Zurrilla y Goldfried (1971). *Problem solving*. Pergamon
- FRASER, B.J. (1990). *Individualized >Kagan, D.M. (1992). "Implications of research on teacher belief"*. *Educational Psychologist*, 27, pp. 65-90.
- KRUSE, A. (1991). *A measurement of >Illich, ID; (1973). *Deschooling Society*, Penguin*
- MARCELO, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- MONJAS, M.I. (1992). *La competencia social en la edad escolar. Diseño aplicación y validación del "Programa de Habilidades de Interacción Social"* Tesis doctoral Universidad de Salamanca.
- MOOS (1979). Moos, R.H. & Trickett, E. (1987). >Nezu AM; Nezu ,CM (Eds) (1991). *Clinical decision making in behavioral therapy: a Problem solving perspective* Champaign Research Press.
- PAJARES, F. (1992). "Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy Construct". *Review of Educational Research*, 62, 3, pp. 307-332.
- PORLÁN ARIZA, R.; RIVERO GARCIA, A.; MARTIN DEL POZO (1998). *Conocimiento Profesional y Epistemología de los Profesores, II: Estudios Empíricos y Conclusiones. Enseñanza de las Ciencias*. Vol. 16. Núm. 2.
- TSCHANNEN-MORAN, M.; WOOLFOLK HOY, A. y HOY, W.K. (1998). "Teacher efficacy: its meaning and measure". *Review of Educational Research*, 68, 2, 202-248.
- WAINSTEIN, M; BAEZA, S. (2003). *Evaluación de la comunicación en el sistema aula, informe de avance del proyecto "Efecto de intervenciones sistémicas sobre clases escolares"*. Memorias de las X Jornadas de Investigación, Universidad de Buenos Aires. Proyecto UBACyT, P613.