

UNIVERSIDAD DE VALENCIA

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN**



Tesis Doctoral

**ACTITUD AL CAMBIO SOCIOEDUCATIVO Y PRÁCTICA EDUCATIVA.
UN ANÁLISIS MULTIFACTORIAL EN POBLACIÓN DOCENTE**

Autora:
DINORAH GARCÍA ROMERO

Directores: Dra. Dña. Consuelo Cerviño
Dr. D. Luis Gómez Pérez

Tesis Doctoral

**ACTITUD AL CAMBIO SOCIOEDUCATIVO Y PRÁCTICA EDUCATIVA.
UN ANÁLISIS MULTIFACTORIAL EN POBLACIÓN DOCENTE**

Dinora García R.

*A Don Miguel Ángel García y
Doña Juana Romero de García
Por ser una fuente inagotable de inspiración y sabiduría en mi vida.*

*A la Institución Teresiana:
Por su compromiso con la transformación humana, educativa y social.*

Agradecimientos

A los Directores de esta investigación, por su orientación sabia e interpelante.

A Brígida García, Gladis Graciela García y Melba Ferreiras, por su apoyo incondicional.

A los educadores dominicanos, por todo lo que me han enseñado.

ACTITUD AL CAMBIO SOCIOEDUCATIVO Y PRÁCTICA EDUCATIVA

UN ANÁLISIS MULTIFACTORIAL EN POBLACIÓN DOCENTE

TABLA DE CONTENIDO

Agradecimientos	i
INTRODUCCIÓN	1
Delimitación del problema de estudio	2
Interés científico	2
Relevancia Social.....	3
Originalidad-Innovación	3
Descripción del contenido del trabajo.....	3
Objetivos.....	5
<i>Objetivo General</i>	5
<i>Objetivos Específicos</i>	5
PRIMERA PARTE: SUSTENTACIÓN TEÓRICA.....	7
CAPÍTULO I: CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	9
1.1 Contexto Socioeducativo Dominicano	9
1.2 Contexto Específico: Regionales de Educación y Distritos Educativos.....	11
1.2.1 Regionales de Educación y Distritos Educativos	11
1.2.1.1 Regional de Educación Nº 10, Santo Domingo. Características Principales	11
1.2.1.2 Regional de Educación 06 de La Vega	12
1.2.1.3 Distrito Educativo 06-05	12
CAPÍTULO II: CARACTERIZACIÓN DEL PROFESORADO DOMINICANO	15
2.1 Identidad/es del profesorado dominicano.....	15
2.2 Formación del profesorado: perspectiva general y específica en el profesorado dominicano ..	15
2.3 Participación del profesorado dominicano	19
CAPÍTULO III: CAMBIO SOCIOEDUCATIVO Y PRÁCTICA DOCENTE.....	21
3.1 Conceptos y Tendencias del cambio socioeducativo	21
3.2 El profesorado ante el cambio socioeducativo	22
3.2.1 Práctica Reflexiva	23
3.2.2 Práctica Innovadora.....	28
3.3 El Profesorado dominicano ante el cambio socioeducativo	31
3.4 Concepciones y teorías principales de la motivación.....	32
3.4.1 Concepciones de motivación.....	32
3.4.2 Teorías de la Motivación.....	34
3.4.2.1 Jerarquía de Necesidades de Maslow.....	34
3.4.2.2 Teoría de las Metas de logro	36
3.4.2.3 Teoría de Atkinson.....	37
3.4.2.4 Teorías de la Atribución.....	38
3.4.2.5 Teoría de la Autodeterminación.....	39
3.4.2.6 Teoría de la autovalía	41
3.4.2.7 Teoría de los motivos o necesidades según David McClelland	41
3.4.3 Motivación intrínseca y extrínseca.....	44
3.4.3.1 Motivación intrínseca.....	44
3.4.4.2 Motivación extrínseca	46
3.5 Motivación del profesorado.....	48
3.6 Generatividad	49
3.6.1 Naturaleza de la Generatividad	49
3.6.2 Generatividad en el profesorado	53
3.6.3 Evaluación de la Generatividad.....	54

CAPÍTULO IV: LAS ACTITUDES	57
4.1 Concepto y Perspectivas.....	57
4.1.1 Perspectiva histórica.....	57
4.1.2 Perspectiva social.....	58
4.1.3 Perspectiva conductista.....	58
4.1.4 Perspectiva cognitiva.....	58
4.2 Teorías Principales.....	59
4.3 Estructura y Dinámica de las actitudes.....	60
4.4 Evaluación de las actitudes.....	62
4.5 Indicadores.....	64
4.5.1 Participación del Profesorado.....	64
4.5.2 Uso de las Nuevas Tecnologías.....	66
4.5.3 Pensamiento Crítico.....	69
4.5.4 Investigación.....	72
4.5.5 Articulación de la práctica educativa con el entorno.....	73
CAPÍTULO V: IDENTIDAD, AUTOCONCEPTO Y AUTOESTIMA DEL PROFESORADO.....	77
5.1 Identidad.....	77
5.1.1 Identidad del profesorado.....	80
5.2 Autoconcepto.....	83
5.2.1 Subrayados de algunas teorías sobre el autoconcepto.....	85
5.2.2 Desarrollo del Autoconcepto.....	86
5.2.3 Autoconcepto del profesorado.....	87
5.2.4 Evaluación del autoconcepto.....	87
5.3 Autoestima.....	89
5.3.1 Autoestima del profesorado.....	92
5.3.2 Evaluación de la Autoestima.....	94
CAPÍTULO VI: AUTOEFICACIA.....	97
6.1 Posiciones sobre la Autoeficacia.....	97
6.2 Autoeficacia del profesorado.....	98
6.3 Evaluación de la Autoeficacia.....	101
SEGUNDA PARTE: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	103
CAPÍTULO VII: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....	105
7.1 Diseño de investigación.....	105
7.1.1 Paradigma en el que se sitúa la investigación.....	106
7.1.2 Variables contempladas en la investigación.....	107
7.1.2.1 Variables criterio o dependientes:.....	107
7.1.2.2 Variables predictoras o independientes.....	108
7.1.2.3 Variables Sociodemográficas.....	110
7.1.3 Operacionalización de las Variables.....	111
7.1.4 Hipótesis de la Investigación.....	116
7.2 Contexto y Participantes.....	117
7.2.1 Regional de Educación 06 de La Vega.....	117
7.2.2 Distrito Educativo 06-05 de la Regional 06 de La Vega.....	117
7.2.3 Regional de Educación Nº 10, Santo Domingo.....	118
7.2.4 Distrito Educativo 10-03 de la Regional 10 de Santo Domingo.....	118
7.2.5 Participantes.....	119
7.3 Técnicas e instrumentos para la recogida de información.....	123
7.3.1 Instrumentos cuantitativos.....	123
7.3.2 Instrumentos cualitativos.....	128
7.4 Técnicas para el análisis de los datos.....	129
7.4.1 Técnicas para el análisis cuantitativo.....	129

7.4.2	Técnicas para el análisis cualitativo	129
7.5	Proceso operativo. Fases de ejecución del diseño de investigación	129
CAPÍTULO VIII: ANÁLISIS DE DATOS		133
Introducción		133
8.1	Descripción general de los participantes	133
8.1.1	Frecuencias de participantes por sexo	133
8.1.2	Frecuencias de participantes según la edad	134
8.1.3	Frecuencias de participantes según el estado civil	135
8.1.4	Frecuencias de participantes por zona en la que está ubicado el centro educativo	136
8.1.5	Frecuencias de participantes según Nivel educativo en el que trabajan.....	137
8.1.6	Frecuencias de participantes según titulación académica	138
8.1.7	Frecuencias y porcentajes de participantes según tanda en la que trabajan	139
8.1.8	Frecuencias de participantes según tiempo en el servicio	139
8.1.9	Frecuencias de los participantes según ingreso al sistema educativo para la función docente	140
8.1.10	Frecuencias de participantes según escala salarial	142
8.1.11	Frecuencias de participantes de las Regionales de Educación a las que pertenecen los centros educativos	142
8.1.12	Frecuencias de participantes según Distrito Educativo a la que pertenece el Centro Educativo.....	143
8.2	Características Psicométricas	144
8.2.1	Factores del cuestionario Actitud al Cambio Socioeducativo.....	144
8.2.2	Factores del cuestionario Autoestima	145
8.2.3	Factores del cuestionario Práctica reflexiva e Innovadora	145
8.2.4	Factores del cuestionario Generatividad	146
8.2.5	Factores del cuestionario Autoeficacia del Profesorado	146
8.2.6	Factores del cuestionario Motivación Intrínseca y Extrínseca	147
8.3	Resultados del Análisis Factorial	148
8.3.1	Estructura Factorial del cuestionario II: Actitud al cambio socioeducativo.....	149
8.3.2	Estructura factorial del cuestionario III: Autoestima	152
8.3.3	Estructura factorial del cuestionario IV: Práctica Reflexiva e innovadora	155
8.3.4	Estructura factorial del cuestionario: V Generatividad	157
8.3.5	Estructura Factorial del cuestionario VI: Autoeficacia del Profesorado	159
8.3.6	Estructura Factorial del cuestionario VII: Motivación Intrínseca y Extrínseca	162
8.4	Descripción de la autovaloración de los docentes: medias y desviaciones de los distintos cuestionarios.....	164
8.4.1	Medias y desviaciones del cuestionario Actitud al Cambio Socioeducativo	164
8.4.2	Medias y desviaciones del cuestionario Autoestima	166
8.4.3	Medias y desviaciones del cuestionario Práctica Reflexiva e Innovadora	168
8.4.4	Medias y desviaciones del cuestionario Generatividad.....	170
8.4.5	Medias y desviaciones del cuestionario Autoeficacia del profesorado	171
8.4.6	Medias y desviaciones del cuestionario Motivación Intrínseca y Extrínseca	173
8.5	Correlaciones Bivariadas.....	174
8.5.1	Correlaciones de los Factores del Cuestionario Actitud al Cambio Socioeducativo	176
8.5.2	Correlaciones de los Factores del Cuestionario Autoestima.	178
8.5.3	Correlaciones del Cuestionario Práctica Reflexiva e Innovadora	179
8.5.4	Correlaciones de los Factores del Cuestionario Generatividad.....	180
8.5.5	Correlaciones de los Factores del Cuestionario Autoeficacia del Profesorado.....	181
8.6	Resultados Diferenciales	182
8.6.1	Introducción	182

8.6.2	Análisis multivariado de varianza (MANOVA) del cuestionario Actitud al Cambio Socioeducativo y variables sociodemográficas.....	182
8.6.2.1	MANOVA: Actitud al Cambio Socioeducativo por influencia de la variable sexo.....	182
8.6.2.2	MANOVA: Actitud al Cambio Socioeducativo por influencia de la variable edad.....	185
8.6.2.3	MANOVA: Actitud al Cambio Socioeducativo y estado civil.....	187
8.6.2.4	MANOVA: Actitud al Cambio Socioeducativo por Zona en la que está ubicado el Centro Educativo.....	190
8.6.2.5	MANOVA: Actitud al Cambio Socioeducativo y Nivel educativo en el que trabaja.....	194
8.6.2.6	MANOVA: Actitud al Cambio Socioeducativo y Titulación Académica.....	197
8.6.2.7	MANOVA: Actitud al Cambio Socioeducativo y tanda en la que trabaja.....	200
8.6.2.8	MANOVA: Actitud al Cambio Socioeducativo y Tiempo en el Servicio.....	202
8.6.2.9	MANOVA: Actitud al Cambio Socioeducativo e Ingreso al Sistema Educativo para la Función Docente.....	205
8.6.2.10	MANOVA: Actitud al Cambio Socioeducativo y Escala Salarial en la que se ubica.....	208
8.6.2.11	MANOVA: Actitud al Cambio Socioeducativo y Regional de Educación a la que Pertenece el Centro Educativo.....	212
8.6.3	Análisis multivariado de varianza (MANOVA) del cuestionario Autoestima y variables predictoras.....	214
8.6.3.1	MANOVA: Autoestima y Sexo.....	214
8.6.3.2	MANOVA: Autoestima y Edad.....	216
8.6.3.3	MANOVA: Autoestima y Estado Civil.....	218
8.6.3.4	MANOVA: Autoestima y Zona en la que está ubicado el Centro Educativo.....	221
8.6.3.5	MANOVA: Autoestima y Nivel Educativo en el que Trabaja.....	223
8.6.3.6	MANOVA: Autoestima y Titulación Académica.....	226
8.6.3.7	MANOVA: Autoestima y Tanda en la que trabaja.....	227
8.6.3.8	MANOVA: Autoestima y Tiempo en el Servicio.....	230
8.6.3.9	MANOVA: Autoestima e Ingreso al sistema educativo para la función docente.....	233
8.6.3.10	MANOVA: Autoestima y Escala Salarial en la que se Ubica Actualmente.....	236
8.6.3.11	MANOVA: Autoestima y Regional de Educación a la que pertenece el centro educativo.....	238
8.6.4	Análisis multivariado de varianza (MANOVA) del cuestionario Generatividad y variables predictoras.....	241
8.6.4.1	MANOVA: Generatividad y Sexo.....	241
8.6.4.3	MANOVA: Generatividad y Estado Civil.....	243
8.6.4.4	MANOVA: Generatividad y Zona en la que está Ubicado el Centro Educativo.....	245
8.6.4.5	MANOVA: Generatividad y Nivel Educativo en el que Trabaja.....	247
8.6.4.6	MANOVA: Generatividad y Titulación Académica.....	249
8.6.4.7	MANOVA: Generatividad y Tanda en la que Trabaja.....	251
8.6.4.8	MANOVA: Generatividad y Tiempo en el Servicio.....	252
8.6.4.9	MANOVA: Generatividad e Ingreso al Sistema Educativo para la Función Docente.....	254
8.6.4.10	MANOVA: Generatividad y Escala Salarial en la que se Ubica Actualmente.....	256
8.6.4.11	MANOVA: Generatividad y Regional de Educación a la que Pertenece el Centro Educativo.....	258
8.6.5	Análisis multivariado de varianza (MANOVA) del cuestionario Práctica Reflexiva e innovadora y variables predictoras.....	260
8.6.5.1	MANOVA: Práctica Reflexiva e Innovadora y Sexo.....	260
8.6.5.2	MANOVA: Práctica Reflexiva e Innovadora y Edad.....	262
8.6.5.3	MANOVA: Práctica Reflexiva e Innovadora y Estado Civil.....	263

8.6.5.4	MANOVA: Práctica Reflexiva e Innovadora y Zona en la que está ubicado el Centro Educativo	265
8.6.5.5	MANOVA: Práctica Reflexiva e Innovadora y Nivel Educativo en el que Trabaja	267
8.6.5.6	MANOVA: Práctica Reflexiva e Innovadora y Titulación Académica	269
8.6.5.7	MANOVA: Práctica Reflexiva e Innovadora y Tanda en la que Trabaja.....	271
8.6.5.8	MANOVA: Práctica Reflexiva e Innovadora y Tiempo en el Servicio	273
8.6.5.9	MANOVA: Práctica Reflexiva e Innovadora por Ingreso al Sistema Educativo para la Función Docente	274
8.6.5.10	MANOVA: Práctica Reflexiva e Innovadora y Escala Salarial.....	277
8.6.5.11	MANOVA: Práctica Reflexiva e Innovadora y Regional de Educación a la que pertenece el centro educativo	279
8.6.6	Análisis multivariado de varianza (MANOVA) del cuestionario Autoeficacia del Profesorado y variables predictoras	281
8.6.6.1	MANOVA: Autoeficacia del Profesorado y Sexo	281
8.6.6.2	MANOVA: Autoeficacia del Profesorado y Edad.....	282
8.6.6.3	MANOVA: Autoeficacia del Profesorado y Estado Civil	284
8.6.6.4	MANOVA: Autoeficacia del Profesorado y Zona Donde Está Ubicado el Centro Educativo	286
8.6.6.5	MANOVA: Autoeficacia del Profesorado y Nivel Educativo en el que Trabaja	288
8.6.6.6	MANOVA: Autoeficacia del Profesorado y Titulación Académica.....	290
8.6.6.7	MANOVA: Autoeficacia del Profesorado y Tanda en la que Trabaja.....	292
8.6.6.8	MANOVA: Autoeficacia del Profesorado por Tiempo en el Servicio	295
8.6.6.9	MANOVA: Autoeficacia del Profesorado por Ingreso al Sistema Educativo para la Función Docente	297
8.6.6.10	MANOVA: Autoeficacia del Profesorado y Escala Salarial	299
8.6.6.11	MANOVA: Autoeficacia del Profesorado por Regional Educativa a la que Pertenece el Centro Educativo.....	301
8.6.7	Análisis multivariado de varianza (MANOVA) del cuestionario Motivación Intrínseca y Extrínseca y variables predictoras.....	303
8.6.7.1	MANOVA: Motivación Intrínseca y Extrínseca y Sexo.....	303
8.6.7.2	MANOVA: Motivación Intrínseca y Extrínseca y Edad	305
8.6.7.3	MANOVA: Motivación Intrínseca y Extrínseca y Estado Civil.....	307
8.6.7.4	MANOVA: Motivación Intrínseca y Extrínseca y Zona en la que Está Ubicado el Centro Educativo.....	309
8.6.7.5	MANOVA: Motivación Intrínseca y Extrínseca y Nivel Educativo en el que Trabaja	311
8.6.7.6	MANOVA: Motivación Intrínseca y Extrínseca y Titulación Académica	314
8.6.7.7	MANOVA: Motivación Intrínseca y Extrínseca y Tanda en la que Trabaja	316
8.6.7.8	MANOVA: Motivación Intrínseca y Extrínseca y Tiempo en el Servicio	319
8.6.7.9	MANOVA: Motivación Intrínseca y Extrínseca e Ingreso al Sistema Educativo para la Función Docente	322
8.6.7.10	MANOVA: Motivación Intrínseca y Extrínseca y Escala Salarial en la que se Ubica	324
8.6.7.11	MANOVA: Motivación Intrínseca y Extrínseca y Regional de Educación a la que Pertenece el Centro Educativo	327
8.7	Regresiones	329
8.7.1	Cuestionario Actitud al Cambio Socioeducativo	329
8.7.1.1	Regresión Factor I Pensamiento Crítico	329
8.7.1.2	Regresión Factor II Investigación	330
8.7.1.3	Regresión Factor III Participación	331
8.7.1.4	Regresión Factor IV Tecnología de la información y comunicación.....	332

8.7.2	Cuestionario Práctica Reflexiva e Innovadora	333
8.7.2.1	Regresión Factor I Práctica Reflexiva.....	333
8.7.2.2	Regresión Factor II Práctica Innovadora.....	334
8.7.3	Síntesis del análisis de las regresiones	335
8.8	Estudio Cualitativo	336
8.8.1	Introducción	336
8.8.2	Fases del Estudio.....	337
8.8.2.1	Fase I. Reflexiva y de profundización.....	337
8.8.2.2	Fase II. Planificación-Organización del proceso.....	338
8.8.2.3	Fase III. Selección de Cuestionarios	338
8.8.2.4	Fase IV. Selección de los docentes participantes	339
8.8.2.5	Fase V. Trabajo de campo.....	339
8.8.2.6	Fase VI. Fase analítica	341
8.8.2.7	Fase VII. Informativa	344
8.8.3	Interpretación de resultados	388
8.8.3.1	Teorías implícitas	390
8.8.3.2	Temas emergentes.....	391
8.8.3.3	Lenguaje.....	392
8.8.3.4	Actitudes, sentimientos y valores.....	392
8.8.3.5	Discrepancias	393
8.8.4	Conclusiones del Estudio Cualitativo	393
CAPÍTULO IX: RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....		396
9.1	Resultados y discusión desde los objetivos de la investigación	396
9.1.1	Objetivo general	396
9.1.2	Objetivos Específicos.....	398
9.2	Resultados y discusión de las hipótesis de investigación	439
CAPÍTULO X: CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA		443
10.1	Conclusiones	443
10.2	Prospectiva	445
Bibliografía		447
ANEXOS 488		
Cuadernillo		
Resultados Grupos Focales		

TABLA DE CUADROS Y GRÁFICOS

Gráfico N° 1: Conocimientos del profesorado y capacidades a poner en ejecución	27
Gráfico N° 2: Jerarquía de las necesidades de Maslow.....	36
Gráfico N° 3: Representación gráfica de los componentes de la actitud (Rosenberg y Hovland, 1960)	62
Gráfico N° 4: Relación entre los indicadores.....	75
Gráfico N° 5: Factores que influyen en la autoeficacia docente (Raudenbush, Rowen y Cheong, 1992)	100
Gráfico N° 6: Modelo de actitudes de profesoras/es hacia el cambio educativo	106
Cuadro N° 1: Operacionalización de la variable Criterio o Dependiente	111
Cuadro N° 2: Operacionalización de la variable Criterio o Dependiente	112
Cuadro N° 3: Operacionalización de las variables Predictoras o Independientes.....	112
Cuadro N° 4: Operacionalización de las variables Predictoras o Independientes.....	113
Cuadro N° 5: Operacionalización de las variables Predictoras o Independientes.....	113
Cuadro N° 6: Operacionalización de las variables Predictoras o Independientes.....	114
Cuadro N° 7: Operacionalización de las variables sociodemográficas.....	115
Gráfico N° 7: Mapa del Municipio de La Vega, donde está ubicada la Regional 06	117
Gráfico N° 8: Regional de Santo Domingo 10.....	118
Cuadro N° 8: Resumen del universo según actividad y sexo de los participantes	120
Cuadro N° 9: Participantes/muestra por Distritos Educativos	121
Cuadro N° 10: Frecuencias y porcentajes de participantes por centros educativos	122
Gráfico N° 9: Frecuencias de los Conglomerados. Distrito Educativo 06-05.Regional 06 de La Vega.	123
Gráfico N° 10: Frecuencias de los Conglomerados. Distrito Educativo 10-03. Regional 10 de Santo Domingo.....	123
Cuadro N° 11: Factores y Alfa de Cronbach.....	124
Cuadro N° 12: Factores y Alfa de Cronbach.....	125
Cuadro N° 13: Factores y Alfa de Cronbach.....	126
Cuadro N° 14: Factores y Alfa de Cronbach.....	126
Cuadro N° 15: Factores y Alfa de Cronbach.....	127
Cuadro N° 16: Factores y Alfa de Cronbach.....	128
Gráfico N° 11: Síntesis ilustrativa de las etapas del proceso operativo.	131
Cuadro N° 17: Frecuencias de participantes - Sexo	134
Gráfico N° 12: Frecuencias de participante - Sexo	134
Cuadro N° 18: Frecuencias de participantes - Edad.....	134
Gráfico N° 13: Frecuencias de participantes - Edad	135
Cuadro N° 19: Frecuencias de participantes - Estado Civil	135
Gráfico N° 14: Frecuencias de participantes - Estado Civil.....	136
Cuadro N° 20: Frecuencias de participantes - Zona en la que está ubicado el centro educativo 136	
Gráfico N° 15: Frecuencias de participantes - Zona en la que está ubicado el centro educativo 136	
Cuadro N° 21: Frecuencias de participantes - Nivel educativo en el que trabajan	137
Gráfico N° 16: Frecuencias de participantes - Nivel educativo en el que trabajan	138
Cuadro N° 22: Frecuencias de participantes - Titulación Académica.....	138
Gráfico N° 17: Frecuencias de participantes - Titulación Académica	138
Cuadro N° 23: Frecuencias de participantes - Tanda en la que trabaja.....	139
Cuadro N° 24: Frecuencias de participantes - Tiempo en el servicio	140
Gráfico N° 18: Frecuencias de participantes - Tiempo en el servicio.....	140
Cuadro N° 25: Frecuencias de participantes - Ingreso al sistema educativo para la función docente	140
Gráfico N° 19: Frecuencias de participantes - Ingreso al sistema educativo para la función docente	141

Cuadro N°26: Frecuencias participantes: Otros - Ingreso al sistema educativo para la función docente	141
Gráfico N° 20: Frecuencias participantes: Otros - Ingreso al sistema educativo para la función docente	141
Cuadro N° 27: Frecuencias de participantes - Escala salarial	142
Gráfico N° 21: Frecuencias de participantes - Escala salarial.....	142
Cuadro N° 28: Frecuencias de participantes - Regional de Educación a la que pertenece el centro educativo	143
Gráfico N° 22: Porcentajes de las frecuencias de participantes – Regional de Educación	143
Cuadro N° 29: Frecuencias de participantes: Distrito Educativo al que pertenece el centro educativo	143
Gráfico N° 23: Porcentajes de las frecuencias de participantes - Distrito Educativo	144
Cuadro N° 30: Estadísticos de fiabilidad y Alfa de Cronbach	144
Cuadro N° 31: KMO y Prueba de Bartlett	144
Cuadro N° 32: Estadísticos de fiabilidad y Alfa de Cronbach	145
Cuadro N° 33: KMO y Prueba de Bartlett	145
Cuadro N° 34: Estadísticos de fiabilidad y Alfa de Cronbach	145
Cuadro N° 35: KMO y Prueba de Bartlett	146
Cuadro N° 36: Estadísticos de fiabilidad y Alfa de Cronbach	146
Cuadro N° 37: KMO y Prueba de esfericidad de Bartlett	146
Cuadro N° 38: Estadísticos de fiabilidad y Alfa de Cronbach	147
Cuadro N° 39: KMO y Prueba de esfericidad de Bartlett	147
Cuadro N° 40: Estadísticos de fiabilidad y Alfa de Cronbach	147
Cuadro N° 41: KMO y Prueba de esfericidad de Bartlett	148
Cuadro N° 42: Alfas de Cronbach de los Factores de Cuestionarios de la Investigación	148
Cuadro N° 43: Estructura Factorial - Actitud al Cambio Socioeducativo.....	150
Cuadro N° 44: Factor I - Participación para el cambio socioeducativo	150
Cuadro N° 45: Factor II - Investigación.....	151
Cuadro N° 46: Factor III - Pensamiento Crítico.....	151
Cuadro N° 47: Factor IV – Tecnología de la Información y la Comunicación.....	152
Cuadro N° 48: Estructura Factorial - Autoestima	153
Cuadro N° 49: Factor I - Mis Expectativas y Proyectos	154
Cuadro N° 50: Factor II - Mis cualidades y Carencias.....	154
Cuadro N° 51: Factor III - La Persona Como Valor	155
Cuadro N° 52: Estructura Factorial - Práctica Reflexiva e Innovadora	156
Cuadro N° 53: Factor I - Práctica Reflexiva	157
Cuadro N° 54: Factor II - Práctica Innovadora	157
Cuadro N° 55: Estructura Factorial - Generatividad	158
Cuadro N° 56: Factor I - Expresión Generativa	159
Cuadro N° 57: Factor II - Carencia Generativa.....	159
Cuadro N° 58: Estructura Factorial - Autoeficacia del profesorado	160
Cuadro N° 59: Factor I - Autogestión de tareas y relaciones	161
Cuadro N° 60: Factor II - Manejo de la clase	161
Cuadro N° 61: Factor III - Habilidad para afrontar problemas	162
Cuadro N° 62: Estructura Factorial - Motivación Intrínseca y Extrínseca.....	163
Cuadro N° 63: Factor I - Motivación Intrínseca: Autonomía personal	163
Cuadro N° 64: Factor II - Motivación Extrínseca	164
Cuadro N° 65: Factor III - Motivación Intrínseca: Desarrollo Profesional.....	164
Cuadro N° 66: Media y desviación típica - Actitud al Cambio Socioeducativo	165
Gráfico N° 24: Medias - Actitud al Cambio Socioeducativo	166
Gráfico N° 25: Desviaciones - Actitud al Cambio Socioeducativo	166

Cuadro N° 67: Media y desviación típica - Autoestima.....	167
Gráfico N° 26: Medias - Autoestima.....	168
Gráfico N° 27: Desviaciones - Autoestima.....	168
Cuadro N° 68: Media y desviación típica - Práctica Reflexiva e Innovadora.....	169
Gráfico N° 28: Medias - Práctica Reflexiva e Innovadora.....	169
Gráfico N° 29: Desviaciones - Práctica Reflexiva e Innovadora.....	170
Cuadro N° 69: Media y desviación - Generatividad.....	170
Gráfico N° 30: Medias - Generatividad.....	171
Gráfico N° 31: Desviaciones - Generatividad.....	171
Cuadro N° 70: Media y desviación típica - Autoeficacia del Profesorado.....	172
Gráfico N° 32: Medias - Autoeficacia del Profesorado.....	172
Gráfico N° 33: Desviaciones - Autoeficacia del Profesorado.....	172
Cuadro N° 71: Media y desviación - Motivación Intrínseca y Extrínseca.....	173
Gráfico N° 34: Medias - Motivación Intrínseca y Extrínseca.....	174
Gráfico N° 35: Desviaciones - Motivación Intrínseca y Extrínseca.....	174
Cuadro N° 72: Correlación entre las variables.....	175
Cuadro N° 73: Medias y desviaciones por factores.....	182
Cuadro N° 74: Contrastes multivariados.....	183
Cuadro N° 75: Prueba de los efectos inter-sujetos.....	183
Gráfico N° 36: Medias estimadas del Factor I: Pensamiento Crítico.....	183
Gráfico N° 37: Medias estimadas del Factor II: Investigación.....	184
Gráfico N° 38: Medias estimadas del Factor III: Participación.....	184
Gráfico N° 39: Medias estimadas del Factor IV: Tecnología de la Información y la Comunicación.....	184
Cuadro N° 76: Medias y desviaciones por factores.....	185
Cuadro N° 77: Contrastes multivariados.....	186
Gráfico N° 40: Medias estimadas del Factor I: Pensamiento Crítico.....	186
Gráfico N° 41: Medias estimadas del Factor II: Investigación.....	186
Gráfico N° 42: Medias estimadas del Factor III: Participación.....	187
Gráfico N° 43: Medias estimadas del Factor IV: Tecnología de la Información y la Comunicación.....	187
Cuadro N° 78: Medias y desviaciones por factores.....	188
Cuadro N° 79: Contrastes multivariados del cuestionario.....	188
Gráfico N° 44: Medias estimadas del Factor I: Pensamiento Crítico.....	189
Gráfico N° 45: Medias estimadas del Factor II: Investigación.....	189
Gráfico N° 46: Medias estimadas del Factor III: Participación.....	190
Gráfico N° 47: Medias estimadas del Factor IV: Tecnología de la Información y la Comunicación.....	190
Cuadro N° 80: Medias y desviaciones por factores.....	191
Cuadro N° 81: Contrastes multivariados del cuestionario.....	191
Cuadro N° 82: Prueba de los efectos inter-sujetos.....	192
Cuadro N° 83: Prueba Post hoc.....	192
Gráfico N° 48: Medias estimadas del Factor I: Pensamiento Crítico.....	193
Gráfico N° 49: Medias estimadas del Factor II: Investigación.....	193
Gráfico N° 50: Medias estimadas del Factor III: Participación.....	193
Gráfico N° 51: Medias estimadas del Factor IV: Tecnología de la Información y la Comunicación.....	194
Cuadro N° 84: Medias y desviaciones por factores.....	194
Cuadro N° 85: Contrastes multivariados.....	195
Cuadro N° 86: Prueba de los efectos inter-sujetos.....	195
Cuadro N° 87: Post hoc.....	195

Gráfico N° 52: Medias estimadas del Factor I: Pensamiento Crítico.....	196
Gráfico N° 53: Medias estimadas del Factor II: Investigación	196
Gráfico N° 54: Medias estimadas del Factor III: Participación	197
Gráfico N° 55: Medias estimadas del Factor IV: Tecnología de la Información y la Comunicación	197
Cuadro N° 88: Medias y desviaciones por factores	198
Cuadro N° 89: Contrastes multivariados.....	198
Gráfico N° 56: Medias estimadas del factor I: Pensamiento Crítico.....	198
Gráfico N° 57: Medias estimadas del factor II: Investigación	199
Gráfico N°58: Medias estimadas del factor III: Investigación.....	199
Gráfico N° 59: Medias estimadas del factor IV: Tecnología de la Información y la Comunicación	199
Cuadro N° 90: Medias y desviaciones por factores	200
Cuadro N° 91: Contrastes multivariados.....	201
Gráfico N° 60: Medias estimadas del Factor I: Pensamiento Crítico.....	201
Gráfico N° 61: Medias estimadas del Factor II: Investigación	201
Gráfico N° 62: Medias estimadas del Factor III: Participación	202
Gráfico N° 63: Medias estimadas del Factor IV: Tecnología de la Información y la Comunicación	202
Cuadro N° 92: Medias y desviaciones por factores	203
Cuadro N° 93: Contrastes multivariados.....	203
Gráfico N° 64: Medias estimadas del Factor I: Pensamiento Crítico.....	204
Gráfico N° 65: Medias estimadas del Factor II: Investigación	204
Gráfico N° 66: Medias estimadas del Factor III: Participación	205
Gráfico N° 67: Medias estimadas del Factor IV: Tecnología de la Información y la Comunicación	205
Cuadro N° 94: Medias y desviaciones por factores	206
Cuadro N° 95: Contrastes multivariados.....	206
Gráfico N° 68: Medias estimadas del Factor I: Pensamiento Crítico.....	207
Gráfico N° 68: Medias estimadas del Factor II: Investigación	207
Gráfico N° 69: Medias estimadas del Factor III: Participación	207
Gráfico N° 70: Medias estimadas del Factor IV: Tecnología de la Información y Comunicación	208
Cuadro N° 96 Medias y desviaciones por factores.....	208
Cuadro N° 97: Contrastes multivariados.....	209
Cuadro N° 98: Prueba de los efectos inter-sujetos	209
Cuadro N° 99: Prueba Post Hoc	210
Gráfico N° 71: Medias estimadas del Factor I: Pensamiento Crítico.....	210
Gráfico N° 72: Medias estimadas del Factor II: Investigación	211
Gráfico N° 73: Medias estimadas del Factor III: Participación	211
Gráfico N° 74: Medias estimadas del Factor IV: Tecnología de la Información y la Comunicación	212
Cuadro N° 100: Medias y desviaciones por factores	212
Cuadro N° 101: Contrastes multivariados.....	213
Gráfico N° 75: Medias estimadas del Factor I: Pensamiento Crítico.....	213
Gráfico N° 76: Medias estimadas del Factor II: Investigación	213
Gráfico N° 77: Medias estimadas del Factor III: Participación	214
Gráfico N° 78: Medias estimadas del Factor IV: Tecnología de la Información y Comunicación	214
Cuadro N° 102: Medias y desviaciones por factores	215
Cuadro N° 103: Contrastes multivariados.....	215

Gráfico N° 79: Medias estimadas del Factor I: Mis Expectativas y Proyectos por Sexo.....	215
Gráfico N° 80: Medias estimadas del Factor II: Mis Cualidades y Carencias por Sexo.....	216
Gráfico N° 81: Medias estimadas del Factor III: La Persona Como Valor por Sexo	216
Cuadro N° 104: Medias y desviaciones por factores	217
Cuadro N° 105: Contrastes multivariados.....	217
Gráfico N° 82: Medias estimadas del Factor I: Mis Expectativas y Proyectos y Edad.....	218
Gráfico N° 83: Medias estimadas del Factor II: Mis Cualidades y Carencias y Edad	218
Gráfico N° 84: Medias estimadas del Factor III: La Persona Como Valor y Edad.....	218
Cuadro N° 106: Medias y desviaciones por factores	219
Cuadro N° 107: Contrastes multivariados.....	219
Cuadro N° 108: Prueba de los efectos inter-sujetos	220
Cuadro N° 109: Prueba Post hoc.....	220
Gráfico N° 85: Medias estimadas del Factor I: Mis Expectativas y Proyectos y Estado Civil ...	221
Gráfico N° 86: Medias estimadas del Factor II: Mis Cualidades y Carencias y Estado Civil	221
Gráfico N° 87: Medias estimadas del Factor III: La Persona Como Valor por Estado Civil.....	221
Cuadro N° 110: Medias y desviaciones por factores	222
Cuadro N° 111: Contrastes multivariados.....	222
Gráfico N° 88: Medias estimadas del Factor I: Mis Expectativas y Proyectos y Zona en la que Está Ubicado el Centro Educativo	222
Gráfico N° 89: Medias estimadas del Factor II: Mis Cualidades y Carencias por Zona en la que Está Ubicado el Centro Educativo	223
Gráfico N° 90: Medias estimadas del Factor III: Las Persona Como Valor y Zona en la que Está Ubicado el Centro Educativo	223
Cuadro N° 112: Medias y desviaciones por factores	224
Cuadro N° 113: Contrastes multivariados.....	224
Gráfico N° 91: Medias estimadas del Factor I: Mis Expectativas y Proyectos y Nivel Educativo en el que Trabaja	225
Gráfico N° 92: Medias estimadas del Factor II: Mis Cualidades y Carencias y Nivel Educativo en el que Trabaja.....	225
Gráfico N° 93: Medias estimadas del Factor III: La Persona Como Valor y Nivel Educativo en el que Trabaja.....	225
Cuadro N° 114: Medias y desviaciones	226
Cuadro N° 115: Contrastes multivariados.....	226
Gráfico N° 94: Medias estimadas del Factor I: Mis Expectativas y Proyectos y Titulación Académica.....	226
Gráfico N° 95: Medias estimadas del Factor II: Mis Cualidades y Carencias y Titulación Académica.....	227
Gráfico N° 96: Medias estimadas del Factor III: La Persona Como Valor y Titulación Académica	227
Cuadro N° 116: Medias y desviaciones por factores	228
Cuadro N° 117: Contrastes multivariados.....	228
Cuadro N° 118: Prueba de los efectos inter-sujetos	229
Cuadro N° 119: Prueba post hoc	229
Gráfico N° 97: Medias estimadas del Factor I: Mis Expectativas y Proyectos y Tanda en la que Trabaja.....	229
Gráfico N° 98: Medias estimadas del Factor II: Mis Cualidades y Carencias y Tanda en la que Trabaja.....	230
Gráfico N° 99: Medias estimadas del Factor III: La Persona Como Valor y Tanda en la que Trabaja.....	230
Cuadro N° 120: Medias y desviaciones por factores	231
Cuadro N° 121: Contrastes multivariados.....	231

Gráfico N° 100: Medias estimadas del Factor I: Mis Expectativas y Proyectos y Tiempo en el Servicio	232
Gráfico N° 101: Medias estimadas del Factor II: Mis Cualidades y Carencias y Tiempo en el Servicio	232
Gráfico N° 102: Medias estimadas del Factor III: La Persona Como Valor y Tiempo en el Servicio	232
Cuadro N° 122: Medias y desviaciones por factores	233
Cuadro N° 123: Contrastes multivariados.....	233
Cuadro N° 124: Prueba de los efectos inter-sujetos	234
Cuadro N° 125: Contraste de Levene.....	234
Cuadro N° 126: Prueba post hoc	234
Gráfico N° 103: Medias estimadas del Factor I: Mis Expectativas y Proyectos e Ingreso al Sistema Educativo para la Función Docente.....	235
Gráfico N° 104: Medias estimadas del Factor II: Mis Cualidades y Carencias por Ingreso al Sistema Educativo para la Función Docente.....	235
Gráfico N° 105: Medias estimadas del Factor III: La Persona Como Valor por Ingreso al Sistema Educativo para la Función Docente	235
Cuadro N° 127: Medias y desviaciones por factores	236
Cuadro N° 128: Contrastes multivariados del cuestionario	236
Cuadro N° 129: Prueba de los efectos inter-sujetos	237
Cuadro N° 130: Prueba post hoc	237
Gráfico N° 106: Medias estimadas del Factor I: Mis Expectativas y Proyectos por Escala Salarial en la que se Ubica Actualmente	237
Gráfico N° 107: Medias estimadas del Factor II: Mis Cualidades y Carencias por Escala Salarial en la que se Ubica Actualmente	238
Gráfico N° 108: Medias estimadas del Factor III: La Persona Como Valor por Escala Salarial en la que se Ubica Actualmente.....	238
Cuadro N° 131: Medias y desviaciones por factores	239
Cuadro N° 132: Contrastes multivariados.....	239
Cuadro N° 133: Prueba de los efectos inter-sujetos	239
Gráfico N° 109: Medias estimadas del Factor I: Mis Expectativas y Proyectos por Regional de Educación a la que Pertenece el Centro Educativo	240
Gráfico N° 110: Medias estimadas del Factor II: Mis Cualidades y Carencias por Regional de Educación a la que Pertenece el Centro Educativo	240
Gráfico N° 111: Medias estimadas del Factor III: La Persona Como Valor por Regional de Educación a la que Pertenece el Centro Educativo	240
Cuadro N° 134: Medias y desviaciones por factores	241
Cuadro N° 135: Contrastes multivariados.....	241
Gráfico N° 112: Medias estimadas del Factor I: Expresión Generativa y Sexo	241
Gráfico N° 113: Medias estimadas del Factor II: Carencia Generativa y Sexo	242
Cuadro N° 136: Medias y desviaciones por factores	242
Cuadro N° 137: Contrastes multivariados.....	243
Gráfico N° 114: Medias estimadas del Factor I: Expresión Generativa y Edad	243
Gráfico N° 115: Medias estimadas del Factor II: Carencia Generativa y Edad	243
Cuadro N° 138: Medias y desviaciones por factores	244
Cuadro N° 139: Contrastes multivariados.....	244
Gráfico N° 116: Medias estimadas del Factor I: Expresión Generativa y Estado Civil.....	244
Gráfico N° 117: Medias estimadas del Factor II: Carencia Generativa y Estado Civil	245
Cuadro N° 140: Medias y desviaciones por factores	245
Cuadro N° 141: Contrastes multivariados.....	245
Cuadro N° 142: Prueba de los efectos inter-sujetos	246

Cuadro N° 143: Prueba post hoc	246
Gráfico N° 118: Medias estimadas del Factor I: Expresión Generativa y Zona en la que está Ubicado el Centro Educativo	247
Gráfico N° 119: Medias estimadas del Factor II: Carencia Generativa y Zona en la que está Ubicado el Centro Educativo	247
Cuadro N° 144: Medias y desviaciones por factores	248
Cuadro N° 145: Contrastes multivariados.....	248
Gráfico N° 120: Medias estimadas del Factor I: Expresión Generativa y Nivel Educativo en el que Trabaja.....	249
Gráfico N° 121: Medias estimadas del Factor II: Carencia Generativa y Nivel Educativo en el que Trabaja.....	249
Cuadro N° 146: Medias y desviaciones por factores	249
Cuadro N° 147: Contrastes multivariados.....	250
Gráfico N° 122: Medias estimadas del Factor I: Expresión Generativa y Titulación Académica	250
Gráfico N° 123: Medias estimadas del Factor II: Carencia Generativa y Titulación Académica.....	250
Cuadro N° 148: Medias y desviaciones por factores	251
Cuadro N° 149: Contrastes multivariados.....	251
Gráfico N° 124: Medias estimadas del Factor I: Expresión Generativa y Tanda en la que Trabaja	252
Gráfico N° 125: Medias estimadas del Factor II: Carencia Generativa y Tanda en la que Trabaja	252
Cuadro N° 150: Medias y desviaciones por factores	253
Cuadro N° 151: Contrastes multivariados.....	253
Gráfico N° 126: Medias estimadas del Factor I: Expresión Generativa y Tiempo en el servicio.....	253
Gráfico N° 127: Medias estimadas del Factor II: Carencia Generativa y Tiempo en el servicio.....	254
Cuadro N° 152: Medias y desviaciones por factores	254
Cuadro N° 153: Contrastes multivariados.....	255
Cuadro N° 154: Prueba de los efectos inter-sujetos	255
Cuadro N° 155: Prueba Post hoc.....	255
Gráfico N° 128: Medias estimadas del Factor I: Expresión Generativa e Ingreso al Sistema Educativo para la Función Docente	256
Gráfico N° 129: Medias estimadas del Factor II: Carencia Generativa e Ingreso al Sistema Educativo para la Función Docente	256
Cuadro N° 156: Medias y desviaciones por factores	257
Cuadro N° 157: Contrastes multivariados.....	257
Gráfico N° 130: Medias estimadas del Factor I: Expresión Generativa y Escala Salarial en la que se Ubica Actualmente.....	257
Gráfico N° 131: Medias estimadas del Factor II: Carencia Generativa y Escala Salarial en la que se Ubica Actualmente.....	258
Cuadro N° 158: Medias y desviaciones por factores	258
Cuadro N° 159: Contrastes multivariados.....	258
Cuadro N° 160: Prueba de los efectos inter-sujetos	259
Gráfico N° 132: Medias estimadas del Factor I: Expresión Generativa y Regional de Educación a la que pertenece el Centro Educativo	259
Gráfico N° 133: Medias estimadas del Factor II: Carencia Generativa y Regional de Educación a la que pertenece el Centro Educativo	260
Cuadro N° 161: Medias y desviaciones por factores	260
Cuadro N° 162: Contrastes multivariados.....	260
Cuadro N° 163: Prueba de los efectos inter-sujetos	261
Gráfico N° 134: Medias estimadas del Factor I: Práctica Reflexiva y Sexo.....	261

Gráfico N° 135: Medias estimadas del Factor II: Práctica Innovadora y Sexo	262
Cuadro N° 164: Medias y desviaciones por factores	262
Cuadro N° 165: Contrastes multivariados.....	263
Gráfico N° 136: Medias estimadas del Factor I: Práctica Reflexiva y Edad.....	263
Gráfico N° 137: Medias estimadas del Factor II: Práctica Innovadora y Edad.....	263
Cuadro N° 166: Medias y desviaciones por factores	264
Cuadro N° 167: Contrastes multivariados.....	264
Gráfico N° 138: Medias estimadas del Factor I: Práctica Reflexiva.....	264
Gráfico N° 139: Medias estimadas del Factor II: Práctica Innovadora.....	265
Cuadro N° 168: Medias y desviaciones por factores	265
Cuadro N° 169: Contrastes multivariados.....	265
Cuadro N° 170: Prueba de los efectos inter-sujetos	266
Cuadro N° 171: Prueba post hoc	266
Gráfico N° 140: Medias estimadas del Factor I: Práctica reflexiva y Zona en la que está Ubicado el Centro Educativo	266
Gráfico N° 141: Medias estimadas del Factor II: Práctica Innovadora y Zona en la que está Ubicado el Centro Educativo	267
Cuadro N° 172: Medias y desviaciones por factores y Nivel Educativo en el que trabaja	267
Cuadro N° 173: Contrastes multivariados.....	268
Cuadro N° 174: Prueba de los efectos inter-sujetos	268
Cuadro N° 175: Prueba post hoc	268
Gráfico N° 142: Medias estimadas del Factor I: Práctica Reflexiva y Nivel Educativo en que Trabaja.....	269
Gráfico N° 143: Medias estimadas del Factor II: Práctica Innovadora y Nivel Educativo en que Trabaja.....	269
Cuadro N° 176: Medias y desviaciones por factores	269
Cuadro N° 177: Contrastes multivariados.....	270
Gráfico N° 144: Medias estimadas del Factor I: Práctica Reflexiva y Titulación Académica ..	270
Gráfico N° 145: Medias estimadas del Factor II: Práctica Innovadora y Titulación Académica	270
Cuadro N° 178: Medias y desviaciones por factores	271
Cuadro N° 179: Contrastes multivariados.....	271
Cuadro N° 180: Prueba de los efectos inter-sujetos	271
Cuadro N° 181: Prueba Post hoc.....	272
Gráfico N° 146: Medias estimadas del Factor I: Práctica Reflexiva y Tanda en la que Trabaja	272
Gráfico N° 147: Medias estimadas del Factor II: Práctica Innovadora y Tanda en la que Trabaja	273
Cuadro N° 182: Medias y desviaciones por factores	273
Cuadro N° 183: Contrastes multivariados.....	273
Gráfico N° 148: Medias estimadas del Factor I: Práctica reflexiva y Tiempo en el Servicio	274
Gráfico N° 149: Medias estimadas del Factor II: Práctica Innovadora y Tiempo en el Servicio	274
Cuadro N° 184: Medias y desviaciones por factores	275
Cuadro N° 185: Contrastes multivariados.....	275
Cuadro N° 186: Prueba de los efectos inter-sujetos	275
Cuadro N° 187 Prueba post hoc de Cuestionario	276
Gráfico N° 150: Medias estimadas del Factor I: Práctica Reflexiva e Ingreso al Sistema Educativo para la Función Docente	276
Gráfico N° 151: Medias estimadas del Factor II: Práctica Innovadora e Ingreso al Sistema Educativo para la Función Docente	276
Cuadro N° 188: Medias y desviaciones por factores	277
Cuadro N° 189: Contrastes multivariados.....	277
Cuadro N° 190: Prueba de los efectos inter-sujetos	277

Cuadro N° 191: Prueba post hoc	278
Gráfico N° 152: Medias estimadas del Factor I: Práctica reflexiva y Escala Salarial en la que se Ubica Actualmente.....	278
Gráfico N° 153: Medias estimadas del Factor II: Práctica Innovadora y Escala Salarial en la que se Ubica Actualmente.....	279
Cuadro N° 192: Medias y desviaciones por factores	279
Cuadro N° 193: Contrastes multivariados.....	279
Cuadro N° 194: Prueba de los efectos inter-sujetos	280
Gráfico N° 154: Medias estimadas del Factor I: Práctica Reflexiva y Regional de Educación a la que Pertenece el Centro Educativo.....	280
Gráfico N° 155: Medias estimadas del Factor II: Práctica Innovadora y Regional de Educación a la que Pertenece el Centro Educativo.....	280
Cuadro N° 195: Medias y desviaciones por Factores.....	281
Cuadro N° 196: Contrastes multivariados.....	281
Gráfico N° 156: Medias estimadas del Factor I: Manejo de la clase y Sexo	281
Gráfico N° 157: Medias estimadas del Factor II: Apoyo de compañeros y Sexo	282
Gráfico N° 158: Medias estimadas del Factor III: Apoyo del Equipo Directivo y Sexo	282
Cuadro N° 197: Medias y desviaciones por factores	283
Cuadro N° 198: Contrastes multivariados.....	283
Gráfico N° 159: Medias estimadas del Factor I: Manejo de la clase y Edad	284
Gráfico N° 160: Medias estimadas del Factor II: Apoyo de compañeros y Edad.....	284
Gráfico N° 161: Medias estimadas del Factor III: Apoyo del Equipo Directivo y Edad	284
Cuadro N° 199: Medias y desviaciones	285
Cuadro N° 200: Contrastes multivariados.....	285
Gráfico N° 162: Medias estimadas del Factor I: Manejo de la clase y Estado Civil	285
Gráfico N° 163: Medias estimadas del Factor II: Apoyo de los compañeros y Estado Civil	286
Gráfico N° 164: Medias estimadas del Factor III: Apoyo del Equipo Directivo y Estado Civil	286
Cuadro N° 201: Medias y desviaciones	287
Cuadro N° 202: Contrastes multivariados.....	287
Gráfico N° 165: Medias estimadas del Factor I: Manejo de la Clase y Zona Donde Está Ubicado el Centro Educativo	287
Gráfico N° 166: Medias estimadas del Factor II: Apoyo de los compañeros y Zona Donde Está Ubicado el Centro Educativo	288
Gráfico N° 167: Medias estimadas del Factor III: Apoyo del Equipo Directivo y Zona Donde Está Ubicado el Centro Educativo	288
Cuadro N° 203: Medias y desviaciones	289
Cuadro N° 204: Contrastes multivariados.....	289
Gráfico N° 168: Medias estimadas del Factor I: Manejo de la Clase y Nivel Educativo	289
Gráfico N° 169: Medias estimadas del Factor II: Apoyo de los Compañeros y Nivel Educativo	290
Gráfico N° 170: Medias estimadas del Factor III: Apoyo del Equipo Directivo y Nivel Educativo	290
Cuadro N° 205: Medias y desviaciones	291
Cuadro N° 206: Contrastes multivariados.....	291
Gráfico N° 171: Medias estimadas del Factor I: Manejo de la Clase y Titulación Académica	291
Gráfico N° 172: Medias estimadas del Factor II: Apoyo de los Compañeros y Titulación Académica.....	292
Gráfico N° 173: Medias estimadas del Factor III: Apoyo del Equipo Directivo y Titulación Académica.....	292
Cuadro N° 207: Medias y desviaciones por factores	293
Cuadro N° 208: Contrastes multivariados.....	293

Gráfico N° 174: Medias estimadas del Factor I: Manejo de la clase y Tanda en la que Trabaja	294
Gráfico N° 175: Medias estimadas del Factor II: Apoyo de los Compañeros y Tanda en la que Trabaja	294
Gráfico N° 176: Medias estimadas del Factor III: Apoyo del Equipo Directivo y Tanda en la que Trabaja	294
Cuadro N° 209: Medias y desviaciones	295
Cuadro N° 210: Contrastes multivariados	295
Gráfico N° 177: Medias estimadas del Factor I: Manejo de la Clase y Tiempo en el Servicio	296
Gráfico N° 178: Medias estimadas del Factor II: Apoyo de los Compañeros por Tiempo en el Servicio	296
Gráfico N° 179: Medias estimadas del Factor III: Apoyo del Equipo Directivo por Tiempo en el Servicio	296
Cuadro N° 211: Medias y desviaciones	297
Cuadro N° 212: Contrastes multivariados	297
Gráfico N° 181: Medias estimadas del Factor I: Manejo de la clase por Ingreso al Sistema Educativo para la Función Docente	298
Gráfico N° 182: Medias estimadas del Factor II: Apoyo de los Compañeros por Ingreso al Sistema Educativo para la Función Docente	298
Gráfico N° 183: Medias estimadas del Factor III: Apoyo del Equipo Directivo por Ingreso al Sistema Educativo para la Función Docente	298
Cuadro N° 213: Medias y desviaciones	299
Cuadro N° 214: Contrastes multivariados	300
Gráfico N° 184: Medias estimadas del Factor I: Manejo de la Clase y Escala Salarial	300
Gráfico N° 185: Medias estimadas del Factor II: Apoyo de los Compañeros y Escala Salarial	300
Gráfico N° 186: Medias estimadas del Factor III: Apoyo del Equipo Directivo y Escala Salarial	301
Cuadro N° 215: Medias y desviaciones	301
Cuadro N° 216: Contrastes multivariados	301
Cuadro N° 217: Prueba de los efectos inter-sujetos	302
Gráfico N° 187: Medias estimadas del Factor I: Manejo de la Clase por Regional Educativa a la que Pertenece el Centro educativo	302
Gráfico N° 188: Medias estimadas del Factor II: Apoyo de los Compañeros por Regional Educativa a la que Pertenece el Centro educativo	302
Gráfico N° 189: Medias estimadas del Factor III: Apoyo del Equipo Directivo por Regional Educativa a la que Pertenece el Centro educativo	303
Cuadro N° 218: Medias y desviaciones por factores	303
Cuadro N° 219: Contrastes multivariados	303
Cuadro N° 220: Prueba de los efectos inter-sujetos	304
Gráfico N° 190: Medias estimadas del Factor I: Motivación Intrínseca-Autonomía personal	304
Gráfico N° 191: Medias estimadas del Factor II: Motivación Extrínseca	304
Gráfico N° 192: Medias estimadas del Factor III: Motivación Intrínseca para el Desarrollo Profesional	305
Cuadro N° 221: Medias y desviaciones por factores	305
Cuadro N° 222: Contrastes multivariados	306
Gráfico N° 193: Medias estimadas del Factor I: Motivación Intrínseca	306
Gráfico N° 194: Medias estimadas del Factor II: Motivación Extrínseca	306
Cuadro N° 223: Medias y desviaciones por factores	307
Cuadro N° 224: Contrastes multivariados	307
Gráfico N° 196: Medias estimadas del Factor I: Motivación Intrínseca	308
Gráfico N° 197: Medias estimadas del Factor II: Motivación Extrínseca	308

Gráfico N° 198: Medias estimadas del Factor III: Motivación Intrínseca para el Desarrollo Profesional.....	308
Cuadro N° 225: Medias y desviaciones por factores	309
Cuadro N° 226: Contrastes multivariados.....	309
Cuadro N° 227: Prueba de los efectos inter-sujetos	309
Cuadro N° 228: Prueba post hoc	310
Gráfico N° 199: Medias estimadas del Factor I: Motivación Intrínseca	310
Gráfico N° 200: Medias estimadas del Factor II: Motivación Extrínseca.....	311
Gráfico N° 201: Medias estimadas del Factor III: Motivación Intrínseca para el Desarrollo Local	311
Cuadro N° 229: Medias y desviaciones por factores	312
Cuadro N° 230: Contrastes multivariados.....	312
Cuadro N° 231: Prueba de los efectos inter-sujetos	312
Cuadro N° 232: Prueba post hoc	313
Gráfico N° 202: Medias estimadas del Factor I: Motivación Intrínseca	313
Gráfico N° 203: Medias estimadas del Factor II: Motivación Extrínseca.....	314
Gráfico N° 204: Medias estimadas del Factor III: Motivación Intrínseca para el Desarrollo Profesional.....	314
Cuadro N° 233: Medias y desviaciones por factores	315
Cuadro N° 234: Contrastes multivariados.....	315
Gráfico N° 205: Medias estimadas del Factor I: Motivación.....	315
Gráfico N° 206: Medias estimadas del Factor II: Motivación Extrínseca.....	316
Gráfico N° 207: Medias estimadas del Factor III: Motivación Intrínseca para el Desarrollo Profesional.....	316
Cuadro N° 235: Medias y desviaciones por factores	317
Cuadro N° 236: Contrastes multivariados.....	317
Cuadro N° 237: Prueba de los efectos inter-sujetos	318
Cuadro N° 238: Prueba post hoc	318
Gráfico N° 208: Medias estimadas del Factor I: Motivación Intrínseca	318
Gráfico N° 209: Medias estimadas del Factor II: Motivación Extrínseca.....	319
Gráfico N° 210: Medias estimadas del Factor III: Motivación Intrínseca para el Desarrollo Profesional.....	319
Cuadro N° 239: Medias y desviaciones por factores	320
Cuadro N° 240: Contrastes multivariados.....	320
Gráfico N° 211: Medias estimadas del Factor I: Motivación Intrínseca	321
Gráfico N° 212: Medias estimadas del Factor II: Motivación Extrínseca.....	321
Gráfico N° 213: Medias estimadas del Factor III: Motivación Intrínseca para el Desarrollo Profesional.....	321
Cuadro N° 241: Medias y desviaciones por factores	322
Cuadro N° 242: Contrastes multivariados.....	322
Cuadro N° 243: Prueba de los efectos inter-sujetos	323
Cuadro N° 244: Prueba Post hoc.....	323
Gráfico N° 214: Medias estimadas del Factor I: Motivación Intrínseca	323
Gráfico N° 215: Medias estimadas del Factor II: Motivación Extrínseca.....	324
Gráfico N° 216: Medias estimadas del Factor III: Motivación Intrínseca-Desarrollo Profesional	324
Cuadro N° 245: Medias y desviaciones por factores	325
Cuadro N° 246 Contrastes multivariados.....	325
Cuadro N° 247: Prueba de los efectos inter-sujetos	325
Gráfico N° 217: Medias estimadas del Factor I: Motivación Intrínseca	326
Gráfico N° 218: Medias estimadas del Factor II: Motivación Extrínseca.....	326

Gráfico N° 219: Medias estimadas del Factor III: Motivación Intrínseca para el Desarrollo Profesional.....	326
Cuadro N° 248: Medias y desviaciones por factores	327
Cuadro N° 249 Contrastes multivariados.....	327
Cuadro N° 250: Prueba de los efectos inter-sujetos	327
Gráfico N° 220: Medias estimadas del Factor I: Motivación Intrínseca	328
Gráfico N° 221: Medias estimadas del Factor II: Motivación Extrínseca.....	328
Gráfico N° 222: Medias estimadas del Factor III: Motivación Intrínseca para el Desarrollo Profesional.....	328
Cuadro N° 251: Regresión lineal. Resumen del Modelo	329
Cuadro N° 252: Regresión Lineal Simple Factor I Pensamiento Critico.....	330
Cuadro N° 253: Regresión Lineal. Resumen del Modelo	330
Cuadro N° 254 Regresión Lineal. Factor II Investigación	331
Cuadro N° 255 Regresión Lineal. Resumen Del Modelo	331
Cuadro N° 256: Regresión Lineal. Factor Participación.....	332
Cuadro N° 257 Regresión Lineal. Resumen Del Modelo	332
Cuadro N° 258: Regresión lineal Factor IV Tecnología de la información y comunicación.....	333
Cuadro N° 259: Regresión Lineal. Resumen Del Modelo	333
Cuadro N° 260: Regresión Lineal. Factor I Práctica Reflexiva	334
Cuadro N° 261: Regresión Lineal. Resumen del modelo	334
Cuadro N° 262: Coeficientes	335
Cuadro N° 263: Influencia de la variable Autoestima	336
Cuadro N° 264: Influencia de la variable Generatividad	336
Cuadro N° 265: Cuestionarios, descripción de ítems y media	339
Cuadro N° 266: Unidades de análisis	343
Gráfico N° 223: Perfil de Participantes.....	345
Cuadro N° 267: Relación general de Unidad de análisis, Categorías y Códigos	345
Cuadro N° 268: Síntesis Participantes	346
Gráfico N°224: Ítems, Categorías, Subcategorías y total de Códigos.....	346
Cuadro N° 269 Categorías, Subcategorías y Códigos.....	347
Cuadro N° 270: Categorías, Subcategorías y Códigos.....	350
Cuadro N° 271: Categorías, Subcategorías y Códigos.....	353
Cuadro N° 272: Categorías, Subcategorías y Códigos.....	356
Cuadro N° 273: Categorías, Subcategorías y Códigos.....	359
Cuadro N° 274: Categorías, Subcategorías y Códigos.....	361
Cuadro N° 275: Síntesis participantes.....	363
Gráfico N° 225: Ítems, Categorías, Subcategorías y total de Códigos.....	363
Cuadro N° 276: Categorías, Subcategorías y Códigos.....	364
Cuadro N° 277: Categorías, Subcategorías y Códigos.....	370
Cuadro N° 278: Categorías, Subcategorías y Códigos.....	373
Cuadro N° 279: Categorías, Subcategorías y Códigos.....	377
Cuadro N° 280: Categorías, Subcategorías y Códigos.....	381
Cuadro N° 281: Categorías, Subcategorías y Códigos.....	385

RELACIÓN DE SIGLAS

PDE:	Plan Decenal de Educación
ATI:	Proyecto de Asistencia Técnica Institucional
PDI	Plan Estratégico de la Educación Dominicana
BM	Banco Mundial
SERCE:	Segundo Estudio Regional Comparativo Explicativo
ALC:	<i>América Latina y el Caribe)</i>
PIB:	<i>Producto Interior Bruto</i>
PNUD:	<i>Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo</i>
UNESCO:	<i>Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.</i>
PREPARA:	Programa de educación Básica y Bachillerato a distancia para adultos.
APMAES:	Asociación de Padres, Madres y Amigos de la Escuela (31)
EPT:	<i>Educación para todos en el mundo</i>
OREALC:	Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
PROEDUCA-GTZ:	Programa de educación en el Perú de la Cooperación Técnica Alemana.
PREAL:	Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina.
EDUCA:	Acción empresarial por la educación.
RD:	República Dominicana
MINERD:	Ministerio de Educación de República Dominicana
IDEC:	Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad
JEC:	Jornada Escolar Completa
UNICEF:	Fondo de las Naciones Unidas para la infancia
PRELAC:	Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe
ADP:	Asociación Dominicana de Profesores
TIC:	Tecnologías de la información y comunicación
NTIC:	Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación
PH:	<i>Escala Piers-Harris, de Piers</i>
SDQ:	<i>Self Description Questionnaire, de Marsh</i>
A-26:	<i>Escala de autoconcepto, de Villa</i>
Q:	<i>rating scales - escala de estimación o puntuación-, el diferencial semántico y la técnica</i>
TAP:	<i>Test de Autoestima en Profesores</i>
OCDE:	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
IAC:	<i>Inventario de Autoestima de Coopersmith</i>
SES:	<i>The Collective Self-Esteem Scale</i>
CSES:	<i>The Collective Self-Esteem Scale</i>
PSPP:	<i>Physical Self-Perception Profile</i>
AUT30:	<i>Escala</i>
IAMI-R:	<i>Escala</i>
EGB 3:	<i>Escala</i>
Polimodal:	<i>Escala</i>

EAG: Escala de Autoeficacia General
USE: Centros educativos en la USE
SPSS: Statistical Package for the Social Sciences
KMO: Cálculo de la medida KMO (Káiser-Meyer-Olkin)
MANOVA: Análisis multivariado de varianza
DEA: Estudios Avanzados en Psicología de la Educación y Desarrollo Humano

INTRODUCCIÓN

La profundización en el campo de las actitudes y de la práctica de los docentes, ha supuesto un proceso complejo por varias razones. La complejidad de estas razones responde a factores diversos. Uno de estos factores tiene vinculación con la dimensión afectiva de las personas, por la admiración y el respeto que nos merecen seres humanos que aun trabajando en condiciones precarias y excluyentes, tratan de aportar lo mejor de sí, para superarse como personas y como actores educativos. Otras razones, responden a los retos y desafíos que la complejidad social, mundial y de la educación misma nos plantean en el momento actual. Por esto, consideramos que redescubrir las actitudes y la práctica de los profesores, desde un proceso investigativo y desde una perspectiva transformadora, nos coloca frente a sujetos, que se revelan como personas, que además de desear el cambio, pretenden construirlo con voces propias y acciones nuevas.

Es por ello que la presente investigación está permeada por una búsqueda constante de la actitud al cambio socioeducativo y la práctica de los profesores. Este proceso muestra los desafíos que tienen los educadores para traducir su fortaleza intelectual, su potencial creativo y su compromiso con una educación de calidad, en acciones concretas, dentro y fuera del escenario escolar. Asimismo, nos muestra una realidad educativa marcada por necesidades históricas y por retos que le demandan un encuentro real con los cambios que experimentan los estudiantes, la educación y la sociedad.

De igual modo, al entrar en contacto con esta investigación es posible adentrarse en los problemas y en las realizaciones de la educación que se desarrolla en la República Dominicana. Son condiciones estructurales y académicas que interpelan a la investigadora y que requieren un reenfoque conceptual y práctico, de las actitudes y compromiso socioeducativo del Estado, de la sociedad civil y de los educadores del país.

La presente investigación, *Actitud al cambio socioeducativo y Práctica Educativa. Un estudio multifactorial en población docente* responde a una opción académica al interesarnos la aportación de nuevas explicaciones respecto de la actitud al cambio y la práctica de docentes dominicanos. Responde también, a una opción política que prioriza la interrelación educación-sociedad, para contribuir a una mayor comprensión de la situación del profesorado y promover transformaciones sustantivas en las políticas educativas del país.

Delimitación del problema de estudio

La tarea de investigación versa sobre la actitud al cambio socioeducativo de los docentes con lo que manifiestan de sí mismos en la práctica educativa. En esta investigación adquiere significación y novedad la relación que se puede establecer entre las variables criterio y algunas variables psicológicas como la autoestima, la generatividad, la motivación intrínseca y extrínseca y la autoeficacia. Esta investigación aportará datos útiles para la búsqueda de estrategias que motiven la disposición al cambio del docente, fortalezcan su práctica reflexiva e innovadora y posibiliten una interrelación continua con esta disposición al cambio con su práctica educativa. Las estrategias que emerjan de la investigación, deberán facilitar, además, una acción transformadora de los docentes en sus aulas, en su centro educativo y en el entorno del trabajo docente.

Asimismo esta investigación aportará nuevos referentes sociopedagógicos sobre la relación entre discurso sobre el cambio socioeducativo, práctica reflexiva e innovadora y su concreción en la práctica educativa del profesorado en el aula y en la comunidad. Además, servirá para motivar otras investigaciones que profundicen en el cambio socioeducativo.

Interés científico

Esta investigación es importante en el ámbito académico del contexto nacional e internacional para todos los sectores preocupados por el cambio en educación y la calidad de la práctica docente. Asimismo, es importante para los que trabajan por una formación más reflexiva y cualificada de los educadores en el campo de las ciencias humanísticas y a nivel general. Esta importancia radica en la novedad de las aportaciones que ofrece esta investigación, una de las cuales se relaciona con la vinculación entre disposición al cambio socioeducativo y lo que el profesorado refleja de sí mismo en su práctica educativa. De igual modo, se aportan referentes nuevos relacionados con las variables predictoras o independientes: sociodemográficas, autoestima, autoeficacia, la motivación intrínseca y generatividad y las variables criterio o dependientes actitud al cambio socioeducativo y práctica reflexiva e innovadora. Esta investigación puede contribuir a la ampliación de estudios y conocimientos científicos relativos a la relación entre disposición al cambio socioeducativo y práctica educativa.

En este marco, adquiere significación y novedad la relación que se puede establecer entre variables psicológicas -como la autoestima, la autoeficacia, la motivación intrínseca y extrínseca y la generatividad- con variables sociopedagógicas -como la práctica reflexiva e innovadora y la actitud al cambio socioeducativo. Interesa identificar cómo influyen los factores contextuales, institucionales y personales en las respuestas que reflejan los docentes en su práctica educativa a partir de su identificación con el cambio socioeducativo. La importancia científica de esta investigación también está asociada a la

búsqueda de estrategias que motiven la disposición al cambio del docente y posibiliten una interrelación continua entre esta disposición al cambio con su práctica educativa.

Relevancia Social

La investigación tiene relevancia social, porque los procesos generados en su realización y los resultados derivados de la misma pueden impactar no sólo las actitudes, la práctica y las relaciones de los profesores participantes en la misma, sino que pueden incidir en la cultura de las instituciones educativas, en las relaciones escuela-comunidad, así como en las concepciones y visión de la comunidad educativa sobre el cambio socioeducativo. Esta relevancia social se afirma, también, por la oportunidad que proporciona la investigación para aquellas instituciones y sectores sociales interesados en buscar explicaciones a los encuentros y desencuentros entre actitudes favorables o no al cambio socioeducativo y práctica educativa. De igual manera, aporta nuevos referentes actitudinales, conceptuales y metodológicos a las diferentes instancias del Sistema Educativo Nacional, a organizaciones de la Sociedad Civil comprometidas con la calidad de la educación; y a otras realidades culturales.

Asimismo, las instituciones preocupadas por el desarrollo integral del profesorado pueden aprovechar los hallazgos de esta investigación para profundizar en la diversidad de factores que provocan o bloquean una articulación directa y concreta entre actitud al cambio socioeducativo y práctica educativa en perspectiva de transformación.

Originalidad-Innovación

La originalidad de esta investigación queda expresada en el objetivo fundamental de la misma que se centra en la búsqueda de relación entre la actitud hacia el cambio socioeducativo y la incidencia de la misma en una práctica educativa transformadora en los profesores; y, además, en la búsqueda de relaciones entre las variables socioeducativas y psicológicas que inciden en la práctica educativa de estos. Después de una búsqueda exhaustiva de literatura científica sobre estos temas en la República Dominicana, no se ha encontrado referencia alguna. Parte de la originalidad de esta investigación está en la realización de la misma, en Regionales de Educación y en zonas geográficas que participan por primera vez en una investigación de esta naturaleza.

Descripción del contenido del trabajo

Esta investigación consta de diez apartados. La introducción presenta la delimitación del problema de forma sucinta y los objetivos generales y específicos que orientan esta investigación, así como la descripción global de la estructura de la investigación, que consta de dos partes: la primera parte es la revisión teórica; y la segunda

parte es el trabajo empírico. La Primera parte, Revisión Teórica, contiene seis capítulos que constituyen el núcleo del marco conceptual. El capítulo I aborda el contexto global de la investigación enmarcado en el contexto socioeducativo dominicano y el contexto específico en el cual se desarrolla el trabajo investigativo. El capítulo II presenta una caracterización general del profesorado dominicano. Pone énfasis en la identidad, formación del profesorado y participación del profesorado dominicano.

El capítulo III profundiza sobre el cambio socioeducativo y la práctica educativa. Destaca los conceptos y tendencias existentes sobre la temática; la postura del profesorado ante el cambio socioeducativo; las características de una práctica reflexiva y de una práctica innovadora; el profesor dominicano ante el cambio socioeducativo; concepciones y teorías principales de la motivación; motivación intrínseca y extrínseca; motivación del profesorado; generatividad; generatividad del profesorado y evaluación de la generatividad.

El capítulo IV aborda las actitudes. Destaca conceptos y perspectivas (histórica, social, conductista y cognitiva). Asimismo, aporta resultados de investigaciones sobre las teorías principales; la estructura y dinámica de las actitudes e indicadores relativos a participación del profesorado; uso de las nuevas tecnologías; pensamiento crítico; investigación y articulación de la práctica educativa con la realidad con el entorno. El capítulo V trata sobre la identidad, autoconcepto y autoestima del profesorado. Respecto a la identidad se plantea una caracterización general de la misma; se profundiza sobre la identidad del profesorado y la evaluación de la identidad. Del autoconcepto se destacan concepciones; teorías importantes que explican su naturaleza e implicaciones; el desarrollo del autoconcepto y el autoconcepto del profesorado; y la evaluación del autoconcepto. De la autoestima se presentan concepciones diversas, resultados de investigaciones sobre la autoestima del profesorado y la evaluación de la autoestima.

El capítulo VI profundiza sobre posiciones relacionadas con la autoeficacia, la autoeficacia del profesorado y la evaluación de la autoeficacia. La Segunda Parte, Trabajo Empírico, consta de cuatro capítulos, la bibliografía y los anexos. El capítulo VII presenta la metodología de investigación que se concreta en el diseño de investigación; paradigma en el que se sitúa la investigación con cada uno de sus componentes; contexto y Participantes; técnicas e instrumentos de recogida de información; técnicas de análisis de datos y proceso operativo.

El capítulo VIII enfoca el Análisis de datos, en el cual, se aborda: descripción de los participantes, características psicométricas, resultados análisis factorial, descripción de autovaloración; correlaciones; resultados diferenciales; regresiones y el estudio cualitativo. El capítulo IX aborda los Resultados y la discusión. El Capítulo X presenta las conclusiones y prospectiva. El capítulo XI contiene la autovaloración del proceso y del trabajo realizado. Finalmente, se presentan la bibliografía y los anexos.

Objetivos

Objetivo General

Conocer y analizar la actitud al cambio socioeducativo de docentes dominicanos y su práctica reflexiva e innovadora.

Objetivos Específicos

- a. Conocer y analizar la actitud al cambio socioeducativo del profesorado de los Distritos Educativos 06-05 y 10-03 de las Regionales 06 La Vega y 10 Santo Domingo.
- b. Analizar en el profesorado de los Distritos 06-05 y 10-03 de las Regionales 06 La Vega y 10 Santo Domingo, su práctica reflexiva e innovadora.
- c. Conocer y analizar los niveles de eficacia autopercebida del profesorado de la investigación.
- d. Analizar la autoestima del profesorado de los Distritos Educativos 06-05 de la Regional de Educación de La Vega y 10-03 de la Regional de Educación de Santo Domingo.
- e. Relacionar la actitud al cambio socioeducativo del profesorado que participa en este estudio con su autoestima, autoeficacia percibida, motivación intrínseca y extrínseca; y generatividad.
- f. Relacionar la práctica reflexiva e innovadora del profesorado que participa en este estudio con su autoestima, autoeficacia percibida, motivación intrínseca y extrínseca; y generatividad.
- g. Relacionar la actitud al cambio socioeducativo del profesorado con su práctica reflexiva e innovadora.
- h. Comprobar si existe correlación entre la motivación intrínseca y extrínseca del profesorado, y su generatividad en docentes de Educación Primaria y Educación Secundaria.
- i. Comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas en la actitud al cambio socioeducativo, la práctica reflexiva e innovadora, la autoestima, la autoeficacia percibida, la motivación intrínseca y extrínseca, y su generatividad, teniendo en cuenta las variables sociodemográficas.

PRIMERA PARTE: SUSTENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO I: CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Contexto Socioeducativo Dominicano

El contexto socioeducativo de esta investigación presenta fortalezas y contradicciones. Estas fortalezas se expresan en el avance que ha experimentado el Sistema Educativo Dominicano en lo concerniente a cobertura escolar. La misma, de acuerdo con aportes del Plan Decenal de Educación - PDE (2008 – 2018), es de 91% para la población en el rango de 8 – 13 años, lo cual coloca al país entre las naciones latinoamericanas con la mayor cobertura escolar para este grupo etario. Asimismo, el país ha logrado un 98% en el rango 8 – 13 años de edad, y ocupa el segundo lugar en América Latina entre la población de 14 y 18 años (PDE, 2008 – 2018). Pero todos estos avances coexisten con dificultades de carácter estructural.

Estos planteamientos son validados por el *Informe República Dominicana, 2010-2020*, bajo la dirección de Jacques Attali. Este informe indica lo siguiente:

Si bien la República Dominicana es uno de los Estados más eficientes de América Latina en relación con la tasa de escolaridad – 91.3% de los niños de 6 a 13 años están inscritos-, los resultados globales del sistema escolar clasifican a la República Dominicana entre los Estados menos eficaces de la región. Las tasas de abandono y de repetición son muy importantes. Así, el 20.1% de los alumnos de primaria han repetido en 2004, y el 38% en la enseñanza secundaria; las zonas rurales son las más afectadas.

En este Informe, también se plantea la problemática de la calidad de la educación. Respecto a la misma señala:

[...] Las principales carencias reveladas en los estudios comparativos internacionales muestran que los alumnos dominicanos son particularmente malos en conocimiento de la lengua española y de las matemáticas. [...]. Así, la tasa de analfabetismo sigue estando cercana al 10% de la población, con importantes disparidades entre ciudades y zonas rurales.

Los factores que influyen en esta situación son diversos, según el diagnóstico del PDE (2008 – 2018: 6). Se destacan los problemas de gestión que tienen los centros educativos y los problemas energéticos. Este problema último, según las investigaciones del Plan Decenal de Educación 2008 – 2018 (21), afecta especialmente al nivel nocturno y a la educación de personas jóvenes y adultas. A esta situación se añaden la dependencia de los centros educativos de la administración central, la debilidad del acompañamiento en el aula, la falta de evaluación periódica de este servicio; y la carencia de disciplina en el

Sistema Educativo Dominicano, lo cual genera descontrol en el horario y en el desarrollo regular de las clases. De igual manera, en los diagnósticos realizados en el marco del Plan Decenal 2008 – 2018 y las aportaciones del Proyecto de Asistencia Técnica Institucional (ATI) con el respaldo de la Unión Europea (2008) se constata que parte de los docentes del país aún con titulación no tienen el manejo necesario de los contenidos curriculares de Educación Primaria y de Educación Secundaria. Según el Plan Estratégico de la Educación Dominicana (2003 – 2012) la realidad educativa presenta diferencias entre las oportunidades educativas de la población urbana, frente a las oportunidades de la población rural en cuanto a los años de estudios alcanzados. En la población urbana las oportunidades son dos veces más que en la rural. Asimismo, esta realidad educativa está influida, en gran parte, por la pobreza que afecta al mayor porcentaje de la población del país. El Informe del Banco Mundial (2014) *Cuando la prosperidad no es compartida*, indica sobre la pobreza en República Dominicana que:

A pesar de los notables incrementos en la matrícula escolar, el uso ineficiente de las asignaciones presupuestarias y de baja calidad sigue obstaculizando el sistema educativo. El sistema se caracteriza por un funcionamiento en turnos dobles, con una proporción alta de alumno/maestro, alto ausentismo de los maestros y poco uso de los datos de rendimiento que ayuden a la evaluación del logro de resultados.

Asimismo, Flores (2012) sostiene que la formación del profesorado y del personal directivo de los centros educativos es un aspecto fundamental para que la escuela sea realmente un espacio edificado por la sociedad para la protección de los niños y de los adolescentes. En este marco, el Informe Attali, República Dominicana 2010-2020, al abordar el problema de la calidad de la educación del país sostiene que:

El nivel de los profesores no les permite asegurar una enseñanza de calidad. Sólo 56,9% de los profesores tenían un nivel equivalente o superior a la licenciatura en 2006 según el PNUD, y menos del 5% cumplían con el programa escolar oficial. Pero los profesores carecen más que nada de motivación para efectuar su tarea.

A su vez, el Segundo Estudio Regional Comparativo Explicativo de la UNESCO (2008), sobre los aprendizajes de los estudiantes de Primaria, afirma que

Los resultados de República Dominicana son los más bajos entre el grupo de países evaluados, y la escasa dispersión de las puntuaciones indica que en esa nación los estudiantes obtienen resultados generalmente bajos [...]. A partir de estos hallazgos se pueden visualizar desafíos en la calidad educativa y las graves desigualdades de aprendizaje presentes en la Educación Primaria en la región.

De otra parte, el Plan Estratégico de la Educación Dominicana 2003 – 2012, plantea su preocupación por la carencia de rigor científico de los programas de formación, así como la escasa pertinencia y articulación con los lineamientos del currículo vigente en los distintos niveles educativos. De su parte, Schmelkes (2005) sostiene que, en casi todos los países se ha avanzado en la universalización de la Educación Primaria garantizando la oferta, pero no han garantizado la calidad. La educación dominicana concitará mayor atención del Estado, si se ponen en ejecución los objetivos y las nuevas líneas de acción que presenta *la Ley 1-12 promulgada por el Congreso Nacional el 26 de enero de 2011*, y que contiene *la Estrategia Nacional de Desarrollo 2030*. Esta Estrategia pretende, desde su objetivo general, una *educación de calidad para todos y todas*.

Tanto la modernización del sistema educativo como la formación y profesionalización de los docentes forman parte de los reclamos que de forma sistemática plantea la Sociedad Civil. Se espera un esfuerzo concreto y coherente, de parte del Estado Dominicano para que la Ley 1-12 se ponga en ejecución de forma sostenida e integral.

Asimismo, el Ministerio de Educación (2013) plantea en las *Bases de la Revisión y Actualización Curricular*, en su versión preliminar, que los desafíos en:

[...] la calidad siguen apuntando hacia la necesidad de hacer de la educación una mejor, significativa y gratificante experiencia estudiantil, tanto colectiva como individualmente. Esto será posible en la medida en que mejora la calidad de la enseñanza, tanto en lo que se refiere a la formación y actualización del magisterio, como a las condiciones en que se desarrolla la labor educativa.

De igual modo se espera que los acuerdos del Pacto Nacional para la Reforma Educativa 2014-2030 promovido por la Presidencia de la República, se pongan en ejecución integralmente para fortalecer la calidad de la educación dominicana.

1.2 Contexto Específico: Regionales de Educación y Distritos Educativos

1.2.1 Regionales de Educación y Distritos Educativos

1.2.1.1 Regional de Educación N° 10, Santo Domingo. Características Principales

El Ministerio de Educación de República Dominicana desarrolla su trabajo en el país, a través de la 18 Regionales de Educación que funcionan actualmente. De estas, la Regional 10 de Santo Domingo participa en esta investigación. Comprende las zonas Santo Domingo Norte, Santo Domingo Este, Boca Chica y Guerra-San Luis, con una extensión de 1,187 Kms².

Como refleja el cuadro N° 1, los niveles educativos con mayor población estudiantil son Primaria y Educación Secundaria. Primaria tiene 162,045 (ciento sesenta y dos mil, seiscientos cuarenta y cinco estudiantes), para un 65 (sesenta y cinco) %: y Educación Secundaria tiene 152, 662 (cincuenta y dos mil setecientos sesenta y dos), para un 23%.

El trabajo de la Regional 10 se destaca por el impulso a los procesos de formación – capacitación de los técnicos, equipos directivos y docentes. Los procesos de formación y actualización del personal ponen énfasis en el cambio de actitud y de la mentalidad de los actores, especialmente del personal técnico, de los equipos directivos y docentes. Promueve el desarrollo de procesos de acompañamiento a la práctica educativa. La relación escuela – comunidad experimenta avance en esta Regional. Se evidencia disminución en las tasas de abandono y de repitencia y aumento en la tasa de promoción, según lo expresan Caraballo, Cañete y Dotel (2014) en la versión final de la *Consultoría de para la evaluación de la gestión educativa y administrativa de la Regional de Educación N° 10*. Algunos aspectos que requieren atención en esta Regional de Educación: necesita fortalecer la investigación – acción en los profesores, técnicos y equipos directivos; avanzar en el impulso a la inclusión; atención a la diversidad y la articulación con las demás entidades del sistema; reforzamiento de las competencias de los técnicos y docentes y de las Juntas de Centros y de Distritos.

1.2.1.2 Regional de Educación 06 de La Vega

La Dirección Regional de La Vega ofrece apoyo técnico-pedagógico a los centros educativos a través de procesos de acompañamiento, seguimiento, y monitoreo, Procura garantizar una gestión educativa de calidad y propiciar la formación de sujetos críticos y democráticos en su entorno laboral y social. Es una institución abierta al trabajo conjunto con la comunidad educativa, al fortalecimiento de la autogestión, al aprovechamiento y cuidado racional de los recursos del entorno, así como al fortalecimiento de los niveles científicos, culturales y tecnológicos de la sociedad. La Regional 06 está ubicada en la Provincia de La Vega, Región Cibao Sur y cuenta con una superficie de 2,271.89 Km².

1.2.1.3 Distrito Educativo 06-05

El Distrito Educativo 06-05 de la Regional 06 de La Vega está ubicado en la parte este de la Provincia de La Vega. Tiene a su cargo, 96 centros educativos de Educación Primaria en el sector público, distribuidos de la manera siguiente: 17 centros de Educación Secundaria, 6 centros de Básica de Adultos; 4 centros con el programa PREPARA; 3 Escuelas Laborales; 1 centro de Educación a Distancia. Cuenta, además con 42 centros del sector privado, para un total de 169 centros. La población escolar que atiende en el sector público asciende a 37,008 (treinta y siete mil ocho) estudiantes. De los cuales el Nivel Inicial aporta 2,094 (dos mil noventa y cuatro); el Nivel Primario 24,584 (veinticuatro mil

quinientos ochenta y cuatro); la Educación Secundaria 7,737 (siete mil setecientos treinta y siete) alumnos. El subsistema de Educación de Adultos aporta al distrito 2593 (dos mil quinientos noventa y tres) alumnos, distribuidos de la manera siguiente: la Educación Primaria de adultos 540 (quinientos cuarenta) alumnos, las escuelas laborales 485 (cuatrocientos ochenta y cinco); Radio Santa María y en PREPARA 1,568 (mil quinientos sesenta y ocho) alumnos. Además, los centros educativos del sector privado tienen una población escolar de 7,126 alumnos. Entre el sector público y el sector privado, el Distrito Educativo 06-05 de La Vega alcanza una población de 44,134 estudiantes.

1.2.1.3.1 Entorno socioeducativo del Distrito Educativo 06-05

El Distrito Educativo 06-05 apoya el trabajo de distintas redes de centro. El personal técnico realiza su trabajo siguiendo las políticas del Ministerio de Educación que se ejecuta a través de la Dirección Regional y conforme a una planificación a nivel nacional, regional y distrital. El personal directivo de los centros educativos del Distrito Educativo participa del programa de formación de la Escuela de Directores. Avances significativos de este Distrito Educativo son: fortalecimiento de la formación de los docentes; implementación de procesos de reflexión, orientación y evaluación periódicos; reforzamiento de la participación de los diferentes actores del proceso, en especial de la Junta Distrital, de las Juntas de Centros Educativos; de la Asociación de Padres, Madres y Amigos de la Escuela (APMAES); de los Comités de Curso y de la gestión pedagógica y administrativa de los centros educativos.

CAPÍTULO II: CARACTERIZACIÓN DEL PROFESORADO DOMINICANO

2.1 Identidad/es del profesorado dominicano

En República Dominicana, las investigaciones sobre la identidad de los maestros son escasas. Por ello, cualquier aproximación a su identidad resulta difícil. Partimos de las concepciones que se han formulado en torno a la misma. Záiter (1995) destaca que la conformación de la identidad implica una transformación de las identidades individuales y su resignificación en una identidad mayor. En el estudio *Reflexiones en torno a la identidad del maestro dominicano*, Gimeno (1988) capta al maestro como un individuo con una identidad dual por su pertenencia a los sectores populares y su rol de maestro en una institución cuya misión intenta la integración al tiempo que niega lo que este individuo es.

El maestro forja su identidad a partir de la diversidad de experiencias que la cotidianidad personal, social y escolar le va aportando. La identidad del maestro se asume como una construcción humana, social y política que conforma su conciencia y su praxis, a la vez que influye en sus actitudes, sus creencias, sus sentimientos y sus aspiraciones. Estos rasgos lo convierten en un sujeto permeable a las mutaciones que experimentan los contextos socioeducativos, ambientales y naturales en los que se desenvuelve.

2.2 Formación del profesorado: perspectiva general y específica en el profesorado dominicano

Los estudios y propuestas sobre la formación del profesorado son múltiples y de diversas orientaciones. En este contexto, Tente Fanfani (2006) plantea que en la discusión sobre profesionalización docente se constatan dos tipos de racionalización laboral, el tecnológico y el orgánico. El primero prioriza la racionalidad instrumental (medio/fin), la optimización de los recursos, la eficiencia en el uso de los mismos y la estandarización de objetivos y de procedimientos, medición de resultados y otros. En este modelo al docente se le considera como un tecnócrata. A su vez, el segundo modelo le presta atención a las cuestiones culturales, ético – morales y políticas. Considera al docente como un profesional con capacidad de diagnosticar, de definir estrategias en función de esquemas y lógicas diversas, con capacidad para producir resultados mensurables y no mensurables, inmediatos y mediatos.

De otra parte, Gobantes (2008) enfatiza que la formación permanente del profesorado presenta dos orientaciones relevantes: la que subraya la *renovación* y la que pone el acento en la *reproducción*. La *renovación* se interesa por modelos de formación comprometidos y vinculados a las problemáticas de los centros educativos. Le pone atención a la calidad de la formación, al tamaño de los grupos, así como a los procesos de deliberación y a los ambientes cooperativos para promover la articulación entre la teoría y

la práctica. En este contexto, el profesorado desarrolla su motivación intrínseca y el sentido profesional. La *reproducción* se caracteriza por el énfasis en el enfoque tecnológico, la información y la falta de articulación entre la realidad y la práctica docente. Asimismo, Gobantes (2008) destaca que los modos cooperativos de aprendizaje de profesores y estudiantes promueven la construcción de comunidades de aprendizaje.

Otra perspectiva formativa, intenta una formación que les permita al profesorado aportar a la construcción de una comunidad democrática y los oriente a un compromiso con la transformación social, según los planteamientos de Schön (1998); Giroux (1993); McLaren (2008); Stenhouse (2003). En este sentido, para Giroux (1993 y 2004) la educación de los profesores tendría que entenderse dentro de un ámbito de política cultural, de forma que pueda comprender la dimensión sociocultural en el que se inscribe el proceso de la enseñanza teniendo en cuenta sus componentes sociales, culturales, políticos y económicos. En este mismo sentido, García (2005) sostiene que es importante una formación crítica que transforme el salón de clase en una experiencia de investigación continua

Por su parte, el Centro Cultural Poveda (2000) considera la formación-capacitación de profesores como un proceso vertebrado por tres ejes fundamentales. El primer eje prioriza la constitución de sujetos, para que los profesores desarrollen y fortalezcan su autoestima, su identidad y su autonomía, así como la capacidad de articularse a proyectos. El segundo eje enfatiza la construcción colectiva de conocimiento teniendo como punto de partida la realidad, de forma que los profesores adquieran una comprensión crítica de la sociedad y trabajen para transformarla. Y el tercer eje promueve la organización para la participación democrática para alcanzar el desarrollo de la capacidad de decisión de los profesores; y una gestión participativa de saberes, espacios y recursos. Para García (2004), los maestros requieren una formación situada que les aporte sentido a la tarea; y herramientas conceptuales, metodológicas, tecnológicas y relacionales para una intervención de calidad en la sociedad.

Asimismo, la UNESCO (2014) plantea en el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2013/4. Enseñanza-Aprendizaje: Lograr la calidad para todos*, estrategias que se deben tener en cuenta para atraer a los mejores maestros y lograr una educación cualificada. Una de las estrategias plantea la necesidad de que los profesores reciban una formación óptima, al inicio de su profesión y en todo el desarrollo de su trayectoria profesional. Además, el *Informe de Seguimiento EPT en el Mundo 2013/4. Enseñanza-Aprendizaje: Lograr la calidad para todos*, sostiene que es necesario avanzar de los planteamientos teóricos del proceso de enseñar y tener en cuenta la práctica en el salón de clase. La UNESCO (2014) sostiene, además, en *El Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2013/4. Enseñanza-Aprendizaje: lograr la calidad para todos*, que en el período de la formación inicial del profesorado es importante crear una plataforma que posibilite una

formación sistemática capaz de fortalecer sus capacidades y su erudición. Barquín y Hernández (2002) plantean que la formación del profesorado debe ser flexible y debe tener en cuenta el contexto. De su parte Rama y Navarro (2002) consideran que la característica más frecuente de la capacitación en la región latinoamericana es su carácter esporádico. Los presupuestos no prevén la capacitación como un componente importante en el volumen de recursos demandados; y, muy frecuentemente, la capacitación está ligada a circunstancias excepcionales de carácter externo. A su vez, Marín (2012) destaca que la formación del profesorado:

Debe estar dirigida a asegurar un aprendizaje de calidad, comprometida con la innovación y la actualización. Debe superar el tradicional aislamiento que caracteriza a la profesión docente. Debe consolidar un tejido profesional a través del uso de las redes de profesores y escuelas y que facilite el aprendizaje flexible e informal.

En este marco, Rivero (1999) indica que la realidad latinoamericana presenta un grave deterioro en las condiciones de vida y de trabajo de los docentes, así como en la calidad y en los resultados de su desempeño. En este sentido, Achard (2004) afirma que, las condiciones institucionales de trabajo empeoran y dificultan el trabajo cotidiano de los profesores, influyendo en su poca capacidad para el trabajo en equipo y en la reproducción de esquemas de funcionamiento individualista y rutinario.

De otra parte, el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio en República Dominicana (2013) sostiene en *el Marco de formación continua: una perspectiva articuladora para una escuela de calidad* que los profesores demandan propuestas de formación que favorezcan el aprendizaje de nuevas maneras de desarrollar su rol como enseñantes desde su propia actuación. Desde la perspectiva de Schmelkes (2005) el profesorado latinoamericano está formado tradicionalmente y por esto no ha adquirido las habilidades para enseñar a pensar por cuenta propia, a resolver problemas, a trabajar en equipo, a convivir en sociedades democráticas diversas y plurales y aprender a aprender. En este sentido, Rodríguez (1996) sostiene que la formación de los maestros se caracteriza por una concepción centrada en la enseñanza como oficio y los profesores como trabajadores o empleados. Asimismo, afirma que la formación tradicional del profesorado genera desarticulación entre teoría y práctica.

A su vez, Echeita (2007) sostiene que las competencias principales de un profesorado capaz de responder a la complejidad de su profesión le exigen:

Actitud reflexiva y crítica ante sus propios pensamientos, emociones, prácticas, ante la realidad educativa y social; curiosidad e iniciativa para indagar y resolver sus dudas e incertidumbres; saber buscar y recopilar información relevante; ser

estratégico para aplicar procedimientos sistemáticos y ordenados para analizar la información y tomar decisiones; ser capaz de trabajar colaborativa y cooperativamente; saber mantener buenas pautas de comunicación, de diálogo y de escucha [...]

Sin embargo, la incidencia de las concepciones centradas en enfoques y prácticas de carácter tecnológico coexiste con esfuerzos formativos transformadores focalizados, como los impulsados por el Centro Cultural Poveda (Henríquez, Villamán, Záiter 1999; González, 2005). Es una formación interesada en el desarrollo de la capacidad de reflexión de los sujetos sobre su propia práctica y la incorporación de referentes teóricos, que articulados a la experiencia los cuestiona y le permita una práctica socioeducativa transformadora. Asimismo, a partir del movimiento del Plan Decenal de Educación (1991) las concepciones y los procesos formativos de los profesores se inscriben en una etapa de transición caracterizada por una perspectiva de cambio educativo.

En este sentido, la Ley General de Educación 66 - 97 y la propuesta curricular que se pone en marcha a partir de 1995 demandan una nueva manera de entender y desarrollar la formación de los profesores. A pesar de las profundas debilidades de los procesos formativos y de capacitación en el contexto dominicano, se perciben instituciones, políticas educativas y espacios socioeducativos comprometidos con la instauración de un sistema de formación que responda a los cambios de la educación a nivel mundial. Esta formación, debe inscribirse en el modelo de la educación crítica, por ser la más idónea en un contexto socioeducativo como el presente, que requiere sujetos autónomos, ciudadanos corresponsables y libres. Ciudadanos que dan cuenta de sus actuaciones porque asumen como un compromiso ético el desarrollo de los que les rodean y su propio autodesarrollo. Por ello, la posición que se asume desde esta investigación se inscribe en las aportaciones de Giroux (2004); McLaren (2008); Stenhouse (2003); Mejía (1997); Villamán, 1997; González (2005) y Sen (2000).

Desde esta perspectiva se considera la formación de los profesores como un factor que aporta significativamente al desarrollo humano de los mismos y al desarrollo de su conciencia crítica. Ambos elementos influyen de forma permanente en la formación de actitudes favorables al cambio socioeducativo. La formación de los maestros presenta en la República Dominicana características relacionadas con las concepciones positivista, naturalista y crítica. La concepción positivista es la que tiene mayor vigencia, desde la cual se subraya la racionalidad técnica. Esto se evidencia en los modos de intervención de los maestros en los diferentes niveles educativos, y en la gestión de los procesos educativos en el aula. Desde esta perspectiva la formación de los maestros ha priorizado el aporte de técnicas y procedimientos para garantizar el hacer, al margen de procesos reflexivos y de esfuerzos para la construcción participativa de los conocimientos. Esta forma de proceder encuentra apoyo en la Ley de Educación 29' 09, de 1950.

En esta dirección, según lo revela el Plan Estratégico de Desarrollo de la Educación Dominicana 2003-20012, todavía el sistema de formación-capacitación pone énfasis en eventos formativos puntuales en detrimento de un proceso de formación-capacitación sistemático. Estos planteamientos se corresponden con los expuestos por el Informe de Evaluación del Proyecto Principal de Educación de la UNESCO 1981 – 1999. En el mismo se expresa que los programas, proyectos y actividades de formación inicial y en servicio presentan debilidades relacionadas con la escasez de recursos humanos calificados, y la falta de coordinación interinstitucional que obstaculiza la formación de los docentes en áreas específicas y especializadas.

De su parte, Dauhajre y Escuder (2002), en la investigación *Los maestros en República Dominicana: Carreras e Incentivos*, plantean que existe un consenso generalizado sobre la baja calificación que exhiben gran parte de los procesos de formación y capacitación de maestros, a pesar de los logros alcanzados por el Plan Decenal, tanto en los procesos de formación de las escuelas públicas como de las privadas. A partir del movimiento del Plan Decenal de Educación (1991), las concepciones y los procesos formativos de los maestros se inscriben en una etapa de transición caracterizada por una perspectiva de cambio socioeducativo. Esta formación, desde el punto de vista de García (2005), debe inscribirse en el modelo de la educación crítica, al considerarla como la más idónea en un contexto socioeducativo como el presente, que requiere sujetos autónomos, ciudadanos corresponsables socialmente y libres.

2.3 Participación del profesorado dominicano

La participación de los profesores en los procesos de cambio socioeducativo, tanto a nivel micro como a nivel macro, constituye una tarea pendiente. La educación dominicana todavía utiliza procedimientos centralizadores a nivel del Ministerio de Educación, aunque la Ley de Educación 66' 97 vigente presenta un discurso y políticas más democráticas, más participativas y parcialmente descentralizadoras. En este sentido la Ley de Educación 66' 97 (Título IX. Capítulo 1. Artículo 181) concibe la participación como el derecho y el deber que tienen todos los miembros de la comunidad educativa de tomar parte activa en la gestión del centro educativo, de trabajar por su mejoramiento y de integrarse a su gestión. Esta misma Ley General de Educación, en el Artículo 183, plantea también que los profesores asumirán con responsabilidad sus obligaciones y participarán en la medida de sus posibilidades y competencias. Cada uno ha de poder intervenir en las decisiones que lo afectan.

En su Capítulo II, Artículo 186, destaca la importancia de que cada institución educativa organice Asambleas de Profesores con carácter consultivo. Parece que la legislación educativa dominicana intenta promover en los profesores actitudes favorables a la participación en los procesos educativos; y que esta participación no sólo se concibe a nivel individual, sino que también se le otorga fuerza a la participación organizada.

En el contexto dominicano, adquiere especial significado la experiencia inicial de las comisiones de construcción curricular. Estas comisiones constituyeron espacios importantes de participación. Los profesores organizados en la Asociación de profesores tienen una participación en la esfera pública a través de sus representantes. Otros profesores que trabajan en el ámbito de la educación privada, aunque tienen mejores condiciones laborales, afrontan mayores dificultades para la participación organizada debido a las restricciones de estos centros educativos. PREAL/EDUCA (2006), indican en el Informe de Progreso Educativo República Dominicana 2006, que, *la participación y el protagonismo de los maestros se han ido perdiendo*.

En este marco, la mayoría de los profesores tiene limitaciones para una participación real, por el clientelismo político vigente en el sector educativo; por el desconocimiento de la carrera administrativa por parte de los gobiernos; y por la existencia de una escuela carente de autonomía. Respecto de la participación, en esta investigación se asumen de forma consciente y libre aquellas referencias que sustentan Rousseau (1999), Rezsóhazy (1988) y Cela (2001); posiciones en las que subyace la importancia y la necesidad de una participación que fortalezca la constitución de sujetos y contribuya para que los profesores trabajen de forma activa en la construcción y en el ejercicio de un poder inclusivo y solidario. Esta variable tiene una relación estrecha con los postulados del modelo que sirve de eje a esta investigación.

CAPÍTULO III: CAMBIO SOCIOEDUCATIVO Y PRÁCTICA DOCENTE

3.1 Conceptos y Tendencias del cambio socioeducativo

Las aproximaciones teóricas y prácticas sobre el cambio socioeducativo son diversas. En este contexto, Marchesi y Martín (2000) consideran que las investigaciones sobre los procesos de cambio en educación son recientes. Estos investigadores destacan que se constatan cuatro etapas en los procesos de cambio educativo: la que se desarrolla en la década del sesenta y que subraya la importancia de los materiales curriculares orientados a la innovación; la etapa que pone atención al fracaso de las innovaciones impulsadas y que se desarrolló al final de la década del 70; la tercera etapa se caracterizó por la planificación y realización de cambios educativos exitosos, y se desarrolla en el período 1977 – 1985; y, por último, la cuarta etapa en la que se experimenta una comprensión mayor de las reformas estructurales y globales en el ámbito educativo. En este período, el cambio educativo se caracterizó por la intensificación o precisión en lo curricular y por la reestructuración o un fortalecimiento del papel de los profesores, liderazgo pedagógico, gestión de centros educativos y la cooperación con la escuela.

Desde el punto de vista de Day (2005) si el cambio no se profundiza, probablemente será superficial, esto es *cosmético, nominal y temporal*. Así los cambios profundos implican transformación de valores, actitudes, emociones y percepciones que influyen en la práctica. Para ello parecería necesaria la participación en los procesos de decisión relacionados con el cambio y experimentar alguna sensación de control de los mismos.

En esta dirección, Day (2005) indica que los procesos de cambio contienen elementos de incertidumbre y tensión, así como la necesidad de apoyo. Por tanto, la comprensión de la historia de cada profesor, de los contextos, de la cultura de cada centro educativo y aula es fundamental para que los procesos de cambio sean exitosos. Para Fullan (2002) *el cambio real [...] representa una experiencia personal y colectiva caracterizada por la ambivalencia y la incertidumbre. Si prospera, comporta sentimientos de seguridad, superación y éxito profesional*. En esta dirección, para Gather (2004) el cambio supone nuevos aprendizajes, nuevos riesgos de fracaso, nuevas referencias, una pérdida provisional de la rutina, desaparición de ciertas costumbres, así como una fase de descenso de la eficiencia.

En este sentido, Marchesi y Martín (2000) proponen varios criterios para que el proceso de cambio educativo pueda efectuarse con éxito. Estos criterios se relacionan con el tiempo necesario para las innovaciones, con la necesidad de coordinación e integración entre los equipos; con la descentralización y contextualización de los cambios; con la transformación de las culturas de los centros educativos, con el establecimiento de compromisos y acuerdos entre los involucrados; con la organización y gestión de los

centros educativos; con la mejora del aprendizaje en el aula y con la evaluación de los cambios que se van produciendo. Day (2005) apoyándose en diversos autores, sostiene que el cambio no tiene que ser radical siempre. El mismo puede ser evolutivo (implícito, inconsciente, natural); aditivo, que se expresa en modificaciones repentinas de valores, de prácticas o transformador y, por ello, es consciente, planeado, con el fin de lograr mejora. En este sentido, los maestros y las escuelas se situarán con forma particular respecto a su disposición a comprometerse con el cambio aditivo o transformador. Además, Ordóñez (2000) plantea el cambio revolucionario. El mismo implica la intención del cambio de la totalidad y, a partir del equilibrio que se logre, el cambio de las particularidades.

3.2 El profesorado ante el cambio socioeducativo

Los estudios sobre la actitud de los maestros ante el cambio socioeducativo coinciden al plantear que los mismos son sujetos importantes a la hora de considerar la realización de cambio tanto en el aula como en el espacio escolar a nivel global. Hargreaves, Earl y Ryan (2001) expresan que, la respuesta al cambio, el interés por el mismo y la voluntad por efectuarlo se hallan profundamente enraizadas en el propio desarrollo personal y profesional de los docentes. López (2003), en su investigación sobre *la construcción cultural de la profesionalidad docente*, sostiene:

[...] es difícil que los profesores promuevan el cambio si solo perciben lo inmediato, si no tienen capacidad para trascender a niveles más complejos en sus relaciones y si no poseen estrategias para diseñar su aprendizaje.

De otra parte, Hargreaves, Earl y Ryan (2002) sostienen que un cambio efectivo en la escolarización tiene que tratar asuntos relacionados con el desarrollo del personal docente, el liderazgo escolar y la cultura de la escuela. Para Blanco (2006) el cambio educativo depende fundamentalmente de lo que piensen y hagan los docentes. Una actitud favorable de estos para abrirse a nuevas ideas, interrogarse por el hecho educativo y cambiar sus prácticas es una condición básica para la continuidad y el éxito de las innovaciones. Para Gadher (2004) los maestros deben situarse ante cambios que proceden de fuentes diversas: unos que surgen a partir de su propia práctica; otros propuestos por la cultura del entorno en la que intervienen las maestras y los maestros; los propuestos o exigidos por el trabajo que en ese momento realiza el maestro y la maestra; y los proyectados, los cuales son exigidos por la formación y la investigación. Tienen que situarse, también, ante cambios inducidos, que pueden surgir de un equipo específico.

Por otra parte, para Cebrián (2007) es necesario ayudar a los docentes a posibilitar un cambio en sus prácticas apoyando una labor en grupo de profesores, favoreciendo el intercambio de experiencias y la reflexión sobre la práctica. López (2003) citando a Musgrave, sostiene que hay aspectos del comportamiento de los profesores que dependen

de la actitud que los mismos adopten ante los puntos de vista que las demás personas tienen sobre ellos. Si son desfavorables, pueden generar otras conductas que implican mejorías.

De la misma manera, Esteve (2006) sostiene que una tarea que no se puede eludir en la formación de maestros es su preparación para enfrentar el cambio, así como para acostumbrarse a profesionalizar el análisis del cambio social y educativo como la primera tarea que deben asumir para desempeñar un trabajo educativo de calidad. A su vez, Marchesi y Martín (2000) consideran que la situación de los profesores es el factor decisivo del cambio. Por ello, sus esperanzas, sus condiciones profesionales y de trabajo constituyen aspectos fundamentales en los procesos de cambio educativo. Por otra parte, Traver y García (2007), en su estudio sobre *Construcción de un cuestionario – escala sobre actitud del profesorado frente a la innovación educativa mediante técnicas de trabajo cooperativo*, considera que el conocimiento de las actitudes del profesorado con respecto a propuestas de innovación práctica y el impulso de un trabajo educativo que genere cambio de actitudes favorables en los profesores son aspectos importantes en los procesos formativos y en el mejoramiento de la educación. Para Santos Guerra (2006) las imágenes del profesor ante el cambio son diversas. Una de estas modalidades es la del profesor obstruccionista, el cual se considera un obstáculo para el cambio.

3.2.1 Práctica Reflexiva

Noriega (2007) define la práctica de los profesores como el conjunto de acciones que los mismos realizan en su experiencia laboral. *Por otra parte*, Schön (1998) considera fundamental la reflexión de los profesionales sobre su *saber desde la práctica*. Este planteamiento tiene mucha importancia para los docentes que se interesan por comprender sus propias acciones y la realidad en la que intervienen. Es importante destacar que el profesorado que tiene una práctica reflexiva generalmente se retroalimenta con procesos formativos en perspectiva crítico-reflexiva. En esta dirección, Saneugenio y Escontrela (2000) subrayan que la perspectiva crítico reflexiva tiene como basamento:

- Los componentes de carácter reflexivo y dialógico como dispositivos para intercambiar y tratar de comprender las contradicciones de la práctica.
- El desarrollo de procesos deliberativos por parte del profesorado, lo que le permite un saber práctico sobre la realidad educativa. Asimismo, se fortalece su capacidad de crear, recapacitar y de indagación.
- El desarrollo del saber profesional del profesorado en el marco de procesos que le permiten el conocimiento de sus actuaciones.
- Las aportaciones científicas y culturales como estructuras para apoyar los procesos reflexivos del profesorado.

Pou, Coral y Cordero (2009) en su estudio sobre *La práctica docente de profesores universitarios mediante la reflexión crítica*, consideran que los profesores deberían interpelar su quehacer como docente de forma constante, para repensar y analizar sus prácticas y sus creencias. Asimismo, Domingo y Gómez (2014) sostienen que se deben tener en cuenta varias condiciones y requerimientos al abordar la práctica reflexiva, tales como:

- a. Considerar la formación del profesorado como transformación que parte del propio contexto de los profesores en formación.
- b. Impulsar el proceso de formación de los docentes teniendo en cuenta que el profesor construya su propio conocimiento utilizando la metodología reflexiva y el enfoque constructivista. Además, es necesario que la mejora del profesorado surja de sus propias experiencias.
- c. Enfocar la práctica reflexiva a la acción educacional.
- d. Entender que el eje de la metodología reflexiva se genera en la *teoría socio-constructivista* que subraya la *co-construcción* y el *andamiaje colectivo*.
- e. Avalar y posibilitar la apropiación de los referentes conceptuales a partir de las demandas que derivan de la práctica y de la observación.
- f. Identificar los aspectos personales no cognitivos que intervienen en la práctica educativa de los docentes.

Para Jara (2004), la práctica plantea interrogantes; y esta es una dinámica fundamental, porque le permite a la persona darse cuenta del valor de lo que hace cotidianamente y de lo que las distintas personas con las que trabaja hacen en la cotidianidad. En esta dirección, Domingo y Gómez (2014) plantean que los tres ejes centrales de la práctica reflexiva son:

La experiencia personal como fuente de saberes adquiridos; el escenario profesional en el que se aplican los conocimientos y se activan las competencias docentes para resolver las situaciones concretas que plantea la profesión; la reflexión como elemento articulador de teoría y práctica que llevará a los participantes a ser sujetos activos de formación.

En esta dirección, Marchesi y Martín (2000) apoyados en Schön, sostienen que un rasgo distintivo de los profesores como profesionales es *el pensamiento práctico*. Los profesores los ponen en acción este tipo de pensamiento, cuando enfrentan las problemáticas de su propia práctica. Desde su perspectiva, el pensamiento práctico implica, en su proceso de construcción, tres componentes: a) *el conocimiento en la acción*, el cual expresa la diversidad de saberes de los que se apropian los profesores en el desarrollo de la experiencia educativa y, por ello, es un pensamiento que se construye y es reflejo de la experiencia de los profesores mismos; b) *la reflexión en la acción*, que implica, por parte

del profesorado, la confrontación de sus conocimientos y experiencias con la realidad en la que está inserto. Este contraste le ofrece la oportunidad de afirmar sus modos de pensar o introducir los cambios pertinentes. El proceso reflexivo que se genera está impregnado de las emociones y de las tensiones que caracterizan esa realidad. c) *La reflexión sobre la acción*, componente que posibilita una valoración y comprensión de la práctica desarrollada; y, aún más, de sus efectos.

Para Korthagen (2010) la reflexión es una ayuda: a) Si se motiva a los docentes a reflexionar su experiencia de trabajo teniendo como sostén sus inquietudes propias; b) Si se tiene en cuenta *la reflexión sobre los orígenes irracionales del comportamiento*; c) *Si la reflexión sigue una estructura sistemática, y si esta estructura se hace explícita*; d) *Si esta estructura se introduce gradualmente*; e) *Si se estimula la meta-reflexión*; f) *Si se estimula el aprendizaje reflexivo entre pares*. Para Domínguez (2005), la práctica educativa es el ámbito donde se explicitan las actividades de los profesores y de los estudiantes; donde se desarrollan las relaciones de los profesores con los estudiantes. Asimismo, Domínguez (2005) indica que el profesor desarrolla el autoconocimiento y la capacidad de actuar para alcanzar desarrollo. Cuando carece de un saber, tiene conocimiento de dónde puede encontrar lo que busca. Es un profesional capaz sin que esto los exima de un cuidado sistemático de la calidad de su desempeño en el centro y en su entorno social. En este contexto, Jara (2004), considera que la práctica reflexiva permite, pasar de la descripción de lo que se hace al análisis crítico, a interrogarse sobre los factores que condicionan o determinan lo que se está viviendo.

A su vez, Altava y Gallardo (2003) en sus investigaciones llegan a la conclusión de que el hacer de los maestros se convierte en objeto de investigación que permite reconstruir el conocimiento teórico docente y reorientar la práctica de aula. Para Prieto (2007) los profesores reflexivos se caracterizan porque le otorgan valor a la docencia; se sienten motivados y le conceden importancia a la reflexión de la experiencia de trabajo. Para esta investigadora, existen factores que dificultan la reflexión de los profesores. Unos tienen esa dificultad por su incapacidad para asumir procesos reflexivos. En este caso influye la falta de motivación, su desconocimiento del sentido de la enseñanza y del rol de los procesos reflexivos en la mejora de su tarea como enseñante. A su vez Miranda (2005) afirma que el Modelo de Resolución de Problemas concibe al profesor como un profesional reflexivo e innovador.

Para Day (2006) la práctica reflexiva se relaciona con una actuación profesional de los docentes que implica responsabilidad con respecto a la formación de los estudiantes de manera que trasciende la instrumentalización, articulando el compromiso de educar para la ciudadanía y de inculcar en los estudiantes disposición positiva hacia el aprendizaje a lo largo de la vida. Por otra parte, para Jaime y Brito (2005) la tarea de reflexionar y generar el cambio de la práctica no se realiza de forma individual; requiere la interacción con los

alumnos y la interrelación con la experiencia de otros profesores. Day (2006) destaca la modalidad reflexiva que implica el análisis de la vida personal y profesional, así como de las historias de trabajo para constatar influencias y mantenerse en diálogo. Asimismo, Escobar y Mora (2010) sostienen que los profesores reflexionan sobre su trabajo y durante ese proceso conviene que interactúen con los compañeros.

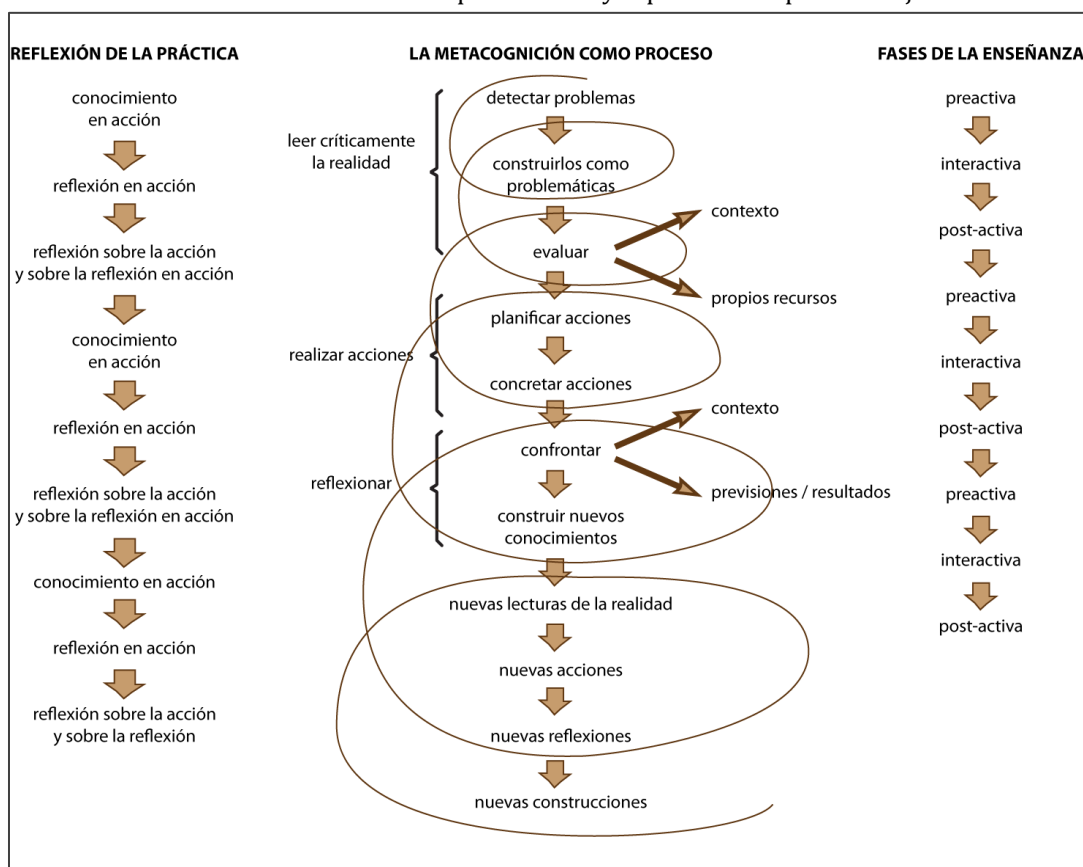
Asimismo, Perrenoud (2004) sostiene que la práctica reflexiva implica de forma implícita que la acción es objeto de una representación. De igual modo considera, también, que la práctica reflexiva debe tener una base mínima de competencias profesionales, tales como organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes; concebir y promover la evolución de dispositivos de diferenciación; implicar a los estudiantes en sus aprendizajes y trabajos; trabajar en equipo, participar en la gestión de la escuela, informar e implicar a los padres, utilizar nuevas tecnologías; afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión; y gestionar la propia formación continua. En este marco, Cánovas (2007) en su estudio sobre *la práctica docente en un proceso innovador*, sostiene que las acciones toman una dirección consciente que genera cambios en la práctica educativa. Esto se puede reflejar de forma reflexiva y crítica, pero implica el conocimiento sobre los procedimientos que se utilizan para enseñar; supone, también, reconocer si se han puesto en ejecución innovaciones en la práctica y constatar si se ha obtenido cambio en las personas que participan en el proceso educativo. Además, Perrenoud (2004) considera que, desde una práctica reflexiva, el actor sabe lo que hace y puede cuestionarse los móviles, las modalidades y los efectos de su acción

Adquiere relevancia el planteamiento de Prieto (2004) respecto a que *la práctica de la reflexión crítica favorece el cuestionamiento de las situaciones escolares enfrentando y analizando sus contradicciones, sus disonancias y dicotomías*. En este contexto, el cambio de mentalidad y de práctica del profesorado es más factible. Además, Prieto (2007) plantea que, hay *profesores incapaces de asumir procesos reflexivos*. Para Calvo (2013) muchas de las experiencias de aprendizaje profesional colaborativo durante los procesos de formación inicial conciben una práctica reflexionada como dispositivo para incentivar la labor conjunta entre los profesores del mañana. Echeita (2007) sostiene que, las competencias principales de un profesorado capaz de responder a la complejidad de su profesión le exigen: *actitud reflexiva y crítica ante sus propios pensamientos, emociones, prácticas, ... curiosidad e iniciativa para indagar y resolver sus dudas e incertidumbres; saber buscar y recopilar información relevante [...]* Esta actitud ante el error es un modo de admitir que el aprendizaje es continuo y en cualquier estadio de la vida.

En este marco, Escobar y Mora (2010) consideran que los conocimientos del profesorado y las capacidades para ponerlos en ejecución se construyen a partir de una acción pedagógica cotidiana, que favorezca sus experiencias de aprendizaje y desaprendizaje diariamente. Además, que le permita incorporar cambios para el

mejoramiento de su práctica y adecuación de la misma en consonancia con las demandas de la realidad social, cultural, económica y política. Estas autoras sostienen, además, que los profesores reflexionan sobre su trabajo y durante ese proceso conviene que interactúen con los compañeros. Asimismo deben fundamentar la reflexión sobre su práctica para enriquecer su pensamiento y su formación. En este marco, Domingo y Gómez (2014) sostienen que la práctica reflexiva fortalece la profesionalidad de los docentes aumentando su conocimiento del contexto y de su práctica. De otra parte, Saneugenio y Scontrela (2000) subrayan que la perspectiva crítico reflexiva tiene como basamento: los componentes: reflexivo y dialógico. Dispositivos para intercambiar y tratar de comprender las contradicciones de la práctica.

Gráfico N° 1: Conocimientos del profesorado y capacidades a poner en ejecución



Fuente: Sanjurjo, L. (2005). La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula, p.52.

3.2.2 Práctica Innovadora

Barone, Martínez, Peralta y González (2005) sostienen en su investigación *La innovación en el Sur. Una mirada desde las maestras y los maestros*, que la innovación es:

El cambio positivo que introduce en la manera de enseñar. Este se caracteriza por tener una marcada intencionalidad de mejorar la calidad de la enseñanza – aprendizaje y por surgir de la necesidad sentida de los y las maestras, los cuales constituyen la clave del proceso educativo en el aula.

Estos investigadores, citando a Carbonell, destacan que la innovación educativa implica cambio real del pensamiento y de la práctica educativa impulsado por los docentes que pretenden transformar y mejorar la enseñanza – aprendizaje de ellos y de sus estudiantes. Asimismo, visualizan una práctica caracterizada por la reflexión y los gérmenes de una perspectiva pedagógica crítica. Para Cebrián (2007) una propuesta de formación e innovación educativa debería presentarse y concebirse con servicios complementarios que contribuyan a que la misma se desarrolle y exista. Por ello, según este investigador, la importancia de la difusión, la atención personalizada, la evaluación del proceso y del servicio de información permanente y actualizada, así como la utilización de las últimas tecnologías de la información.

Molina (2006) considera que todo esfuerzo de innovación de la práctica educativa representa un momento y un espacio de desarrollo personal y profesional del educador, autor de ese esfuerzo. Barone, Martínez, Peralta y González (2005) sostienen que la innovación es: *el cambio positivo que introduce en la manera de enseñar*. Asimismo, Romero (2006) en su investigación, *Las Funciones del asesoramiento escolar en los procesos de cambio educativo en la sociedad del conocimiento*, afirma que, *la tensión cultural: estabilidad – cambio* destaca la importancia de que los profesores venzan el miedo y se abran a los procesos de innovación

Por su parte, Blanco (2006) expresa que la innovación también puede suponer un proceso de constante búsqueda y de indagación de nuevas ideas o propuestas. Según su apreciación, diferentes autores coinciden en afirmar que la innovación no es una simple mejora o ajuste, sino una transformación, es decir, una ruptura con los esquemas y la cultura vigentes en las escuelas. Mesa y González (2009) subrayan los procesos que generalmente pueden constituirse en fuentes de la innovación educativa: a) Un proceso que se origina a partir de diversos cambios pequeños y amplios. b) Un proceso que tiene su origen en los que participan en las experiencias del sistema educativo. Es una participación desde la base que aporta ideas nuevas y cambios coherentes con sus prácticas y normativas. c) Un proceso de innovación que puede estar promovido por políticas que formula la

autoridad central, regional o local. A su vez, Brunner (2003) resalta que, las innovaciones representan el cambio en la manera de enseñar y de aprender. De otra parte, Céspedes y Pérez (2006) consideran que la investigación fortalece la innovación y transforma los procesos pedagógicos e institucionales.

De otra parte, para Blanco (2006) la innovación es un medio importante para el desarrollo profesional de los docentes al permitirle salirse de lo previamente establecido. En esta dirección, Pasco (2004) indica que los docentes innovadores están viviendo un proceso interesante. Intentan revisar críticamente su práctica pedagógica - en forma individual o colectiva- y tratan de darle sustento teórico para modificar sus enfoques o reafirmar sus convicciones. Se constata, también, que en los centros educativos en que trabajan hay una nueva manera de gestionar el currículo y conducir los procesos de enseñanza y aprendizaje. Existe un modo cooperativo de trabajar, un clima afectivo y una acentuada tendencia de vincular la escuela con la comunidad. Molina (2006) afirma que la innovación educativa tiene particular significación para los docentes que toman la iniciativa de su diseño y de su realización. En este marco, Blanco (2006) considera que la innovación implica libertad y autonomía, condiciones fundamentales para el desarrollo de las personas y para construirse como sujeto en la sociedad.

Rodríguez (2005) en su investigación sobre *Desarrollo institucional y del Profesorado desde la evaluación como cultura innovadora*, subraya los enfoques que De La Torre plantea sobre la innovación. Este sostiene que la innovación puede enfocarse desde la perspectiva sistémica-funcional, cuyo propósito principal es el cambio. En este marco, la innovación se distingue porque asume la modalidad de *proyecto con metas, contenidos, relaciones, materiales, estrategias, actividades y evaluación. [...] se trata de un proyecto totalmente planificado*. Además, se distingue porque su desarrollo queda condicionado por el modo de ser, saber y hacer de los profesores, por sus esquemas de pensamiento y actitudes, su formación profesionalizada y sus patrones de acción. Esto pone en evidencia la vinculación existente entre la innovación y la cultura de los profesores. De otra parte, Rodríguez y Castañeda (2001) sostienen que los docentes que realizan innovaciones o investigación son los mismos que se comprometen con la realización de cambios importantes para sí mismos, para los estudiantes y en otros espacios

En este marco, Brunner (2003) afirma que lo importante son las innovaciones y no las tecnologías. Para él las innovaciones representan el cambio en la manera de enseñar y de aprender, mientras las tecnologías solamente representan los medios y el nuevo contexto para dichos procesos. En este marco, parecerían aplicables a la situación de las maestras y los maestros, los factores que, según López (2007) presentan resistencia a la introducción de cambios en el sistema y en la organización educativa. Los factores que oponen resistencia a la innovación, y que son de carácter externo, se relacionan con una actitud defensiva de los maestros. López (2007) plantea también, que a nivel interno del sistema y

de la organización educativa, se advierte falta de incentivos para la innovación, poca inversión tecnológica y financiera.

De su parte, Pérez y Nogareda, citados por Hashemi Golzar (2006) plantean que las resistencias al cambio pueden ser de carácter externo, como la destrucción, el sabotaje, la huelga, la rotación y los problemas laborales. Pueden ser de carácter interno, como el estrés y los problemas emocionales y de comportamiento. Asimismo, pueden ser de carácter difuso, como la baja motivación, la insatisfacción, la poca implicación y la baja productividad. En este marco, Perrenoud (2004) sustenta que innovar significa transformar la propia práctica, lo que no exime del análisis de lo que hacemos y de las razones para continuar o cambiar. Este investigador sostiene, también, que en cada centro, en todos los equipos que innovan, se encuentra una concentración de enseñantes cuya práctica reflexiva se ha convertido en una fuerte identidad. Santos Guerra (2006) subraya la figura del profesor escéptico pragmático, el cual, tiene dificultades para manejar las innovaciones en clase y tiende a asumirla por las influencias del contexto y por la fuerza de las prescripciones legales.

Céspedes y Pérez (2006) afirman que la innovación tiene relación con la investigación educativa. La investigación fortalece la innovación y al mismo tiempo transforma sustancialmente los procesos pedagógicos e institucionales. Consideran que la innovación se vincula a la incorporación de algo nuevo, o nociones nuevas, planificadas, sostenidas en el tiempo, que reorientan o modifican los elementos más esenciales del proceso educativo. En la innovación están presentes la transformación profunda de la dimensión técnica y de los procesos; y las relaciones que se dan en la intervención educativa. A su vez, Mesa y González (2009) citando a Blanco y Messina, destacan diversos criterios que se deben tener en cuenta para reconocer como tal una innovación educativa. Estos criterios son: a) *La innovación no es un fin en sí misma*; b) *la innovación no es equivalente a la invención*; c) *La innovación es acción*; d) *La innovación no es aislada e individual*; más bien implica un cambio en las culturas de los individuos y de las instituciones; e) *La innovación no es espontánea*; f) *Implica intenciones concretas y planificación*; g) *Sin investigación, no es posible la innovación*; h) *La innovación requiere sistematización y reflexión*; i) *La innovación requiere participación*; j) *La innovación es un proceso complejo, contextual, gradual e indeterminado*.

Para Gather (2004) los rasgos de una institución que inciden de forma positiva en la producción de cambios tienen relación con la flexibilidad de la organización; y la importancia que se da a las necesidades y a los problemas de los sujetos. De igual manera, son instituciones en las que se pone especial atención a la reflexión sobre la práctica, en las que se asume el trabajo desde un proyecto común, al tiempo que se ejerce una autoridad negociada y se procura una intervención profesional de calidad. Rodríguez y Castañeda (2001) sostienen que los docentes que realizan innovaciones o investigación son los

mismos que desempeñando su trabajo diario en las aulas y en los centros educativos reflexionan su práctica y la de la institución en la que laboran. Estos docentes se comprometen con la realización de cambios importantes para sí mismo y para los estudiantes; y están orientados a generar cambios en otros espacios. En este marco, Murillo (2011) considera que las tres expresiones de innovación más relevantes en los últimos tiempos están representadas por *las comunidades profesionales de aprendizaje*, las cuales subrayan el aprendizaje de todas las personas implicadas; el liderazgo distribuido, que asume la escuela como una instancia caracterizada por el compromiso, el trabajo colaborativo y el fortalecimiento del *sentido de pertenencia* de los educadores.

3.3 El Profesorado dominicano ante el cambio socioeducativo

Los estudios sobre la postura del profesor dominicano ante el cambio socioeducativo son escasos también. En la investigación sobre *Actitudes de los maestros hacia el cambio socioeducativo*, García (2005) constata que los maestros dominicanos se identifican, por lo menos en el marco del discurso, con procesos que les permitan pensar su práctica y experimentar cambios en su experiencia educativa. Los mismos tienen acentuada disposición hacia las actividades, los proyectos y los espacios socioeducativos que les permiten una participación comprometida con el cambio. En este tenor, Hargreaves (2001) sostiene en sus resultados de investigaciones que el aprendizaje del cambio constituye una prueba para los educadores. Demanda de estos esfuerzo intelectual, y tiempo tanto dentro como fuera del trabajo escolar para reflexionar sobre cómo poner en ejecución los cambios a nivel individual y con sus pares. Los profesores requieren apoyo y consejo de parte de los equipos directivos.

Las investigaciones en este campo son limitadas en la República Dominicana; y por ello se cuenta con poco o ningún aporte científico sobre esta realidad. Se evidencia en los últimos años cierto interés en los maestros por el campo de las nuevas tecnologías. Esto se ha incentivado de forma tímida desde la Administración Central proporcionándole al profesorado préstamos sencillos para la adquisición de un ordenador; pero sin la asistencia técnica necesaria y mucho menos con el acompañamiento sistemático requerido. Pero, como plantea Brunner (2003) el impulso a la educación no descansa sólo en los equipos y en la conexión de los centros educativos. Tampoco depende de un contexto social con excelente tecnologías de la información:

Se requiere [...] la formación capacitación de los profesores para el uso de las NTIC, con la disponibilidad de software educacional en las escuelas, con la existencia en la Red de sitios nacionales especializados que contengan materiales y recursos digitales para alumnos y profesores y [...] con el uso efectivo de estos diversos medios en la sala de clases y en la sociedad, dentro del horizonte de la educación permanente a lo largo de la vida.

Brunner (2003) plantea, además, que la formación de profesores y su capacitación en servicio, aunque muestran importantes transformaciones, se hallan aún lejos de satisfacer los requerimientos del tránsito hacia la e-educación. En cuanto a las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), el entrenamiento se limita todavía, casi exclusivamente, a una alfabetización tecnológica y de uso elemental. Sólo un mínimo porcentaje de los docentes ha tenido oportunidad de hacer cursos o desarrollar prácticas formativas sobre el uso educacional de las nuevas tecnologías y sobre su empleo en procesos de aprendizaje fuera de la escuela.

Asimismo, Marín (2012) sostiene que los profesores deben responder a las transformaciones que se generan en el proceso de conocer y aprender. Además, estos deben potenciar sus destrezas en la utilización de las TIC; reorientar sus perspectivas pedagógicas hacia formas de enseñar y aprender más individualizadas.

Asimismo, se percibe en los maestros una apropiación menor de la práctica y del lenguaje tecnológico con respecto a los estudiantes. Por ello, se sienten desafiados a una apertura progresiva hacia las nuevas tecnologías. En este contexto, parecería que los maestros dominicanos tienen el reto de dar respuesta a las demandas de la alfabetización científica exigible por el avance de la comunicación y la información hoy. La concepción de alfabetización científica, según Sanmartí e Izquierdo (2002) al citar a Pisa (OECD, 2000), implica la capacidad de aplicar el conocimiento científico, de plantear preguntas significativas y de llegar a conclusiones fundamentadas en evidencias, para comprender y posibilitar toma de decisiones relacionadas con los fenómenos naturales y las transformaciones generadas desde las actividades humanas.

3.4 Concepciones y teorías principales de la motivación

3.4.1 Concepciones de motivación

La motivación humana es un constructo muy estudiado en el campo de la psicología y de la educación. Por ello, al profundizar en su naturaleza desde múltiples perspectivas el desarrollo de los sujetos y de los contextos en los que estos habitan, focalizaremos especialmente su repercusión en el comportamiento de los individuos, especialmente su movimiento actitudinal. En este marco, Ariza y Pérez (2009) consideran que los procesos de investigación relacionados con los ámbitos educativos y psicológicos reflejan que la motivación recibe la influencia de múltiples variables: las vivencias de los sujetos, la visión que se tiene sobre la capacidad o nivel de competitividad, las creencias de control y las atribuciones causales; las necesidades, las propensiones de las personas, la valoración que se espera, la realidad social, las cuestiones culturales y las vinculadas a la familia. Asimismo, los estudios sobre la motivación ponen en evidencia la complejidad de la misma y la diversidad de concepciones y elementos, según los modelos y enfoques.

Palmero, Martínez – Sánchez y Fernández - Abascal (2008) consideran que la motivación ha sido concebida de formas diferentes en los períodos pre- científico y científico. En el período pre-científico, la motivación se refiere fundamentalmente a las actividades de carácter voluntario; y en el período científico se subrayan los instintos, las tendencias e impulsos, los cuales le aportan la energía necesaria al individuo. Deci y Ryan (2000) consideran la motivación como un factor nuclear y permanente en el ámbito de la Psicología, porque constituye un aspecto vital de los mecanismos biológicos, cognitivos y sociales. Para Urcola (2008) la motivación es la fuerza que impulsa a un sujeto a adoptar una conducta determinada. Esta conducta está dirigida hacia la obtención de una meta. En este sentido, la motivación es un proceso activo y en continuo movimiento. García (2011) sostiene que la motivación es una razón que mueve para realizar algo.

En este marco, Trechera, citado por Naranjo (2009), indica que desde el punto de vista etimológico, motivación deriva de *motus*, que se vincula con la movilización de los individuos para realizar una acción. A su vez, Naranjo (2009) considera que la motivación es un proceso en el que los individuos se plantean un propósito, hacen uso de recursos pertinentes y evidencian un comportamiento específico para alcanzar una meta. Torres (2010), apoyada en Espíndola, plantea que la motivación puede considerarse desde distintas perspectivas. En esta dirección se considera su carácter subjetivo; su dimensión objetiva; el origen de la motivación misma y la naturaleza del objeto.

Para la mayoría de los investigadores, la motivación es un proceso. En esta dirección, Huertas (2008) reafirma que la misma es un proceso psicológico que determina la planificación y la actuación del sujeto. Además, se refiere al comportamiento humano, que cuenta con una voluntariedad orientada hacia un objetivo personal con cierto nivel de internalización. Este proceso es dinámico; y está conformado por factores cognitivos y afectivos que influyen en la elección, dirección, magnitud y calidad de una acción que pretende un propósito determinado. La motivación, según Palmero, Martínez – Sánchez y Fernández - Abascal (2008), es un proceso básico relacionado con la consecución de objetivos que tienen que ver con el mantenimiento o la mejora de la vida de un organismo.

El proceso se inicia con la presencia de algún estímulo o situación interna o externa que desencadena en el individuo la necesidad o el deseo de llevar a cabo una conducta para conseguir el objeto implicado en la situación. En esta perspectiva, para Palmero, Martínez – Sánchez y Fernández - Abascal (2008), el proceso de la motivación implica diversos pasos que tienen sus características específicas. De otra parte, Caballero (2003) sostiene que, para fortalecer la motivación de los sujetos, es importante *darles más autoridad a los individuos en su trabajo e invitarlos a participar en decisiones complejas*.

3.4.2 Teorías de la Motivación

Los estudios sobre la motivación humana se relacionan con distintas explicaciones de las ciencias. Por esto, las teorías que interpretan esta dimensión del ser humano son diversas y con énfasis específicos. En esta investigación, destacamos aquellas teorías que permiten visualizar de forma amplia el alcance y las implicaciones de la motivación. En sus orígenes, las teorías sobre el surgimiento de la motivación con mayor incidencia fueron las que se fundamentaban en la voluntad, en el instinto y en la pulsión. Descartes consideró la voluntad como una fuerza capaz de orientar la actuación y la elección de los individuos. A su vez, para Darwin, la fuerza motivacional se encuentra en los instintos; y estos, en los genes de los sujetos. De su parte Freud y Hull consideran que la motivación tiene su origen en las pulsiones

En esta dirección, Herrera, Ramírez, Roa y Herrera (2004) sostienen que desde la década del 20 hasta la década del 60, se puso atención al psicoanálisis priorizando las orientaciones homeostáticas y profundizando investigaciones de carácter experimental como el comportamiento *motor, el instinto* [...]. Además, en la década del 60 adquieren vigencia las teorías cognitivas relacionadas con la motivación. En estas teorías, el centro de interés es la experiencia consciente. La motivación se asume vinculada al rendimiento de los sujetos y le ponen atención al logro que la persona pueda obtener.

3.4.2.1 Jerarquía de Necesidades de Maslow

Las aportaciones de Abraham Maslow, con su estudio pionero sobre la jerarquía de necesidades humanas, han sido reconocidas a través del tiempo. Esta distinción ha estado acompañada de valoraciones significativas y de críticas a sus planteamientos. En este marco, Quintero (2008) sostiene que Abraham Maslow está asociado a la psicología humanista y se coloca en ella a partir de su trabajo sobre la personalidad y el desarrollo humano. Su trabajo sobre la motivación humana tiene como base las ciencias sociales. McClelland (1989) considera que una de las aportaciones más significativas en el ámbito de los motivos humanos se encuentra en la teoría de los motivos, de Maslow, el cual los jerarquizó a partir de las necesidades básicas hasta llegar a la autorrealización de los individuos.

Asimismo, Rice (1997) indica que Maslow consideraba la satisfacción de las necesidades básicas como algo necesario para poder enfrentar necesidades prioritarias de los humanos, tales como la necesidad de *amor, de aceptación y de pertenencia*. Cuando estas necesidades están satisfechas, entonces las personas adquieren capacidad para interesarse por *la autoestima*; reflejando, al mismo tiempo, la necesidad de *obtener reconocimiento, aprobación y competencia*. Desde la perspectiva de Maslow, una persona autorrealizada llega a *la más alta necesidad y a la culminación de la vida*.

En este mismo sentido, Schaie y Willis (2003) sostienen que el aspecto principal de la teoría de Maslow es que las necesidades más bajas deben satisfacerse antes que las necesidades más altas. Según Maslow, las necesidades más bajas son dominantes. De esta característica participan las necesidades fisiológicas, las que generan comportamientos orientados a la supervivencia de los individuos. No tener satisfechas estas necesidades genera bloqueos para pensar y actuar. Según Reeve (2003) para Maslow la motivación implica que los individuos tienen necesidades de carácter orgánico y que la representación jerárquica de las necesidades refleja tres aspectos centrales respecto del origen de las necesidades de los sujetos:

Las necesidades se arreglan por sí mismas dentro de la jerarquía de acuerdo con la potencia o fuerza.

Mientras más abajo está la necesidad en la jerarquía, más pronto aparece en el desarrollo.

Las necesidades en la jerarquía se satisfacen de manera secuencial, de la más baja a la más alta, desde la base de la pirámide hasta su vértice”.

González (2003) también destaca los planteamientos de la teoría de la motivación de Maslow sobre la Jerarquía de Necesidades, la cual plantea que los individuos poseen diferentes necesidades que necesitan satisfacer para sentirse motivadas en el trabajo: necesidades fisiológicas (comida, vestido, descanso), necesidades de seguridad física y psicológica (salario, seguridad social, paro, acogida de los colegas), necesidad de autoestima (promoción, prestigio) y necesidad de autorrealización (trabajo creativo, desarrollo de los propios talentos y cualidades).

Gráfico N° 2: Jerarquía de las necesidades de Maslow



Fuente: Reeve, J. (2003). *Motivación y Emoción*. México: McGraw Hill, pp. 374.

3.4.2.2 Teoría de las Metas de logro

La teoría Metas de logro, según Ruiz-Juan y Piéron (2013) surge de investigaciones pedagógicas. Estos autores sostienen que Nicholls, Patashnick y Nolen estudiaron el grado de inclinación al ego o a la tarea de estudiantes de Educación Secundaria para constatar qué valoraban de la institución escolar. Extrajeron cuatro aspectos que respondían a dos formas distintas de concebir los *valores y beneficios* que deben proyectarse desde el ámbito educativo: a) La educación es una vía para lograr un propósito: hacerse rico y conseguir nivel social. Esta primera posición se relaciona con la inclinación al *ego*. b) La educación posibilita que el sujeto controle, fortalezca el interés por su formación y llegue a ejercer una ciudadanía consciente en favor de la sociedad. Esta segunda posición se relaciona con la tarea. Según estos autores, en la teoría de metas de logro, un aspecto importante es que los propósitos de logro se vinculan con los propósitos que se desean alcanzar en el proceso de adquisición de una destreza.

A su vez, Cuevas, García-Calvo y Contreras (2013) sostienen en su estudio *Perfiles motivacionales en Educación Física: una aproximación desde la teoría de las Metas de Logro 2x2*, que la Teoría de Metas de Logro de Nicholls considera que tanto el triunfo como la frustración son factores psicológicos que se generan cuando el individuo desarrolla esfuerzo efectivo en las acciones que realiza. Según esta teoría cada persona está orientada a una meta determinada. Este tipo de inclinación, según Nicholls, son orientaciones motivacionales, de las cuales unas se inclinan *al ego o rendimiento y otras a la tarea o maestría*.

Sánchez, Leo, Sánchez, Gómez, García (2011) afirman, en su estudio sobre *La teoría de las metas de logro y su incidencia sobre la persistencia en la práctica deportiva escolar*, que esta teoría plantea dos formas de inclinación motivacional: la inclinación al ego, que implica una valoración de la habilidad, vista generalmente en relación con otros sujetos; y la inclinación a la tarea. En la primera se produce una comparación con otras personas; además, le otorgan más valor a la actuación del individuo que *al esfuerzo y a la ejecución*, según la posición de Duda, citado por Sánchez et al. (2011). Sin embargo la inclinación a la tarea tiende a darle importancia a las habilidades teniendo en cuenta criterios. El énfasis se coloca en el *esfuerzo y en la ejecución*, más que en el producto, según planteamientos de Ames, citado por Sánchez et al. (2011).

Por otra parte, Castillo, Balaguer y Duda (2003) al analizar la teoría de Nicholls en su estudio *Las teorías personales sobre el logro académico y su relación con la alienación escolar*, afirman que la Teoría de las Metas de logro posibilita la indagación de los intereses de los estudiantes y, además, su nivel de satisfacción y participación en la escuela. Asimismo, Macagno (2005) señala que el planteamiento básico de esta teoría es que los sujetos son seres con intencionalidad. Tienen unos propósitos que dirigen su accionar y los inducen a poner en evidencia su capacidad competitiva. Las metas de logro de un sujeto constituyen el dispositivo más importante para constatar si este considera que ha obtenido el triunfo o el fracaso.

3.4.2.3 Teoría de Atkinson

Según Gómez y Martín (2008) Atkinson establece una fórmula matemática a partir de su teoría de expectativa x valor para anticipar el comportamiento relacionado con el *motivo de logro*. Este autor piensa que la orientación al logro está determinada por la incidencia de dos modalidades *de motivos o necesidades: el motivo para alcanzar el triunfo y el motivo para no enfrentar la frustración*. El primero se asocia a una situación de agrado, de incremento de la valoración de sí mismo y *del autoconcepto*. El segundo se asocia con la desaparición *de la autoestima y del respeto social*. En este contexto, el comportamiento de logro supone el resultado de tres variables: *el motivo de logro; la expectativa de éxito y el incentivo de éxito o fracaso*. El comportamiento de logro desde la orientación al triunfo se expresa matemáticamente con la fórmula: $Te = Me \times Pe \times le$.

Te: Tendencia de aproximación al éxito (conducta de logro)

Me: Fuerza del motivo de éxito o logro medido por el TAT.

Pe: Probabilidad de éxito.

Le: Valor de incentivo de éxito (1-Pe).

Asimismo, García (2011) considera que Atkinson trabaja como foco prioritario la orientación al logro, el cual es la consecuencia de un problema entre las inclinaciones de

evitación y aproximación. Esto se refiere a una situación problemática entre el triunfo que se aguarda y el temor a la frustración. La expectativa de triunfo está influida por tres aspectos: las diferencias entre los individuos en la motivación para lograr el triunfo, la postura expectante ante el fracaso y la valoración incentivadora de la frustración. A su vez, García (2008) sostiene que Atkinson ubicó su planteamiento sobre la motivación dentro de una teorización sobre el valor de lo que se espera. Atkinson pensó la necesidad de logro *dentro de un contexto cuantitativo y cognitivo como una fuerza de una persona x la interacción con el ambiente*. Este teórico favoreció el fortalecimiento de las formulaciones teóricas sobre *Expectativa x Valor*, al establecer los aspectos principales en la determinación del impulso de la acción; y de concretarlos en su composición y en su formato *con la introducción de un parámetro de diferencias individuales basado en la medida de motivo de logro*.

3.4.2.4 Teorías de la Atribución

Del conjunto de teorías de la atribución (Psicología ingenua de la acción de Heider, Teoría de las inferencias correspondientes, de Jones y Davis; el Modelo de covariación y los esquemas causales de Kelley, La teoría atribucional de motivación de Weiner; y la teoría de indefensión aprendida de Seligman), le daremos centralidad a las aportaciones de Heider y de Weiner, por su contribución a la profundización y búsqueda de explicaciones a la actuación del profesorado, objeto de estudio en esta investigación. Inglés, Díaz-Herrero, García-Fernández, Ruiz-Esteban, Delgado y Martínez-Montegudo (2012) consideran que la teoría de la atribución causal de Weiner es una de las formulaciones teóricas más significativas en las investigaciones relativas a la motivación en la escuela. Aporta referentes que permiten conocer las principales explicaciones de los alumnos respecto al triunfo y a las situaciones frustratoria.

Weiner, citado por Inglés et al. (2012) plantea tres perspectivas de carácter atribucional que permiten especificar los diferentes componentes causales: i) *interior versus exterior* (cuando el factor causal que generó una situación determinada se ubica dentro del individuo o es externa a él; ii) *estabilidad vs inestabilidad*, dependiendo de la constancia y posibilidad de cambio de la *causa*; y iii) *controlable vs incontrolable*, dependiendo del nivel de control de los sujetos para cambiar sus resultados. Para Huertas (2008) este teórico propone la atribución como un proceso de la mente que implica la realización de atribuciones y una comprensión de las causas de la propia conducta y del comportamiento de las demás personas.

Huertas (2008) al referirse a Weiner, destaca que para este la motivación está determinada por el tipo de explicaciones causales que realiza el individuo después de cada resultado. Estas explicaciones se organizan a partir de tres dimensiones: *El lugar de la causalidad* dependiendo de dónde se origine la causa concreta; *el grado de estabilidad*,

según la persistencia y modificabilidad de la causa; y *el grado de control o capacidad* que tenga el sujeto para introducir cambios en las consecuencias y los efectos. Weiner, citado por Crahay (2002) sostiene que la actuación de los sujetos se afecta según la causa que estos utilizan para encontrarle explicaciones a sus experiencias vitales:

La causa puede ser interna o externa, según el individuo atribuya su desempeño a un factor propio (aptitud intelectual, talento, esfuerzo, fatiga, método de trabajo) o no (calidad o pesadez del programa escolar, competencia o amabilidad de los profesores, nivel de dificultad de la prueba). La estabilidad de la causa remite a su temporalidad: causa estable cuando tiene carácter permanente; es inestable o variable cuando fluctúa; controlable cuando el sujeto considera que es agente positivo o negativo de lo que ocurre; incontrolable cuando percibe que no tiene poder sobre lo que ocurre.

Los planteamientos principales de esta teoría, según Mateos (2002) indican que los individuos buscan explicación sobre los acontecimientos que les ocurren en su vida propia o en la de otras personas.

3.4.2.5 Teoría de la Autodeterminación

Sánchez, Leo, Sánchez, Gómez y García (2011) sostienen, en su investigación sobre *la Teoría de la Autodeterminación y comportamientos prosociales en jóvenes jugadores de fútbol*, que los autores de esta teoría, Deci & Ryan; Ryan & Deci, consideran que la motivación es un continuo que ofrece más o menos *niveles de autodeterminación*. En la motivación se constatan tres núcleos importantes. El primer núcleo es la *motivación intrínseca*. Esta supone el grado más elevado de motivación. Implica asumir las acciones por *el placer, el disfrute y la satisfacción* que generan. En este marco, Moreno y Hernández (2009), en su estudio *Complementando la Teoría de la Autodeterminación con las Metas sociales: un estudio sobre la diversión en Educación Física*, sostienen que los sujetos que manifiestan elevada motivación intrínseca pueden actuar y decidir libremente, si tienen experiencia de un trabajo eficaz y participan de una interacción adecuada con las personas de su entorno.

Sánchez, Leo, Sánchez, Gómez y García (2011) indican, también, que el segundo núcleo es la *motivación extrínseca*, la cual está determinada por motivaciones externas a la acción que los sujetos realizan. El tercer núcleo de esta teoría es *la Desmotivación*. Esta responde a manifestaciones de las personas que no tienen relación con la motivación intrínseca y extrínseca. La desmotivación genera problemas de organización, falta de competencia y lleva a las personas a sentirse frustradas. Estos autores, apoyados en Deci & Ryan, Ryan & Deci, plantean, además, que la Teoría de la Autodeterminación tiene en su estructura tres necesidades psicológicas que se deben tener en cuenta: *autonomía*, como

capacidad de las personas para autogestionar sus actuaciones; *afiliación*, vinculada a sentimientos de satisfacción por la interacción con las demás personas; y la *competencia*, asociada al *sentimiento de eficacia* en los trabajos realizados por las personas. El grado de autodeterminación cambiará dependiendo de los logros alcanzados en estas necesidades psicológicas. Moreno y Hernández (2009) apoyados en la investigación de Deci & Ryan, plantean que si la autonomía, la competencia y la interacción con las demás personas no se desarrollan, puede ser que el sujeto experimente una motivación externa.

Según Moreno y Martínez (2006) apoyados en Deci y Ryan, la Teoría de la Autodeterminación es un desarrollo teórico sobre la motivación y la personalidad. Su evolución en los últimos tiempos se evidencia en cuatro derivaciones teóricas: 1. *La teoría de necesidades básicas*. 2. *La teoría de las orientaciones de causalidad*. 3. *La teoría de integración orgánica u orgánsmica y la teoría de la evaluación cognitiva o el problema de las recompensas*.

Martín-Albo, Núñez, Navarro y Grijalvo (2009) subrayan las aportaciones de Deci & Ryan (2000) en orden a que la teoría de la autodeterminación sostiene que tener satisfechas las tres necesidades fundamentales -funcionamiento autónomo, competitividad y responsabilidad en las interacciones- impulsa un buen *etho* psicológico en los individuos. La *autonomía* hace referencia a decisiones voluntarias al momento de asumir o no un comportamiento determinado. La *competencia* se vincula con la percepción de efectividad en las acciones que el sujeto realiza en personal o socialmente. El compromiso en las relaciones responde a los lazos afectivos que se generan en la interrelación con otras personas. En este marco, Sotelo (2011) destaca las afirmaciones de Hellín, Deci y Ryan respecto a que la teoría de la autodeterminación sostiene que los sujetos se sienten inclinados *al crecimiento psicológico y desarrollo* como un hecho innato. Despliegan esfuerzos para enfrentar retos al tiempo que van adquiriendo experiencia en coherencia con sus objetivos. Este fenómeno demanda de los elementos impulsores del contexto, puesto que el entorno social puede actuar en las personas como un factor que impulsa o limita, en un compromiso dinámico o *el crecimiento psicológico*.

Balaguer, Castillo y Duda (2008) en coherencia con planteamientos de otros autores que abordan la Teoría de la Autodeterminación, reflejan en su estudio *Apoyo a la Autonomía, satisfacción de las necesidades, Motivación y Bienestar en Deportistas de competición: Un análisis de la Teoría de la Autodeterminación*, estar de acuerdo en que esta teoría concibe a las personas como seres dinámicos que tienen inclinación natural al desarrollo y a participar de forma efectiva en el contexto en el que interactúan.

3.4.2.6 Teoría de la autovalía

La autovalía es una teoría sustentada por Covington y colaboradores, que explica la motivación de los sujetos vinculada al rendimiento. González y Tourón (1994) apoyándose en estos teóricos, señalan que la autovalía tiene dos aspectos centrales:

1. Existe una inclinación general en la sociedad a equiparar la capacidad para rendir con el valor humano.
2. El autoengrandecimiento es una motivación primaria de la conducta humana; de modo que, en lo posible, los individuos actuarán para maximizar el éxito, que refleja capacidad, y para evitar el fracaso que tiende a devaluar la percepción de capacidad. Autoengrandecerse es una motivación primaria del comportamiento humano; de tal manera que, en la medida que tengan oportunidades, los sujetos tratarán de incrementar *el éxito, que refleja capacidad, y de evitar el fracaso que tiende a devaluar la percepción de capacidad.*

González y Tourón (1994) también sostienen que la teoría de Covington plantea que entre los educadores y los estudiantes se genera un problema de valores: los educadores motivan a los alumnos a un rendimiento que tiene su base en *el esfuerzo*. Valoran este *esfuerzo, refuerzan y premian más el éxito conseguido con alto esfuerzo y penalizan menos el fracaso cuando los estudiantes se han esforzado, que cuando no lo han intentado.* Para Covington, las dificultades entre los educadores y los alumnos adquieren más fuerza a medida que los alumnos se van haciendo mayores y desarrollan sus capacidades cognitivas. Además, según este autor, los estudiantes tienen la tendencia de resguardar su competitividad y el temor a la frustración. Los alumnos que no están muy convencidos de sus *capacidades* emplean mecanismos para su defensa; y esto los encamina a la frustración.

3.4.2.7 Teoría de los motivos o necesidades según David McClelland

McCLELLAND (1989) sostiene que los motivos *impulsan, orientan y seleccionan la conducta*. Según este autor, en los sujetos se producen motivos o necesidades vinculadas a logro, poder, afiliación y evitación. A continuación presentamos su interpretación.

1. *Motivo o necesidad de logro.* Respecto al motivo o necesidad, McClelland (1989) indica que los sujetos con una alta *necesidad de logro* se caracterizan por: a) *Responsabilidad personal en el rendimiento:* desean *ser personalmente responsables de las consecuencias de su rendimiento* y de esa manera pueden experimentar satisfacción de realizar una acción mejor; b) *Necesidad de retroinformación (Feed-Back) sobre el rendimiento:* Se espera que las personas con alta motivación de logro, prefiera

actividades en las que se les ofrezca retroinformación sobre la manera en la que están realizando dichas acciones; c) *Capacidad de innovar*: Los sujetos con alta motivación de logro deberán tomar una postura dinámica que los libere de la acción rutinaria.

Este autor también plantea dos consecuencias sociales generadas por la necesidad de logro:

- a) *El éxito profesional*, que se evidencia en el interés de estas personas por las actividades desafiantes, por su postura responsable ante el rendimiento y por la importancia que le otorgan a la retroalimentación de sus acciones; todo lo que ha llevado a considerar que el motivo de logro tiene influencia en *el desarrollo económico* de estos sujetos; b) *Éxito emprendedor*: las personas con alta motivación de logro se orientan a *los negocios*. Estas actividades requieren que los sujetos enfrenten *riesgos moderados* y la responsabilidad personal de sus propias acciones, y que presten mucha atención a la retroinformación en términos *de costes y beneficios*.

Naranjo (2009) -apoyada en Hampton, Summer y Webber- plantea que las motivaciones o necesidades formuladas por McClelland son significativas porque orientan a los sujetos a comportamientos que influyen de forma *crítica el desempeño en muchos trabajos y tareas*. A su vez, McClelland (1989) considera que las actividades con poca complejidad *no siempre provocan un rendimiento mejor en las personas con alta necesidad de logro*. De igual manera, los individuos con elevada necesidad de logro no tienen en todo momento un rendimiento superior a los sujetos de baja necesidad de logro. Según este autor, *parece que rinden más cuando existe en la situación un incentivo de logro*.

2. *Motivo o necesidad de poder*. Según McClelland (1989) las personas se caracterizan por tener *necesidad de poder, agresión o dominación*. Veroff, citado por McClelland, concibe este motivo o necesidad de poder como *ejercicio de influencia*. En el motivo de poder se puede distinguir la función energizante, la función orientadora y la función selectiva.

Función energizante del motivo de poder. A partir de una de las investigaciones realizada por Steele, citado por McClelland, se verifica que *la activación fisiológica ante los estímulos de poder se halla estrechamente relacionada con la necesidad de poder en contenido mental*. Asimismo, los individuos con alta necesidad de poder experimentan mayor dinamismo con *los estímulos* que se vinculan con el poder, pero tratan de evitar *la sensación más que de buscarla*.

Función orientadora del motivo de poder. Esta función indica que las personas con elevada necesidad de poder manifiestan más sensibilidad a los estímulos vinculados con el poder que a los estímulos neutros.

La función selectiva. Desde esta perspectiva, McAdams, citado por McClelland (1989), indica que los individuos con alta necesidad de poder tienen más vivas en su memoria *las experiencias cumbre* que tienen relación con el poder. La experiencia cumbre tiene un significado emocional importante para los sujetos.

Para Naranjo (2009) los sujetos que poseen una elevada necesidad de poder utilizan más *tiempo y esfuerzo* reflexionando la forma de adquirir y poner en ejecución *el poder y la autoridad*, con respecto a los que presentan una *baja necesidad de poder*. Según esta autora, estos sujetos creen que en todo momento necesitan *argumentos, persuadir a otros, hacer que sus criterios prevalezcan y se sienten incómodos si no posee ciertas cuotas de autoridad*. McClelland (1989), apoyado en diversas investigaciones, sostiene que el motivo de poder tiene *escapes*. Los más significativos son:

- a) *Agresividad.* En este marco, Winter, citado por McClelland (1989), plantea que las acciones agresivas que pueda reflejar un sujeto dependen en gran parte de los valores de su clase social.
 - b) *Autoimagen negativa.* Para McClelland (1989), la inclinación a ser agresivos o asertivos lleva a los sujetos a calificarse de forma negativa por considerar que son rasgos rechazados por la sociedad. Los sujetos con alta necesidad de poder *se juzgan de tal manera que presentan una imagen negativa de sí mismos*.
 - c) *Inclinación hacia profesiones influyentes.* Una de las formas en que los sujetos ejercen influencia con sentido más colectivo es desde la actividad profesional a la que se dedique.
 - d) *Búsqueda de prestigio.* Las personas con elevada necesidad de poder pueden presentarse como poderosas y con aceptación social en acciones relacionadas con la obtención de *símbolos de poder* o, según Winter, citado por McClelland (1989), con *posesiones de prestigio*.
 - e) *Acciones para obtener reconocimiento en el seno de pequeños grupos.* Los estudios de Winter, Fodor y Farrow, citados por McClelland (1989), indican que los sujetos de alta necesidad de poder generalmente actúan en un grupo para despertar *la atención sobre sí mismos*.
 - f) *Asunción de riesgo.* Los individuos con elevada necesidad de poder están más decididos a enfrentar riesgos y situaciones difíciles.
3. *Motivos o necesidad de afiliación.* Según McClelland (1989) parece que los seres humanos tienen *necesidad o deseo básico* de relacionarse con otros. Afirma, también, que la necesidad de afiliarse con otros implica los contactos sexuales pero es mucho más amplio y abarca diversos tipos de adhesiones interpersonales emocionales que pueden desarrollarse a partir de los incentivos de contacto. El motivo de afiliación es muy importante para *la vida y la salud* de las personas.

3.4.3 Motivación intrínseca y extrínseca

3.4.3.1 Motivación intrínseca

Navarro, Bricteux, Curioso, Escarlín, Ceja y Solana (2013) consideran que los planteamientos teóricos de hoy no ponen énfasis en las diferencias entre las modalidades de motivación. Las aportaciones más acertadas en este campo se relacionan con las que han hecho Deci y Ryan (2000) al establecer la distinción entre motivación intrínseca y extrínseca. La motivación intrínseca se genera cuando la acción realizada por el individuo produce agrado en sí misma. Según Maquilón, Javier y Hernández (2011) la motivación intrínseca tiene su origen en los sujetos por tener la motivación controlada y la inteligencia necesaria para desarrollar mecanismos de auto reforzamiento.

Para Woolfolk (2010) la motivación intrínseca es la inclinación habitual de las personas a explorar y enfrentar retos de acuerdo con los beneficios que les interesan y el ejercicio de sus capacidades. Asimismo, Cantón y Garcés de los Fayos (2002) sostienen que la motivación intrínseca se relaciona con la necesidad de indagar el contexto, la actitud curiosa y el disfrute que se vive al desarrollar una acción carente de compensación del exterior y recibida directamente. La realización de la acción *en sí constituye el objetivo y la gratificación, suscitando también sensaciones de competencia y autorrealización*. Una dimensión relevante del comportamiento dinamizado por la motivación intrínseca *es aquel en que el interés por la actividad y las necesidades de competencia y autorrealización subsisten incluso después de haberse alcanzado la meta*. Además, la persona controla su propio comportamiento. Woolfolk (2010) destaca que, la motivación intrínseca y extrínseca no son polos opuestos. Por ello, los sujetos podrían estar motivados por una porción de ambas motivaciones.

Desde la teoría de Deci y Ryan, citados por García (2007) en la elección de una actividad pueden intervenir dos tipos de motivación: la intrínseca y la extrínseca. La primera representa el comportamiento autodeterminado, los individuos siguen natural y espontáneamente sus intereses en la elección. Manifiestan gozo interés e involucramiento con el entorno. Está asociada a la autopercepción de altos niveles de competencia y disfrute del trabajo u ocupación. Naranjo (2009) plantea, en su estudio sobre *Motivación y perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo*, que las perspectivas humanista y cognitiva ponen énfasis en la relevancia *de la motivación intrínseca en el logro*. De igual modo sostiene que la motivación intrínseca *se fundamenta en factores internos, como la autodeterminación, la curiosidad, el desafío y el esfuerzo*. Además, considera que la motivación tiene mucha importancia en las distintas dimensiones de la vida de las personas, como en la dimensión educativa y laboral.

Ryan y Deci (2000) sostienen que su teoría de la motivación intrínseca analiza los factores que impulsan, mantienen y, además, los que no afrontan y reducen esta orientación del ser humano desde su nacimiento. Asimismo, Martín-Albo et al. (2009), siguiendo las aportaciones de Chirkov & Ryan (2001) y Burton, Lydon, D'alessandro & Koestner (2006) plantean que los estudios vinculados a la teoría de la autodeterminación ha puesto en evidencia que la motivación intrínseca anticipa el buen funcionamiento psicológico de los sujetos, al margen de su producción académica. A su vez, González (2007) destaca que para Ryan y Deci las acciones *intrínsecamente motivadas* se fundamentan en el agrado que por sí mismas poseen sin necesidad de compensaciones desvinculadas de ellas. González (2007) indica que, para Vallerand y Ratelle, se producen tres formas de motivación intrínseca: la motivación orientada al conocimiento, motivación orientada al resultado y la tonificación. De otra parte, Huertas (2008) subraya algunos aspectos que configuran la motivación intrínseca: autodeterminación o autonomía; sentimiento de competencia, reto óptimo de una actividad y curiosidad. Huertas (2008) afirma también, que la autodeterminación o autonomía es un componente básico, ya que determina la energía y el vigor de una acción del ser humano.

En este mismo sentido, las consecuencias *emocionales* de la motivación intrínseca se caracterizan porque se reducen los sentimientos negativos y aparecen consecuencias positivas, como sostienen Ryan y Deci (2000). Grijalvo, Fernández, Núñez y Martín-Albo (2011) ponen en evidencia la contribución del modelo jerárquico de Vallerand, el cual pone énfasis en *tres niveles de generalidad: el global, el contextual y el situacional*. Desde esta perspectiva, la motivación interna, la motivación externa y la desmotivación se pueden generar en los sujetos en *tres niveles*, facilitando un estudio más específico de la motivación. El *nivel global* se vincula con el ámbito familiar; el *contextual* implica aspectos motivacionales en un ámbito específico de la acción de la persona; y el *situacional* se materializa cuando los sujetos asumen responsablemente una acción en una circunstancia concreta. Cázares (2009) destaca que hay cuatro perspectivas teóricas que exponen la motivación intrínseca propuestas por Deci y Ryan (1990). Son: 1) los comportamientos motivados intrínsecamente pueden originarse aun careciendo de compensación externa; 2) los comportamientos motivados intrínsecamente llevan el provecho dentro de sí; 3) los comportamientos intrínsecamente motivados son retadores; y 4) los comportamientos intrínsecamente motivados se fundamentan en *necesidades psicológicas congénitas*. Cantón y Garcés de los Fayos (2002) sostienen que la motivación intrínseca se destaca en la medida en que, *el interés por la actividad y las necesidades de competencia y autorrealización subsisten incluso después de haberse alcanzado la meta*. A su vez, Ryan y Deci (2000) indican que las consecuencias *emocionales* de la motivación intrínseca se caracterizan porque se reducen los sentimientos negativos y aparecen consecuencias positivas.

3.4.4.2 Motivación extrínseca

En la motivación extrínseca el individuo se guía por las recompensas externas; y el locus de control es externo. Su elección está orientada por motivos ajenos a sus propios intereses, el involucramiento es calculado. Esto hace que la persona se comprometa menos en su desempeño y tenga menos confianza en lo que hacen (Ryan y Deci, 2000). Este tipo de motivación se expresa desde diversas modalidades, tales como la regulación integrada, la regulación identificada, la introyección y la regulación externa (Moreno, Cervelló y González, 2007). Las investigaciones de Ryan y Deci, citados por Moreno, Cervelló y González (2007), y Deci y Ryan, Ryan, Connell y Grolnick o Ryan y Deci, citados por Camposeco (2012, presentan cuatro tipos de motivación extrínseca:

- a) *La regulación externa*, que se caracteriza por un modo de actuar interesado en un motivo externo. La persona asume acciones con la finalidad de obtener una compensación o tratar de liberarse de una experiencia que lo castigue. Es un tipo de motivación que expresa menos autonomía en los sujetos. El comportamiento que tiene una regulación externa responde a reclamos externos por el interés de ser premiado.
- b) *La regulación introyectada*, que establece las reglas para la acción, las cuales están relacionadas con expectativas de auto aprobación y de evitar sentimientos de ansiedad y culpabilidad, al tiempo que fortalecen el orgullo. Se produce cuando las actividades se desarrollan en un estado personal en la que los sentimientos de presión son dominantes, para liberarse de sentimiento de culpabilidad o fortalecer su autoestima. En este caso el comportamiento muestra inestabilidad.
- c) *La regulación identificada*, que implica más autodeterminación y menos presión, menos conflicto, sentimiento de culpabilidad y ansiedad. El involucramiento en la actividad o en la tarea tiene como elemento dinamizador los beneficios externos. El individuo no siente la satisfacción propia de la actividad ni tampoco placer Ntoumanis, citado por Moreno, Cervelló y González (2007). Implica, además, por parte de la persona, el reconocimiento y la aceptación de la valoración que tiene una acción determinada por lo cual realiza su ejecución. Este comportamiento responde a la motivación extrínseca, porque el sujeto no se siente satisfecho al realizar la actividad, tampoco experimenta disfrute y la considera como un medio.
- d) *La regulación integrada*, que se presenta en un sujeto cuya motivación no responde a intención determinada de realizar alguna acción. Podría realizar una actividad desorganizada y acompañada de frustración, de miedo o depresión. Se genera también cuando la identificación se incorpora al yo y se establecen interacciones con coherencia, armonía y jerarquía entre el comportamiento y *otros valores, necesidades o metas*

personales. La regulación integrada responde a una motivación extrínseca porque el comportamiento se desenvuelve con carácter instrumental, por tanto, externo al mismo.

Para Navarro et al. (2013) la motivación extrínseca se moviliza desde los incentivos externos. Estos autores indican, también, que los incentivos extrínsecos no siempre implican la dinamización de la motivación extrínseca. Esto sucede nada más si aparece un factor controlador de los incentivos. A su vez, Camposeco (2012) expresa que Deci y Kasser y Ryan consideran la motivación extrínseca como *cualquier situación en la que la razón para la actuación es alguna consecuencia separable de ella, ya sea dispensada por otros o autoadministrada*. De su parte, Reeve (2003) sostiene que la *regulación externa* responde a la motivación extrínseca que carece de autodeterminación. Los sujetos que actúan por regulación externa experimentan dificultades para desarrollar una actividad determinada si no cuentan con factores externos que los motiven; carecen de voluntad personal para desarrollar las acciones; actúan sin interiorizar la acción y esperan impulsos externos para la realización de las actividades. Reeve (2003) sostiene que la motivación extrínseca *emerge de incentivos y consecuencias ambientales. Es una razón creada en forma ambiental para incentivar o persistir en una acción*.

Además, la *regulación introyectada* supone, por parte de la persona, tener en cuenta aunque no sea totalmente, las normas que otras le presenta para ejercitar su pensamiento y sus sentimientos; y para desarrollar una conducta determinada. Asimismo, se apropia de normativas y patrones de otros sujetos o del contexto social de tal manera que introyecta lo que plantean los otros; y esta motivación externa es la que la induce a la acción. Reeve (2003) destaca, también, la *regulación identificada*. En este tipo de regulación, los sujetos asumen voluntariamente el valor y cuán útil es una creencia. De esta forma, le otorga tal importancia, que se convierte en un motivo para su accionar. En este tipo de regulación, el yo de los sujetos asume como suyos *valores, prioridades y hábitos*. Finalmente, la *regulación integrada* es aquella que posee un mayor nivel de autodeterminación. Este tipo de motivación permite que los sujetos realicen un *autoexamen necesario para adoptar nuevas formas de pensar, sentir y comportarse, con una congruencia no conflictiva con las formas preexistentes del yo para pensar, sentir y comportarse*. De otra parte, Balaguer, Castillo, Duda, Quested y Morales. (2011) consideran que la motivación controlada implica un comportamiento que reacciona por las presiones y requerimientos externos a su yo. En este marco, Lobato y Madinabeitia (2011) sostienen que los sujetos de sexo masculino valoran más la motivación extrínseca que los del sexo femenino como sucede con el desarrollo profesional.

3.5 Motivación del profesorado

Martín (2007) sostiene que el profesorado posee dos tipos de motivaciones, la intrínseca y la extrínseca. La intrínseca se refiere al disfrute que experimenta el profesor al enseñar a los estudiantes y al compartir con los mismos. La extrínseca tiene relación con premios y satisfacciones que recibe de los estudiantes. Genovard y Gotzens, citados por Martín (2007), consideran que la motivación intrínseca del profesorado confronta problemas cuando se ve afectada por el salario que reciben, la competitividad entre los compañeros, el control de la administración y la evaluación. Asimismo, Martín (2007), en su investigación sobre *La motivación y la eficacia del profesor*, plantea que es posible poner en práctica vías diversas para fortalecer la motivación intrínseca del profesorado. Las formas más significativas desde su posición son: apoyarlos para que organicen y desarrollen sus actividades y para que ellos mismos constaten que lo hacen bien; ofrecerles oportunidades para que se apropien de nuevas metodologías, de manera que adquieran seguridad en su práctica educativa; reducir la cantidad de estudiantes en el aula; y desarrollar seminarios y reuniones con los compañeros de trabajo sobre temáticas relacionadas con asuntos pedagógicos y resolución de problemas. Asimismo, procurar el fortalecimiento de su formación.

De otra parte, Galván (2008) considera que el profesorado tiene el reto de tomar conciencia de las dificultades que pueden presentársele para comprender y gestionar el aula; y en los procesos de toma de decisiones en su tarea como enseñante y como propiciador de aprendizaje. Esta investigadora, citando a Weiner, destaca las tres dimensiones que, según este, influyen en el éxito o en el fracaso de las personas: 1) locus, por el cual se ubica el factor causal interno o externo al sujeto; 2) estabilidad, si el factor causal varía o permanece igual; y 3) controlabilidad, si el sujeto es capaz de controlar el factor causal. Asimismo, Torrecilla (2007) plantea que se debe poner atención al fortalecimiento de la motivación del profesorado desde los equipos directivos de los centros educativos, además de lo que puedan hacer otros agentes de la comunidad educativa y de la Administración. Esta motivación ayudará a los estudiantes a constatar la implicación del profesorado en su tarea. Los equipos directivos debieran revisar el modo de gestión de los recursos humanos en los centros educativos. Este autor considera la motivación del profesorado como un compromiso ético que es capaz de generar involucramiento en el proceso de enseñanza. Gobantes (2008) sostiene que los profesores motivados extrínsecamente, prefieren un trabajo individualista y le otorgan mucha importancia a los incentivos. Galván (2008) considera que los profesores deben analizar su motivación para identificar el sentido motivador de la tarea. Importa que reflexionen sobre el tipo de tarea y los aspectos que determinan su motivación interna. Rodríguez-Pérez (2012) afirma que la motivación de los profesores se relaciona con lo que ocurre en el salón de clase y en el contexto de los que están aprendiendo.

Caballero (2003), como resultado de su estudio sobre *Factores que influyen como motivantes para un buen desempeño laboral en los docentes de una escuela de Educación Secundaria Superior*, recomienda que se tomen en cuenta como factores motivantes, los siguientes aspectos:

Cursos de desarrollo motivacional para definir sus valores y metas. Retroalimentación. [...] Darles más autoridad a los individuos en su trabajo e invitarlos a participar en decisiones complejas. Mostrar a los maestros que hay interés por ellos y que se desea conocer cómo puede mejorar las condiciones. Procurar que los ascensos sean internos y externos. Manifiestar públicamente el reconocimiento de trabajadores bien desempeñados. Mantener actualizado al personal a través de cursos. Proporcionar remuneraciones equitativas. Dar a los trabajadores la categoría y la sensación de importancia que necesitan tener. Favorecer que el empleado visualice sus propias aportaciones.

En este sentido, Castro – Carrasco, General, Jofré, Sáez, Vega y Bortoluzzi (2012), en su estudio sobre *Teorías Subjetivas de profesores sobre la motivación*, sostiene que estas teorías subrayan el rol que los profesores se dan a sí mismos como personas motivadoras del aprendizaje en la escuela. El éxito que esperan está vinculado a la observancia de los objetivos de la institución educativa en la que trabaja y estas expectativas se elevan cuando toma conciencia de que ha alcanzado el rol satisfactoriamente. Asimismo, Torrecilla (2007) considera la motivación del profesorado como un compromiso ético que es capaz de generar involucramiento en el proceso de enseñanza.

3.6 Generatividad

3.6.1 Naturaleza de la Generatividad

Erikson (2007) el teórico principal de la generatividad, indica que esta es la *antítesis crítica* del estadio VII o adultez del ciclo vital. La misma implica la procreatividad, la productividad y la creatividad. Por ello, a través de la generatividad se generan nuevos individuos, nuevas producciones y nuevas ideas, al tiempo que se produce un mayor desarrollo de la identidad. Asimismo, se genera el sentimiento de estancamiento al tiempo que emerge de la misma la virtud del cuidado. Esta virtud implica un compromiso con la atención a las personas, a los productos y a las ideas como expresión de la preocupación por cada uno de estos aspectos. Erikson (2007) sostiene que la generatividad abarca un tiempo que corresponde a treinta años o más. En este período, se asumen compromisos de trabajo, se crea una nueva familia; se aprovecha el tiempo para una vida sana y productiva. De igual modo, en esta etapa, las relaciones en el trabajo y en el ámbito familiar demandan cuidado y diversas responsabilidades, intereses y actividades. Erikson (2000) sostiene

también, que la generatividad posibilita nuevos individuos, nuevas producciones y nuevas ideas.

Para Villar, López y Celdrán (2013) según la teoría del desarrollo de Erik Erikson (1950), la generatividad es el desafío que el individuo tiene que afrontar en la *mediana edad*. La misma se asume como el interés por orientar y certificar la felicidad de las generaciones del futuro y realizar aportaciones que permitan recordarnos. La generatividad se concreta en acciones vinculadas a la procreación de los niños, la atención a sujetos que no pueden valerse por sí mismos, la educación de la juventud, *la producción de bienes y servicios*, así como la responsabilidad social, la participación ciudadana y en el ámbito político. Supone un compromiso con el bienestar colectivo de los contextos en los que los sujetos interactúan; tales como el círculo familiar, empresarial y comunitario. Interesa fortalecer las instituciones de la sociedad y garantizar la permanencia generacional o procurar el mejoramiento social. En este marco, Zacarés y Serra (2011) sostienen que Erikson le concede un carácter prioritario a la *maternidad/paternidad* como principal encuentro generativo para muchos adultos. Estos autores consideran que, además de las acciones vinculadas a la procreación y a la crianza, son diversas las actividades que reflejan el rasgo de la generatividad: *actividades profesionales, participación en organizaciones sociales, políticas o religiosas. Otras tareas de cuidado intergeneracional, voluntariado, relaciones de amistad e incluso en las actividades individuales de ocio*. Zacarés y Serra (2011) también afirman:

[...] *que cualquier esfuerzo productivo puede ser generativo, en la medida en que el individuo se halla involucrado en la promoción directa del desarrollo de otros, estableciendo contextos de crecimiento para los otros futuros posibles o atendiendo cuidadosamente los frutos de sus tareas productivas.*

McAdams y Aubin (2003) al profundizar en la teoría de la generatividad de Erikson, consideran que la misma se expresa en siete rasgos relacionados a su vez con las necesidades culturales, los deseos íntimos, las inquietudes generativas, la fe en la especie, el compromiso, la actividad generativa y la narrativa de los individuos. De la misma manera plantean que, para Erikson, la generatividad supone el conjunto de preocupaciones de los individuos por establecer y orientar a las generaciones siguientes. En las aportaciones de este, el elemento clave es la polaridad de la generatividad versus el estancamiento. Este estadio responde a la adultez media. Villar, López y Celdrán (2013) sostienen que, aunque la producción teórica de McAdams limitaba el alcance de la generatividad a la mediana edad, en los últimos años se percibe un gran deseo de *comprobar si los inter-eses y acciones generativas se extienden también a la vejez, y qué papel desempeñan en las personas mayores*. Estos autores señalan que el mismo Erikson, en sus últimos escritos (Erikson, Erikson y Kivnick, 1986), planteó el concepto de *Grand Generativity*, que busca identificar las diferentes maneras en las que las personas adultas auxilian a otras (*como*

padres, como abuelos, como amigos, como mentores, etc.) y al mismo tiempo acogen el apoyo que reciben y manifiestan su deseo de inmortalizar *conocimientos y valores en las futuras generaciones*. De otra parte, Villar, Celdrán, Fabá y Serrat (2013) sostienen que los municipios, grandes o pequeños influyen en las acciones de tipo generativo de las personas.

Fernández (2012) plantea, en su estudio sobre *Un Análisis multidimensional del síndrome burnout en el profesorado de Conservatorios y Enseñanza Secundaria*, que el altruismo y la generosidad son sentimientos fundamentales en la actividad docente y que la tarea de enseñar tiene elementos que coinciden con la generatividad. Citando a Erikson (1985), indica que la generatividad hace referencia a la séptima etapa de su *modelo explicativo del desarrollo humano*. Es una crisis que tiene como foco orientar a la nueva generación. La herramienta para esa guía es el cuidado. Este es importante en el proceso de madurez psicosocial y en el desarrollo de la persona adulta. McAdams y Aubin (1992), los cuales, subrayan aspectos psicológicos de la generatividad: interés por el cuidado y desarrollo de las próximas generaciones, así como la creencia en la bondad y capacidad de mejoramiento de los humanos.

A su vez, Zacarés y Serra (2011) subrayan que la generatividad implica *tanto tradición como innovación, tanto conservar lo que parece valioso como transformar lo que precisa mejorarse con la meta común de fomentar el desarrollo y el bienestar de las futuras generaciones*. Ambos investigadores consideran importante plantearse una *generatividad aplicada* y no ven pertinente hacer referencia a *un área independiente de intervención sobre generatividad*. Además, la persona adulta muestra una actitud abierta hacia la vida y el mundo al tiempo que asume su posición en el contexto de las generaciones. Ambos investigadores sostienen que en relación con el comportamiento, la generatividad se identifica con la crianza de los niños y niñas, con motivaciones y valores que los lleva a interesarse por lo que es bueno y lo que les permita realizar mejor las acciones.

La generatividad, desde su punto de vista, tiene en cuenta a la persona y su ambiente. A su vez, Hofer, Bush, Chasiotis, Kätner y Campos (2008) en su estudio sobre *Generatividad y Motivación*, haciendo alusión a lo planteado por Evans, sostienen que la generatividad se relaciona con lo que se aporta de generación en generación, ya sea hijos, productos, ideas y obras de arte.

Álvarez, Ferragut, Guzmán, De Espanés y Rizzo (2008) expresan que la generatividad constituye un aspecto relacionado con la madurez en la etapa adulta con una continuidad en el período de envejecimiento. Ponen énfasis en que el cuidado de otras generaciones, interesarse por su autonomía, y crecimiento, supone involucrarse con las otras personas. Asimismo, consideran que la generatividad implica el crecimiento y el desarrollo del yo. Estas investigadoras destacan que Erikson concibe la generatividad como

una crisis vital que se desarrolla en la etapa media de la vida, al tiempo que implica acciones como la maternidad, la paternidad y la educación. Erikson (2000) sostiene que la carencia de la riqueza generativa produce regresiones a estadios anteriores, como necesidad obsesiva de seudointimidad o como una preocupación compulsiva por la autoimagen.

De igual modo Zacarés, Ruiz y Amer (2002), en la introducción de su estudio exploratorio *Generatividad y bienestar psicológico en profesores* sostienen que la generatividad se extiende a otras actividades que no están referidas a la procreación y a crianza de los hijos, como las tareas profesionales; el involucramiento en organizaciones de carácter social, político, religiosas, comunitarias, vecinales; voluntariado y relación amistosa. Según su punto de vista, la persona adulta comparte valores personales y sociales a las nuevas generaciones. Por ello se manifiesta como modelo para estas al tiempo que contribuye a la afirmación de expresiones culturales y tradiciones. Para estos investigadores, la generatividad se encuentra *en el corazón de la cultura docente*. Zacarés, Ruiz y Amer (2002) plantean además, que cuando el profesorado no alcanza un nivel alto de interés, de compromiso y de generatividad se produce el estancamiento generativo o *malestar docente*.

Por otra parte, González (2006) expresa que la consideración de Erikson de la edad adulta como generatividad vs estancamiento, implica que los individuos en esa etapa se preocupan por el desarrollo adecuado de las nuevas generaciones. La generatividad se manifiesta como productividad y como creatividad.

Un rasgo característico de esta etapa es el cuidado de las personas, las ideas y los productos. A su vez, Urrutia, Comachione, De Espanés, Ferragut y Guzmán (2009) consideran que la generatividad es el producto de la relación entre los deseos generativos y las estrategias de carácter cognitivo que posibilitan que se produzcan los deseos que tenemos. De igual modo, entienden que los requerimientos culturales de índole generativos deben ser claramente definidos, conscientes; y deben relacionarse con supuestos ideológicos que fundamenten las acciones de los individuos.

Cornaccione, Urrutia, Ferragut, Moisset de Espanés, Guzmán y Sesma (2012) consideran que los sujetos generativos se distinguen como individuos muy implicados en el desarrollo juvenil, en el trabajo por el que hayan optado y aquello que piensan aportar a la sociedad. Generalmente son orientadores de otras personas y experimentan interés por compartir sus saberes y vivencias, aun manteniendo flexibilidad con otras maneras *de ser* y [...] *otras tradiciones (altos niveles de inclusión)*. Participan de forma dinámica en temáticas de la localidad y de la región, así como de la sociedad desde organizaciones laborales y acciones de voluntariado. Evidencian congruencia entre lo que piensan, sus propósitos y su comportamiento. Urrutia, Ferragut, Moisset de Espanés, Guzmán y Sesma

(2012) plantean que, la generatividad les permite a los individuos alcanzar un Yo fuerte en relación con el *cuidado*.

Cornaccione et al. (2012) también sostienen que las personas estancadas se distinguen por una reducida implicación y, usualmente, poca *inclusión*. Desarrolla poco esfuerzo en el ámbito laboral, de tal modo que lo asumen como una actividad fastidiosa, sin sentido y sin disfrutarlo ni percibir *una promoción de carrera*. Estos sujetos no se muestran interesados en las corrientes políticas y sociales excepto cuando necesitan plantear sus necesidades individuales. A diferencia de los generativos, no exhiben gran interés en movimientos políticos o sociales, excepto cuando desean expresar sus disgustos ante problemáticas específicas; no manifiestan responsabilidad con el impulso al *desarrollo propio o el bienestar de la comunidad*.

Generalmente los sujetos caracterizados por el estancamiento reflejan insatisfacción con su propia persona y poca noción sobre *las necesidades de los más jóvenes* (Slater, 2003). Hiel, Mervielde, y De Fruyt (2006) sostienen que la generatividad y el estancamiento en los estudios relacionados con personalidades orientadas a la adaptación o desadaptación tienen puntos convergentes y divergentes. En esta misma dirección Slater (2003) analiza la etapa generatividad versus estancamiento subrayando la importancia que tienen la generatividad en la familia, en la sociedad, en las tareas laborales y en las relaciones con los otros.

3.6.2 Generatividad en el profesorado

Diversos autores que han estudiado la generatividad dan cuenta de que este rasgo está presente en la enseñanza (Zacarés y Serra, 2011, Zacarés, 1999, Fernández, 2009). Fernández (2012) sostiene que, la tarea de enseñar tiene elementos que coinciden con la generatividad. Desde este contexto y sobre la base de un trabajo con docentes por más de tres décadas, García (2013) constata que la generatividad es un rasgo característico de un alto porcentaje del profesorado. Esta generatividad se manifiesta de formas muy diversas en unos; y en otros parecería que se oculta. Algunos de los signos de la generatividad desplegada por el profesorado en su desempeño son:

- a) Muestra un interés sostenido por la superación de sus estudiantes. Para lograr esta meta, el profesorado adopta una postura de atención a los problemas de estos y utiliza diversidad de técnicas y procedimientos para implicar corresponsablemente al estudiante y también a la familia en el logro de los propósitos.
- b) Adopta una postura de orientador, de mediador: ofrece orientaciones para un aprendizaje con significado para los estudiantes en cuanto a su formación y a su vida. En este sentido, estos se apropian de valores y de elementos culturales que les permiten situarse

con mayor conciencia ante los compromisos que comporta un aprendizaje significativo y ante su inserción en la sociedad. El profesorado generativo se apoya en estrategias y recursos que desarrollen en los estudiantes actitudes y valores que fortalezcan su motivación, su identidad y su autodesarrollo.

- c) Crea un clima propicio para el establecimiento de una relación de ayuda, al tiempo que incentiva el autoconocimiento y la autonomía de los estudiantes. El profesorado y los estudiantes se asumen como personas que pueden aprender, uno de los otros; y, por tanto, como corresponsables de su mutuo desarrollo.
- d) La experiencia generativa del profesorado fortalece su propia autoestima y su identificación con la profesión. La acogida por parte de los estudiantes y de las familias genera en el profesorado una seguridad mayor. La actitud generativa de profesorado en este caso se convierte en un dispositivo que produce cambios en la cultura relacional de la institución educativa y de la familia. También se producen cambios en el profesorado, especialmente en su modo de entender el rol de la familia en su relación con el centro educativo.
- e) Refuerza el apoyo psicológico y social para que los estudiantes se integren y desarrollen su capacidad de relación y trabajo con otros; asimismo, para que reconozcan sus valores y fragilidades. En este marco también se ofrece un apoyo afectivo que favorezca el manejo adecuado de la emociones por parte de los estudiantes. La generatividad del profesorado se expresa en su interés por el fortalecimiento de la identidad personal-social de los estudiantes.
- f) Potencia su capacidad creativa para ponerla al servicio de las necesidades de desarrollo y de aprendizaje de los estudiantes. Esta creatividad se evidencia en las formas innovadoras con las que desarrolla su práctica educativa y las estrategias que utiliza para posibilitar la construcción de conocimiento. Asimismo, se evidencia en las articulaciones con otros compañeros de trabajo para buscarle solución a las dificultades cognitivas, afectivas y sociales de sus estudiantes. En este mismo sentido, se interesa por un cambio en la mentalidad de los padres, de tal modo que aprendan a valorar los aspectos cualitativos en la educación de sus hijos y a evaluar críticamente las presiones que les generan los aspectos cuantitativos.

3.6.3 Evaluación de la Generatividad

La evaluación de la generatividad de las personas adultas adquiere más carácter y proyección en las últimas décadas. Fernández (2012) apoyado en diversos autores, sostiene que las técnicas utilizadas para evaluar la generatividad son:

La observación, las entrevistas –siguiendo la tradición del propio Erikson (Gruen, 1964; Vaillant y Milofsky, 1980)-, el estudio de casos (Peterson y Stewart, 1990) o diversos cuestionarios de autoinforme (Ryff y Migdal, 1984). Dillon, Wink y Fay (2003) utilizaron la subescala de Generatividad del California Adult Questionnaire (CAQ-GS; Block 1978, citado en Dillon et al., 2003), que consta de 13 ítems que proporcionan una medida de la generatividad individual a través de la observación. Los autores dividieron en tres partes la subescala, Generosidad, Competencia prosocial y Productividad, y Perspectiva.

Asimismo, Fernández (2012) plantea que los instrumentos de mayor aplicación vinculados al tipo autoinforme son dos, la *Lista de Conductas Generativas* y la *Escala de Generatividad de Loyola*. La Lista de conductas generativas (*Generative Behavior Checklist, GBC, McAdams y St.Aubin, 1992*) es un instrumento compuesto por 50 reactivos. De los mismos, 40 hacen referencia a comportamientos generativos y 10 presentan un comportamiento generativo neutro sin vinculación con la generatividad. Los individuos indican la cantidad de veces que han experimentado el comportamiento que describen los reactivos en el tiempo de dos meses.

*La Escala de Generatividad de Loyola (Loyola Generativity Scale, LGS; McAdams y de St.Aubin, 1992), es un instrumento que mide las preocupaciones de carácter generativo que posee el sujeto. Es un autoinforme que contiene 20 reactivos con una escala tipo Likert de 4 niveles, con un índice de fiabilidad alrededor de .83 y con coeficientes test-retest adecuados. La escala LGS se ha usado como referencia para comparar la puntuación obtenida en el cuestionario con diversas expresiones de generatividad (Hofer, Busch, Chasiotis, Kärtnner y Campos, 2008). Villar, Celdrán, Fabá y Serrat (s/f) aportan con su investigación sobre *La generatividad en la vejez: Extensión y perfil de las actividades generativas en una muestra representativa de personas mayores españolas*, una modalidad más sobre cómo evaluar la generatividad. Utilizan para la evaluación del comportamiento generativo un cuestionario con 50 reactivos organizados en distintos apartados y cuyo contenido responde a: convivencia y relaciones personales, soledad, condiciones de la vivienda, estado de salud y autonomía, uso del tiempo, renta y consumo, ciudadanía y participación; y experiencia de envejecer.*

Las variables de la investigación son *actividades generativas, tales como cuidado de los nietos, cuidado a personas dependientes, participación en actividades de voluntariado y bienestar*. Los resultados expuestos son significativos porque ponen en evidencia *el gran potencial de incremento que la actividad generativa tiene [...]*

Asimismo, según Cornaccione et al. (2012), la Escala Multidimensional de Generatividad (EMG):

Permite no sólo determinar un puntaje global para generatividad sino también mensurar diferentes sub dimensiones de la misma como son: demanda, deseo, acto o conducta, compromiso y modelo generativo. Este constituye, por lo tanto, un instrumento útil tanto para la validación del constructo, como para la elaboración de investigaciones o desarrollos posteriores referentes a la generatividad. Además, la Escala Multidimensional de Generatividad en su versión preliminar consta de 32 ítems en forma de escala Likert en la cual las opciones de respuesta varían en relación al grado de prioridad de cada conducta en la vida de las personas, desde altamente prioritario a nada prioritario.

Diversos estudios han demostrado que la Escala Multidimensional de Generatividad es una escala con validez para aportar *evidencias sobre la generatividad como constructo*, así como nuevos referentes en procesos investigativos vinculados a las personas adultas.

CAPÍTULO IV: LAS ACTITUDES

4.1 Concepto y Perspectivas

4.1.1 Perspectiva histórica

Las actitudes han sido objeto de estudio en diferentes épocas y contextos. Los estudios sobre las mismas han aportado referentes importantes para avanzar en la comprensión del comportamiento de los seres humanos. Sánchez y Mesa (2008) hacen un recorrido histórico por el estudio de las actitudes. La primera etapa se inscribe en los años treinta. En este período se pone énfasis en las investigaciones empíricas desde una perspectiva pragmática de aplicación a problemas sociales relevantes de educación (creación/eliminación de actitudes) o en política social y de relaciones intergrupales. En la investigación empírica predominó la evaluación/medición de opiniones y creencias; y se relegó el análisis de la conducta manifiesta dependiente de la actitud. Es una etapa en la que se construyen Escalas como las de Thurstone, Likert, Gruttman y otros. En la segunda etapa se destacan diferentes momentos. De 1945 -1965, el tema de la influencia de la propaganda hace que aumente el interés por el estudio y el cambio de actitudes.

Sánchez y Mesa (2008) señalan que, según Mc Guirre, se desarrollan dos subperíodos en esta etapa: 1945 – 1955 y 1955 – 1965. En el primer subperíodo, los psicólogos sociales priorizan la persuasión y el cambio de actitudes desde los medios de comunicación de masas. Se realizan estudios con muestras masivas y se estudian al mismo tiempo múltiples variables independientes y variables dependientes. Se inician los análisis estadísticos más sofisticados, como el análisis de varianza. En el segundo subperíodo, se destacan los trabajos de Festinger y Carlsmith sobre la disonancia cognitiva. La tercera etapa se desarrolla desde 1965 hasta 1980. En la misma se subraya la cognición social. Se pone énfasis en los procesos mentales. Se produce una redefinición teórica de los conceptos básicos orientada a la solución de los problemas que derivan de la relación entre actitudes y conducta. Además, Zaragoza (2003), en su investigación sobre *Las actitudes y la Evaluación*, asume la actitud como una predisposición aprendida del sujeto, no innata, y estable, aunque puede cambiar, reaccionar de una manera valorativa, favorable o desfavorable, ante un objeto (individuos, grupos, ideas, situaciones, etc.).

En este tenor, Llorens, Beas y Cifre (2007), en su estudio sobre *Diseño y validación de un instrumento de evaluación de Actitudes hacia la búsqueda de empleo*, destacan que Triandis concibe las actitudes como un estado personal que predispone a una respuesta favorable o desfavorable, frente a un objeto, persona o idea.

4.1.2 Perspectiva social

El carácter social de las actitudes permite que se reflejen comportamientos propios de los miembros de un grupo y orienta las interacciones entre los miembros del grupo. De igual modo se expresa Davidoff (1997) al señalar que las actitudes se refieren a objetos, grupos, sucesos y símbolos de significado social. Asimismo, Whitaker (1977) expresa que las actitudes son predisposiciones a responder de una forma más o menos emocional a ciertos objetos o idea. Asimismo, Marchesi y Martín (1992) consideran que las actitudes son procesos complejos que se van generando a lo largo del tiempo, se modifican de acuerdo con las experiencias que se van viviendo y que, a su vez, están moldeando los propios resultados de estas experiencias. A su vez, Ball (1988) concibe las actitudes como una tendencia a actuar positiva o negativamente hacia algún objeto; y, además, esta tendencia a la respuesta puede ser más intensa hacia algún aspecto del entorno que hacia otro.

4.1.3 Perspectiva conductista

Desde Allport (1961) el conductismo toma fuerza; y para los autores conductistas la actitud es la predisposición a actuar o responder de forma determinada ante un estímulo u objeto actitudinal. Para Coon (2001) y Myers (2003) la actitud es una mezcla de creencias y emoción que predispone a una persona a responder ante otras personas, objetos o instituciones en una forma positiva o negativa. Las actitudes resumen la experiencia previa y predicen o dirigen las acciones futuras. A su vez, Green (1988) sostiene que las actitudes representan una tendencia a actuar de forma positiva o negativa ante un objeto. Para Garrison y Loredó (2002) actitud es una predisposición a responder de una forma determinada ante ciertos objetos. Según estos autores, la actitud consta de tres elementos fundamentales: una creencia u opinión sobre una cosa; sentimientos respecto a ella y tendencia a actuar de una forma determinada ante esa cosa.

García Gorduño (2000) explica que, según la teoría de la acción razonada del comportamiento de Fishben y Ajzen, la actitud tiene un fin orientado a predecir el comportamiento de los individuos. Postula que el comportamiento está determinado por las creencias; y estas, a su vez, influyen en la formación de la actitud. Según esta teoría, la actitud es una predisposición aprendida a responder de una manera favorable o desfavorable ante un objeto dado. Las creencias se refieren a la información que el individuo tiene acerca del objeto.

4.1.4 Perspectiva cognitiva

Worchel, Cooper, Goethals y Olson (2002) basados en Zanna y Rempel, señalan que las actitudes se refieren a un estímulo, se dirigen a un objetivo; se refieren a las evaluaciones que hacen los individuos de los objetivos; están representadas en la memoria;

y se desarrollan a partir de la información cognoscitiva, afectiva o conductual. Llorens, Beas y Cifre (2007) expresan que Rosenberg y Hovland conciben la actitud como una predisposición a responder a alguna clase de estímulo con tres tipos de respuesta: afectiva (evaluación del objeto de actitud en términos de agrado – desagrado), cognitiva (creencias, opiniones o ideas sobre el objeto de actitud) y conductual (intenciones a comportarse de una determinada manera hacia el objeto de actitud). Sánchez y Mesa (2008) dicen que, según Rokeach, la actitud es un conjunto de predisposiciones para la acción (creencias, valoraciones, modos de percepción que está organizado y relacionado en torno a un objeto o situación).

4.2 Teorías Principales

Las teorías cognitivas de las actitudes, de la acción razonada y del comportamiento planeado de Ajzen y Fishbein, citadas por Ajzen (1991) explicitan formas específicas con las que se manifiestan las actitudes. Para estos autores, actitud es una predisposición aprendida a responder de una manera favorable o desfavorable ante un objeto dado. Las actitudes específicas pueden ser estables a lo largo del tiempo. Las creencias se refieren a la información que el individuo tiene acerca del objeto. Las creencias relacionan el objeto con un atributo. Las actitudes, junto con las normas subjetivas, influyen en las intenciones para desempeñar un comportamiento. Las normas subjetivas se refieren al valor que el individuo le otorga al objeto. La teoría de la acción razonada indica que el comportamiento está determinado por las creencias; y estas, a su vez, influyen en la formación de la actitud. Esta teoría intenta explicar el comportamiento humano y define tres factores que anteceden a la intención de realizar una conducta.

Según Ajzen (1991) las creencias de comportamiento producen una actitud favorable o desfavorable sobre el comportamiento, las creencias normativas resultan de la presión social percibida o la norma subjetiva; y las creencias de control dan lugar al control del comportamiento percibido. La interrelación entre la actitud hacia el comportamiento, la norma subjetiva y la percepción del comportamiento controlado orientan hacia la formación de un comportamiento intencional. Asimismo, el comportamiento humano, según Ajzen, está influido por tres grandes factores:

- La actitud favorable o desfavorable hacia el objeto
- La presión social para desempeñar o no el comportamiento
- La percepción del control de comportamiento que desempeñará el sujeto

En este marco, Ovejero (1998) indica que las teorías cognitivas del balance o de la consistencia postulan que los seres humanos intentan mantener una consistencia psicológica entre sus creencias, sus actitudes y sus conductas; de tal manera que, cuando existe inconsistencia en sus creencias y actitudes, tratan de recuperar la consistencia. El

planteamiento principal de las teorías de esta naturaleza es que la inconsistencia cognitiva es intrínsecamente molesta y exige una solución. De las teorías cognoscitivas o de la consistencia cabe destacar la teoría del equilibrio de Heider, citada por Ovejero (1998). Este autor basa su teoría, según Ovejero (1998), en el principio Gestalt de la buena forma o del equilibrio. Heider sostiene que cuando dos personas tienen una fuerte relación afectiva positiva, sentirán un equilibrio entre ambas si comparten actitudes importantes; o un desequilibrio, si difieren en tales actitudes. De otra parte, las teorías del cambio de actitud, según Mejía – Ricart (2004) son cognoscitivas, afectivas, conductuales e interaccionistas.

Ovejero (1998), al analizar la teoría de la Disonancia Cognitiva, indica que desde los postulados de esta teoría, dos cogniciones pueden ser mutuamente consonantes o disonantes. Son disonantes cuando una no deriva de la otra o cuando una surge del reverso de la otra. Las cogniciones disonantes producen un estado aversivo que el individuo intentará reducir cambiando una o ambas cogniciones. De la misma manera, destaca que los elementos fundamentales de la Teoría de la Disonancia son las cogniciones, lo que equivale a todo conocimiento, opinión, actitud, creencia y convicción acerca del ambiente, de sí mismo o de la propia conducta. Si estos elementos no guardan relación entre sí son irrelevantes; pero si están relacionados, son relevantes. Teniendo en cuenta estos aspectos, la relación puede ser consonante o disonante. En esta dirección, Ovejero (1998) indica que la teorías de la consistencia afectivo-cognitiva de Rosenberg y Abelson (1960) intenta ampliar la teorías de Heider.

A su vez, según Mejía – Ricart (2004) la teoría de la credibilidad de Hovland y colaboradores postula que el cambio de actitudes se puede producir a partir de la credibilidad en la capacidad, en la cercanía social y en otras condiciones que se le atribuyan al emisor. Este cambio de actitud puede darse también a partir de la intención que tenga el emisor de influir, o por la influencia de otros factores que estén relacionados con la naturaleza del mensaje que se emite. La teoría de la Consistencia de Rosenberg y Abelson, citada por Mejía – Ricart (2003), intenta demostrar la consistencia que tienden a tener entre sí los componentes cognoscitivos y afectivos de las actitudes. La carencia de correspondencia entre situaciones disonantes, incongruentes y desequilibradas y por ello la falta de coherencia psicológica, genera en el individuo un estado de tensión. Estas teorías consideran que la mentalidad humana tiende a filtrar y a simplificar aspectos de la realidad que podrían contribuir a un procesamiento de la información más apropiado.

4.3 Estructura y Dinámica de las actitudes

En los estudios sobre las actitudes se distinguen tres enfoques predominantes: el de Comunicación – aprendizaje, el Funcional y el de la Consistencia.

Martín-Baró (1983) expresa que *el enfoque comunicación-aprendizaje* tiene como base las investigaciones de Hoyland en la Universidad de Yale; y plantea que las actitudes son aprendidas y dependen de los refuerzos que recibe la persona al actuar de una u otra manera, sobre todo de los refuerzos provenientes de su grupo social. En este sentido para la configuración de las actitudes, adquiere importancia la información que la persona recibe y la fuente que la transmite. *El enfoque funcional* implica que las actitudes sirven a diversas necesidades de las personas: la orientan frente a la realidad, le ofrecen formas adecuadas de comportarse y le permiten expresar sus opciones. Para cambiar una actitud hace falta que se cubran las funciones servidas por la actitud original. Las actitudes incluyen creencias y sentimientos, como disposiciones hacia la acción. Y en ese tenor, Coon (2001) señala que el componente de creencia de una actitud es lo que una persona cree sobre el objeto de la actitud. El componente emocional consta de sentimientos hacia el objeto de la actitud; mientras que el componente de acción se refiere a las acciones de uno hacia varias personas, objetos o instituciones.

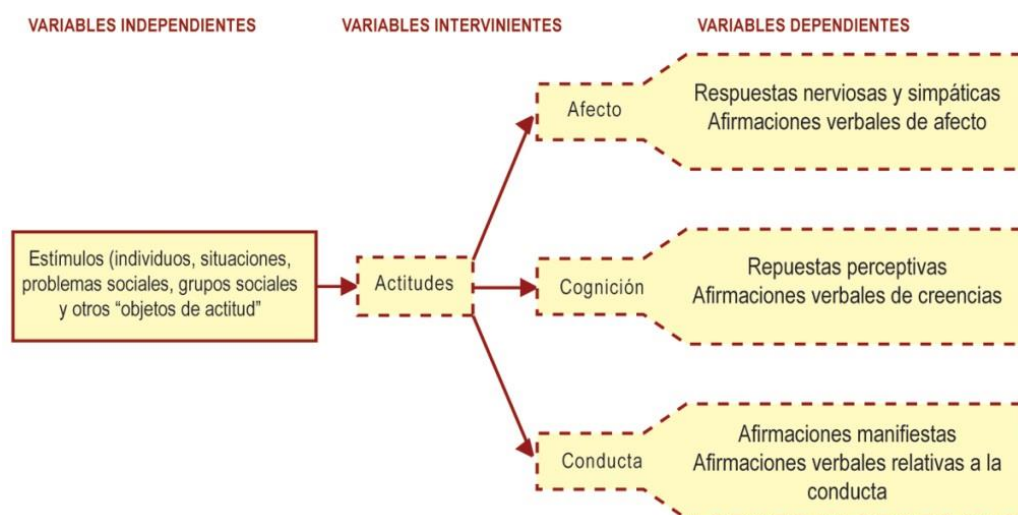
Desde la óptica de Davidoff (1997) las personas obtienen algunas actitudes por medio de principios conductuales de aprendizaje sin darse cuenta de que aprenden algo. Una forma de influencia es el aprendizaje por observación, sólo viendo e imitando a otros. Las recompensas y los castigos también podrían influir. Asimismo, la aprobación y apoyo de padres y otras figuras importantes son motivadores potentes para la adopción de sus opiniones. Para Coon (2001) las actitudes se adquieren del contacto directo (experiencia personal) con el objeto de la actitud. También se aprenden por medio de la interacción con otros; es decir, por medio de la discusión con personas que sostienen una actitud particular. Los efectos de los valores, creencias y prácticas de los padres, así como la pertenencia a un grupo, influyen en nuestras actitudes.

Según Allport (1961) las actitudes poseen una base o predisposición favorable o desfavorable al objeto. Estas se organizan a partir de la experiencia. La predisposición se activa ante la presencia de los objetos o situaciones con los que está relacionada la actitud.

Asimismo, Ros (2001) al presentar su estudio sobre *las actitudes*, expresa que desarrollamos actitudes cada vez que tomamos una posición favorable o desfavorable ante las cosas, las personas o los acontecimientos. Lo cual supone una interacción activa con el mundo físico y social del que formamos parte. Las actitudes son, por tanto, orientaciones evaluativas hacia un objeto sea físico o social. Su estructura tiene tres componentes: cognitivo, evaluativo y conductual. De acuerdo con este autor, el componente cognitivo alude a la información que las personas tenemos sobre dicho objeto. El componente evaluativo es la relación de afecto o desafecto que sentimos hacia el mismo; mientras que el componente conductual es el comportamiento o la intención de comportamiento que realizamos ante un objeto de actitud. De igual manera, Coon (2001) expresa que las actitudes, aunque son relativamente estables, cambian.

Las actitudes también pueden ser cambiadas por la disonancia cognoscitiva. Por ello, Morris (2001) al citar los aportes de Festinger, plantea que la disonancia cognoscitiva se da cuando un individuo tiene dos cogniciones o creencias contradictorias. La disonancia crea tensión psicológica desagradable; y esa misma tensión desarrolla motivación en el individuo para buscarle solución. Estos componentes son el cognoscitivo, el afectivo y el conductual. Briñol, Horcajo, Becerra, Falces y Sierra (2003) al investigar sobre el equilibrio cognitivo implícito, sostienen que el cambio de actitud puede ir acompañado de una organización cognitiva de la fuerza con la que el objeto de actitud se asocia automáticamente con el yo. En esta investigación, las actitudes se asumen como una organización duradera de convicciones, conocimientos, sentimientos, afectos en general, dotados de una carga afectiva a favor o en contra, y que predispone a una acción coherente con las cogniciones y afectos a dicho objeto.

Gráfico N° 3: Representación gráfica de los componentes de la actitud (Rosenberg y Hovland, 1960)



Fuente: Stahlberg, Dagmar t Frey, Dieter. En: Hewstone, Stroebe, W., Codol, J.P. y Stephenson, G. M. (1993). Barcelona: Ariel, p. 150.

4.4 Evaluación de las actitudes

Vázquez, Acevedo y Manassero (2000) sostienen que para la evaluación de las actitudes existen dos formas fundamentales, el escalamiento psicofísico y la evaluación psicométrica. El escalamiento psicofísico intenta una graduación de los estímulos aplicados a las personas evaluadas en una dimensión psicológica; en un segundo momento se observan las respuestas o reacciones de los individuos a esos estímulos para clasificarlas en un continuo de actitud. La evaluación psicométrica se desarrolla a partir de la aplicación de test en los cuales se responde a cuestiones diversas que, a su vez, intentan valorar el atributo común que se pretende evaluar para elaborar una puntuación que clasifica la actitud de individuo sobre un continuo. Traver y García (2007) sostienen que las escalas

son técnicas importantes para la evaluación de las actitudes. Las mismas consisten en facilitar un cuestionario con un listado de enunciados o con adjetivos bipolares y solicitar que los encuestados respondan de acuerdo a unos grados según sus sentimientos o actitudes. Las escalas posibilitan la inferencia de las actitudes a partir de las respuestas de los sujetos ante las diferentes frases.

Para Manassero, Vázquez y Acevedo (2004) al investigar sobre nuevos avances metodológicos en la evaluación de las actitudes del profesorado respecto a los temas de ciencia y tecnología social (CTS), los resultados obtenidos muestran la potencia de la propuesta metodológica desde el punto de vista del diagnóstico. Se pone en evidencia la inadecuación de las actitudes del profesorado en muchos temas CTS y la presumible falta de tratamiento adecuado de la educación científica en el aula. Esto queda patente mediante los índices de actitud obtenidos, que son positivos pero bajos. Según Stagner (1976) en los métodos de estudio de las actitudes se destacan las técnicas de escalamiento.

Se distinguen las escalas de Thurstone, Guttman y Likert. Cada método incluye la reunión de un número de afirmaciones sobre el objeto de la actitud. Los métodos difieren a partir de ese momento. Todos buscan identificar proposiciones favorables o desfavorables.

Zaragoza (2003) apoyado en Zabalza, destaca que la evaluación de las actitudes presenta tres fases: a) Identificación de las actitudes y de los elementos que las constituyen; b) Concreción de la actuación respecto al lenguaje, al comportamiento y a la expresión que reflejan congruencia con la actitud que se pretende estudiar; c) Selección o elaboración de los instrumentos más adecuados para captar las informaciones oportunas para valorar la actitud. Este autor además reseña que Zabalza también considera que para identificar, estudiar y evaluar las actitudes es necesario emplear *mecanismos intermedios*. Estos dispositivos intermedios son:

- a) Las sendas para acceder a las actitudes. Se accede a través del lenguaje, preguntándole a los sujetos y deduciendo de sus contestaciones, a la actitud que asume respecto a las temáticas que abordan los ítems. Además, se accede, por la ruta del comportamiento-atención a la actuación de los sujetos para derivar de la misma- a cuál es su actitud.
- b) La interacción entre el comportamiento externo y las actitudes. El acceso directo a las actitudes no es posible, por ello es necesario acoger unas presuposiciones iniciales y la justificación de la congruencia entre la actuación y la actitud.
- c) La movilidad de la orientación y de la fuerza de las actitudes.

Manassero, Vázquez y Acevedo (2005) presentan una posición crítica sobre la evaluación de las actitudes, al plantear que los productos les asignan a los sujetos

investigados unas creencias que derivan del instrumento empleado y no expresan realmente lo que piensan los individuos consultados.

4.5 Indicadores

4.5.1 Participación del Profesorado

La participación ha sido analizada desde diferentes perspectivas. Las concepciones que se presentan, aunque aportan matices distintos, guardan estrecha relación. Navarro – Saldaña, Pérez - Villalobos, González – Cid, Mora - Mardones y Jiménez - Espinosa (2007) destacan que la participación es el poder real de tomar parte activa en la elaboración y desarrollo del proceso educativo a nivel micro y a nivel macro social. Esto implica el involucramiento de todos los que intervienen en el proceso educativo: estudiantes, profesores apoderados. Esto demanda propósitos claros y conscientes o metas significativas para el sistema social. De otra parte, Henríquez, Villamán y Záiter (1999) conciben la participación como un proceso orientado a la constitución de sujetos.

En esta perspectiva, Velasco (2000) subraya ciertas condiciones necesarias para la participación. Estas condiciones se relacionan con el consenso, el cual implica un poder reconocido y legitimado en sus propósitos y en su fundamentación; con la libertad pública y su ejercicio para favorecer la participación; con una relación social próxima entre los miembros de una organización en la que se valora la complementariedad; la formación e información que posibilitan la comprensión y el reconocimiento de necesidades, de valores y de opciones que pueden contribuir a una participación efectiva.

En este tenor, el Programa Regional de Educación para América Latina y el Caribe, PRELAC (2002) considera que el fortalecimiento de la participación de los profesores y de las asociaciones en la definición y ejecución de políticas educativas constituye una condición fundamental para la promoción de cambios en los sujetos que tienen responsabilidad directa en los procesos de enseñanza aprendizaje. García (2003) sostiene que la colaboración y la toma de decisiones participativa se presentan como elementos fundamentales de la profesionalidad docente. De igual manera afirma que la adquisición y aplicación del conocimiento experto en la enseñanza se ven facilitadas por un contexto de colaboración e intercambio profesional. Este autor se cuestiona respecto a por qué los profesores muchas veces se resisten a la colaboración, al tiempo que enfrentan obstáculos personales e institucionales que reducen la participación en los centros; como la resistencia a cambiar de roles y a asumir responsabilidades, la desconfianza, la apatía, la falta de recursos adecuados, el miedo a la disminución de su poder, la satisfacción en el statu quo y la carencia de apoyo en el sistema.

De otra parte, López (2003) destaca que una de las razones por las que los docentes no participan de forma activa en las actividades educativas es porque se asustan ante los peligros del conflicto. Por ello, asumen una postura neutral. Asimismo, la Red Innovemos de República Dominicana (2004) encontró que la planificación participativa posibilita la formación permanente de los profesores y le permite la recuperación de su función social, al facilitar la construcción compartida de los conocimientos.

En esta dirección, Essombra (2007) sostiene que se debe impulsar una participación del profesorado en perspectiva integradora. Esta manera de trabajar es más compleja, pero le permite a los sujetos un trabajo desde propósitos compartidos. De igual manera, considera que la participación que se impulse debe cimentarse en el diálogo y no en parámetros profesionales, ya que una lógica participativa auténtica tiene que tomar en cuenta a todos los actores en un nivel de igualdad. Asimismo, destaca la necesidad de vincular la participación al trabajo en grupo, porque puede garantizar la dimensión colaborativa. Considera, también, que se debe impulsar la participación como un proceso capaz de generar una cultura de participación en el profesorado. Por otro lado, Cela (2001) plantea que la cultura participativa estructuralmente cuenta con tres principios fundamentales. Estos principios son el funcionamiento flexible, la integración y la calidad total.

Asimismo, para González (2007) la participación supone un proceso complejo que, además de tener en cuenta las estructuras, requiere prácticas participativas. Por ello, los actores, los contenidos y las condiciones para la dinámica de participación deben estar orientados por una educación y vivencia democráticas. González (2007) también sostiene que la participación es posible en la medida en que se comparte la información, se confía en la participación, se desarrollan relaciones y compromisos colegiados; y se relaciona la práctica con el contexto. En esta dirección, Pérez, Martínez, Essombra y González (2007) consideran que la participación se hace realidad cuando se le pone cuidado a la información y a la comunicación; a la construcción de un clima de respeto en el que se toman en cuenta la diversidad de opiniones y experiencias de los sujetos; cuando se confía en la participación; cuando el profesorado trabaja y participa en la toma de decisiones; cuando se le pone atención, también, a la capacidad de los sujetos para convertir la experiencia de participación en un cauce de relación y de responsabilidad, tanto personal como colectiva. Del mismo modo, los equipos constituidos por el profesorado deberán contar con esferas de actuación que les permitan una participación directa en los procesos de diálogo, de reflexión y de toma de decisiones. Estos investigadores sostienen, además, que lo importante es avanzar hacia una cultura de la participación, lo que a su vez demanda un aprendizaje compartido.

4.5.2 Uso de las Nuevas Tecnologías

Tirado-Morueta y Aguaded-Gómez (2014) en su investigación *Influencias de las creencias del Profesorado sobre el uso de la tecnología en el aula*, se apoyan en Ertmer para destacar que la disposición a utilizar las herramientas tecnológicas por parte del profesorado está determinada por lo que este piensa sobre ello. Los resultados de la investigación de Tirado-Morueta y Aguaded-Gómez (2014) sobre el sentido y significado de las TIC ratifican que la opinión del profesorado en el ámbito educativo puede posibilitar o bloquear la utilización ordinaria de la tecnología en el salón de clase. En esta dirección, Vasudeva Rao (2006) sostiene que la computadora y las tecnologías de la comunicación (telecomunicaciones, el Internet, el correo electrónico, etc.) en su calidad de instrumentos educativos, facilitan el proceso educativo proporcionando instrucción individualizada y oportunidad para desarrollar destrezas básicas. . De otra parte, Ortega (2009) sostiene que el uso de las TIC fortalece los procesos de educación permanente. Estos procesos influyen positivamente en el fortalecimiento de la motivación interna de los profesores. Pérez, Hernando-Gómez y Aguaded-Gómez (2011) afirman que, los docentes consideran las tecnologías de la información y comunicación como herramientas importantes por su carácter pedagógico, a pesar de utilizarlas de forma esporádica y sin continuidad.

Las instituciones y el profesorado sienten la demanda de dar respuesta a los cambios que se producen, según Bartolomé (2002) y esto se expresa en la toma de decisiones para facilitar el acceso de los sujetos a la información, para que los mismos desarrollen su capacidad de seleccionar, valorar y organizarla a partir de criterios. Desde esta perspectiva, se requiere una formación, en la que, a juicio de Gisbert (2002) el profesor pueda desempeñar los roles de consultores de la información, colaboradores en grupo, trabajadores solidarios, facilitadores del aprendizaje, desarrolladores de cursos y materiales, y supervisores académicos. En este marco, Matías (2003) indica que la práctica educativa de los maestros se beneficia con la aplicación de las TIC

De otra parte, Cabero (2006) reseña que para algunos autores los profesores desempeñarán tres roles fundamentales: organizativo, social e intelectual Por ello, la formación del profesorado debe tener unas intencionalidades claras, como lo expresan Bautista, Borges, y Forés (2006) al indicar que el diseño de la formación en un entorno virtual requiere establecer cuáles son los objetivos de aprendizaje y las competencias a desarrollar en los estudiantes y saber qué contenidos se deben adquirir durante la formación. Es importante también que estos profesores, como plantea Corradini (2011) contribuyan a que los estudiantes se liberen de la superficialidad y de la imitación y se abran a lo diverso y a lo nuevo. En este tenor, Trigueros, Sánchez y Vera (2012), quienes según su estudio *El profesorado de Educación Primaria ante las tic: realidad y retos*, afirman que, los docentes consideran las tecnologías de la información y comunicación como herramientas importantes por su carácter pedagógico, a pesar de utilizarlas de forma

esporádica y sin continuidad. Asimismo, Trigueros, Sánchez y Vera (2012) ratifican la importancia de las tecnologías de la información y comunicación para posibilitar la solución de dificultades concretas con efectividad.

En esta misma dirección, Trahtemberg (2000) sostiene que a los maestros se les exige que asuman el rol de aprendices y que cambien de actitud en relación con los contenidos y la dinámica del aula. Deben considerarse a sí mismos como docentes y, a la vez, como facilitadores del aprendizaje; y renunciar a la figura tradicional de autoridad totalitaria y no dialogante del aula. Se precisa de profesores capaces de lidiar los desafíos del cambio, de aceptar someterse a un entrenamiento sobre algo novedoso para ellos, y a la vez, aceptar la utilización de una herramienta con la que estarán en desventaja frente a sus alumnos; lo cual desestabilizará su autoestima, seguridad y temores. La formación del profesorado en medios tecnológicos es un aspecto crucial por la importancia que tienen los mismos en el desarrollo de la apertura al cambio socioeducativo. Vasudeva Rao (2006) certifica considera que las TIC, permiten libertad de aprendizaje de acuerdo con el ritmo, interés y conveniencia de cada quien. Pérez, Hernando-Gómez y Aguaded-Gómez (2011), sostienen que, los docentes consideran las tecnologías de la información y comunicación como herramientas importantes por su carácter pedagógico, a pesar de utilizarlas de forma esporádica y sin continuidad.

Hashemi Golzar (2006) presenta que los objetivos, según Alonso y Gallego, deben desarrollar actitudes positivas ante la integración de nuevos medios tecnológicos en los procesos de enseñanza – aprendizaje, tales como favorecer la integración de los medios tecnológicos como un elemento más del diseño curricular y su utilización didáctica. También deben desarrollar conocimientos sobre los lenguajes y códigos semánticos y habilidades para su uso; desarrollar una postura crítica, de análisis y de adaptación al contexto escolar, de los medios de comunicación; y desarrollar conocimientos y habilidades para la investigación.

Por su parte, Hidalgo (2000) afirma que resulta imprescindible desarrollar una visión holística que posibilite la integración tecnológica en el sistema educativo para lograr el desarrollo del pensamiento lógico en los aprendices y que los prepare para una adecuada inserción social. En esta dirección, Fanfani (2006) insiste en que desde el campo de las políticas educativas se enfatiza el desarrollo de programas masivos para la introducción de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en las aulas. Los mismos, en muchas ocasiones, consisten en la distribución de equipos en las escuelas sin que se ofrezcan a los docentes oportunidades sistemáticas y consistentes de desarrollo de las competencias necesarias para hacer un uso racional de las nuevas tecnologías. Por ello, como expresan Carbonell y Tort (2006) los profesores especialmente los formados con tecnologías antiguas, se muestran rezagados y demandan actualización con agilidad. Esta actualización no sólo es necesaria en el dominio del lenguaje para poder navegar en la red,

según sus estudios, sino también para adecuar el proceso de enseñanza y aprendizaje a los nuevos entornos tecnológicos.

En este marco, Saint Pierre (2006) le concede importancia al fortalecimiento de las capacidades de los docentes para integrar las TIC en la experiencia escolar. Afirma, además, que la tecnología por sí sola no es transformadora. Para ello es necesario el fortalecimiento de las competencias de los docentes, al tiempo que se les facilita la integración de las tecnologías de la comunicación y la información en su práctica docente. Trigueros, Sánchez y Vera (2012) afirman que la competencia digital implica utilización continua de las herramientas tecnológicas para la solución de dificultades concretas con efectividad. Los sujetos desarrollan su autonomía, la eficacia, la responsabilidad, el sentido crítico y la reflexión cuando escogen, procesan y manejan la información y sus fuentes, además de las diferentes herramientas tecnológicas.

Cebrián (2007) argumenta que los procesos de cambios sociales, tecnológicos y científicos exigen una permanente actualización de los sujetos. Por esto, para hacer frente a los procesos de cambio acelerados, es necesario prestarle atención específica al cambio y a la innovación anticipándose al mismo, situándose como impulsores de estos, teniendo presentes las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información asociadas a la producción de conocimientos y a procesos de innovación educativa. A su vez, Álvarez, Cuéllar, López, Andrada, Anguiono, Bueno, Comas y Gómez (2011), a partir de su investigación sobre *Actitudes de los profesores ante la integración de las TIC*, llegan a la conclusión de que la incorporación de las tecnologías en el ámbito educativo no está supeditado sólo a la cualificación técnica y del quehacer pedagógico; depende, además, de la orientación y de la metodología que se utilice. Por esto la preparación, las concepciones y *las actitudes* de los docentes constituyen aspectos importantes para lograr la incorporación de las TIC en el escenario educativo.

. En este contexto, Quintero y Hernández (2005) consideran que los docentes utilizan los medios tecnológicos de manera puntual y como recursos agregados al currículo sin que constituyan un elemento importante de su plan de trabajo. Asimismo, Pérez, Hernando-Gómez y Aguaded-Gómez (2011) en su estudio, *La integración de las Tic en los centros educativos: percepciones de los coordinadores y directores*, afirman que, los docentes consideran las tecnologías de la información y comunicación como herramientas importantes por su carácter pedagógico, a pesar de utilizarlas de forma esporádica y sin continuidad. Asimismo, Castro (2009) al analizar la realidad de profesores españoles con respecto a las tecnologías de la información y comunicación- lo que puede ser aplicable al Profesorado de República dominicana-, sostiene que muchos profesores de Educación Primaria y Educación Secundaria, tienen temor de utilizar las tecnologías de la información y la comunicación como instrumento didáctico.

A su vez, Gallego (2003) y Cebrián (2007) coinciden al describir las principales características del profesor que se apropia de las propuestas de las nuevas tecnologías. Para ambos investigadores se produce un desarrollo en las destrezas de la comunicación, se generan cambios en los modos de producir y de adquirir aprendizaje; por tanto, se crean nuevas formas de acceso a la información, comunicación y transformación, si se asumen nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje. Se producen cambios en el papel del profesorado, que será más tutor, dinamizador y asesor de procesos de autoaprendizaje de sus estudiantes. Según Kramer (2004), para los profesores construir su autonomía necesitan buscar el conocimiento en los espacios culturales y científicos, y deben ser iniciados en los espacios virtuales.

En este marco, Ortega (2009) sostiene que el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las diferentes dimensiones de carácter social, cultural, económico y formativo genera cambios en nuestro modo de vivir y de trabajar, en nuestras relaciones y convivencia. Por ello se crean nuevos roles en los formadores y en los educandos. Asimismo, se fortalecen los procesos de educación permanente, permitiendo que desde esta se fomente el aprendizaje permanente, la innovación de los contenidos, el desarrollo de competencias sociales y comunicativas; y el impulso de comunidades virtuales. De otra parte, Bueno (2006), plantea que los profesores deben discutir sobre la velocidad de la información y sobre la lógica de clip, aspectos relacionados con la cotidianidad escolar y que exigen un aprendizaje de parte del profesorado. A su vez, Mejía (2000) sostiene que, lo digital es hoy una tecnología intelectual dominante que da lugar a nuevas formas de conocimiento y a nuevas formas de la memoria. De otra parte, Tejedor (2010) sostiene que los profesores deben dominar el uso de las TIC para que su enseñanza se incremente y mejore. Además, para que los estudiantes aumenten y mejoren el aprendizaje.

4.5.3 Pensamiento Crítico

El pensamiento o sentido crítico es un elemento importante en los procesos de formación y en la práctica orientada al cambio socioeducativo. Según Libanio (2006), la conciencia crítica implica una reflexión sobre sí mismo para que las personas obtengan una progresiva percepción sobre ellas y sus decisiones. Para este autor, la conciencia crítica le permite a los sujetos descubrir el valor de la libertad y los límites que tienen que afrontar. Asimismo, Saiz (2002) considera que el pensamiento crítico tiene como fundamento *tres pilares fundamentales: las habilidades de argumentación, el empeño por aprender o enseñar a pensar; y la utilización de estas habilidades enseñables para resolver problemas*. Para este investigador, el pensamiento crítico es una propuesta educacional interesada en que los sujetos comprendan, reflexionen y le busquen soluciones a situaciones problemáticas con eficiencia. Desde su concepción, el pensamiento crítico es la actividad intelectual que posibilita el logro de los objetivos con la mayor eficacia.

De su parte, Valenzuela (2008) considera que no se cuenta con una conceptualización consensuada sobre pensamiento crítico. Este investigador, apoyado en McPeck, destaca que el pensamiento crítico implica la disposición y la habilidad para comprometerse con una acción que es, al mismo tiempo, reflexiva y escéptica. Desde el punto de vista de Valenzuela (2008), el pensamiento crítico tiene diversos rasgos, entre los que se destacan las habilidades, las disposiciones, el juicio razonado y la autocorrección.

Asimismo, Sanz de Acedo (2010) sostiene que el sujeto que piensa críticamente está bien documentado, tiene confianza en la razón, su mentalidad es abierta y flexible, muestra una actitud justa y le da importancia a la selección de los criterios. De la misma forma, este sujeto expresa juicios razonados, toma en cuenta razones favorables y contrarias, asume riesgos, desarrolla la capacidad de prevención ante los errores y se muestra equilibrado y objetivo. Este autor considera, también, que las competencias fundamentales del pensamiento crítico responden a la capacidad que tienen los individuos para investigar la fiabilidad de las fuentes de información, para la interpretación de las causas de los fenómenos, para predecir los efectos de una situación, para elaborar un razonamiento analógico y desarrollar un razonamiento deductivo. Sanz de Acedo (2010) considera que el pensamiento crítico busca la verdad y mantiene una disposición al análisis y a la evaluación en las diferentes actividades.

Kincheloe (2008) considera que una perspectiva crítica tiene dimensiones importantes que están relacionadas con:

“1) El desarrollo de una imaginación sociocultural... que implica la habilidad de imaginar nuevas formas de autorrealización y de colaboración social que conducen a resultados emancipatorios. 2) La reconstitución del individuo fuera de los límites del individualismo abstracto. 3) La comprensión del poder y la habilidad para interpretar sus efectos sobre lo social y lo individual. 4) Suministro de alternativa a la alienación del individuo. 5) El cultivo de una conciencia crítica que es consciente de la construcción social de la subjetividad. 6) La construcción de relaciones democráticas entre los individuos que cohesionen la comunidad. La reconceptualización de la razón. 7) Comprender que la existencia relacional no se aplica sólo a los seres humanos, sino también a los conceptos. 8) La producción de las habilidades sociales necesarias para activar la participación en una comunidad democrática, inclusiva y transformada”.

En este contexto, Weiner (2008) considera que el profesorado de orientación crítica tiene claro el carácter político de su vocación docente y que resulta imposible admitir neutralidad tanto en el aula como en el desarrollo del currículo. Por esto su trabajo se orienta a la formación de sujetos pensadores y libres, con las competencias necesarias para que puedan desarrollar un pensamiento propio e intervenir en la sociedad. Para García

(2002) este profesorado trata de actuar, conforme a una formación crítica que promueve en los educadores una actitud y un pensamiento problematizadores de la realidad. De esta forma confrontan su práctica y los acontecimientos sociales para transformarlos

Delgado (2008) en sus aportaciones relacionadas con las orientaciones del paradigma fenomenológico crítico, considera que este implica un conjunto de concepciones y enfoques epistemológicos y metodológicos que pone de relieve la significación que las personas le otorgan a lo que acontece en la vida cotidiana. A su vez, Weiner (2008) sostiene que el docente de orientación crítica,

[...] trabaja en los espacios intermedios de la persuasión, de la producción, la reflexión, de la discusión, del sentimiento, de la sensación, del razonamiento y de la creación; éstos deben ser íntimamente conscientes de las fuerzas internas y externas que limitan la capacidad de sus estudiantes y las suya propia, a la hora de imaginar más allá de lo posible, de pensar más allá de lo que ya ha sido pensado [...].

En este marco, Valenzuela (2008) destaca dos componentes del pensamiento crítico:

- a) El componente cognitivo, que tiene como foco las habilidades y el componente disposicional. En el componente cognitivo, las habilidades que tienen más peso son la interpretación, el análisis, la evaluación, las inferencias, la explicación y la autorregulación.
- b) El componente relativo a la disposición, el cual se caracteriza por la sensibilidad, la habilidad y la inclinación. En esta dirección, Gale y Densmore (2007) sostienen que el profesorado con una disposición socialmente crítica se caracteriza por:

Participar en la producción, tanto a nivel global como local;

Permitir que profesorado y alumnado analicen su situación en el seno de una sociedad cada vez más estratificada; Ayudar a otras personas a identificar y reaccionar contra las injusticias que se han impuesto a lo largo de la historia en todo el mundo; y mantener ideales de justicia social a quienes más los necesitan y que los procesos de la escuela tengan en cuenta las diferencias culturales y respondan a ellas.

Gale y Densmore (2007) consideran, también, que este tipo de profesorado tiene preparación para una vivencia influida por la incertidumbre y la ambigüedad. De la misma manera este profesorado le da más importancia al nosotros que al yo y al mismo tiempo trabaja con otros para alcanzar un cambio más permanente. De otra parte, McLaren (2008) considera que los profesores tienen que tomar en cuenta la pedagogía crítica y renovar continuamente la importancia de la misma. Esta pedagogía juega un papel fundamental en la formación del pensamiento crítico. En esta dirección, Saiz (2002) pone énfasis en la articulación del pensamiento crítico con la práctica. En esta perspectiva, Silva y Sangronis

(2010) destacan que los docentes rurales cuestionan sus resultados y reflexionan sobre la incidencia o las consecuencias que tiene su trabajo pedagógico.

4.5.4 Investigación

Bobadilla, Cárdenas, Dobbs y Soto (2009) consideran que la actividad práctica del profesorado se edifica a partir de *suposiciones, predisposiciones y valoraciones* que el individuo potencia en su trayectoria personal y que pone en acción cuando desempeña su función en el del trabajo educativo. Por esto se enfatiza la importancia de promover procesos de investigación que posibiliten la *reflexión crítica* de los profesores para visibilizar los aspectos ocultos por la rutina de la escuela. Artiles, García, Peralta y González (2005) sostienen que la investigación es un factor que propicia que los profesores se aproximen con una postura de búsqueda, de pesquisa pensativa y permanente a los distintos hechos que suceden en el contexto sociocultural en el que está inserta la escuela. En este marco, los profesores potencian su inclinación hacia *la observación* dinámica y una gran aptitud para formularse nuevos interrogantes ante las dificultades y las problemáticas.

Para Artiles et al. (2005), la dinámica investigativa es un elemento central del contexto. Además de posibilitar el conocimiento de las problemáticas, impulsa en los profesores el avance hacia una cultura reflexiva y un enfoque más global del entorno en que está inserto el centro educativo. Delgado (2008) considera que la investigación educativa tiene un rol muy importante en la elaboración de significados de índole cultural y educativa. Estos significados se interrelacionan con la identidad social y el poder. Riva de Almeida (2006) sostiene que el profesorado puede y debe ser un investigador, ya que la articulación teoría-práctica genera resultados efectivos. Asimismo, Day (2006) considera que la perspectiva reflexiva pone énfasis en la investigación – acción para mejorar la investigación y la calidad de práctica de los docentes. A su vez, según Ávalos (2006), los conocimientos de los docentes deben actualizarse mediante la investigación.

En esta dirección, para Stenhouse (2003) la investigación y el currículo deben corresponderle al profesorado. Esto contribuye al cambio de su imagen profesional y de sus condiciones de trabajo. Asimismo, este investigador plantea que cada aula es un laboratorio; y el profesor, un miembro de la comunidad científica. El profesorado necesita estudiar su propio trabajo, tiene que investigar su realidad docente específica. En este marco, la Federación de la Enseñanza Andaluza (2009) sostiene que, para lograr el desarrollo profesional con calidad en los docentes, es preciso tener en cuenta diversos aspectos, como el rol que desempeñan los profesores, sus propuestas de intervención, el proceso enseñanza aprendizaje; y la comprensión y la investigación – acción. Esta última tiene mucha importancia por su incidencia en la mejora de la práctica educativa de los docentes.

Echeita (2007) subraya las aportaciones de los estudios de AAVV (2002); y Murillo y Muñoz –Repiso (2002), en los que destacan la importancia de la investigación compartida entre los profesores, para mejorar la innovación educativa. Asimismo, Calvo (2013) sostiene que es necesario que haya una colaboración significativa entre *investigadores y prácticos, de tal forma que puedan integrar sus estrategias y sus conocimientos de la realidad, de manera sistemática y racional*. Martínez, Martín y Capllonch (2009) apoyadas en Olson sostienen que la investigación-acción es una perspectiva metodológica efectiva para los profesores que enfrentan problemas y desafíos en su experiencia educativa cotidiana. Los profesores que tienen sensibilidad y responsabilidad en su tarea se formulan preguntas e indagan habitualmente buscando contestación al conjunto de acciones concernientes a su trabajo como profesor.

De otra parte, Messina (2011) considera que la tarea investigativa, asumida como una vía para aportar claridad, para revelar lo oculto, posibilita el cuestionamiento y la crítica al trabajo del profesor, a las normas de los centros educativos y a las concepciones y funcionamientos de la escuela. Además, considera que el profesor comprometido con la investigación trabaja para empoderarse y empoderar a las demás personas. Pirela y Prieto (2006) consideran que el profesorado investigador debe tener una apropiación de aspectos clave de este proceso, como los conceptos, el carácter procesual, y las formulaciones teóricas. Esto requiere fundamento científico que favorezca el análisis crítico del contexto; y la elaboración de planos que ofrezcan la explicación del entorno en el ámbito del conocimiento y de los valores.

Para Calvo (2009) la práctica investigativa del profesorado no solo favorece un elevado saber pedagógico, sino que añade carácter profesional a su trabajo y enfoca sus actividades con sentido reflexivo y con fundamento. Esta autora considera que la perspectiva investigativa posibilita una acción razonada, metódica, consciente, con rigor e innovación. Además, impulsa la sistematicidad, la pesquisa y reelaboración de sus conocimientos vinculados al campo de la pedagogía. De otra parte, Céspedes y Pérez (2006) consideran que la investigación fortalece la innovación y transforma los procesos pedagógicos e institucionales. Miranda (2003) encontró que en el área Indagación, los docentes de ambos sexos poseen un nivel medio bajo, evidenciando deficiencias en la capacidad de reflexión y de análisis.

4.5.5 Articulación de la práctica educativa con el entorno

En esta investigación, al plantearse la cuestión relativa a la articulación, se asumen los planteamientos de Cura (2010) quien en su estudio sobre *La articulación entre teoría y práctica en la formación inicial*, considera que la articulación:

[...] *implica vinculaciones, relaciones, correspondencias, inter referencias e implicancias entre dos o más dimensiones o variables. Hay articulación cuando se constituyen grados pertinentes de vinculaciones, lo cual refiere a que las variables presentan puntos en común, comparten aspectos, contenidos, temas o fines.*

Para Llena y Parcerisa (2008), la realización de una *intervención socioeducativa* supone una práctica con intencionalidad, orientada a la formación e interacción y comunicación. Requiere tener en cuenta que la práctica se desarrolla en un contexto que implica:

[...] *determinada cultura, clima, circunstancias, momentos, espacios, tiempos, procesos, lenguajes, acciones, mensajes, interacciones, motivaciones, contenidos, mediaciones, recursos e historia previa.*

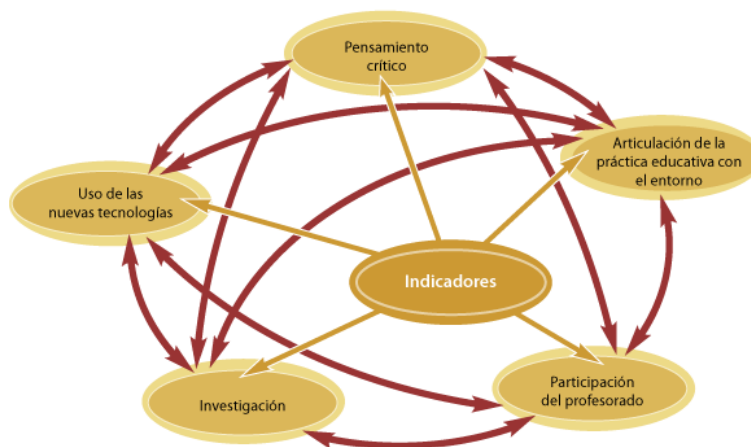
Llena y Parcerisa (2008) también sostienen que el contexto desempeña una función fundamental como factor que puede impulsar o bloquear el *proceso que pretende la intervención socioeducativa*. Para Artiles, García, Peralta y González (2005) *el contexto es el entorno significativo* en que los sujetos se desenvuelven. En este concepto son diversos los aspectos a considerar, tales como *infraestructura, recursos naturales, las costumbres, las creencias que sirven de redes de comunicación*. Además, estos autores sostienen que es competencia de los profesores asumir responsablemente una práctica educativa transformadora. De igual modo, según Cura (2010) las tendencias en la formación inicial de docentes está priorizando enfoques que subrayan la perspectiva de integración, la vinculación entre los enfoques curriculares y la gestión de la formación de los profesores. Por esto la vinculación entre teoría y práctica constituye un aspecto importante en las propuestas de formación. Este modo de operar en educación supera la separación entre teoría y práctica. En esta dirección, Leymonié (2011) sostiene que la carencia de conexión entre los espacios donde se genera el conocimiento y los espacios donde se ponen en ejecución produce rechazo a los cambios en los profesores que no tienen ocasión de pensar sobre los beneficios prácticos de la dimensión teórica.

Martínez, Martín y Capllonch (2009) asumen la práctica vinculada al contexto y por tanto en una realidad social y *docente* específica. Asimismo, como un proceso de reflexión, análisis, indagación y mejora a través de la autoevaluación. En este marco, Geeregat (2005) plantea, en su investigación relativa a *Relaciones entre Teoría y Práctica en un Programa de Formación Inicial de Profesores*, que la articulación

teoría-práctica y práctica-teoría, son dos momentos de un solo propósito: desplegar todos los mecanismos necesarios para contribuir a la formación de un sujeto competente, equilibrado, crítico y propositivo, generador de cambios con justicia y equidad.

Vera (2007) sostiene, en sus aportaciones sobre *las relaciones escuela y comunidad en un mundo cambiante*, que la educación posee una perspectiva social que impulsa a las personas a implicarse en las acciones colectivas. Al mismo tiempo, las sociedades cuentan con un sentido educativo que se refleja en el compromiso de las entidades de la sociedad para que los individuos y colectivos de personas participen en la vivencia social y comunitaria. En este marco, la articulación de la práctica educativa con su entorno se desarrolla cuando la relación entre la escuela y la comunidad responde a decisiones y proyectos compartidos.

Gráfico N° 4: Relación entre los indicadores



Fuente: Elaboración propia a partir del texto.

Vera (2007) considera, además, que la institución escolar concebida como *sistema* diseña en su propuesta educativa la modalidad que empleará para vincularse con su entorno, particularmente con la familia, con el espacio físico, con la realidad cultural, *con las redes de comunicación, con las asociaciones profesionales* que pueden contribuir con el mejoramiento de las tareas que les competen. En esta dirección Henríquez y Paredes (2003) consideran que el contexto comunitario, la experiencia cotidiana *reflexionada y analizada*, se transforma en pilar significativo y elemento de referencia y ayuda para modificar *visiones y prácticas*. Esta modalidad puede favorecer la superación de un funcionamiento aislado por parte de las entidades de la comunidad.

CAPÍTULO V: IDENTIDAD, AUTOCONCEPTO Y AUTOESTIMA DEL PROFESORADO

5.1 Identidad

El concepto de identidad ha sido abordado desde múltiples perspectivas por los investigadores del campo de la Psicología y de la Educación. En esta investigación se destacan planteamientos que clarifican el dinamismo de esta dimensión en el profesorado.

En este sentido, los estudios realizados por Bolívar (2006) sostienen que el concepto de identidad es una construcción discursiva y mental que los individuos emplean para expresar un determinado modo de verse y sentirse en relación con su medio. En sentido amplio se habla de identidades, pues hay diferentes tipos de identidad y formas diversas de construir las identificaciones de sí mismo y de los otros: identidad personal, cultural y profesional.

Páramo (2008), en su estudio sobre *La construcción psicosocial de la identidad y del Self*, considera que la identidad se expresa a través de las características que se manifiestan en un individuo y que permiten conocerlo. Sostiene que la identidad personal se forma, en gran parte, por las interacciones sociales que se inician en la familia, en la escuela y con la gente que se van conociendo a lo largo de la vida. Por ello la identidad influye en la forma de actuar que tienen los individuos en el mundo. Asimismo, Aguilar (2003) en su investigación respecto al *Educador de personas jóvenes y adultas y su identidad profesional*, sostiene que la identidad personal y la identidad social determinan el modo de constitución de la identidad profesional, al considerar que las creencias de un sujeto posibilitan la conformación de un mundo en el que los cambios se producen de manera predecible. Considera que las creencias orientan el comportamiento y transforman las intencionalidades que sirven de guía.

De otra parte, Habermas (1989) *considera que la identidad de una persona, de un grupo, de una nación o de una región es siempre algo concreto, algo particular...* Según este autor, *de nuestra identidad hablamos siempre que decimos quiénes somos y quiénes queremos ser.*

Bolívar (2006) plantea que desde una perspectiva psicológica, Erikson, concibe la identidad como

Un proceso [...] por medio del cual el individuo se juzga a sí mismo a la luz de lo que advierte como el modo en que otros le juzgan a él, [...] con arreglo a cómo se percibe a sí mismo en comparación con ellos y a los tipos que ha llegado a tener importancia para él. Asimismo, el sentimiento de identidad es un sentimiento de

mismidad y continuidad que experimenta un individuo en cuanto tal; pero supone también una cualidad especial, [...] ser reconocido por otros, incluso en los casos en que no se sea especialmente consciente.

. En este marco, para Habermas (1989)

La forma que hemos cobrado merced a nuestra biografía, a la historia de nuestro medio, de nuestro pueblo, no puede separarse en la descripción de nuestra propia identidad de la imagen que de nosotros nos ofrecemos a nosotros mismos y ofrecemos a los demás y conforme a la que queremos ser enjuiciados, considerados y reconocidos por los demás.

Por su parte, Bolívar (2006) especifica algunos de los enfoques que han prevalecido al estudiar la identidad personal. De estos, el enfoque esencialista de la identidad la concibe como un conjunto de realidades esenciales y originales. Para esta orientación, la identidad es fija, no cambia. En cambio, el enfoque nominalista asume la identidad como el resultado de una identificación contingente, históricamente cambiante. A su vez, Páramo (2008) destaca que la identidad está construida por diferentes elementos: raza, edad, clase social, estado de salud física o mental, orientación sexual, género, nivel educativo, etc. Por ello, este investigador postula que las identidades de los individuos no están determinadas por la naturaleza. A su vez, González (2006) destaca que, de acuerdo con Erikson, la identidad es un concepto que implica el sentido de autonomía propio frente a los rasgos y características diferenciales de las demás personas, así como la continuidad de la experiencia propia del sí mismo a través del tiempo. Asimismo Erikson, según González (2006) destaca tres concepciones importantes de la identidad, como son la conciencia de unicidad individual, la conciencia de continuidad de la experiencia y la conciencia de identidad con los ideales de un grupo.

El concepto de identidad, para Blesa (2008) es antiguo y está vinculado a la mismidad y a la continuidad de algo, en contraposición a la vanidad y el cambio. Según la autora, la dimensión sociológica de la identidad personal *fue iniciada por el interaccionismo simbólico*. Este refleja *cómo son los procesos sociales de construcción de la identidad social, a partir de la distinción entre yo y él*.

En este sentido Marchesi (2007) postula que la identidad profesional implica un proceso en el que entran en juego las experiencias de los profesores, los encuentros con los otros y las reflexiones sobre su práctica. La educación está sometida a cambios; y esto exige que también la identidad profesional se adecue a la nueva situación social y educativa. Además, para Marín (2012) la identidad es un proyecto personal coherente con sus fuentes de sentido. Esta investigadora destaca que, en las profesiones dedicadas al cuidado del otro, la institución ya no aporta una identidad reconocida a sus profesionales.

Estos generalmente tienen que obtenerla de modo personal en el propio contexto de trabajo. Esta realidad refleja que la identidad, ya no depende de la posición que tenga la persona en una institución determinada. La identidad se reafirma como un proyecto que la persona tiene que realizar. Por esto cada persona tiene una identidad única. La misma es la síntesis de la diversidad de características y elementos que se entrecruzan *en su biografía: sexo, lugar de nacimiento, lugar o lugares de vida, profesión o profesiones ejercidas, lengua o lenguas que habla, religión o creencias que profesa* (Marín, 2005b).

En esta dirección, Lang (2006) considera que las identidades son construcciones sociales; y al mismo tiempo señala que un indicador importante es el estatus, pues este define dentro de una organización el lugar que cada individuo debe ocupar en relación con la división del trabajo y a la jerarquía de poderes, elementos esenciales para el nacimiento de la identidad profesional. González (2004) indica en las conclusiones de su estudio sobre *Poder y discursos en la construcción social de las identidades docentes universitarias*, que la identidad está estructurada por dominios relativos al saber y a la capacidad de pensar, sentir y actuar de forma diferente. Considera que la identidad combina de manera dinámica lo que el individuo es y la posibilidad que tiene de ser diferente. De la misma manera sostiene que la identidad no es estática, es de naturaleza social. En su construcción tienen un rol importante los discursos y el poder.

De otra parte, Maalouf (2012), afirma que todas las personas tienen una identidad configurada por múltiples elementos. Asimismo, la identidad de cada individuo es *compleja, única e irremplazable*. No se concede de forma rápida, se va edificando y cambiando durante el desarrollo de la vida de los sujetos. A pesar de que en todas las circunstancias hay, entre los elementos constitutivos de la identidad de una persona, una determinada jerarquización, la misma, puede ser imitable, pero se va modificando a medida que pasa el tiempo e introduciendo cambios profundos en el modo de actuar de las personas. Este autor sostiene también, que la identidad no está construida por departamentos, no se fracciona en pedazos, o en círculos paralizados. Tenemos una sola identidad constituida por diversidad de componentes. Para este autor la identidad de un sujeto no es una amalgama *de pertenencias autónomas* [...]. Cada una de las pertenencias de la persona la vinculan con muchos sujetos; pero, a mayor número de pertenencias, más concreta se muestra su identidad. El autor pone énfasis en que la identidad se vive *como un todo*.

Para García (2009) la identidad no se puede representar, porque es una *jerarquía de sentido*. Además, la identidad *muestra y proyecta* a las personas. Toda identidad se fundamenta en la *comparación y en la diferencia*. La identidad salvaguarda a las personas, pero es la sobrevivencia la que pone a los sujetos en la vía de la identidad. Esta no se recibe al nacer ni es algo que se recibe del contexto. Es un resultado que se genera de las articulaciones estructurales y de recomposiciones recíprocas. Este autor considera que la

identidad moderna es *organizada, esto es, planificada, racionalizada*, [...]. Asimismo, la identidad organizada no es iniciativa de esta época, puesto que *de los antiguos heredamos* [...] *el orgullo* de formar parte de un grupo étnico, de un linaje, de una confesión religiosa, de un país, de una clase y de un apellido.

Sen (2007) sostiene que la identidad puede posibilitar la solidez y el calor de las interacciones entre las personas. En su opinión, es muy importante reconocer *que las identidades son plurales y... que la importancia de una identidad no necesariamente debe borrar la importancia de las demás*. De igual modo, considera que los sujetos pertenecen a conjuntos diversos y cada grupo puede aportarle una *identidad potencialmente importante*. De la misma manera, plantea que la persona debe tomar decisiones respecto a sus *identidades relevantes y sopesar la relativa importancia de estas identidades diferentes*. Estas acciones implican razonamiento y elección. Sen (2007) pone énfasis en que la importancia de una identidad específica está determinada por *el contexto social*.

5.1.1 Identidad del profesorado

Ojeda (2008) en su investigación sobre *Rasgos de la identidad del profesor de enseñanza media en su trayectoria de formación y desempeño profesionales*, sostiene que el proceso de construcción de la identidad de los profesores posibilita la comprensión de su vida y de su trabajo. Esta investigadora plantea que sus conocimientos disciplinarios, su capacidad de comunicarlos, especialmente a los estudiantes; su compromiso con las actividades, con los saberes y con los sujetos con los que trabaja, son características de su rol profesional. En este sentido, tanto las actitudes como las capacidades del profesorado, influyen en su ser como persona y como profesional. Asimismo, Mérida (2006) en su estudio sobre *Teleinteracciones y construcción de la identidad del profesor de matemáticas*, considera que la construcción de la identidad profesional implica, por parte del profesorado, una postura determinada con respecto a la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes.

Sin embargo, para Marín (2012) la construcción de la identidad del profesorado queda afectada cuando los procesos formativos de este, se reducen a cursos cortos y con poca relación con el contexto en el que desarrolla su trabajo. A su vez, Torres (2004) considera que el profesor elabora su identidad profesional desde la base del autoconcepto y de lo que las demás personas piensan sobre él; según la época en que se desenvuelve, su identidad profesional varía de forma constante. Para este investigador, la identidad del profesor está influenciada por su trabajo docente y además, si se siente seguro o inseguro en el contexto de su trabajo y con respecto a los demás actores y a las autoridades. Asimismo, para Galaz (2011) en su investigación *El profesor y su identidad profesional, facilitadores u obstáculos del cambio educativo*, sostiene que la identidad profesional del profesorado supone un proceso en todo el trayecto de su vida. Implica, también, diversas fases desde las

cuales el profesorado elabora su “*imagen o concepto como profesional, reúne dimensiones afectivas y cognitivas, personales y sociales en torno a una constante proyección al pasado y al futuro*”.

Bolívar (2007) al investigar sobre la *Identidad del profesorado de secundaria*, aporta elementos componentes de la identidad profesional. De estos cabe destacar: a) La *autoimagen*, que implica la manera en que el individuo se define y cómo se percibe al tener en cuenta las apreciaciones de las demás personas. b) El *reconocimiento social*, que por ser un proceso marcado por las relaciones, cobra forma con las identidades que los demás distinguen y acogen. c) El *grado de satisfacción*, que tiene incidencia en la forma de los profesores implicarse en su trabajo, así como en su moral. d) Las *relaciones sociales* expresadas en el clima relacional del centro educativo, que favorecen el desarrollo de la identidad del profesorado. e) La *actitud al cambio educativo*, por medio de la cual el profesorado puede manifestar su acogida o rechazo al cambio educativo que se le propone o impone. f) Las *competencias profesionales*, las cuales pueden aportar estabilidad si se cuentan con las mismas o inseguridad si se carecen de ellas. g) Las *expectativas de futuro*, las cuales implican las situaciones deseadas y las que, a su vez, pueden influir positivamente en su identidad profesional.

Noriega (2007) plantea que el docente va conformando y construyendo su identidad profesional a través de complejos procesos que implican reacomodamientos internos. Inciden de forma particular en este proceso de construcción, tres elementos: *las condiciones en las que desarrolla su práctica, el impacto que las tradiciones de formación han tenido y tienen en su propia formación profesional y las prescripciones que impone la sociedad a su trabajo*. De su parte, Sayago, Chacón y Rojas (2008) plantean como resultado de su investigación sobre construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios, que la identidad docente cambia de forma permanente; y esto se debe a que la concepción que el profesor construye sobre sí mismo supone una relación continua con otros agentes de la sociedad. Estos agentes facilitan la definición y el reconocimiento de sí mismo.

De su lado, Esteve (2006) considera que los elementos principales de cambio que afectan la identidad profesional del docente se relacionan con cambios en el contexto macro, al generarse una evolución en los valores y en las concepciones sociales. Se pasa del concepto de enseñanza al de educación, lo cual implica afrontar nuevas responsabilidades en la actuación docente. Se extiende la concepción de que toda la labor educativa debe hacerse en la escuela. El profesor se encuentra, frecuentemente, con la necesidad de compaginar diversos roles contradictorio, que le exigen mantener un equilibrio muy inestable en varios terrenos. Además, el profesor se encuentra en clase con diferentes modelos de socialización que coexisten en una sociedad multicultural y multilingüe.

En esta dirección, Álvarez (2004) indica que los profesores ponen en acción estrategias vinculadas a la identidad con el objetivo de disminuir la distancia entre su imagen real y la imagen deseada, o incrementan la distancia de la imagen que le interesa obviar. Este investigador sostiene que cada sujeto pone en práctica estrategias diferentes y que las mismas se vinculan a su experiencia personal y profesional. Además se relacionan con las personas, los apoyos materiales y sociales del entorno en el que desarrolla su función de educador, así como su horizonte en el *desarrollo profesional*. De otra parte, Tente Fanfani (2006) sostiene que el desfase entre el conocimiento y las competencias que mueven los docentes a actuar, y los problemas que deben afrontar las aulas, hace de la enseñanza docente un oficio que cada vez compromete más a la persona y que expone al profesor como individuo. Los docentes ven amenazada su identidad y tienden a sentirse obligados a convertirse en trabajadores sociales, educadores y psicólogos.

Los investigadores Domingo y Pérez (2006) expresan que la reestructuración de la escuela demanda una reconfiguración de la propia identidad profesional, desde un nuevo profesionalismo de los profesores. Asimismo, ven como necesaria una política de identidad que supone formación para reafirmar la identidad del enseñante; promover y apoyar estructuras de relación profesional que, además de reafirmar la identidad colectiva, contribuyan a motivar e intercambiar conocimientos en las asociaciones de profesores, colegios profesionales, redes de centros, etc.; cambio del modelo organizativo actual, de forma que sea menos burocrático; así como el establecimiento de alianza con otros sectores externos, especialmente las familias.

Veiravé, Ojeda, Núñez y Delgado (2006) sostienen que la identidad posibilita la comprensión de la tarea docente, individualmente y como colectivo. En la base de esta comprensión se produce una articulación permanente *entre sujeto y contexto*. El profesorado edifica su identidad intercambiando distintos aspectos sobre su acción profesional: *espacios, tiempo, situaciones, roles, ideas, sentimientos y valores acerca de su profesión* [...]. Para Tente Fanfani (2006) los cambios entre viejas y nuevas generaciones de estudiantes, las transformaciones en la estructura familiar y los cambios en las relaciones de poder, le imprimen complejidad al trabajo de los docentes y afecta su identidad profesional. De la misma forma, la integración intensiva de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en el trabajo de los docentes, constituye un desafío mayor a la identidad y al perfil profesional del docente. Muchas propuestas consideran que este es un eje fundamental de cualquier política orientada a la profesionalización docente. Las mismas tienen implicaciones prácticas en la dimensión técnica e instrumental del saber docente.

5.2 Autoconcepto

El autoconcepto es el producto de *un proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia y del feedback de los otros significativos como compañeros, padres y profesor* (García 2002). A su vez, para González (2006) el autoconcepto es el yo conocido. El mismo implica las ideas, las evaluaciones, las imágenes y creencias que los individuos tienen y se hacen de sí mismos. Asimismo, Naranjo (2006) a partir de su investigación en torno a *El autoconcepto positivo. Un objetivo de la orientación y la educación*, considera que el autoconcepto es un sistema complejo que está relacionado con la imagen del cuerpo, de los pensamientos, los sentimientos, las actitudes, los valores y las aspiraciones de los sujetos. Se reafirma o experimenta cambios por las relaciones sociales. El mismo influye positivamente en la identidad de los individuos; y contribuye a la interpretación de la realidad externa y de sus experiencias. De igual manera ejerce influencia en las expectativas, en la motivación relacionadas con metas futuras y en las emociones de los individuos.

De su parte, Esnaola, I., Goñi, A., Madariaga, JM. (2008) en su estudio sobre el *Autoconcepto como perspectivas de investigación*, subrayan que el autoconcepto:

Es el resultado de un conjunto de percepciones parciales del propio yo (multidimensionalidad), que se estructuran en una organización jerárquica: el autoconcepto general se compondría del autoconcepto académico y del no académico y este último, a su vez, incluiría tanto el autoconcepto social como el personal y el físico.

A su vez, Vecina y Ballester (2005) afirman que diversas concepciones del autoconcepto lo definen como la orientación que los sujetos le dan a su comportamiento, a su imagen, a su identidad o percepción, para disminuir la distancia que se pueda establecer entre lo que esperan las otras personas, lo que el sujeto mismo espera y lo que realmente es. Moreno (2004) resalta que Harter concibe el autoconcepto como una competencia percibida conformada por tres dimensiones: la cognitiva, la social y la física. Además, el autoconcepto desde su apreciación implica las percepciones de sí mismo que tienen las personas y las formas de adecuación del yo en distintos dominios.

De otra parte, Ecurra, Delgado, Guevara, Torres, Quezada, Morocho, Rivas y Santos (2005) destacan que el modelo multidimensional de Shavelson, Hubner y Stanton concibe el autoconcepto organizado en una dimensión académica que implica el inglés, la historia, las matemáticas y las ciencias; y, por otro lado, una dimensión no académica que implica el autoconcepto social en el que cobran relieve los compañeros y las otras personas que son significativas. Ecurra et al. (2005) sostienen que diversas investigaciones han confirmado la pluridimensionalidad del autoconcepto como los estudios de Boersma y

Chapman; de Marsh; de Marsh y Hattie; y Soares y Soares. El modelo multidimensional pone énfasis en que el autoconcepto es evaluable con el apoyo de instrumentos que valoren cada una de los componentes por separado. A su vez, los seguidores de este modelo han desarrollado la propuesta del autoconcepto global. De su parte García y Corpas (2002) consideran que el autoconcepto es el que le ofrece información al individuo sobre la concepción que tiene de sí mismo. El autoconcepto se relaciona con lo que el sujeto piensa o sabe respecto a sus habilidades, intereses y actitudes. Desde esta perspectiva, el autoconcepto es el yo percibido. Amezcua y Pichardo (2000) subrayan los planteamientos de Harter sobre el autoconcepto. Para esta autora, el autoconcepto se refiere a las percepciones que un sujeto tiene sobre sí mismo.

De su parte, Penagos, Carrillo, Castro (2006) en su estudio sobre *Apego, relaciones románticas y autoconcepto en adolescentes bogotanos*, sostiene que el autoconcepto es al mismo tiempo evaluación y percepción cognitiva y consciente de los sujetos sobre sí mismos. Subrayan que el autoconcepto es una estructura cognoscitiva que poseen los individuos. La misma implica imágenes de lo que el sujeto es, de lo que aspira ser, de lo que manifiesta y de lo que desea manifestarle a las demás personas. Asimismo, para González (2006) el autoconcepto es el conocimiento de sí mismo o autoconocimiento. Además es el conjunto de representaciones que el sujeto construye sobre sí mismo y que toman en consideración aspectos corporales, psicológicos, sociales y morales. En este contexto, Naranjo (2006) sostiene que el desarrollo físico y psicológico de los sujetos va acompañado de cambios en el concepto de sí mismo. Por ello, el autoconcepto se convierte

[...] en un elaborado sistema que incluye tanto su imagen corporal (las sensaciones y las percepciones que se tienen del propio cuerpo, su naturaleza y sus límites) como todos los pensamientos, sentimientos, actitudes, valores y aspiraciones que le conciernen.

Para Santos y Martins (2005) el autoconcepto es un constructo que tiene en cuenta la conducta del sujeto desde un punto de vista subjetivo: la persona que es, que siente y actúa. Implica, por tanto, profundizar en la forma en que el sujeto percibe y construye el contexto en el que se desarrolla y del cual el autoconcepto es un aspecto fundamental.

Escurrea, Delgado, Guevara, Torres, Quezada, Morocho, Rivas y Santos (2005) apoyándose en las aportaciones de Faría y Santos, destacan el autoconcepto de las competencias, el cual se refiere a las capacidades de los individuos para afrontar eficazmente el medio en el que están ubicados poniendo en práctica comportamientos que implican acción, constancia y esfuerzo. El autoconcepto de las competencias supone: a) Colaboración social; b) capacidad para la solución de problemas y la puesta en ejecución de los conocimientos en la práctica; c) desarrollo de la asertividad social; d) apropiación de la

investigación y motivación para aprender; e) puesta en acción del pensamiento divergente, que a su vez implica creatividad.

Veliz-Burgos y Apodaca (2012) en su estudio sobre *Niveles de Autoconcepto, Autoeficacia académica y Bienestar psicológico en estudiantes universitarios de la Universidad de Temuco*, destacan la concepción de autoconcepto que presenta Burns. Según este, el autoconcepto es *la percepción y valoración coherente que una persona hace de sí misma en tres dimensiones básicas: cognitiva, afectiva y comportamental*.

5.2.1 Subrayados de algunas teorías sobre el autoconcepto

González y Tourón (1994) en su estudio sobre *Autoconcepto y rendimiento escolar*, destacan que James, padre del autoconcepto, sostenía que el *Mí o autoconcepto*, con un carácter multidimensional, está constituido por el *Mí material, el Mí social y el Mí espiritual*. Este Mí o autoconcepto despierta, a su vez, sentimientos y emociones de *autoapreciación, autodecepción*. Además, mueve *al cuidado y a la conservación del yo*. De otra parte, para los interaccionistas, como Cooley, el autoconcepto está constituido por tres elementos importantes: *la imaginación de lo que parecemos a otras personas; la imaginación de su juicio de esta apariencia y alguna clase de sentimiento acerca de sí mismo*. Según Cooley, las personas que nos rodean influyen en la gestación y el desarrollo del autoconcepto.

Asimismo, González y Tourón (1994) destacan que, para Rogers, teórico de la personalidad, el autoconcepto *es una configuración organizada de percepciones del sí mismo, admisibles en la conciencia*. Constituida por [...] *las percepciones de las propias características y capacidades; los [...] conceptos de sí mismo en relación con los demás y el ambiente; las cualidades que se perciben y se asocian con experiencias y con objetos; y las metas e ideales que se perciben con valencias positivas o negativas*.

Para Reeve (2003) los autoconceptos *son representaciones mentales* que las personas construyen sobre sí mismos. En el proceso de construcción intervienen diferentes factores, tales como *la retroalimentación* que recibe en la vida cotidiana y que refleja sus rasgos y los aspectos que tiende a preferir. Este autor destaca la posición de Markus, quien considera que el autoconcepto es un conjunto de autoesquemas de dominio específico. Estos autoesquemas son los más importantes para la persona.

5.2.2 Desarrollo del Autoconcepto

González (2006) al abordar el desarrollo del autoconcepto, sostiene que es un aspecto fundamental de la personalidad; y que se desarrolla a partir de la experiencia que se genera por la interacción social y los intercambios interpersonales. Se construye desde la propia observación respecto a la imagen que las demás personas tienen sobre uno mismo. Asimismo, postula que la aspiración, el comportamiento y las relaciones sociales están influenciados por el autoconcepto. En esta misma dirección, considera que los factores que dan origen al autoconcepto son:

- Las reacciones de las demás personas. Se construye a partir de lo que creemos que los demás piensan de nosotros. El autoconcepto no es innato. En la base de su desarrollo están las experiencias propias.
- Las comparaciones que el sujeto establece con otras personas. El autoconcepto se desarrolla en la medida que se produce la comparación social.
- La edad, el sexo, el estatus social y el desempeño de roles influyen en desarrollo del autoconcepto.
- La identificación con un modelo determinado.

En este contexto, Naranjo (2006) postula que, a partir del desarrollo físico y psicológico que va experimentando la persona, el concepto de sí mismo se convierte en un sistema que implica *su imagen corporal (las sensaciones y las percepciones que se tienen del propio cuerpo, su naturaleza y sus límites) como todos los pensamientos, sentimientos, valores y aspiraciones que le conciernen*. De igual modo, Penagos, Carrillo y Castro (2006) consideran que la construcción del autoconcepto es una tarea crítica de la etapa de la adolescencia y la misma se relaciona con la formación de la identidad, la toma de decisiones y la adquisición de autonomía e independencia. En este marco, Sebastián (2012) subraya las aportaciones de Arancibia que también ponen énfasis en la multidimensionalidad del autoconcepto. En esta línea, Naranjo (2006) postula que el desarrollo del autoconcepto atraviesa por distintas fases. Una fase idealista que se genera en la infancia temprana y en la cual los niños se centran más en sí mismos. Estos reconocen, en ellos, rasgos que quizás admiran en otras personas o desean poseer. Es una fase de niñez intermedia en la que se construye una mirada más real del Yo. Esto permite fortalecer la capacidad de valorar los propios rasgos y habilidades.

Ruiz, Roper, Amar y Amarís (2003) sostienen que el autoconcepto en su formación, consta de elementos diversos, tales como: 1) la autonomía manifiesta en la habilidad para la solución de problemas; 2) la seguridad, que desarrolla en los sujetos confianza en su contexto; 3) las relaciones sociales de los individuos, que se manifiesta en la relación con el mundo, particularmente con la familia; 4) los sentimientos, que forman parte del estado emocional de los individuos; 5) el sentido de competencia o capacidad para

la realización de tareas en la cotidianidad; 6) el aspecto físico o percepción que tiene el individuo de su imagen corporal; y 7) el sentimiento de posesión o percepción que tiene el individuo de poseer.

5.2.3 Autoconcepto del profesorado

Pérez y Salas (2009) sostienen que, al ser la educación de interés público, se tiende a responsabilizar al profesorado de lo que suceda en la misma. Diversas expectativas, demandas e intereses sociales se descansan en el profesorado. Esta realidad influye en la subjetividad y en la motivación, porque el autoconcepto del docente tiene que afrontar situaciones que no puede controlar por sí mismo.

Gómez (2001) sostiene que cada persona posee una autodescripción, un autoconcepto. En el caso de los docentes, su autoconcepto está permeado por la concepción que se tenga sobre el acto de enseñar y el concepto que tengan de él otros sujetos, como los estudiantes, los padres y las autoridades educativas. Meléndez (2009) señala que el autoconcepto se conforma en los profesores como una consecuencia de los procesos de socialización en el campo de la educación. Es, además, un eje en torno al cual se ordenan y se ponen en acción las vivencias de los profesores. Según este investigador, el autoconcepto aporta las orientaciones necesarias para que el profesor pueda entender su experiencia. El sentido y valoración de la experiencia del profesorado radica en un alto porcentaje en el modo de visualizarse, de percibirse y de valorarse como un educador. Por esto es importante que los profesores tengan un autoconcepto positivo que favorezca en estos una práctica asertiva, con sentimientos de afecto y de sintonía con sus estudiantes.

El rol del profesor es muy importante en los procesos de formación y transformación del autoconcepto de tipo académico y social de los estudiantes. El profesor es el que tiene la mayor influencia en el espacio del aula. Por esto los estudiantes toman en cuenta las opiniones de los profesores sobre ellos mismos, así como la forma en que ellos son tratados por el profesorado.

5.2.4 Evaluación del autoconcepto

Álvarez, Núñez, Hernández, González-Pienda, Soler (1998) presentan los instrumentos principales, desde su punto de vista, para la evaluación del autoconcepto. Estos instrumentos son:

a) PH (Escala Piers-Harris, de Piers, 1984): Evalúa el comportamiento con otras personas, el autoconcepto intelectual, el autoconcepto físico, el autocontrol; y las habilidades de comunicación e integración.

- b) *AFA (Autoconcepto Forma-A, de Musitu, García y Gutiérrez, 1991): Ofrece una puntuación global de autoconcepto y la dimensión académica, social, emocional y familiar.*
- c) *SDQ (Self Description Questionnaire, de Marsh, 1988): Esta prueba está fundamentada en el Modelo Multidimensional-Jerárquico, de Shavelson y Bolus (1982). Existen 3 versiones: SDQ-1 (6-12 años), SDQ-2 (12-18 años) y SDQ-3 (18 años en adelante) adaptadas al castellano por Elexpuru et al. (1992). Tiene una fiabilidad promedio de 0.87 y una validez adecuada (Núñez y González-Pienda, 1994: 329). Consta de 8 escalas: habilidad física, apariencia física, relaciones con los padres, dimensión verbal, dimensión matemática, dimensión resto de asignaturas, autoconcepto general.*
- d) *A-26 (Escala de autoconcepto, de Villa, 1990): Mide el autoconcepto en adolescentes de 14-17 años y consta de 26 ítems con 3 dimensiones: autoestima, relación social y autoconcepto académico.*

Por su parte, González y Tourón (1994) sostienen que en el campo de la psicología, funcionan dos modalidades para evaluar el autoconcepto: *las técnicas descriptivas y los métodos de inferencia*. Las descriptivas se fundamentan en *el autoinforme (self report), verbal o por escrito* que la persona aporta. Este tipo de técnica facilita el conocimiento de lo que la persona cree ser. La evaluación verbal cuenta con dos modalidades: a) *Los autoinformes de final abierto* que son técnicas desestructuradas y de respuesta libre por parte del sujeto, tales como *el Twenty Stament Test de Kuhn y MacPartland [...]*. Además, *los Autoinformes de final cerrado*. Estos implican un autoexamen de la persona. La misma, debe indicar la validez o no de lo que se le pregunta y el grado en que tiene significado para ella. Según estos autores, los autoinformes cerrados presentan diversas modalidades, como *las rating scales - escala de estimación o puntuación-, el diferencial semántico y la técnica Q*.

Las *rating scales* implican facilitarle a la persona evaluada *distintas frases o adjetivos ante los que ella debe responder con arreglo a una escala el grado en que la caracterizan*. Estos autores sostienen, también, que las escalas que más se aplican son las *de tipo Liker*. Estas se construyen con facilidad. *La técnica del Diferencial Semántico* se utiliza para *estudiar el grado en que el individuo se siente caracterizado por un atributo particular*. Esta escala la desarrolló *Osgood, Suci y Tannenbaum en 1957*. *La técnica Q* implica que la persona clasifique *un conjunto de conceptos o proposiciones (cien o más) en diferentes grupos o bloques, dependiendo de si son importantes o adecuados*. González y Tourón afirman que en esta técnica *los estímulos descriptivos se presentan en tarjetas ordenadas aleatoriamente, que el sujeto debe clasificar en orden al grado en que le describen [...]*. González y Tourón (1994) destacan, también, los autoinformes no verbales como otras alternativas para la evaluación del autoconcepto. Estos métodos se aplican generalmente en niños y jóvenes. Posibilitan una mayor comprensión para aquellas personas que tienen dificultad para expresarse y de carácter lingüístico.

Para estos autores, los métodos de observación o técnicas inferenciales son las que indagan el autoconcepto desde el exterior. El énfasis es la mirada externa del comportamiento de las personas para determinar cuál es su autoconcepto. La importancia de estas técnicas se basa en que contribuyen a la eliminación de las problemáticas generadas por los autoinformes; en que favorecen el que las evaluaciones no se reduzcan a un autoinforme; y al mismo tiempo facilitan la validación *de las medidas de autoinforme*. Para el estudio del autoconcepto se emplean también *la entrevista y las técnicas proyectivas*. Estas últimas se utilizan para evaluar *el autoconcepto no fenoménico o inconsciente*.

5.3 Autoestima

La autoestima es una actitud hacia sí mismo que involucra tres dimensiones: Concepto real de sí mismo; las percepciones que el sujeto tiene sobre sí, las cuales se van perfilando a partir de las experiencias con los demás llegando a conclusiones sobre quién es él; y el concepto ideal de sí mismo o cómo desearía verse el sujeto bajo la influencia de la cultura en la que está inserto (Vives, 2005, apoyado en Hernández). Para Miranda (2005), la autoestima es el grado de apropiación de la valía que el educador tiene con la tarea para la cual ha sido formado. En ella se ponen en juego la apreciación personal, la percepción del estudiante, de pares, de apoderados y de autoridades de la institución escolar en la cual labora el sujeto. Maslow (1954) considera que, salvo algunas excepciones patológicas, todas las personas tienen necesidad de una estable, firme y alta evaluación; tienen necesidad de auto respeto o autoestima, y de la estima de los otros hacia ellas. Estas necesidades pueden ser clasificadas en dos grupos:

1. El deseo de fortaleza, de logro, de adecuación; de preparación y competencia para la tarea; de la confianza de los demás; y de independencia y libertad.
2. El deseo de reputación o prestigio, definido como respeto o estima de los otros hacia el sujeto.

En esta dirección, Maslow (1954) afirma que la satisfacción de la necesidad de autoestima lleva a sentimientos de autoconfianza, de merecimiento, de fortaleza, de capacidad y adecuación; y de ser útil y necesario en el mundo. Carecer de estas necesidades produce sentimientos de inferioridad, de debilidad y de falta de auxilio. De otra parte, Coopersmith, según Miranda (2005) considera que los elementos a tener en cuenta para conceptualizar la autoestima son: 1. La aceptación, la preocupación, el respeto recibido por los sujetos y el significado de las mismas. 2. El historial de éxitos y la postura del individuo en la comunidad. 3. La interpretación de las experiencias por parte de los sujetos y los cambios que experimentan las mismas a partir de sus valores y aspiraciones. 4. La forma en que los sujetos dan respuesta a las experiencias evaluativas.

A su vez, Ramírez, Vargas y Muñoz (2005) consideran que la autoestima sirve de sustento a las relaciones de los sujetos en su contexto. De otra parte, Gázquez, Pérez, Ruiz, Miras y Vicente (2006) asumen la autoestima como una dimensión del autoconcepto que le permite a los sujetos describirse de forma positiva. Estos investigadores destacan dos componentes en la autoestima, el que se relaciona con la capacidad de los sujetos y el que se relaciona con los sentimientos de valoración personal que los sujetos se otorgan. En este mismo sentido, para Escámez (2002) la autoestima es la forma de percibirse que tienen las personas, así como su forma de pensar, de sentir y de comportarse. De igual manera, es la forma de evaluar su propia identidad. Desde su parecer, una autoestima positiva constituye el conjunto formado por la autoestima y el respeto que las personas sienten por ellas mismas.

De su parte, Coopersmith, citado por Ramos (2004) considera que la autoestima es la evaluación que la persona realiza sobre sí misma expresa una actitud de aprobación o desaprobación e indica hasta qué punto la persona se considera capaz, importante, con éxito y digna. La autoestima es un juicio personal de valor que se expresa en actitudes de la persona hacia sí misma. En este contexto, la autoestima es una actitud positiva o negativa hacia un objeto; en este caso el objeto es el yo (Rosenberg, citado por Sansinenea y E. Sansinenea, 2004). Por esto, una persona con autoestima elevada se considera valiosa y una persona con autoestima baja se caracteriza por percepciones de rechazo e insatisfacción con el yo. Sansinenea y E. Sansinenea (2004) sostienen que el concepto de autoestima es multidimensional y que este rasgo ha sido señalado por W. James, el cual diferenciaba entre los aspectos sociales, materiales y espirituales de la autoestima; y enunciaba que la autoestima era igual a éxitos/expectativas. En este marco, Cerviño (2004) afirma que la autoestima puede ser *parcial o global* dependiendo de que influya en aspectos concretos de la personalidad del individuo o en diferentes dimensiones de la misma. Para Polaino (2000) la autoestima supone la creencia que tiene el sujeto sobre su propio valor. La misma puede generar sentimientos significativos sobre el mismo sujeto, sobre el propio concepto personal, de los demás y del mundo. La atribución de valor a uno mismo varía según los resultados y los logros alcanzados.

Asimismo, Palencia (2006) citando a James y White describe la autoestima como un fenómeno afectivo y conductual. Importa mucho el componente afectivo de la acción, los valores propios y su dinamismo. A su vez, para González (2006) la autoestima se relaciona con las actitudes que el individuo posee hacia sí mismo. Indica una actitud de aprobación o desaprobación, así como el grado en que este se considera capaz, importante y con valía. Por otra parte, Tarazona (2005) considera que la autoestima está relacionada con la confianza básica en las propias potencialidades. A partir de su estudio sobre *Valores, actitudes y habilidades en la educación para la salud*, Escámez (2002) sostiene que, en la medida que la persona posea una autoestima positiva, estará más preparada para hacerle frente a los problemas y a las situaciones frustrantes. De igual modo, será más creativa en el

trabajo y tendrá más oportunidades de establecer relaciones. García (2012) indica que la autoestima expresa afecto, estima, asentimiento hacia sí mismo y se refleja en la actuación cotidiana de las personas.

Del mismo modo, para Branden (1995) la aceptación de sí mismo implica que el individuo se niega a permanecer en una relación de confrontación consigo mismo. Considera que existen tres niveles de significación de la aceptación de sí mismo. El primer nivel viene dado por el hecho de ser conscientes de que existimos, de que estamos vivos y tenemos conciencia de nuestros actos. Este es un elemento básico de la autoestima. El segundo nivel implica aceptación de nosotros mismos, que a su vez supone aceptar que hemos hecho lo que hemos hecho y somos lo que somos. Es aceptación de la realidad, de la propia experiencia. El tercer nivel implica la idea de compasión y de ser amigo de sí mismo. Para este investigador, aceptar implica experimentar sin negación que los hechos son hechos. Esto es aceptarse sin reservas y aceptando totalmente.

En este sentido, Palomar y Cienfuegos (2006) plantean, también, que la autoestima parte del concepto que se tienen de uno mismo, y se refiere a como este es evaluado por cada persona, así como a las expectativas de éxito en actividades importantes para cada uno. Por ello la autoestima depende de los triunfos en aquellos ámbitos que el sujeto ha aprendido a apreciar a través de sus padres, familiares y la comunidad; y van desde lo físico y económico hasta lo académico y social. Según Rojas (2007) las experiencias familiares desfavorables trastornan la capacidad de las personas para desarrollar los sentimientos y comportamientos que contribuyen a la conformación de una imagen positiva de sí mismas.

Para Palencia (2006) la autoestima es un factor de equilibrio de las relaciones de los individuos para que estos se adapten a la vida y a la sociedad. Desde el punto de vista de esta investigadora, la autoestima es multidimensional y dinámica. En ella se encuentran componentes afectivos, motivacionales, actitudinales, evaluativos de las cogniciones, de los afectos y del comportamiento de los sujetos. En opinión de Rojas (2007) los factores que intervienen en el desarrollo de la autoestima son producto de la combinación de diferentes aspectos. Unos factores tienen carácter genético y otros dependen de las relaciones afectivas que establecemos desde la etapa infantil, así como de las experiencias que tenemos en la vida.

En este marco, Acosta y Hernández (2004) en su estudio sobre *La autoestima en la educación* subrayan que hay un consenso muy alto respecto a la autoestima como una vía para conocerse a sí mismo. Wilhelm, Martín y Miranda (2012) consideran que la autoestima, es la base del aprecio que la persona le tiene a sus capacidades y a las competencias logradas, así como a la forma que emplea al realizar las acciones. A su vez, Sebastián (2012) sostiene que la autoestima está permeada por la reflexión y el

discernimiento de los sujetos originando autovaloración de los valores y capacidades así como el reconocimiento de las debilidades.

La investigación de Llinares, Molpoceres y Musitu (2001) respecto a la *Autoestima y las prioridades personales de valor*, confirma que la autoestima del sujeto y sus prioridades de valor guardan entre sí cierta relación de dependencia funcional. Esta relación se descubre cuando se toman en cuenta las diversas dimensiones específicas de la autoestima. Estos investigadores abordan en su investigación la dimensión física de la autoestima y la autoestima académica. El estudio de Sansinenea y E. Sansinenea (2004) sobre *Autoestima y desaprobación parental* destaca el hecho de que la autoestima negativa correlacione con desaprobación tanto del padre como de la madre. Esto pone en evidencia la importancia que tiene la percepción del trato que los hijos reciben de los padres y la incidencia del mismo en el desarrollo de la autoestima.

De su lado, Ramírez, Vargas y Muñoz (2005) destacan, en las conclusiones sobre su investigación relacionada con *Autoestima y refuerzo en estudiantes de 5° de básico de una escuela de alto riesgo*, que sus hallazgos confirman los de Acosta y los de Mosnich, sobre la estructura de autoestima escolar de estudiantes chilenos. Por ello la importancia de utilizar en la práctica docente procedimientos que busquen elevar los niveles de autoestima medios o bajos, situación que pasa por la detección de los niveles de autoestima escolar. En esta línea, Tapia, Florentino y Correché (2003) consideran que una autoestima elevada refleja una visión saludable del sujeto. Este se evalúa positivamente y muestra satisfacción por sus capacidades.

Asimismo, Loli y Cuba (2007) a partir de su investigación sobre *Autoestima y compromiso organizacional en trabajadores de una universidad pública de Provincias*, aportan en sus conclusiones que no existe asociación entre la autoestima y el compromiso organizacional de los trabajadores. Miranda (2005) destaca que la autoestima tiene mucha importancia para el ser humano por ser un elemento relevante para el ajuste de los sujetos en el ámbito de las emociones, de la cognición y de la práctica.

5.3.1 Autoestima del profesorado

El profesorado, desde el punto de vista de Herrán (2004) cuando está afectado por una autoestima baja presenta manifestaciones diversas en su comportamiento. Es un profesorado con menor confianza en sí mismo, tiene una baja capacidad para tolerar las frustraciones. Asimismo, se manifiesta sensible a las valoraciones que las demás personas hagan de él; tiende a compararse con el yo ideal; presenta una identidad confusa y alta dependencia emocional. En este sentido, las conclusiones del estudio realizado por Miranda (2005) sobre *La autoestima profesional, una competencia mediadora para la innovación en las prácticas pedagógicas* dan como resultado un perfil de autoestima del profesorado en el

que adquieren significación las categorías *yo soy* (identidad), que hace referencia al nivel de conocimiento de sí mismo; *yo siento* (satisfacción), aspecto que se relacionan con satisfactores de necesidades internas; y *yo hago* (comportamiento), dimensión que relaciona la competencia con el merecimiento, llevando al profesorado a la aceptación de su comportamiento. Este tipo de profesorado, como destaca Cerviño (2004) se asume igual a las demás personas, y está decidido a consolidar su autoestima aprovechando los recursos que ofrecen las experiencias innovadoras

Asimismo, Miranda (2005) afirma:

[...] la autoestima de los profesores, pone en evidencia la necesidad de conceptualizar la autoestima como un constructo de carácter dinámico y, esencialmente, mediador, en el que coexisten apreciaciones personales y sociales, donde la formación permanente debe estar orientada no sólo a actualizaciones curriculares y de enseñanza, sino también a motivar y elevar el estatus del docente, lo cual pasa necesariamente por dotar de instancias de formación que contemplen estándares de calidad, y a su vez, implementen criterios de: adecuación a las necesidades y demandas de los propios docentes; pertinencia de las perspectivas teóricas y metodológicas; aplicabilidad pedagógica de los contenidos tratados; y, motivantes para el docente [...].

De otra parte, para Acosta y Hernández (2004) la autoestima es relevante para todos los individuos, especialmente para los docentes. Estos adquieren seguridad y confianza en el desarrollo de sus tareas de enseñar y de propiciar aprendizaje. Asimismo, según estos investigadores, le ayuda a reconocer las posibilidades que tiene para la realización de las actividades. De este modo valora lo que sabe, lo que puede aportar; y se propone metas al tiempo que desarrolla su creatividad.

Zabalza (2001) en sus aportaciones sobre la autoestima de los educadores, considera que el desarrollo de una autoestima y de un autoconcepto equilibrados es posible mediante el fortalecimiento de la dimensión personal vinculada a la formación en el campo disciplinar y pedagógico. Esto les permite a los educadores una actuación con más seguridad y dominio de la situación. Por su parte, Sebastián (2012) destaca los planteamientos de Voli (2008) respecto a que el profesorado debe experimentar en su experiencia vital y en el desarrollo de su trabajo: a) El sentimiento de autoestima se aprende y cada sujeto tiene posibilidad de construir esa experiencia de aprendizaje; b) Cada profesor refleja y comunica a sus estudiantes el estado emocional que vive; c) El contexto social se ha apropiado de que el profesorado, además del núcleo familiar, tiene el compromiso de formar a los estudiantes. Esto evidencia las demandas de la sociedad hacia el profesorado.

En esta dirección, Braslavsky (2006) considera que el profesorado estimado por su sociedad se estima a sí mismo y no se culpabiliza de los errores, sino que los supera y obtiene provecho de los mismos. De igual modo, no considera culpable a los alumnos y construye un ambiente de bienestar que se convierta en una experiencia de calidad. Para Voli (2008), el profesorado que tiene autoestima tiene también conciencia de su capacidad y de sus valores e importancia; confía en sí mismo y muestra seguridad en las relaciones, al tiempo que muestra un yo positivo en sus actuaciones. Tiene experiencia de la interdependencia entre las personas y las cosas; desarrolla el sentido de pertenencia y establece relaciones positivas con sus pares.

5.3.2 Evaluación de la Autoestima

Wilhelm, Martín y Miranda (2012) a partir de su estudio sobre *Autoestima Profesional: competencia mediadora en el marco de la evaluación docente*, indican que es:

imprescindible elevar criterios y estrategias que orienten la acción de los agentes evaluadores para llevar a cabo los futuros procesos de evaluación docente, sustentados con base en objetivos pertinentes, flexibles y contextualizados al entorno laboral de los maestros y maestras, no estandarizando resultados, insensibles a los contextos particulares y en claro desmedro de aquellos sujetos docentes que se desempeñan en colegios ligados a contextos de pobreza, como es el caso de los estudiados en este trabajo.

En este marco, Ortega, Mínguez y Rodes (2001) en su investigación sobre *Autoestima: Un nuevo concepto y su medida*, explican que su instrumento para medir la autoestima consistió en un cuestionario en el que la persona encuestada debía seleccionar 5 posibilidades de respuesta. En el análisis estadístico inicial de los ítems (*cuestionario piloto*) se eliminaron los que mostraban una correlación negativa o un índice de fiabilidad muy bajo ($r < 0,3$) en relación con el número total de ítems. Se alcanzó la cantidad de 33 ítems o reactivos que conforman el cuestionario final de la autoestima. A este cuestionario se le realizó un “análisis de consistencia interna o fiabilidad” que responde a un $\text{Alpha} = ,866$.

Además, Ortega, Mínguez y Rodes (2001) consideran que este índice expresa *el nivel de homogeneidad del instrumento de medida. Además, ofrece una estimación de la fiabilidad basada en la correlación promedio entre los ítems del cuestionario*. Para determinar la validez del *constructo autoestima*, realizaron el análisis factorial exploratorio. El cuestionario evaluado presenta tres factores: Factor I: *Mis expectativas y proyectos* (Ítems del 1 al 17); Factor II: *Mis cualidades y carencias* (Ítems del 18 al 26); y el Factor III: *La persona como valor* (Ítems del 27 al 33).

Asimismo, Miranda (2005), en su estudio *Autoestima profesional y formación permanente: Análisis desde la perspectiva psicosocial*, orientado a evaluar la autoestima del profesorado, utiliza como instrumento de medida el *Test de Autoestima en Profesores [...] TAP*. La traducción, adaptación y validación del mismo fue realizada por Arzola, citado por la autora. Es un test fundamentado en *el Tennessee Self-Concept Scale (TSCS en su forma C)*, desarrollada inicialmente por Fitts, citado también por Miranda (2005). En este estudio, según el autor, la concepción de la autoestima subraya *el carácter evaluativo y dinámico del Yo*. Además, desde su punto de vista, *el componente evaluativo procede de la naturaleza esencialmente defensiva de la autoestima*.

Por otra parte, Cerviño (2005) en su artículo *Autoestima y Desarrollo Personal: métodos y técnicas e instrumentos de medida*, presenta la diversidad de instrumentos y enfoques que han tenido vigencia en la medición de la autoestima. Los enfoques más significativos son: el *fenomenológico*, que pone énfasis en las *percepciones* de los sujetos; y *el no fenomenológico*, que subraya los aspectos vinculados al *inconsciente en la formación del self*. Con respecto a los cuestionarios, la autora destaca los más importantes dentro del enfoque fenomenológico: a) “*Inventario de Autoestima de Coopersmith (IAC)*, b) *Rosenberg Self-Esteem Scale (SES)*, c) *Self Description Questionnaire II (SDQ-II)*, d) *Self Description Questionnaire III (SDQ-III)*, e) *Tennessee Self Concept Scale [...]*, f) *The Collective Self-Esteem Scale (CSES) (Luhtanen y Crocker, 1992)*, *PSPP (Physical Self-Perception Profile (Fox 1990), Escala AUT30, [...]*”.

Con estos instrumentos se pueden observar las características de la autoestima que poseen los sujetos, así como las transformaciones generadas en los cuestionarios después de procesos de *validación y de adaptación*. En este marco, Ramos (2008) también destaca los principales instrumentos de evaluación de la autoestima, en su estudio *Elaboración y validación de un cuestionario multimedia y multilingüe de evaluación de la autoestima*. Los ubica históricamente y analiza instrumentos de diversas décadas.

Según Vázquez, Jiménez y Vázquez (2004) una de las escalas de mayor aplicación para evaluar la autoestima ha sido la Escala de Autoestima de Rosenberg. La misma posibilita una evaluación general de la autoestima. Inicialmente, se concibió para medir la autoestima de sujetos en el período de la adolescencia. La Escala está estructurada por *10 ítems*, que abordan *los sentimientos de respeto y aceptación* de la persona. Los ítems presentan planteamientos positivos y negativos. Originalmente fue estructurada como escala Gutman y más tarde, como escala tipo Likert, en la que la respuesta se produce en una escala de cuatro puntos. El primero es igual a *muy de acuerdo*; el segundo a *de acuerdo*; el tercero a *en desacuerdo*; y el cuarto, *totalmente en desacuerdo*. Para la calificación, las puntuaciones de los ítems con respuestas negativas se invierten y después se suman todos los ítems. El resultado de las puntuaciones se enmarca entre 10 y 40.

Mruk (1999) pone su atención en los son diversos aspectos que afectan la evaluación de la autoestima. Desde su punto de vista, los más significativos tienen que ver con que midan la autoestima de forma correcta. Una dificultad es que la concepción de autoestima no siempre es la misma. Unos instrumentos se interesan en *la competencia* al medir la autoestima y otros tienen como foco *el merecimiento*.

Otro aspecto importante que tener en cuenta es el carácter dinámico de la autoestima. Para este autor, la autoestima es siempre global y situacional. Esto supone fluctuación o *cambio*. Otra problemática que contemplan los instrumentos de medida de la autoestima es que gran parte de los mismos son *subjetivos*. Utilizan *el informe del sujeto sobre su propia experiencia, conducta o características para extraer conclusiones sobre dicha persona*. *Estas respuestas de los sujetos [...] estarán filtradas por todo tipo de factores implicados en la auto-percepción*.

Cabe destacar, también, el llamado *Efecto Límite*, según el cual existe la posibilidad de que el sujeto tenga más en cuenta los aspectos positivos y menos los aspectos negativos al evaluar su autoestima. Otro problema importante está vinculado a la *actitud defensiva*. Mruk (1999) explica que esto se debe a dos fenómenos: a) *La auto-estima tiene como principal finalidad legítima la protección y un poder de motivación que influye sobre la percepción y sobre la conducta*. b) *Hay personas que se perciben a sí mismas como merecedoras y competentes, y sin embargo no lo son*.

La evaluación de la autoestima continúa siendo foco de interés para los investigadores de esta dimensión de las personas. Se espera que este interés se profundice al momento de garantizar un alto nivel científico en la construcción, validez y aplicación de las escalas que pretenden evaluar la autoestima.

CAPÍTULO VI: AUTOEFICACIA

6.1 Posiciones sobre la Autoeficacia

Covarrubias y Mendoza (2013) citando a Bandura, destacan el núcleo principal de la teoría Socio-Cognitiva:

[...] el pensamiento autorreferente, actúa mediando la conducta y la motivación en las personas [...] No obstante, para que el pensamiento autorreferente sea convergente y coherente con el pensar, sentir y actuar, requiere de la calidad del autoconocimiento y la opinión de eficacia personal que se tenga. De ahí que cambio y adaptación serán las consignas del funcionamiento humano bajo la perspectiva socio-cognitiva; donde la capacidad de autorreflexión y de autorregulación dependen de los factores conductuales, personales y ambientales.

Covarrubias y Mendoza (2013) sostienen que Bandura cambió el centro de interés de la psicología *del objeto al sujeto*. Además, clarificó la dinámica de funcionamiento de la motivación; subrayó *la importancia de los juicios personales* y puso en evidencia que la autoeficacia, que tiene una función fundamental en *los comportamientos de miedo y evitación, puede favorecer o entorpecer la motivación y acción humana*. Chacón (2006) sostiene que el concepto de autoeficacia surge inicialmente a partir de la teoría del aprendizaje social de Rotter y de la teoría sociocognitiva de Bandura. Para Bandura, según Chacón, la autoeficacia se relaciona con los juicios que cada sujeto se formula acerca de su capacidad para realizar una actividad. Desde el punto de vista de Bandura, (2000)

La conducta humana es intensamente motivada y regulada de manera anticipada por la auto-influencia. Entre los mecanismos de auto-influencia, ninguno es más focal o permeante que la creencia sobre la eficacia personal. A menos que la gente crea que puede producir los efectos deseados y prevenir los indeseados, tiene poco incentivo para actuar. Cualesquiera otros factores que puedan actuar como motivadores están enraizados en la creencia de que uno tiene el poder de producir los resultados deseados. Esta creencia en la autoeficacia es un recurso personal vital ampliamente documentado...

Bandura (2000) además afirma:

La eficacia percibida, de igual modo, juega un rol importante en el incentivo y el desincentivo potencial de los resultados esperados. Los resultados que las personas anticipan dependen grandemente de sus creencias sobre cuán bueno puede ser su desempeño ante situaciones dadas. Los que tienen alta eficacia esperan obtener resultados favorables a través del buen desempeño, mientras aquellos que esperan un pobre desempeño de ellos mismos atraen resultados negativos.

Asimismo, Naranjo (2006) destaca que para Flett la autoeficacia hace referencia a las estimaciones que hacen los individuos sobre su propia efectividad, especialmente a las percepciones que tiene de las situaciones y de las personas. Además, quien sostiene que la autoeficacia tiene importancia por su influencia en las relaciones interpersonales, en su inclinación a realizar acciones complejas y en los sentimientos que tiene la persona sobre sí misma. De otra parte, Fernández (2009) subraya que, los rasgos personales de los docentes inciden en su percepción sobre la propia eficacia, como el género, las experiencias de los profesores y la formación académica.

Prieto (2007) apoya sus planteamientos en el postulado de Bandura sobre la relación entre autoeficacia y conducta. Para Bandura esta relación se establece a través de procesos cognitivos, motivacionales, afectivos y de selección. Las creencias de autoeficacia pueden influir en *los patrones de pensamiento* de forma favorable o provocando que el individuo se inhiba ante tareas específicas que les toque realizar. A su vez, las creencias de autoeficacia influyen de forma significativa en la motivación de las personas ya que generalmente las motivaciones tienen un origen cognitivo. Esto hace que los sujetos se automotiven y orienten su comportamiento a partir de la capacidad de anticipación que desarrollan. Prieto (2007) indica también que la autoeficacia incide en el esfuerzo que los sujetos tienen que desarrollar ante una tarea. A mayor conciencia de la autoeficacia, mayor esfuerzo ante las tareas, aun sean difíciles.

De otra parte, Velázquez (2012) apoyada en Gálvez, Chía, & Valdez) plantea que para funcionar con la competencia adecuada, un individuo necesitará un equilibrio permanente entre su percepción de eficacia y los conocimientos y habilidades que requiere para ejecutar con satisfacción un acción específica. Gozalo y León (1999) apoyados en Bandura, destacan en su investigación sobre *La promoción de la autoeficacia en el docente universitario* que la conducta es adquirida y regulada por un mecanismo cognitivo central que es el sentimiento personal de autoeficacia. En este sentido la conducta de la persona es regulada por lo que espera respecto a la autoeficacia. Por otra parte, Fernández (2012) citando a Rotter, suscribe que la autoeficacia representa la creencia del docente de que con su capacidad puede controlar las consecuencias de sus propios actos. A su vez Martín (2007) sostiene que los profesores eficientes se destacan por la capacidad de trabajo en equipo y de colaboración en el centro educativo.

6.2 Autoeficacia del profesorado

Bandura (1993) resume su pensamiento sobre la auto-eficacia percibida del profesor y su influencia en el aprendizaje de los estudiantes:

La fuerza de la auto-eficacia percibida es influenciada por cuatro procesos superiores. Estos incluyen procesos cognitivos, motivacionales, afectivos y de

selección. Hay tres diferentes niveles en los que la auto-eficiencia percibida opera como una importante contribución para el desarrollo académico...Las creencias de los profesores en su eficacia personal para motivar y promover el aprendizaje afectan los tipos de ambiente de aprendizaje que ellos crean y el nivel de progreso académico que sus estudiantes logran.

Chacón (2006) sostiene que actualmente hay muchas investigaciones que tienen como foco el estudio de las creencias de los docentes concebidas por expertos como teorías implícitas, preconcepciones o conocimiento práctico. Estas creencias influyen directamente en las actividades pedagógicas de los docentes. En este conjunto de creencias, la autoeficacia ocupa un papel preponderante en lo que piensa el profesorado. La autoeficacia tiene relación con los juicios o convicciones concretas sobre la capacidad que posee el sujeto para impulsar el aprendizaje de los estudiantes. Fernández (2012) considera que la autoeficacia del profesorado puede verse desde dos vertientes:

- a) El estudiante piensa que puede obtener logros significativos y específicos en el proceso de enseñanza lo cual refleja autoeficacia del profesorado.
- b) El profesorado piensa que tiene las capacidades necesarias para propiciar logros importantes en los estudiantes. Siente que puede apoyar sus estudiantes aun empleando procedimientos diversos.

Para González y Castejón (2006) citando a Berman, el constructo autoeficacia docente se ubica a final de la década del setenta. En esta época, la autoeficacia se asume como el grado en que el docente cree que tiene capacidad para incidir en el rendimiento de los estudiantes. Fernández (2012) en su investigación *Un análisis multidimensional del síndrome de Burnout en profesorado de Conservatorios y Enseñanza Secundaria*, indica que los estudios sobre autoeficacia docente se inician con investigadores de la Corporación RAND (Research and Development). Los mismos, a partir de 1976, realizan estudios encabezados por Armor y otros investigadores en el campo de la lectura de los estudiantes. En ese estudio verifican que uno de los elementos que tiene más relación con las aportaciones del estudio es el profesorado. Desde ese momento la autoeficacia de los profesores concita mucho interés en los procesos investigativos vinculados a la educación.

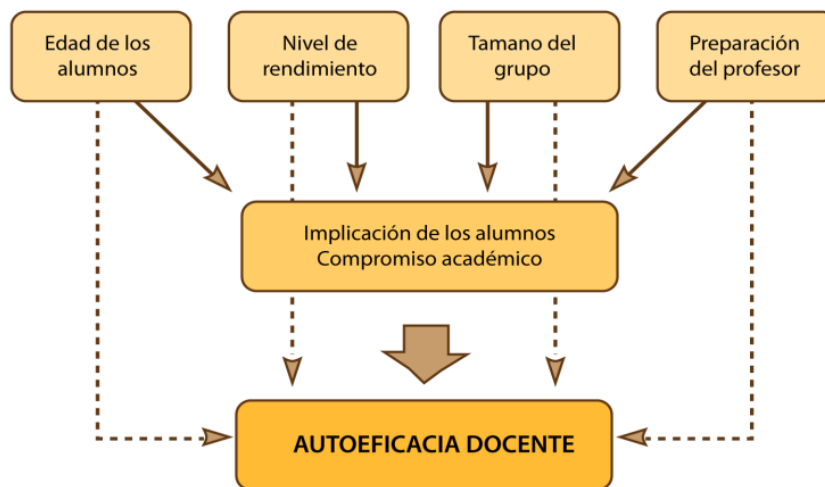
Fernández (2012) subraya que las bases del proceso investigativo de Amor y estudios semejantes tiene como punto de partida *la teoría del aprendizaje social de Rotter 1966 (citado en Rotter, 1990)* y de su planteamiento sobre *locus de control*, perspectiva en la que *la autoeficacia se asume como una creencia específica acerca de la externalidad o internalidad del control de las actividades que realiza el sujeto*. Según Prieto (2007) otros investigadores consideran que los factores mencionados afectan la autoeficacia

indirectamente, mientras que la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, sí incide directamente. Asimismo, Prieto (2007) apoyada en Raudenbush, Rowen y Cheong (1992) sostiene que la autoeficacia del profesorado puede experimentar cambios por la incidencia de distintos elementos, tales como:

- a) *Nivel de rendimiento* de los estudiantes. Trabajar con estudiantes con rendimiento débil genera dudas en el profesorado respecto a si será capaz de hacer su trabajo con efectividad.
- b) *Edad de los estudiantes*. El profesorado experimenta un nivel de autoeficacia mucho mayor cuando trabaja con estudiantes de más edad. Consideran que tienen más madurez y posibilitan el trabajo.
- c) *Nivel de preparación* del profesorado. Siente mayor eficacia cuando en su trabajo constata que tiene la preparación necesaria para realizarlo.
- d) *Tamaño de la clase*. El elevado número de estudiantes incide en la autoeficacia de los profesores. Son diversas las dificultades que enfrentar en el proceso de conducción e implicación de los estudiantes.

El gráfico N° 5 presenta un esquema donde aparecen los distintos elementos abordados. Los mismos son aplicables al profesorado de Educación Primaria y de Educación Secundaria, sujetos de la presente investigación aunque estén vinculados al profesorado universitario.

Gráfico N° 5: Factores que influyen en la autoeficacia docente (Raudenbush, Rowen y Cheong, 1992)



Fuente: Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*, p. 87.

En este marco, Gozalo y León (1999) analizan la eficacia del docente y le prestan atención al modelo de determinismo recíproco de Bandura, según el cual, el comportamiento, factores internos e influencias del ambiente accionan como causas recíprocas. Por ello, el sentimiento de autoeficacia del docente incide continuamente en su comportamiento futuro. En esta dirección Chiang, M., Núñez, A., Huerta, C. (2005) plantean en las conclusiones de su estudio sobre *Efecto del clima organizacional en la autoeficacia de los docentes de institutos de educación superior*, que existe relación positiva entre la autoeficacia, el clima organizacional, el empowerment y el consenso en la misión. Por ello, los docentes que manifiestan una autoeficacia fuerte son los que al mismo tiempo se interesan por el aprendizaje de sus estudiantes, experimentan libertad para tomar sus decisiones y manifiestan consenso respecto a la misión.

6.3 Evaluación de la Autoeficacia

Villanueva (2008) subraya los planteamientos de Bandura respecto a que las escalas de autoeficacia deben adecuarse al dominio particular de funcionamiento que se pretende valorar. En esta dirección, Bandura propone dos modalidades para realizar la evaluación. Una orientada a *la medición de la magnitud de las percepciones de eficacia* en el que las personas valoran si pueden o no realizar desempeños específicos. La segunda modalidad, orientada a medir *la intensidad de la eficacia percibida en una escala numérica por cada ítem de las actividades para las que se juzgan capaces y que adopta un rango típico de puntuación de a 100 o de 0 a 10*.

Villanueva (2008) también afirma que, para Bandura, la autoeficacia percibida se puede medir teniendo en cuenta *niveles de demandas de tarea que representen diferentes grados de desafío o impedimento para un rendimiento exitoso. Estos desafíos pueden ser graduados en términos de presión, precisión, productividad*. Asimismo, Pérez y Medrano (2007) realizaron la investigación *Inventario de autoeficacia para inteligencias múltiples Revisado, un estudio de validez de criterio. Avances en medición con el objetivo de lograr evidencias de validez de criterio de las escalas del IAMI-R con respecto a metas de elección de carrera y metas de elección de Polimodal*. Son dos variables relacionadas con las creencias de autoeficacia en el transcurso de la carrera. El Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples Revisado (IAMIR) evalúa la confianza de adolescentes en el desarrollo exitoso de acciones vinculadas a *las ocho inteligencias múltiples propuestas por Gardner (1999)*.

El IAMIR se aplicó en su versión original con el objetivo de adecuarlo a *estudiantes de secundario básico que seleccionan una especialidad de secundario superior (Polimodal)*. Este instrumento de medida se basa en *La teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1994; 1999)* y *la teoría social-cognitiva del desarrollo de carrera (Bandura, 1997; Lent, Brown & Hackett, 1994; Brown & Lent, 2006)*. La teoría de Gardner es un

enfoque diferente a la concepción unitaria de la inteligencia, y postula un conjunto de ocho potenciales biosociológicos de procesamiento de información (i.e., inteligencia lingüística, lógico-matemática, cinestésico corporal, musical, interpersonal, intrapersonal, espacial y naturalista).

Además, la autoeficacia ha mostrado *un valor explicativo* relevante en distintos aspectos de la psicología. Bandura, citado por Pérez y Medrano (2007) concibió la autoeficacia como *creencias de las personas acerca de sus capacidades, que les permiten organizar y ejecutar cursos de acción requeridos para alcanzar determinados tipos de desempeños*.

Este concepto fue introducido en la literatura de carrera por Hackett & Betz (1981) y se ha demostrado su utilidad predictiva con relación a constructos claves del comportamiento vocacional, tales como rendimiento académico, satisfacción ocupacional, intereses vocacionales y metas de elección de carrera (Lent et al., 1994; Brown & Lent, 2006; Multon, Brown & Lent, 1991).

Fernández (2012) apoyado en otros investigadores sostiene que el *Teacher Efficacy Scale* (TSE, Gibson y Dembo, 1984) está considerado como uno de los instrumentos de evaluación de autoeficacia docente más utilizados (Henson, Kogan y Vacha-Haase, 2001; Brouwers, Tomic y Stijnen, 2002). Su estructura consta de 30 ítems y dos factores: *eficacia docente personal* y *eficacia docente general*. En estudios que se han realizado, los coeficientes de fiabilidad alcanzados son altos en los dos factores; para el primero, .75 y .81; para el segundo, .64-.77 (Tschannen-Moran et al., 1998). Inicialmente los creadores de esta escala lograron *niveles de fiabilidad aceptables en 16 de los 30 ítems*. Desde ese momento se usa la forma breve de 16 ítems (Egyed y Short, 2006). Distintas valoraciones sobre la validez de este cuestionario respaldan la *solución de dos factores propuesta por los autores, aunque en la mayoría de casos no se intentaron nuevas soluciones factoriales (Brouwers, Tomic y Stijnen, 2002)*.

SEGUNDA PARTE: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO VII: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

7.1 Diseño de investigación

El diseño de investigación aborda el problema investigado desde una perspectiva transversal puesto que describe y analiza variables en un momento determinado. Es un estudio descriptivo y correlacional en el que se establecen relaciones entre las diferentes variables y se presta atención al comportamiento de los sujetos implicados en la investigación en un contexto normal. En este diseño de investigación se articula la metodología cuantitativa con la cualitativa. Estas metodologías aportan valores y criterios que permiten la profundización científica de los datos guardando el rigor propio de las ciencias. En este diseño también se comparte la posición *de complementariedad metodológica* del Grupo GEM de la Universidad de Valencia. La información obtenida se registra, se organiza y analiza aplicando técnicas que garantizan la calidad científica del trabajo.

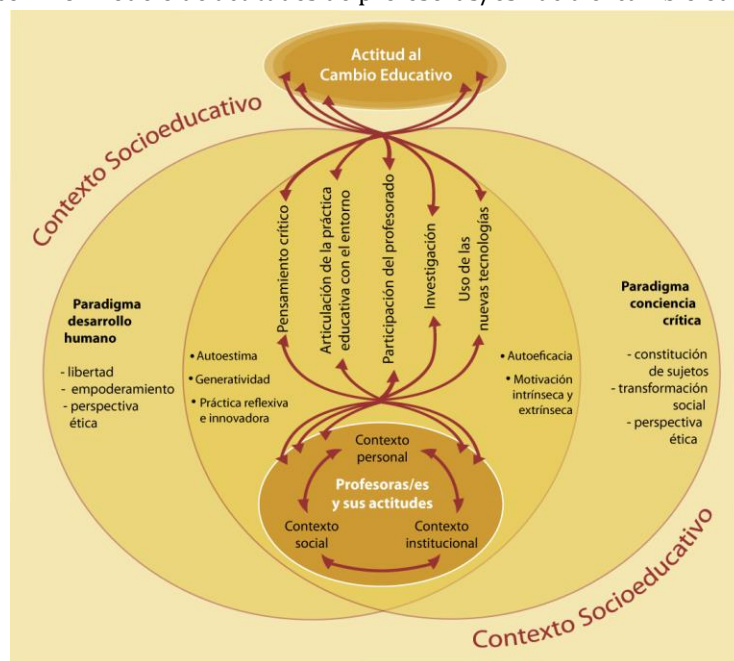
En este diseño asumimos la investigación cuantitativa en consonancia con la posición de McMillan y Schumacher (2006) los cuales consideran que ésta se interesa por: el establecimiento de relaciones y explicación de las causas de las transformaciones en los fenómenos de carácter social vinculados a mediciones. En la presente investigación se concibe la metodología cualitativa según la posición de Taylor y Bogan (1998) los cuales la consideran como *un modo de encarar el mundo empírico* que se caracteriza por el énfasis en: a) la inducción; b) La perspectiva holística respecto a los contextos y las personas; c) Toma en cuenta a las personas en contexto, tanto relacionado con el pasado como con la situación en que se encuentre al momento de la investigación; d) El investigador toma en cuenta la influencia que puedan generar sobre los individuos que constituyen el objeto de la investigación y trata de no dejarse afectar y liberarse de sus propios modos de pensar y de las predisposiciones; e) Se subraya la validez en los procesos de investigación.

Castillo y Vásquez (2003) indican que la metodología cualitativa refleja rigor metodológico cuando se realiza con los criterios de: a) *Credibilidad* (Resultados de investigación verdaderos para las personas estudiadas y para otros sujetos relacionados con el objeto de investigación); b) *Auditabilidad* (Procedimiento que posibilita que otro investigador logre resultados idénticos o parecidos a las del primer investigador y c) *Transferibilidad o aplicabilidad* (Probabilidad de utilizar las conclusiones de la investigación con otros sujetos. Asumimos la investigación cualitativa como un enfoque complementario con el cuantitativo.

7.1.1 Paradigma en el que se sitúa la investigación

Esta investigación se sitúa en un paradigma humanista y transformador que sirve de fundamento al modelo educativo que la inspira (gráfico N°6). Este modelo está conformado por los principios y valores del paradigma de desarrollo humano y de la conciencia crítica de los sujetos. Ambos paradigmas se orientan a la recuperación de valores que comprometen a los profesores con procesos de transformación y cambio de su práctica educativa, de los espacios educativos en los que actúan y de las relaciones con su entorno. Además, en esta investigación se utiliza el paradigma de desarrollo en la perspectiva planteada por Sen (2000) como un proceso orientado al desarrollo de las libertades reales de los individuos.

Gráfico N° 6: Modelo de actitudes de profesoras/es hacia el cambio educativo



Asimismo, el Informe Nacional de Desarrollo Humano de República Dominicana (2005) Apoyándose en los planteamientos de Sen, sostiene que este modelo paradigmático presenta como elementos distintivos, la eliminación de las principales causas que generan privación de la libertad individual; la formación de los sujetos, el uso de sus capacidades y el empoderamiento de las personas que forman parte del sector magisterial como una riqueza para el país. Conlleva también, el reconocimiento, la valoración de sus capacidades y de sus necesidades de cambio.

Esta concepción implica el reconocimiento del derecho que tienen los sujetos de hacer uso de su libertad para su propio desarrollo y el de los que le rodean. Este modelo avala que en esta investigación se subraye la perspectiva de cambio, el desarrollo del

pensamiento crítico de los profesores y la calidad de su práctica educativa. Ésta se consolida con el predominio de la motivación interna del profesorado; con el fortalecimiento de su autoestima y de su autoeficacia en su experiencia docente. Asimismo, por la efectividad de su práctica reflexiva e innovadora. El paradigma de la educación crítica a su vez, se caracteriza por el impulso a la filosofía de la emancipación de los actores. Además, por propiciar el desarrollo de la conciencia crítica de los sujetos para que asuman de forma consciente e informada, posturas orientadas a la transformación de toda organización social.

Desde el paradigma de la conciencia crítica, los actores están llamados a un desarrollo progresivo de sus capacidades y a la búsqueda de alternativas que coadyuven a la transformación de la situación de las personas y de la sociedad. (Freire 2001; Ayuste, Giroux, 1997; Centro Cultural Poveda, 1990; Propuesta Socioeducativa Institución Teresiana, 2002). Los paradigmas que vertebran el modelo de desarrollo humano y psicológico-educativo de esta investigación, les proponen a los profesores, repensar su actitud hacia el cambio socioeducativo y su práctica educativa. Además, los impulsa a una evaluación de su autoestima, de su autoeficacia, de su generatividad, de su práctica reflexiva e innovadora y de su motivación intrínseca y extrínseca.

En esta investigación el cambio socioeducativo se asume desde la perspectiva de Fullan (2002) según la cual dicho cambio educativo es un proceso que implica la utilización de nuevos enfoques, nuevos recursos educativos y una alteración en las creencias o presuposiciones pedagógicas y las teorías que están en la base de las políticas y los programas de la Administración.

7.1.2 Variables contempladas en la investigación

7.1.2.1 Variables criterio o dependientes:

Actitud al cambio socioeducativo

En esta investigación la actitud al cambio socioeducativo se asume como la disposición persistente del profesorado a generar transformaciones sustantivas en su manera de pensar, de relacionarse y en el desempeño de su práctica educativa. Para Gadher (2004) los maestros deben situarse ante cambios que proceden de fuentes diversas: cambios que surgen de su propia práctica; los propuestos por la cultura del entorno en la que intervienen los maestros; los cambios exigidos por el trabajo; los cambios proyectados por la formación y la investigación. Tienen que situarse también, ante cambios que pueden surgir de un equipo específico. Para Blanco (2006) el cambio educativo depende fundamentalmente de lo que piensen y hagan los docentes.

Esta variable está conformada por las dimensiones siguientes:

1. *Dimensión socioeducativa* de los profesores. En este estudio se asume como dimensión socioeducativa el conjunto de valores, actitudes, procedimientos y prácticas, de que se sirven los educadores y las instituciones educativas para una articulación efectiva de las problemáticas sociales y políticas de los sujetos y de los contextos, con las finalidades y prácticas educativas.
2. *Dimensión Identitaria* de los profesores. Desde la perspectiva de Maalouf (2001) la identidad es compleja, única e irremplazable y conformada por múltiples pertenencias. En esta investigación se asume como el conjunto de rasgos y de pertenencias que son propios de cada uno de los individuos. Además, en esta investigación asumimos la afirmación de Bolívar (2006) quien considera el concepto de identidad como una construcción discursiva y mental que los individuos emplean para expresar un determinado modo de verse y sentirse en relación con su medio.

Práctica reflexiva e innovadora

En esta investigación se asumen los planteamientos de Prieto (2007) respecto a que los profesores reflexivos se caracterizan porque le otorgan valor a la docencia; se sienten motivados y le conceden importancia a la reflexión de la experiencia de trabajo. Para Schön (1998) un rasgo distintivo de los profesores como profesionales reflexivos es *el pensamiento práctico*. Los profesores ponen en acción este tipo de pensamiento, cuando enfrentan las problemáticas de su propia práctica. Este pensamiento práctico implica en su proceso de construcción: *el conocimiento en la acción*, el cual expresa la diversidad de saberes de los que se apropian los profesores en el desarrollo de la experiencia educativa. *La reflexión en la acción*, que implica por parte del profesorado, la confrontación de sus conocimientos y experiencias con la realidad en la que está inserto

7.1.2.2 Variables predictoras o independientes

Autoestima

En esta investigación se asume la conceptualización de Coopersmith citado por Mruk (1999) quien considera la autoestima como la valoración que los sujetos realizan sobre sí mismos. Para este autor, la autoestima es *un juicio de la persona sobre el merecimiento que se expresa en la actitud que mantiene ésta hacia sí misma. Es una experiencia subjetiva que el individuo transmite a otros mediante informes verbales o mediante la conducta abierta*. Además, según Rosenberg, citado por Cerviño (2004) la autoestima es *la actitud positiva o negativa hacia un objeto particular: el sí mismo*. De su parte Palencia (2006) considera la autoestima como un factor de equilibrio de las relaciones

de los individuos para que estos se adapten a la vida y a la sociedad. Consideramos que la concepción que Coopersmith y Rosenberg tienen sobre la autoestima se complementa y que por tanto ambas, aportan a la especificación del sentido de este concepto en esta investigación.

Autoeficacia

Asumimos la posición de Bandura, citado por Velázquez (2012) el cual sostiene que la autoeficacia implica *los juicios de las personas acerca de sus capacidades para alcanzar niveles determinados de rendimiento*. Además, Bandura citado por Álvaro y Garrido (2003) indica también que la autoeficacia *es la percepción que la persona tiene de su capacidad para llevar a cabo determinados comportamientos y para lograr determinados niveles de ejecución en ámbitos de actuación que son importantes en su vida*.

Álvaro y Garrido (2003) especifican que aquellas circunstancias en las que el individuo deba afrontar acciones que implican ciertas dificultades y que son significativas, las percepciones de eficacia inciden en las posturas que las personas asumen. De su parte Olaz citado por Velázquez (2012) considera que la autoeficacia es también *el juicio acerca de nuestras capacidades personales de respuesta*. En esta investigación tanto la posición de Bandura como la de Olaz, son complementarias y pertinentes.

Generatividad

En esta investigación, se asume la posición de Erikson (2000) en torno a la generatividad, especialmente cuando plantea que la generatividad genera manifestaciones relativas a la procreatividad, la productividad y la creatividad. Asimismo, la generatividad se expresa a través de virtud del cuidado que refuerza a su vez, el compromiso con la atención a las personas, a las ideas y a la producción de los sujetos. Corroboramos también los planteamientos de Zacarés y Serra (2011) quienes consideran que además de las acciones vinculadas a la procreación y a la crianza, son diversas las actividades que reflejan el rasgo de la generatividad: *actividades profesionales, participación en organizaciones sociales, políticas o religiosas. Otras tareas de cuidado intergeneracional, voluntariado, relaciones de amistad e incluso en las actividades individuales de ocio*.

En esta investigación se asumen las concepciones sobre motivación, de Huertas (2008) y de Palmero, Martínez – Sánchez y Fernández - Abascal (2008) por el subrayado a la perspectiva procesual y al carácter dinámico de la motivación. Para Huertas (2008), la motivación es un proceso psicológico que determina la planificación y la actuación del sujeto. Palmero, Martínez – Sánchez y Fernández – Abascal (2008) consideran la motivación también, como un proceso básico relacionado con la consecución de objetivos que tienen que ver con el mantenimiento o la mejora de la vida de un organismo.

Motivación Intrínseca-Extrínseca

En esta investigación se asumen las concepciones que Deci y Ryan, citados por Camposeco (2012); Huertas (2008) y García (2007) sostienen sobre la motivación intrínseca y extrínseca. Una acción dinamizada por la motivación intrínseca es aquella que las personas catalogan de interesante y sienten el deseo de realizarla por su importancia y además porque no demandan refuerzo. Un rasgo de la actividad basada en la motivación intrínseca es la satisfacción. Desde la teoría de Deci y Ryan, citados por García (2007) en la elección de una actividad pueden intervenir dos tipos de motivación: la intrínseca y la extrínseca. La primera representa el comportamiento autodeterminado, los individuos siguen natural y espontáneamente sus intereses en la elección. Manifiestan gozo interés e involucramiento con el entorno.

La motivación extrínseca hace que el individuo se guíe por las recompensas externas, y el locus de control es externo. Esto hace que se comprometan menos en su desempeño y tengan menos confianza en lo que hacen (Ryan y Deci, 2000). Este tipo de motivación, se expresa desde diversas modalidades tales como la regulación integrada, la regulación identificada, la introyección y la regulación externa (Moreno, Cervelló y González, 2007).

7.1.2.3 Variables Sociodemográficas

Las variables sociodemográficas describen el perfil de los sujetos que participan en la investigación priorizando: sexo; edad; estado civil; regional de educación/distrito educativo al que pertenece; centro educativo en el que trabaja; sector educativo al que pertenece; zona en la que ejerce su tarea docente; nivel educativo en el que trabaja; tiempo en el servicio; titulación académica; escala salarial en la que se ubica, jornada en la que trabaja; forma de acceso a la función docente.

7.1.3 Operacionalización de las Variables

Cuadro N° 1: Operacionalización de la variable Criterio o Dependiente

Variable 1 CRITERIO	Descripción de la variable	Dimensión
ACTITUD AL CAMBIO SOCIOEDUCATIVO		Socioeducativa
INDICADORES	Indaga y reflexiona sobre su propia práctica para mejorarla.	Instrumento de medida: Cuestionario
	Muestra apertura a nuevas ideas, programas y experiencias educativas.	
	Su práctica educativa es innovadora y con incidencia social.	
	Posee las competencias curriculares necesarias para una tarea educativa novedosa.	
	Los cambios conceptuales, metodológicos y de enfoques, fortalecen su tarea docente.	
	Utiliza las TIC para facilitar el intercambio y el trabajo en equipo entre los estudiantes.	
	Acoge el intercambio de experiencias y revisión de su práctica con otros compañeros.	
	Se muestra flexible e interesado ante situaciones educativas complejas.	
	Trabaja en equipo para impulsar cambios educativos en su centro y en su entorno.	
	Toma postura ante situaciones que afectan a los estudiantes y a su centro educativo.	
	Retroalimenta su práctica educativa con el estudio y la relación con el entorno socioeducativo.	
	Propicia la participación estudiantil en la planificación-desarrollo de las actividades del aula.	
	Utiliza las TIC para una gestión del conocimiento más creativa y flexible.	
	Incentiva la investigación en el aula y en su centro educativo.	
	Participa activamente en las decisiones que se toman en su centro educativo.	
	Desarrolla procesos investigativos que cualifican los aprendizajes de los estudiantes.	
Organiza en su aula situaciones de aprendizaje que desarrollan el pensamiento crítico.		
Participa de grupos-movimientos comprometidos con la formación de ciudadanos corresponsables.		

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Oficina de Planificación MINERD.

Cuadros de las Variables Predictoras o Independientes:

Cuadro N° 2: Operacionalización de la variable Criterio o Dependiente

Variable 2 Criterio	Descripción de la variable	Dimensión
PRÁCTICA REFLEXIVA E INNOVADORA	Manifiesta interés en el análisis y la reflexión de su práctica educativa para un trabajo más efectivo	Socioeducativa
	Hace de su práctica educativa una experiencia abierta a constantes cambios para renovarla y transformar los aprendizajes de sus estudiantes y los propios.	
	Establece relación permanente entre la interpretación de su práctica y la búsqueda de valores y procedimientos nuevos para la acción.	
INDICADORES INDICADORES	Analiza y reflexiona cotidianamente, las acciones que realiza en el aula y en el centro educativo.	Instrumento de medida: Cuestionario
	Favorece en sus estudiantes el desarrollo de la capacidad investigativa.	
	Incentiva en sus estudiantes el razonamiento crítico y la apertura a los cambios	
	Utiliza las TIC para promover aprendizajes innovadores.	
	Elabora y aplica estrategias para conocer y analizar la propia práctica.	
	Promueve equipos de investigación para favorecer la innovación educativa.	
	Fomenta el uso de las TIC para favorecer la creatividad en los estudiantes.	
	Impulsa procesos innovación educativa en el aula y en el centro educativo.	
	Favorece el aprendizaje autónomo en sus estudiantes.	
	Promueve el trabajo en equipo entre sus estudiantes y con sus pares.	
	Refleja apertura a los cambios que introducen su centro educativo	
	Utiliza estrategias innovadoras para desarrollar las disciplinas que imparte.	
	Propicia la participación de sus estudiantes en proyectos curriculares innovadores.	
	Participa en procesos de sistematización e innovación de la práctica educativa.	
	Se muestra abierto y flexible en los procesos educativos que requieren cambios.	
	Participa en procesos de formación para el uso efectivo y creativo de las TIC.	
	Forma parte de equipos de innovación educativa en su centro.	
Participa en procesos de evaluación y análisis de la práctica.		
Promueve el uso de las TIC entre sus pares para favorecer la cultura de la innovación escolar.		
Apoya el reforzamiento de los recursos tecnológicos de su centro educativo.		

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Oficina de Planificación MINERD.

Cuadro N° 3: Operacionalización de las variables Predictoras o Independientes

Variable 1 PREDICTORA	Descripción de la variable	Dimensión
AUTOESTIMA	Valoración que los profesores se otorgan a sí mismos.	Psicológica
	Autoreconocimiento y reconocimiento propio de: Capacidades, realizaciones, valores, identidades y carencias.	
	Mirada positiva y alentadora hacia sí mismo	
INDICADORES INDICADORES	Se acepta tal cual es sin compararse con otros.	Instrumento de medida: Cuestionario
	Experimenta seguridad y confianza en sus propias decisiones y acciones.	
	Piensa y se expresa con espontaneidad y libertad en cualquier espacio.	
	Muestra apertura e intercambia con otros: ideas, propuestas, proyectos y tareas.	
	Aprovecha las críticas para cambiar actitudes, relaciones y prácticas.	
	Posee alta capacidad de autocrítica.	
	Actúa con determinación ante los problemas y situaciones difíciles.	
	Muestra dinamismo y motivación creciente.	
	Tiene una relación-comunicación fluida con sus pares.	
	Solicita ayuda a sus pares cuando tiene dificultad en su trabajo.	
	Reconoce sus errores sin avergonzarse.	
	Está dispuesto a reaprender cuando se le presentan situaciones difíciles.	
	Valora y revisa periódicamente su práctica educativa.	
	Crea un clima flexible y gratificante en el aula.	
	Desarrolla relaciones positivas con los estudiantes.	
	Potencia la creatividad de los estudiantes.	
	Reconoce la complementariedad con sus pares.	
Disfruta su tarea educativa.		
Está dispuesto aprender de sus pares y de los estudiantes		
Fomenta confianza y seguridad en los estudiantes.		

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Oficina de Planificación MINERD.

Cuadro N° 4: Operacionalización de las variables Predictoras o Independientes

Variable 2 PREDICTORA	Descripción de la variable	Dimensión
Generatividad	Capacidad y disposición al cuidado de las personas para garantizar su desarrollo y las nuevas generaciones.	Psicológica
	Etapa en el que el interés la procreatividad, productividad y la actitud creativa se acentúan.	
INDICADORES	Pone los medios necesarios para que los estudiantes aprendan y se sientan bien.	Instrumento de medida: Cuestionario
	Desempeña su trabajo con creatividad y libertad.	
	Se identifica con su profesión y la disfruta.	
	Desarrolla esfuerzos para lograr calidad en los aprendizajes de los estudiantes.	
	Se preocupa por la participación de familias y estudiantes en la vida del centro.	
	Cuida sus competencias académicas para propiciar aprendizaje significativo.	
	Es trabajador y productivo en su tarea docente.	
	Está atento a las necesidades y problemas de: estudiantes, familias y pares.	
	Incentiva el desarrollo personal y social de sus estudiantes.	
	Contribuye a la creación de un buen ambiente en el aula y en el centro educativo.	
	Acoge a sus estudiantes, a sus pares y las demás personas con las que se relaciona.	
	Actúa motivado por sus ideas y convicciones propias.	
	Habitualmente desarrolla sus tareas animado por una motivación interna.	
	Desempeña sus tareas motivado por sus pares y el equipo directivo.	
	Los compañeros de trabajo motivan los cambios en su práctica educativa.	
	Asume un rol de mediador, orientador en el trabajo con sus estudiantes.	
Trabaja activamente para que sus estudiantes se superen y aprendan.		
Participa en acciones en favor del bienestar de las personas de su entorno.		

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Oficina de Planificación MINERD

Cuadro N° 5: Operacionalización de las variables Predictoras o Independientes

Variable 3 PREDICTORA	Descripción de la variable	Dimensión
Autoeficacia	Convicción y reconocimiento de las competencias profesionales propias para asumir tareas y compromisos.	Psicológica
	Capacidad para liderar experiencias educativas y resolver situaciones difíciles en diálogo con los otros.	
	Orientación al éxito teniendo como base, proceso formativo permanente.	
	Asume su rol de educador sin temor al fracaso.	
INDICADORES	Su desempeño profesional genera resultados exitosos en los estudiantes.	Instrumento de medida: Cuestionario
	Participa con acierto en la solución de problemas en el centro y en su entorno social.	
	Planifica, organiza y evalúa su práctica educativa con efectividad.	
	Investiga su propia práctica para la mejorar continua de su trabajo.	
	Trabaja en equipo con resultados satisfactorios.	
	Sus estudiantes gestionan con eficacia los recursos educativos y el tiempo.	
	Promueve el estudio y la reflexión permanente en los estudiantes.	
	Sus estudiantes se distinguen por la calidad y actualización de sus aprendizajes.	
	Maneja con equilibrio, tanto el éxito como las situaciones de conflictos.	
	Logra el involucramiento de los estudiantes en las actividades educativas.	
	Incentiva el trabajo en equipo en el aula con resultados satisfactorios.	
	Posee alta capacidad de compromiso en el centro educativo y en su entorno social.	
	Participa con acierto en la solución de los problemas del centro educativo.	
	Se muestra satisfecho y optimista en el desempeño de su trabajo.	
	Utiliza estrategias educativas que desarrollan la creatividad y el razonamiento.	
	Utiliza las TIC para generar una visión y práctica más global en los estudiantes.	
Afronta las situaciones difíciles con eficiencia.		
Participa de procesos formativos que garantizan su competencia profesional.		

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Oficina de Planificación MINERD.

Cuadro N° 6: Operacionalización de las variables Predictoras o Independientes

Variable 4 PREDICTORA	Descripción de la variable	Dimensión
Motivación Intrínseca- Extrínseca	Fuerza interna que mueve a la persona a desarrollar sus capacidades y afrontar los desafíos que encuentra en su entorno. Identificación con los proyectos y procesos que emprende Disposición alegre y responsable en las tareas y acciones con las que se compromete.	Psicológica
	Asume los compromisos estimulada por la propia energía interior.	
INDICADORES	Se muestra identificado con su rol de educador.	Instrumento de medida: Cuestionario
	Acoge las críticas como una vía para mejorar su práctica educativa.	
	Afronta los problemas con optimismo y sentido realista.	
	Muestra una actitud creativa en el trabajo.	
	Refleja dificultades para un comportamiento autónomo.	
	Vincula sus acciones al logro de compensaciones	
	Desarrolla esfuerzos para lograr los objetivos que se propone.	
	Siente seguridad cuando cuenta con el reconocimiento de sus pares	
	Disfruta las actividades que realiza.	
	Afronta los obstáculos con decisión.	
	Su estabilidad en la tarea, depende de las compensaciones externas.	
	Autoevalúa su práctica para mejorarla.	
	Muestra interés en la calidad de las acciones que desarrolla.	
	Refleja desmotivación en las tareas.	
	Presenta dificultades de relación e integración en su trabajo.	
	Muestra dificultad para actuar con voluntad propia.	
Desarrolla su capacidad de imaginación en la realización de las tareas.		
Los problemas fortalecen su autoconfianza.		

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Oficina de Planificación MINERD.

Cuadro N° 7: Operacionalización de las variables sociodemográficas

Variables sociodemográficas	Conceptualización	Rango de edad	Clasificación	Rango del tiempo	Dimensiones
Edad	Años cumplidos al momento de aportar los datos solicitados.	Intervalos: 20-29; 30-39;40-49; 50-59; 60 o más			Identitaria
Sexo	Masculino/Femenino		Rasgos que identifican al hombre y a la mujer		Identitaria
Estado Civil	Condición vinculada al proyecto de pareja		Casado/Soltero/Viu do		Identitaria
Tiempo en el servicio docente	Cantidad de años dedicados a la función docente			0-5; 6-10; 11- 15; 16-20; 21-25; Más de 25	Identitaria
Zona en la que está ubicado el Centro	Espacio geográfico donde está ubicado el centro en el que trabaja la profesora/ el profesor		Urbana y urbano – marginal		Identitaria
Nivel académico o titulación	Estudios realizados y finalizados al momento de reportar la información		Licenciatura, Maestría, Doctorado Otros		Identitaria
Centro educativo	Nombre y dirección completa del centro educativo en el que trabaja		Relación de nombres y direcciones		Identitaria
Nivel educativo en el que trabaja	Desarrollo de la función docente en el Nivel		Básico/ Medio		Identitaria
Regional/Distrito Educativo	Nombre y número de la Regional/ Nombre y número del Distrito educativo		Regional de Educación 06 de La Vega Distrito 05-06 Regional 10 de Santo Domingo Distrito 03-10		Identitaria
Jornada matutina	Sesiones de trabajo docente durante la mañana		Una		Identitaria
Jornada vespertina	Sesiones de trabajo docente en la tarde		Una		Identitaria
Jornada nocturna	Sesiones de trabajo docente por la noche		Una		Identitaria
Escala Salarial en la que te incluyes	Salario que percibe por el desarrollo de su tarea docente.		15, 000 16,000-20,000 26,000-30,000 31,500- 35,000 36,000 o más		

Fuente: Elaboración de la autora.

7.1.4 Hipótesis de la Investigación

- a) *El profesorado de la investigación muestra una actitud altamente favorable al cambio socioeducativo, siendo significativamente mayor en los docentes que puntúan alto en motivación intrínseca y en generatividad*
- b) *La práctica educativa del profesorado de la investigación es reflexiva e innovadora en los diferentes centros educativos, siendo inferior la registrada en el Regional 10-03.*
- c) *El profesorado participante se percibe con altos niveles de eficacia como docentes, siendo mayor las valoraciones obtenidas por los que tienen elevada actitud favorable al cambio socioeducativo y una práctica educativa reflexiva e innovadora.*
- d) *La autoevaluación de la Autoestima muestra puntuaciones elevadas, siendo significativamente inferiores en los docentes con baja Actitud al cambio socioeducativo y con escasa Práctica reflexiva e innovadora.*
- e) *En el profesorado de la muestra existe correlación positiva y alta entre Autoeficacia, Generatividad y Autoestima.*
- f) *La actitud al cambio socioeducativo del profesorado correlaciona alto y positivo con la Práctica reflexiva e innovadora.*
- g) *Existen diferencias significativas entre el profesorado con menos de 10 años de servicios docentes y los que tienen entre 15 y 20 años respecto a la Actitud al cambio socioeducativo siendo los de menos de 10 años de servicio los que alcanzan mayores puntuaciones.*
- h) *Existe diferencia significativa en la valoración de la actitud al cambio socioeducativo y en autoeficacia entre las docentes y los docentes, siendo las docentes quienes obtienen mayor puntuación.*
- i) *Los niveles de reflexividad e innovación en el profesorado del Distrito Educativo 05-06 son más altos que los del profesorado del Distrito Educativo 10-03.*
- j) *Existe correlación positiva y alta en la autoeficacia del profesorado del nivel Secundario con formación profesional a nivel de maestría en los Distritos Educativos 10-03 y 06-05*
- k) *La generatividad y la motivación de las profesoras es superior a la de los profesores*

- l) *Hay diferencias significativas por Distrito Educativo respecto a las variables criterio, Actitud al cambio socioeducativo y Práctica reflexiva e innovadora.*

7.2 Contexto y Participantes

Contexto

7.2.1 Regional de Educación 06 de La Vega

Esta Regional de Educación ofrece apoyo técnico-pedagógico a los centros educativos de la geografía distrital a través de procesos de acompañamiento, seguimiento, y monitoreo, para garantizar una gestión educativa de calidad y propiciar la formación de sujetos críticos y democráticos. La Regional 06 posee el 4.0% de la población estudiantil nacional.

Gráfico N° 7: Mapa del Municipio de La Vega, donde está ubicada la Regional 06



7.2.2 Distrito Educativo 06-05 de la Regional 06 de La Vega

El Distrito Educativo 06-05 de la Regional 06 de La Vega, está ubicado en la parte este del Municipio La Concepción de la Provincia de La Vega. Este Distrito tiene en el sector público, 96 centros educativos de Educación Primaria, 17 centros de Educación Secundaria, 6 centros de Educación Primaria de Adultos; 4 centros con el programa para personas adultas, PREPARA; 3 Escuelas Laborales; 1 centro de Educación a Distancia; y 42 centros del sector privado, con un total de 169 centros. La población escolar total que atiende el Distrito en el sector público asciende a 37,008 estudiantes, de los cuales el Nivel Inicial aporta 2,094; el Nivel Primario 4,584; y 7,737 alumnos/as el Nivel Secundario. Educación Primaria de adultos tiene 540 alumnos; Las escuelas laborales 485, Radio Santa

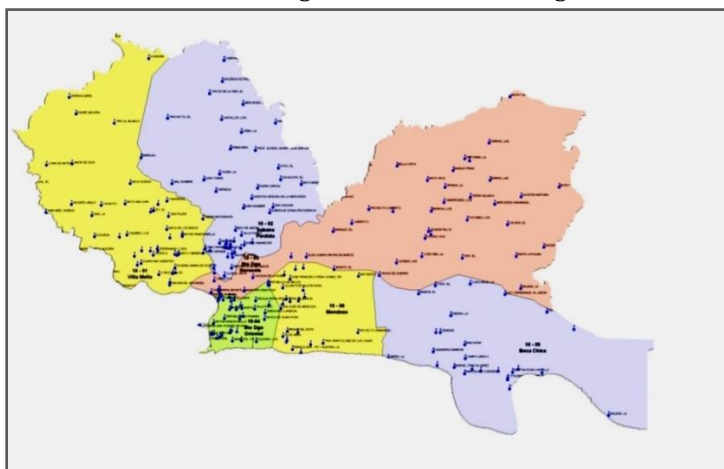
María y en PREPARA 1,568 alumnos, en total el subsistema de adultos aporta al distrito 2593 estudiantes.

Las problemáticas más relevantes del personal docente del distrito educativo son: poca motivación, bajo salario; dificultades de salud; cansancio por exceso de trabajo y compromisos ya que algunos trabajan doble jornada para compensar las dificultades económicas. Una cantidad significativa de docentes todavía utiliza estrategias tradicionales: copiado del libro de texto; copiado en el pizarrón y desarrollo de cuestionarios.

7.2.3 Regional de Educación N° 10, Santo Domingo

La Regional 10 de Santo Domingo posee 6 Distritos Educativos. Los Distritos Educativos gestionan 617 centros educativos públicos y 432 privados para un total global de 1,049 centros educativos de distintos niveles y modalidades. Los Distritos educativos están ubicados en zonas urbanas y rurales.

Gráfico N° 8: Regional de Santo Domingo 10



Fuente: Ministerio de Educación –MINERD

Esta Regional de Educación es la que tiene mayor número de estudiantes y de profesores. En el período 2010 – 2011 contó con una matrícula de 424,377 alumnos y más de 6,000 docentes, equivalente al 21% del personal docente del país y el 17% de la matrícula.

7.2.4 Distrito Educativo 10-03 de la Regional 10 de Santo Domingo

Descripción del contexto Distrital y Local: El distrito 10-03 está ubicado en la zona nordeste de la ciudad capital, ubicado en Los Minas Sur, Santo Domingo. Este distrito, ha experimentado un mayor impulso en distintos ámbitos. Los procesos formativos se organizan y planifican desde la Regional 10 de Santo Domingo, con el apoyo de la

Cogestión llevada a cabo entre el Ministerio de Educación y el Centro Cultural Poveda. Los avances más significativos se evidencian en: a) Formación de comunidades de aprendizajes con los técnicos de las áreas; b) Formación de redes distritales para fortalecer la comunicación y el seguimientos a los centros; c) Reflexión de la práctica y sistematización; d) Seguimiento a los aprendizajes de los estudiantes y e) planificación de proyectos participativos de aula para contribuir a la superación de las debilidades encontradas en estudiantes y profesores.

El distrito pone especial atención a la integración y motivación del personal docente de los centros educativos; Las actividades de mayor impacto en el aprendizaje de los estudiantes fueron las lecturas reflexivas (46%); las exposiciones orales (54%); las experiencias de investigación (40%); la argumentación (54%) y la participación y planteamiento de soluciones a problemas (47%). Los docentes reflejan en su desempeño uso de estrategias diversas. De otra parte, las dificultades más relevantes son: el desplazamiento de los profesores, por la ubicación geográfica de los centros educativos ya que el 50% de los mismos están ubicados en la zona Rural y Rural Aislada. La falta de interés de algunos docentes por el poco tiempo que le queda en el sistema. Falta una mejor y mayor concientización de los directores sobre la importancia de la innovación en la práctica del personal docente.

7.2.5 Participantes

El universo de esta investigación está constituido por 3749 docentes, de los cuales 1768 son del Distrito Educativo 06-05 de la Regional 06 de La Vega y 1981 son del Distrito educativo 10-03 de la Regional 10 de Santo Domingo. Los criterios a tener en cuenta para la selección de los Distritos Educativos responden a: representatividad de los mismos, ubicación geográfica estratégica y cantidad de centros educativos del sector público. En la Tabla Resumen N° 43, se presenta un desglose general de los participantes de esta investigación. Se destaca especialmente que los participantes del Distrito Educativo 06-05 de La Vega están integrados por 395 hombres y 1373 mujeres para un total de 1768 docentes. En el Distrito Educativo 10-03, la población de la cual se extrae la muestra consta de 574 hombres y 1407 mujeres para un total de 1981 docentes. El total general responde a una población 3, 749 docentes de los cuales 969 son hombres y 2780, mujeres.

El cuadro número N°8 ofrece un resumen del universo de esta investigación indicando cantidad de docentes según área de actividad y sexo en los distritos educativos 06-05 y 10-03 de las Regionales 06 de La Vega y 10 de Santo Domingo. Presenta además, el total general de docentes y el porcentaje global

Cuadro Nº 8: Resumen del universo según actividad y sexo de los participantes

REGIONAL/DISTRITO EDUCATIVO	AREA DE ACTIVIDADES	SEXO		TOTAL	%
		MASC	FEM		
DISTRITO 06-05 DE LA REGIONAL 06 LA VEGA	Educación Primaria	229	1,105	1,334	59.24
	Educación Secundaria General	76	138	214	32.67
	Educación Técnico-Profesional	8	16	24	17.77
	Otras Modalidades	76	92	168	34.22
	Educación Adultos	6	22	28	12.96
	Sub-Total		395	1,373	1,768
DISTRITO 10-03 DE LA REGIONAL 10 SANTO DOMINGO	Educación Primaria	100	818	918	40.76
	Educación Secundaria General	259	182	441	87.33
	Educación Técnico-Profesional	56	55	111	82.23
	Otras Modalidades	97	226	323	65.78
	Educación Adultos	62	126	188	87.04
	Sub- Total		574	1,407	1,981
TOTAL GENERAL DISTRITOS EDUCATIVO REGIONALES DE EDUCACIÓN	Educación Primaria	329	1,923	2,252	60.07
	Educación Secundaria General	335	320	655	17.47
	Educación Técnico-Profesional	64	71	135	3.60
	Otras Modalidades	173	318	491	13.10
	Educación Adultos	68	148	216	5.76
	Total		969	2,780	3,749

El procedimiento para la selección de los participantes de los Distritos educativos es de carácter aleatorio por conglomerados según la cantidad de profesores de cada Distrito Educativo. Para la selección de los participantes del estudio se siguió el procedimiento propuesto por Krejcie & Morgan (1970) mediante la aplicación de la fórmula:

$$n = \frac{X^2 NP (1 - P)}{d^2 (N - 1) + x^2 P (1 - P)}$$

n = Al tamaño de la muestra deseada.

X² = Nivel o grado de confianza (Se asume el valor de Chi cuadrado para un 1 grado de libertad, 1.96² = 3.841)

N = Igual al tamaño de la población.

P = Proporción de la población con la característica deseada (Se asume 0.50)

d² = Grado de precisión expresado como una proporción (0.05, 0.01, 0.001)

Distrito 06-05 La Vega

$$n = \frac{3.841 (1768) (0.5) (1-0.50)}{0.0025 (1768) + 3.841 (0.50) (1- 0.50)} =$$

$$\frac{3.841 (1768) (0.25)}{4.42+ 0.96} = \frac{1697}{5.38} = 315.42$$

$$n = 316$$

Distrito 10-03 de Santo Domingo

$$n = \frac{3.841 (1981) (0.5) (1-0.50)}{0.0025 (1981) + 3.841 (0.50) (1- 0.50)} =$$

$$\frac{3.841 (1981) (0.25)}{4,95+ 0.96} = \frac{.902,25}{5,91} = 321,8 =$$

$$n = 322$$

Los 316 participantes del Distrito 06-05 y los 322 del Distrito Educativo 10-03 constituyen los participantes de los conglomerados seleccionados aleatoriamente. El cuadro N° 9 presenta un desglose de los participantes de cada distrito educativo y los gráficos N°9 y 10 la frecuencia de los conglomerados de los dos Distritos Educativos.

Cuadro N° 9: Participantes/muestra por Distritos Educativos

DISTRITO EDUCATIVO	UBICACIÓN	CANTIDAD DE MAESTRAS/ OS	PORCENTAJE
06-05	La Vega	316	18 %
10 - 03	Santo Domingo	322	16 %
	Total	638	34 %

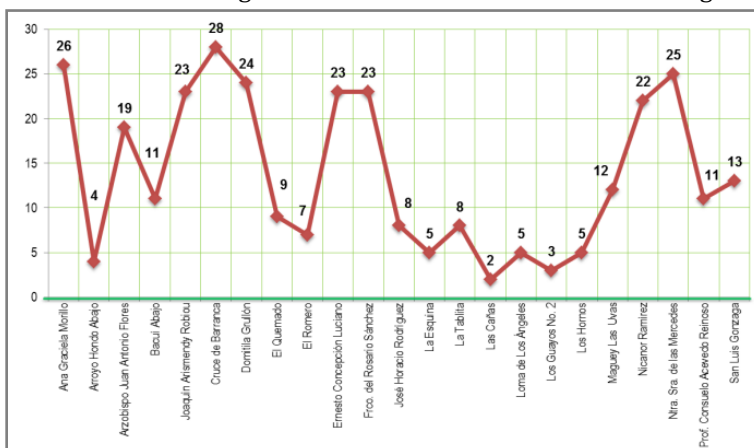
El cuadro N°10 presenta un desglose de las frecuencias y porcentajes de participantes por centros educativos.

Cuadro N° 10: Frecuencias y porcentajes de participantes por centros educativos

	Centro Educativo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Distrito Educativo 10-03 De la Regional 10 De Santo Domingo	Carlitta Estela Reyes	16	2.5	2.5	2.5
	Hermanas Franciscanas Bernardinas	8	1.3	1.3	3.8
	Rafael de La Rosa	17	2.7	2.7	6.5
	Club Osvaldo García de la Concha	8	1.3	1.3	7.7
	Carmen Delia Ortiz	2	.3	.3	8.1
	Camila Henríquez Ureña	7	1.1	1.1	9.2
	Margarita Nasseau	8	1.3	1.3	10.4
	Futuro Vivo	20	3.2	3.2	13.6
	República de Nicaragua	22	3.5	3.5	17.1
	Elvira de Mendoza	12	1.9	1.9	19.0
	Tomás Almonte Polanco	5	.8	.8	19.7
	Colombina Canario	29	4.6	4.6	24.3
	Rafael Américo Henríquez	20	3.2	3.2	27.5
	Politécnico Virgen de la Altagracia	45	7.1	7.1	34.6
	Juan Bautista Zafra	17	2.7	2.7	37.3
	Fabio A. Mota	26	4.1	4.1	41.4
	Ramón Emilio Jiménez	18	2.8	2.8	44.2
	John F. Kennedy	11	1.7	1.7	46.0
San Vicente de Paul	26	4.1	4.1	50.1	
Distrito Educativo 06-05 de la Regional 06 de la Vega	Ana Graciela Morillo	26	4.1	4.1	54.2
	Arroyo Hondo Abajo	4	.6	.6	54.8
	Arzobispo Juan Antonio Flores	19	3.0	3.0	57.8
	Bacuí Abajo	11	1.7	1.7	59.6
	Joaquín Arismendy Robiou	23	3.6	3.6	63.2
	Cruce de Barranca	28	4.4	4.4	67.6
	Domitila Gullón	24	3.8	3.8	71.4
	El Quemado	9	1.4	1.4	72.8
	El Romero	7	1.1	1.1	73.9
	Ernesto Concepción Luciano	23	3.6	3.6	77.6
	Francisco del Rosario Sánchez	23	3.6	3.6	81.2
	José Horacio	8	1.3	1.3	82.5
	La Esquina	5	.8	.8	83.3
	La Tablita	8	1.3	1.3	84.5
	Las Cañas	2	.3	.3	84.8
	Loma de Los Ángeles	5	.8	.8	85.6
	Los Guayos N° 2	3	.5	.5	86.1
	Los Hornos	5	.8	.8	86.9
	Magüey Las Uvas	12	1.9	1.9	88.8
	Nicanor Ramírez	22	3.5	3.5	92.3
	Nuestra Sra. de las Mercedes	25	3.9	3.9	96.2
	Prof. Consuelo Acevedo Reinoso	11	1.7	1.7	97.9
	San Luis Gonzaga	13	2.1	2.1	100.0
Total	633	100.0	100.0		

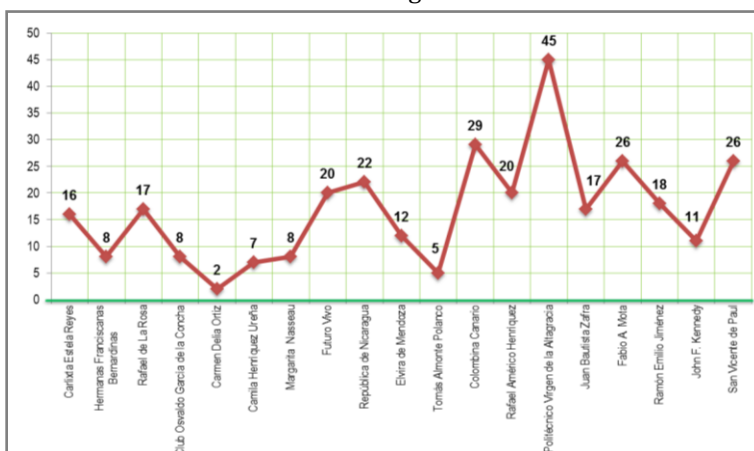
El Gráfico N° 9 presenta las frecuencias de los Conglomerados del Distrito educativo 06-05 de La Vega según la muestra.

Gráfico N° 9: Frecuencias de los Conglomerados. Distrito Educativo 06-05.Regional 06 de La Vega.



El Gráfico N° 10 presenta las frecuencias de los Conglomerados del Distrito educativo 10-03 de Santo Domingo.

Gráfico N° 10: Frecuencias de los Conglomerados. Distrito Educativo 10-03. Regional 10 de Santo Domingo



7.3 Técnicas e instrumentos para la recogida de información

7.3.1 Instrumentos cuantitativos

Para la obtención de los datos cuantitativos se utilizó un cuadernillo integrado por siete (7) cuestionarios. Los mismos se seleccionaron teniendo en cuenta los objetivos de esta investigación, la fundamentación teórica y la operacionalización de las variables. Estos cuestionarios son:

Cuestionario Sociodemográfico

Este cuestionario cuenta en su estructura con 13 ítems que aportan informaciones generales sobre los participantes de esta investigación. Los aspectos consultados fueron: sexo; edad; estado civil; zona en la que está ubicado el centro educativo; nivel educativo en el que trabaja; titulación académica; tanda en la que trabaja; tiempo en el servicio; ingreso al sistema educativo para la función docente; escala salarial; centro educativo al que pertenece; distrito educativo y Regional de educación a la que pertenece.

Cuestionario Actitud al cambio socioeducativo

Este cuestionario consta de cuatro factores. Los tres primeros presentan buena fiabilidad que se refleja en los valores del Alfa de Cronbach de cada uno. Los tres primeros factores fortalecen la consistencia del cuestionario elaborado para trabajar esta variable. El cuarto factor presenta una fiabilidad baja. Tiene menos peso y por esto le aporta poco al cuestionario globalmente considerado. El Cuadro N° 11 ilustra el tipo de factor y el Alfa de Cronbach de cada uno.

Cuadro N° 11: Factores y Alfa de Cronbach

Factores de Actitud al Cambio Socioeducativo	Alfa de Cronbach
I. Pensamiento Crítico	.881
II. Investigación	.755
III. Participación	.760
IV. Tecnología de la Información y la Comunicación	.600

La construcción de este cuestionario supuso la utilización de otros aplicados en investigaciones anteriores. En este cuestionario el Factor I *Pensamiento crítico* consta de 7 ítems extraídos del cuestionario aplicado por Cachón (2006) en la investigación: *La reflexión y la crítica en la formación docente*. Consta de una estructura de preguntas cerradas tipo Likert y preguntas abiertas. Su confiabilidad global Alfa-Cronbach es de 0.90.

El Factor II *Investigación* consta de 9 ítems extraídos del cuestionario aplicado por Aldana y Joya (2011) en el estudio: *Actitudes hacia la investigación científica en docentes de Metodología de la Investigación*. Es un cuestionario tipo Likert con tres dimensiones que suscribe Myers (1995): cognitiva, afectiva y conductual. Tiene un coeficiente de confiabilidad Alfa-Cronbach de 0.97. El Factor III sobre *Participación* con 7 ítems, extraídos del cuestionario aplicado por García (2005) en el estudio: *Actitudes de los educadores hacia el cambio socioeducativo y principales factores asociados en la República Dominicana*. Es un cuestionario tipo Likert con una fiabilidad Alfa-Cronbach de 0.87.

El Factor IV, *Tecnologías de la información y comunicación* con 6 ítems extraídos del estudio de Tejedor, García-Valcárcel y Prada (2009): *Medida de actitudes del Profesorado universitario hacia la integración de las TIC*. Este cuestionario también tiene la estructura según la técnica Likert. La fiabilidad global de la escala responde a: $\alpha=0.952$.

Cuestionario Autoestima

El cuestionario Autoestima está constituido por tres Factores. Estos presentan un Alfa de Cronbach significativo, que aporta elevada consistencia al cuestionario. Los dos primeros Factores realizan una aportación más relevante que el III aunque este también contribuye al fortalecimiento de la consistencia interna. El Cuadro N°12 muestra el conjunto de Factores y su Alfa de Cronbach respectivos.

Cuadro N° 12: Factores y Alfa de Cronbach

Factores de Autoestima	Alfa de Cronbach
I. Mis expectativas y proyectos	.862
II. Mis cualidades y carencias	.846
III. La persona como valor	.730

El cuestionario de autoestima utilizado en esta investigación fue elaborado por Pedro Ortega Ruiz, Ramón Mínguez Vallejos y María Luisa Rodes Bravo (2001). Se aplicó en el estudio, *Autoestima: un nuevo concepto y su medida*. Tiene un formato equivalente a cuestionario o prueba de lápiz y papel en la que el sujeto encuestado debe elegir entre 5 posibilidades de respuesta. Conformado por tres factores: Factor I: *Mis expectativas y proyectos*. Ítems del 1 al 17. Factor II: *Mis cualidades y carencias*. Ítems del 18 al 26 y Factor III: *La persona como valor*. Ítems del 27 al 33. Los datos psicométricos dan cuenta especialmente, de su consistencia interna: Presenta un Alpha de .866; Split-Half-HALF Correlation, 811; Spearman-Brown Coefficient, 896; Guttman (Rulon) Coefficient, 891; Coefficient Alpha – All Items, 866; Coefficient Alpha – Odd Items, 771 y Coefficient Alpha - Even Items, 736. De los 33 ítems del cuestionario original, se utilizaron 29 que se adaptaban a los participantes de esta investigación.

Cuestionario Práctica reflexiva e innovadora

El cuestionario Práctica Reflexiva e Innovadora está estructurado por dos Factores. Un primer factor, Práctica reflexiva con un Alfa de Cronbach altamente significativo como lo refleja el Cuadro N°13. Un segundo Factor es Práctica Innovadora con un Alfa de Cronbach significativo también. Ambos factores tienen buena fiabilidad, característica que hace de este cuestionario un instrumento consistente.

Cuadro N° 13: Factores y Alfa de Cronbach

Factores de Práctica Reflexiva e innovadora	Alfa de Cronbach
I. Práctica Reflexiva	.956
II. Práctica Innovadora	.778

El proceso de construcción del cuestionario implicó la utilización de escalas aplicadas en otras investigaciones. El Factor I, *práctica reflexiva*, fue construido tomando como base dos dimensiones del cuestionario que aparece en la investigación de Chacón (2006) *La reflexión y la crítica en la formación docente*. De este cuestionario se seleccionaron ítems de las Tablas: N° 2, *Experiencias de aprendizaje reflexivo* y de la N° 3, *Competencias reflexivas* ubicadas en la página 8. El cuestionario de Chacón (2006) tiene una fiabilidad global, de 0,90.

El Factor II, *práctica innovadora* se construyó tomando como base el cuestionario de la investigación de Juan de Pablos Pons, Pilar Colas Bravo y Teresa González Ramírez (2010) *Factores facilitadores de la innovación con Tic en los centros escolares. Un análisis comparativo entre diferentes políticas educativas autonómicas*. La fiabilidad del cuestionario aparece en la página 33 y responde a 0,77.

Los ítems utilizados están ubicados en las tablas II y III del estudio indicado. Además este factor se completó con el cuestionario de la investigación: *Innovación educativa: un estudio de los cambios diferenciales en el profesorado de la Universidad de Málaga, de Antonio Matas Terrón, Juan Carlos Tójar y José Serrano Angulo de 2004*. Los ítems se extrajeron de las tablas IV y V. Al explicar el constructo, los autores no explicitan la fiabilidad del cuestionario.

Cuestionario Generatividad

EL Cuestionario aplicado para evaluar la Generatividad está estructurado por dos Factores. Ambos presentan un Alfa de Cronbach elevado lo que indica que aportan significativamente a la consistencia del cuestionario. El Factor I, tiene una fiabilidad mayor y por tanto su aporte es más significativo.

Cuadro N° 14: Factores y Alfa de Cronbach

Factores de Generatividad	Alfa de Cronbach
I. Expresión generativa	.898
II. Carencia generativa	.755

McAdams y Aubin (2003) plantean que para Erikson, la generatividad supone el conjunto de preocupaciones de los individuos por establecer y orientar a las generaciones siguientes. En las aportaciones de éste, el elemento clave es la polaridad de la generatividad

versus el estancamiento. Este estadio responde a la adultez media. Por otra parte, Villar (2013) afirma que la generatividad es el núcleo de la séptima fase de la teoría de Erikson. Se relaciona con la mediana edad de las personas y se asume como la disposición a orientar, a servirles de guía a las personas para que tengan experiencia de bienestar. Interesa dejar algún legado que nos permita apoyar a las nuevas generaciones y sobrevivir.

La versión original de la Escala de generatividad de Loyola elaborada y aplicada por (LGS, McAdams y St Aubin, 1992) presenta una elevada consistencia interna (Alfa de Cronbach .82 y .83) y una fiabilidad test-retest adecuada (.73). Esta escala se ha utilizado en diferentes adaptaciones para el estudio de estudiantes y profesores (Alves, Santos, Alves, Alves, Brito y Cunha, 2006) para el estudio de las actitudes de generaciones jóvenes (Cheng, 2009), implicación en la sociedad y bienestar social (Hart, McAdams, Hirsch y Bauer, 2001; Blanco y Díaz, 2005) identidad adulta (James y Zarrett, 2005; McLean y Pratt, 2006) y patrones de personalidad (Stewart, Ostrove y Helson, 2001). De igual modo este cuestionario fue adaptado a la realidad educativa española por (Zacarés, Ruiz y Amer, 1999), que adecua los ítems a la profesión docente y conserva buenos índices de consistencia interna (.75).

Tiene ítems formulados en negativo para minimizar respuestas estereotipadas. Los sujetos clasifican cada ítem en una escala de 4 puntos desde 0 a 3". En esta investigación se aplicó la escala de generatividad de 20 ítems con la modalidad de respuesta tipo Likert y una valoración de 1 a 5.

Cuestionario Autoeficacia del profesorado

Este cuestionario consta de tres Factores, los dos primeros muestran un Alfa de Cronbach elevado y su aportación a la consistencia del cuestionario es alta. El tercero refleja una fiabilidad baja y por tanto su aporte a la consistencia interna del cuestionario no es relevante. El cuadro N°15 especifica cada uno de los factores y su Alfa de Cronbach correspondiente.

Cuadro N° 15: Factores y Alfa de Cronbach

Factores de Autoeficacia del profesorado	Alfa de Cronbach
I. Manejo de la clase	.920
II. Apoyo de compañeros	.765
III. Apoyo del equipo directivo	.504

La versión original, *Teacher interpersonal self-efficacy scale*. (Brouwer & Tomic 2001) *autoeficacia andré brouwers and welko tomic. (2001)*: indica las puntuaciones de las tres subescalas las cuales obtuvieron coeficientes alpha de 0,90. El factor *autoeficacia en el manejo de la clase* presenta 14 ítems; el factor *autoeficacia percibida a la hora de obtener apoyo de los compañeros* tiene 5 ítems y el factor *autoeficacia percibida a la hora de*

obtener apoyo de los directivos, 5 ítems. La versión original de este cuestionario consta de 24 ítems con una escala de respuesta tipo Likert con niveles de respuesta de 1 (totalmente en desacuerdo) a 6 (totalmente de acuerdo). Los estadísticos de fiabilidad de los factores son 0.899; 0.936 y 0.918, respectivamente. En esta investigación se aplicaron 20 ítems con la técnica de Likert con una valoración de 1 a 5.

Cuestionario Motivación Intrínseca y Extrínseca

Cuadro Nº 16: Factores y Alfa de Cronbach

Factores de Motivación Intrínseca y Extrínseca	Alfa de Cronbach
I. Motivación intrínseca	,839
II. Motivación extrínseca	,798
III. Motivación Intrínseca para el Desarrollo Profesional	,670

Camposeco (2012) apoyado en Deci y Ryan plantea que una acción dinamizada por la motivación intrínseca es aquella que las personas catalogan de interesante y sienten el deseo de realizarla por su importancia y además porque no demandan refuerzo. Para Deci y Ryan, citados por Huertas (2008) la motivación intrínseca se caracteriza por la autodeterminación que implica que el sujeto tiene pleno control de las acciones que realiza; y por la competencia, por la cual, el sujeto considera que posee las capacidades necesarias para la realización de la acción. El cuestionario aplicado en la presente investigación, se estructuró con 30 ítems de la Escala Motivaciones Psicosociales.

Esta Escala, según Carrillo Flores (2002) fue elaborada por J. L. Fernández, editada y publicada en España, por TEA en 1987. Presenta una confiabilidad de .9395 (ALPHA). Esta Escala utilizada por Carrillo Flores, J. W. (2002) en su investigación: *Las Motivaciones Psicosociales en un modelo evaluativo del comportamiento laboral de docentes de centros educativos en la USE N° 1 de Cerro de Pasco*, aporta los ítems del cuestionario con que se evaluó la motivación intrínseca y extrínseca de los docentes participantes en esta investigación. Los ítems fueron extraídos de la Primera Parte de la Escala y responden a motivación intrínseca y extrínseca. Este cuestionario está estructurado por tres factores: motivación intrínseca para la autonomía personal; motivación extrínseca y motivación intrínseca para el desarrollo profesional. El primero posee buena fiabilidad; el segundo posee fiabilidad aceptable y el tercer factor posee una fiabilidad baja.

7.3.2 Instrumentos cualitativos

Grupo de discusión. El trabajo en los grupos de discusión se realiza con las variables predictoras que intervienen en esta investigación. El contenido de la discusión lo constituyen seis ítems, seleccionados teniendo como criterio base, el mayor o menor peso

que refleja su Media: 1. De la variable Actitud al cambio socioeducativo: considero que son muy importantes las tecnologías de la información y comunicación para la enseñanza en el momento actual (4.78). 2. De Autoestima: me da igual que se maltrate a otra persona, ese no es mi problema (1.18). 3. De Práctica Reflexiva e Innovadora: soy flexible (4.49). 4. De Generatividad: siento que me gusta trabajar como docente (4.60). 5. De Autoeficacia percibida: No siempre soy capaz de ejecutar varias actividades a la vez (2.43). 6. De Motivación Intrínseca y Extrínseca: Considera que con dinero se puede lograr todo aquello a lo que se aspira (1.79).

7.4 Técnicas para el análisis de los datos

7.4.1 Técnicas para el análisis cuantitativo

Para analizar la información recogida de los docentes participantes en la muestra, se creó una base de datos Excel que posteriormente se incorporó al paquete SPSS PC (Statistical Package for the Social Sciences), versión 19, donde se vaciaron y procesaron todos los datos. Se realizaron los siguientes procesos con el apoyo de:

A. Técnicas estadísticas descriptivas:

- Distribución de frecuencias y porcentajes de las variables sociodemográficas.
- Medidas de tendencia central (media y desviación típica).
- Cuadros y Gráficos para presentar los datos.

B. Técnicas inferenciales:

- Fiabilidad a través del Cálculo del Coeficiente Alpha de Cronbach.
- Cálculo de la medida KMO (Káiser-Meyer-Olkin).
- Análisis factorial de cada cuestionario.
- Correlaciones entre los cuestionarios.
- Análisis diferenciales: manovas
- Regresión lineal

7.4.2 Técnicas para el análisis cualitativo

Análisis y síntesis de los resultados del trabajo de los Grupos de discusión o focales.

7.5 Proceso operativo. Fases de ejecución del diseño de investigación

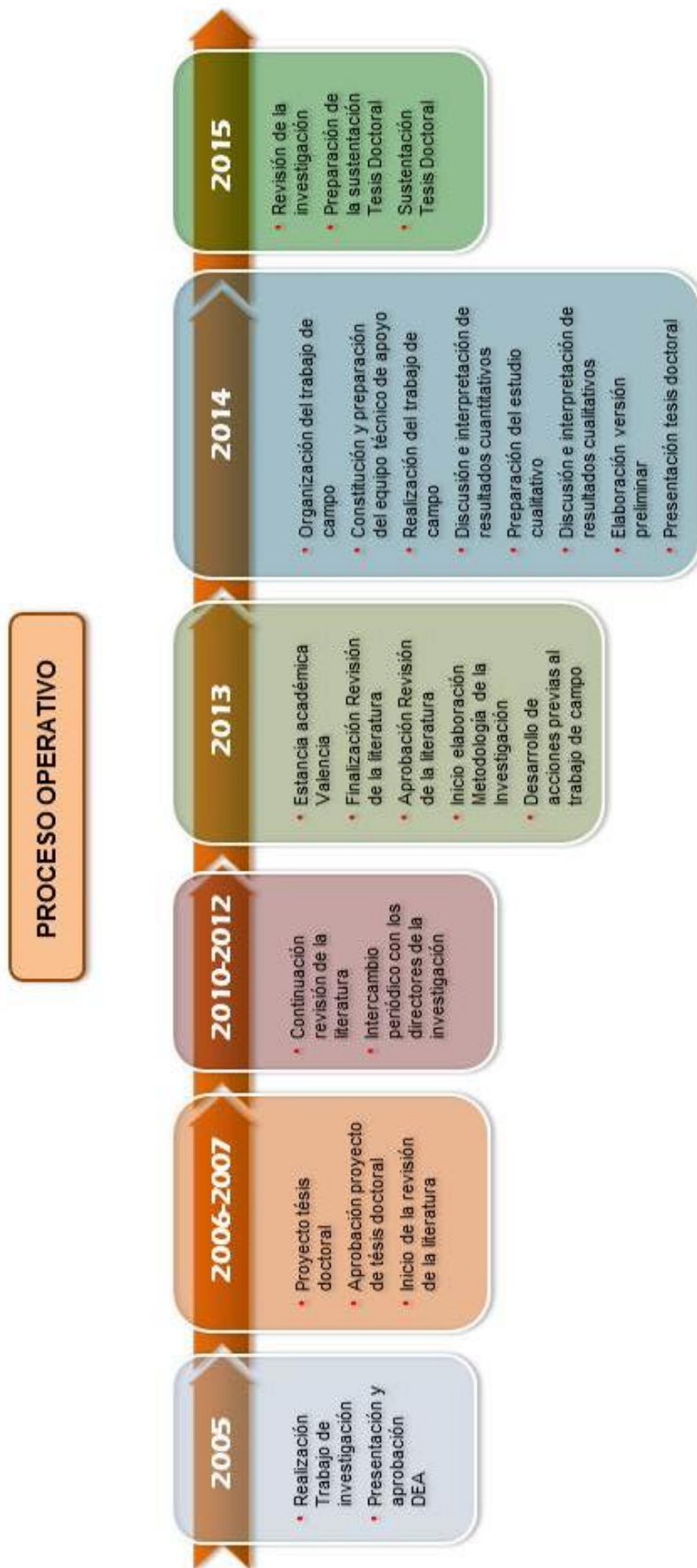
El proceso operativo consta de siete fases. La *primera fase* (2005) se desarrolla a partir de la investigación Actitudes de los educadores hacia el cambio socioeducativo y principales factores asociados en la República Dominicana y la presentación del DEA en el Programa de Doctorado Psicología de la Educación y Desarrollo humano. La *segunda fase*

(2006-2007). Implica elaboración final del Proyecto de investigación, aprobación del mismo y la revisión de literatura. La *tercera fase* (2010-2012): continuación de la revisión de literatura y la reanudación del intercambio con los directores del trabajo de investigación. La *cuarta fase* (2013): estancia académica en Valencia; elaboración final del marco teórico; aprobación del marco teórico; inicio de la Segunda parte: metodología de la investigación y desarrollo de acciones previas al trabajo de campo.

Quinta fase (2014): organización del trabajo de campo; constitución y preparación del equipo técnico de apoyo al trabajo de campo integrado por 10 personas y coordinado por la sustentante de esta investigación para la aplicación de los cuestionarios en los centros educativos de la muestra; Diseño de las rutas de aplicación en los Distritos Educativos implicados en la investigación; aplicación de los instrumentos en los conglomerados de los distritos educativos (4-19 de Junio 2014); los cuestionarios fueron autoaplicados de forma anónima con una duración promedio de cuarenta y cinco minutos por participante. En el Distrito Educativo 10-03 de Santo Domingo, fueron encuestados 317, de los 322 de la muestra, tres participantes se negaron a colaborar y dos estaban de licencia médica. En el Distrito Educativo 06-05, los 316 participantes encuestados cumplieron los cuestionarios aplicados.

En los Distritos Educativos 10-03 y 06-05 se contó con la colaboración de la mayoría de los directores de los centros educativos excepto tres que mostraron resistencia por encontrarse en período de pruebas nacionales y otro que requirió mayor visibilidad de la autorización del Director Regional de Educación. La *sexta fase* (julio-diciembre 2014): a) Desarrollo de la investigación cualitativa b) Elaboración de la versión preliminar de la tesis doctoral y la presentación de la versión a los directores de la tesis. La *séptima y última fase* (2015) implica la revisión de la investigación; la preparación de la sustentación y la sustentación de la tesis doctoral. Cada una de estas fases se interrelaciona con las demás para lograr un enfoque integral del estudio.

Gráfico N° 11: Síntesis ilustrativa de las etapas del proceso operativo.



CAPÍTULO VIII: ANÁLISIS DE DATOS

Introducción

En este capítulo se presentan los análisis estadísticos de los resultados obtenidos al aplicar las técnicas del Programa estadístico SPSS. Se pone especial atención en los apartados correspondientes a: descripción de participantes a partir de los estadísticos descriptivos realizados para determinar cómo se comporta cada una de las variables de esta investigación; resultados inferenciales: cualidades psicométricas; resultados del Análisis Factorial; descripción de medias y desviaciones de cuestionario; correlaciones bivariadas, regresiones y el Estudio Cualitativo.

Los resultados cuantitativos se obtuvieron a través del procesamiento y análisis de los datos ofrecidos por los 633 participantes que respondieron a los cuestionarios aplicados. Las técnicas aplicadas: estadísticos descriptivos, análisis factorial, correlaciones, manovas y regresiones, posibilitaron la obtención de un mapa general del comportamiento de los participantes en relación con las diferentes variables estudiadas. El análisis de los datos es fundamental para poder comprobar la efectividad de los objetivos y la validez de las hipótesis planteadas en esta investigación. Otros aspectos del capítulo están vinculados a los resultados del Estudio Cualitativo.

8.1 Descripción general de los participantes

Los participantes de esta investigación ascienden a 633 ya que de los 638 de la muestra original, cinco quedaron excluidos del proceso. Para conocer el comportamiento de los participantes según frecuencias, se presentan tablas y gráficos que muestran las características sociodemográficas de los participantes. La aplicación de la técnica estadísticos descriptivos a los datos suministrados por los participantes, posibilitó la obtención de las frecuencias y el porcentaje de cada uno estos de los centros educativos de los distritos educativos 10-03 de Santo Domingo y 06-05 de La Vega. En el Estudio Cualitativo, los participantes fueron treinta, de los treinta y ocho convocados.

8.1.1 Frecuencias de participantes por sexo

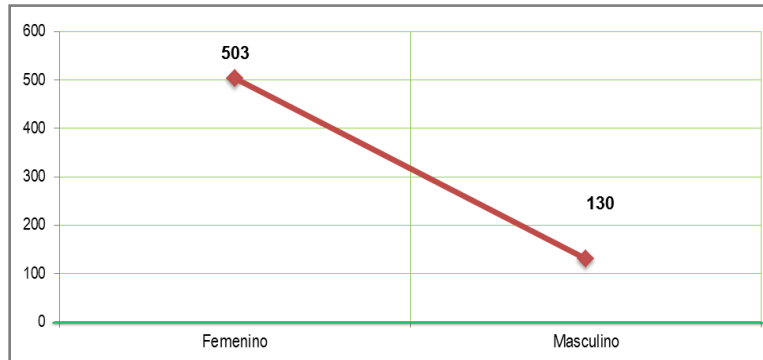
El cuadro N°17 pone en evidencia que los participantes de sexo femenino representan la mayor cantidad de docentes con una cifra de 503 mujeres y un porcentaje de 79.5. Los docentes del sexo masculino representan una cantidad inferior de 130 hombres y un porcentaje es de 20.5.

Cuadro N° 17: Frecuencias de participantes - Sexo

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	503	79.5
Masculino	130	20.5
Total	633	100.0

El gráfico N° 12 muestra la distribución de las frecuencias de los participantes por sexo.

Gráfico N° 12: Frecuencias de participante - Sexo



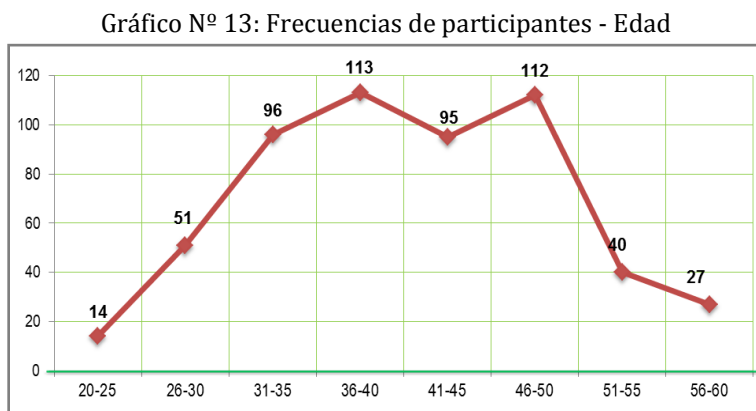
8.1.2 Frecuencias de participantes según la edad

La distribución de las frecuencias de los participantes según edad queda reflejada en el Cuadro N°18. Se observa que los docentes cuya edad oscila entre 36-40 constituyen el grupo de edad mayor con un total de 113 participantes y un porcentaje de 17.9. Otro grupo de edad significativo es el de los docentes entre 46-50 años con un total de 112 participantes y un porcentaje de 17.7. Hay un estrecho margen entre estos dos grupos. El grupo de edad menor lo conforma el conjunto de docentes entre 20-25 años. Este grupo representa un porcentaje de 2.2. El Cuadro N° 53 también muestra que 548 participantes cuyo porcentaje es de 86.6 reportaron su edad y que no se obtuvo respuesta de 85 participantes, lo cual expresa un porcentaje de 13.4.

Cuadro N° 18: Frecuencias de participantes - Edad

Edad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
20-25	14	2.2	2.6
26-30	51	8.1	9.3
31-35	96	15.2	17.5
36-40	113	17.9	20.6
41-45	95	15.0	17.3
46-50	112	17.7	20.4
51-55	40	6.3	7.3
56-60	27	4.3	4.9
Total	548	86.6	100.0
Sistema	85	13.4	
Total	633	100.0	

El Gráfico N° 13 muestra la distribución de frecuencias de los participantes según la edad. Se destaca la cantidad de docentes por grupo de edad y los grupos predominantes: 36-40 años y 46-50 años.



8.1.3 Frecuencias de participantes según el estado civil

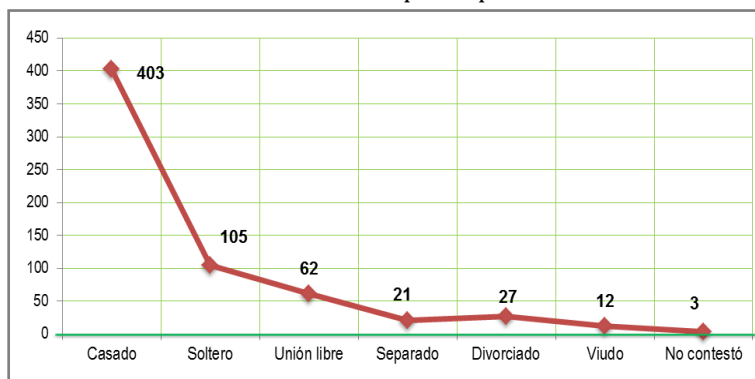
El cuadro N°19 pone en evidencia que las frecuencias más elevadas de los participantes según el estado civil responden a los docentes casados. Un total de 403 muestran este estado civil para un porcentaje de 63.7. Los docentes con un estado civil viudo, constituyen las frecuencias más bajas, 12 con un porcentaje de 1.9. Otro grupo significativo lo conforman los docentes con estado civil soltero. 105 docentes forman parte de este grupo para un porcentaje de 16.6.

Cuadro N° 19: Frecuencias de participantes - Estado Civil

Estado civil	Frecuencia	Porcentaje
Casado	403	63.7
Soltero	105	16.6
Unión libre	62	9.8
Separado	21	3.3
Divorciado	27	4.3
Viudo	12	1.9
No contestó	3	.5
Total	633	100.0

El gráfico N° 14 ilustra sobre las frecuencias de los participantes según el estado civil.

Gráfico N° 14: Frecuencias de participantes - Estado Civil



8.1.4 Frecuencias de participantes por zona en la que está ubicado el centro educativo

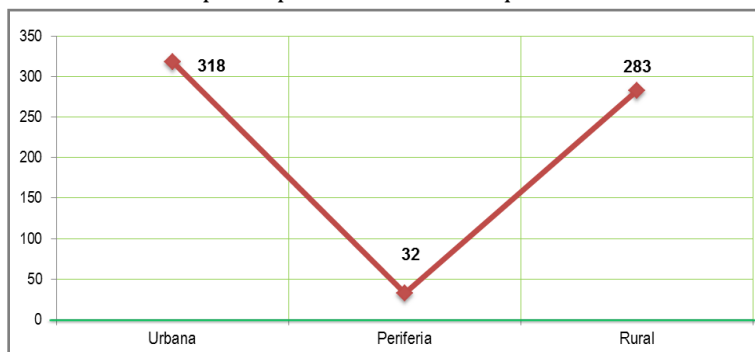
El Cuadro N°20 presenta un desglose de las frecuencias de los participantes según la zona en la que está ubicado el centro educativo. Las frecuencias más elevadas están en la zona urbana por lo cual se constata que 318 docentes trabajan en ese contexto y en la zona rural, 283. Las frecuencias de los participantes que trabajan en la periferia son bajas con respecto a la zona urbana y la zona rural.

EL Gráfico N° 15 también muestra las frecuencias de los participantes por zona en la que está ubicado el centro educativo. Se percibe que de las tres zonas, la zona urbana es la que concentra la mayor cantidad de participantes.

Cuadro N° 20: Frecuencias de participantes - Zona en la que está ubicado el centro educativo

Zona	Frecuencia	Porcentaje
Urbana	318	50.2
Periferia	32	5.1
Rural	283	44.7
Total	633	100.0

Gráfico N° 15: Frecuencias de participantes - Zona en la que está ubicado el centro educativo



8.1.5 Frecuencias de participantes según Nivel educativo en el que trabajan

Los docentes implicados en esta investigación desarrollan sus actividades educativas en diferentes niveles educativos. El Cuadro N°21 muestra las frecuencias de los participantes según nivel educativo en el que laboran. De los 633 participantes, 388 trabajan en el Nivel Primario y representa un porcentaje de 61.3. En la Educación Secundaria laboran 190 y representa un porcentaje de 30.0%; en Educación de Adultos trabajan 4 participantes representado en un porcentaje de 0.6%. 10 participantes trabajan tanto en el Nivel Primario como en la Educación Secundaria expresado en un 1.6% del total. Asimismo, 11 participantes trabajan en Educación de Adultos y en la Educación Secundaria y esto responde a 1.7%. Según las frecuencias que presenta el Cuadro N° 53, al considerar los 21 participantes que comparten su trabajo en dos niveles educativos, uno de ellos la Educación Secundaria, se puede considerar que éste, agrupa un total de 211 participantes.

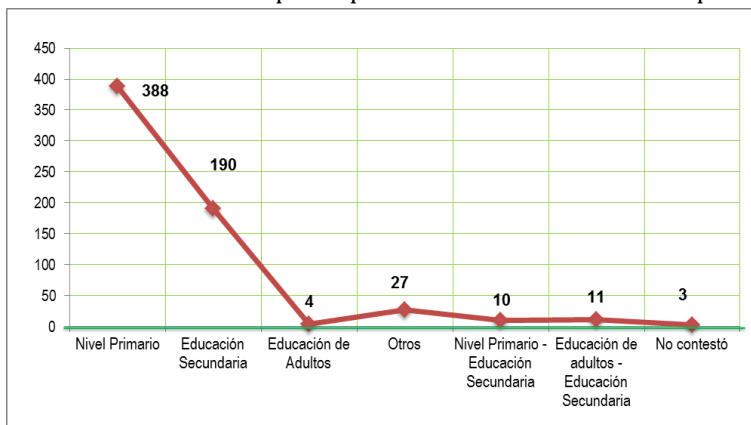
Cuadro N° 21: Frecuencias de participantes - Nivel educativo en el que trabajan

Nivel educativo en que trabaja	Frecuencia	Porcentaje
Nivel Primario	388	61.3
Educación Secundaria	190	30.0
Educación de Adultos	4	0.6
Otros	27	4.3
Nivel Primario - Educación Secundaria	10	1.6
Educación de Adultos - Educación Secundaria	11	1.7
No contestó	3	.5
Total	633	100.0

Veintisiete (27) participantes laboran en Otros para un porcentaje de 4,3%. La mayor frecuencia de participantes según el Nivel educativo se concentra en el Nivel Primario y la Educación Secundaria.

El Gráfico N° 16 presenta un desglose de las frecuencias de los participantes según Nivel Educativo en el que trabajan.

Gráfico N° 16: Frecuencias de participantes - Nivel educativo en el que trabajan



8.1.6 Frecuencias de participantes según titulación académica

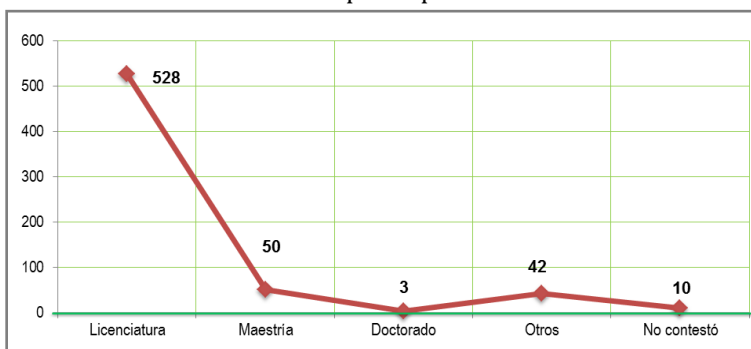
De los docentes que participan en esta investigación, 528 tienen la licenciatura como titulación académica para un porcentaje de 83.4. Cincuenta participantes poseen maestría expresado en un 7.9%. Tres participantes tienen el doctorado que implica un 0.5% del total.

Cuadro N° 22: Frecuencias de participantes - Titulación Académica

Titulación	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Licenciatura	528	83.4	83.4
Maestría	50	7.9	91.3
Doctorado	3	0.5	91.8
Otros	42	6.6	98.4
No contestó	10	1.6	100.0
Total	633	100.0	

El Gráfico N° 17 presenta las frecuencias de participantes por titulación académica.

Gráfico N° 17: Frecuencias de participantes - Titulación Académica



8.1.7 Frecuencias y porcentajes de participantes según tanda en la que trabajan

Las frecuencias de los participantes según la tanda en la que trabajan que aparecen en el Cuadro N°23, indican que 240 de los docentes implicados en esta investigación laboran en la tanda extendida. Esto se expresa en un porcentaje de 37.9; 139 laboran en tanda matutina para un porcentaje de 22.0 y 117 trabajan en dos tandas: matutina- vespertina con un porcentaje de 18.5; 14 participantes trabajan en tanda vespertina - nocturna con un porcentaje de 2.2. Asimismo, 2 participantes trabajan en tanda extendida y nocturna para un porcentaje de 0.8.

Cuadro N° 23: Frecuencias de participantes - Tanda en la que trabaja

Tanda en la que trabaja	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Matutina	139	22.0	22.0	22.0
Vespertina	93	14.7	14.7	36.8
Nocturna	21	3.3	3.3	40.1
Tanda extendida	240	37.9	38.0	78.1
Matutina - Vespertina	117	18.5	18.5	96.7
Vespertina - Nocturna	14	2.2	2.2	98.9
Matutina - Nocturna	5	.8	.8	99.7
Extendida - Nocturna	2	.3	.3	100.0
Total	631	99.7	100.0	

8.1.8 Frecuencias de participantes según tiempo en el servicio

El Cuadro N° 56 destaca el tiempo en el servicio que tienen los docentes implicados en esta investigación. Como se observa en el Cuadro N°24, las frecuencias más altas corresponden a participantes que tienen de 1 a 5 años en el servicio. Son 173 con un porcentaje de 27.3. En segundo lugar se destaca el grupo de docentes con un tiempo en el servicio que va de 6 a 10 años. Este renglón presenta 145 frecuencias y un porcentaje de 22.9.

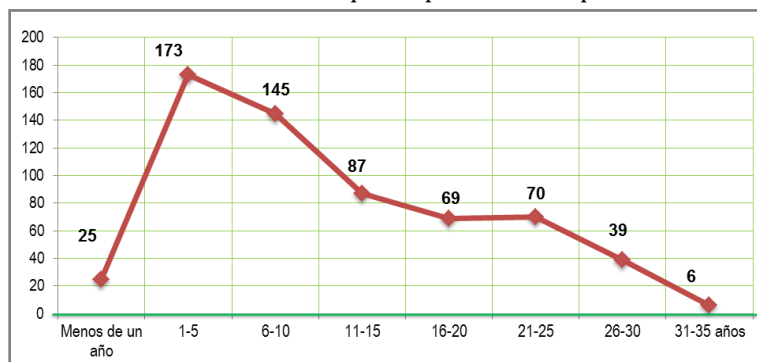
Las frecuencias de los docentes que tienen menos de un año en el servicio ascienden a 25 con un porcentaje de 3.9. Este dato podría indicar que la movilidad en el personal docente dominicano es más alta en la actualidad. Las frecuencias más bajas corresponden a los participantes con tiempo en el servicio de 31 a 35 años con un porcentaje de 0.9. Merece atención el grupo de docentes que tiene un tiempo en el servicio que oscila de 11 a 15 años. Son 87 y representan un porcentaje de 13.7.

Cuadro N° 24: Frecuencias de participantes - Tiempo en el servicio

Tiempo en el servicio	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Menos de un año	25	3.9	4.1	4.1
1-5	173	27.3	28.2	32.2
6-10	145	22.9	23.6	55.9
11-15	87	13.7	14.2	70.0
16-20	69	10.9	11.2	81.3
21-25	70	11.1	11.4	92.7
26-30	39	6.2	6.4	99.0
31-35	6	.9	1.0	100.0
Total	614	97.0	100.0	

El gráfico N° 18 muestra una distribución de las frecuencias de los participantes según el tiempo en el servicio docente.

Gráfico N° 18: Frecuencias de participantes - Tiempo en el servicio



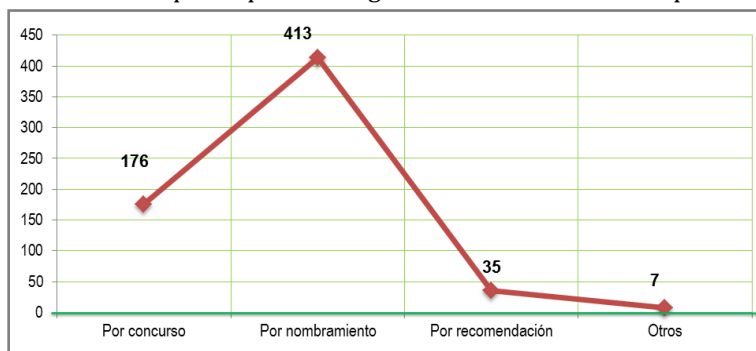
8.1.9 Frecuencias de los participantes según ingreso al sistema educativo para la función docente

El Cuadro N°25 indica que 413 participantes ingresan a la función docente por nombramiento. Esto queda expresado en un 65.2 %. 176 participantes ingresan a la función docente por concurso para un porcentaje de 27.8. Asimismo 35 participantes ingresan por recomendación. Representa un porcentaje de 5.5% . .

Cuadro N° 25: Frecuencias de participantes - Ingreso al sistema educativo para la función docente

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Por concurso	176	27.8	27.9	27.9
Por nombramiento	413	65.2	65.5	93.3
Por recomendación	35	5.5	5.5	98.9
Otros	7	1.1	1.1	100.0
Total	631	99.7	100.0	
Sin información	2	0.3		
Total general	633	100.0		

Gráfico N° 19: Frecuencias de participantes - Ingreso al sistema educativo para la función docente



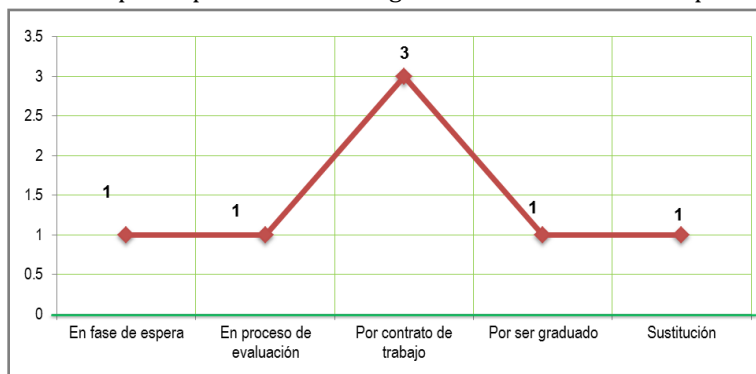
El Cuadro N°26 muestra las frecuencias de participantes según ingreso al sistema educativo dentro del renglón OTROS. Se observa que 01 participante se encuentra en la fase de espera para el ingreso; 01 participante se encuentra en proceso de evaluación; 03 participantes desarrollan la función docente por contrato de trabajo; 01 participante ingresó como sustituto de otro profesor. Un profesor afirma que ha ingresado al sistema educativo por estar graduado.

Cuadro N°26: Frecuencias participantes: Otros - Ingreso al sistema educativo para la función docente

Ingreso al sistema educativo para la función docente (otros)	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
En fase de espera	1	0.2	0.2	99.1
En proceso de evaluación	1	0.2	0.2	99.2
Por contrato de trabajo	3	0.6	0.6	99.5
Por ser graduado	1	0.2	0.2	99.7
Sustitución	1	0.2	0.2	100.0
Total	633	100.0	100.0	

El Gráfico N° 20 muestra también, las frecuencias de los participantes según ingreso al sistema educativo para la función docente en el renglón Otros.

Gráfico N° 20: Frecuencias participantes: Otros - Ingreso al sistema educativo para la función docente



8.1.10 Frecuencias de participantes según escala salarial

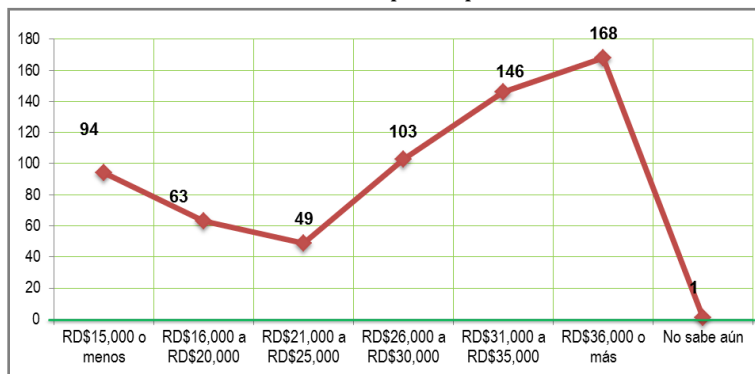
El Cuadro N°27 muestra las frecuencias de los participantes según escala salarial poniendo en evidencia que el grupo con las más altas (168) es el que se encuentra en la escala salarial 36,000 o más con un porcentaje de 26,5. EL segundo grupo con mayor frecuencia es el que se encuentra en la escala RD\$31,000 a RD\$35,000 (146) con un porcentaje de 23,1. Un tercer grupo relevante es el que participa de la escala salarial, RD\$26,0000 a RD\$30,000 (103) con un porcentaje de 16,3. El grupo con frecuencias más bajas es el que se encuentra en la escala salarial, RD\$21,000 a RD\$25,000 (49) con un porcentaje de 7.7.

Cuadro N° 27: Frecuencias de participantes - Escala salarial

Escala salarial	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
RD\$15,000 o menos	94	14.8	15.1	15.1
RD\$16,000 a RD\$20,000	63	10.0	10.1	25.2
RD\$21,000 a RD\$25,000	49	7.7	7.9	33.0
RD\$26,000 a RD\$30,000	103	16.3	16.5	49.5
RD\$31,000 a RD\$35,000	146	23.1	23.4	72.9
RD\$36,000 o más	168	26.5	26.9	99.8
No sabe aún	1	.2	.2	100.0
Total	624	98.6	100.0	

El Gráfico N° 21 presenta la distribución de las frecuencias de participantes, según escala salarial.

Gráfico N° 21: Frecuencias de participantes - Escala salarial



8.1.11 Frecuencias de participantes de las Regionales de Educación a las que pertenecen los centros educativos

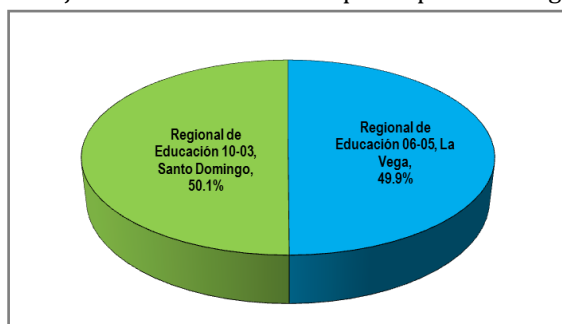
El cuadro N°28 presenta un resumen de la distribución de los participantes de las regionales de educación a la que pertenecen los centros educativos. 316 son participantes de los centros educativos de la Regional 06 de la Vega y 317 de los centros educativos de la Regional 10 de Santo Domingo.

Cuadro N° 28: Frecuencias de participantes - Regional de Educación a la que pertenece el centro educativo

Regional de Educación/Centro educativo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Regional de Educación 06 La Vega	316	49.9	49.9	49.9
Regional de Educación 10 Santo Domingo	317	50.1	50.1	100.0
Total	633	100.0	100.0	

El gráfico N° 22 presenta una síntesis de los porcentajes en que aparecen representados los participantes de las Regionales de Educación a la que pertenecen los centros educativos. Ambos porcentajes están próximos: 49.9%, Regional 06 de La Vega y 50.1%, Regional de Educación N° 10 de Santo Domingo.

Gráfico N° 22: Porcentajes de las frecuencias de participantes – Regional de Educación



8.1.12 Frecuencias de participantes según Distrito Educativo a la que pertenece el Centro Educativo

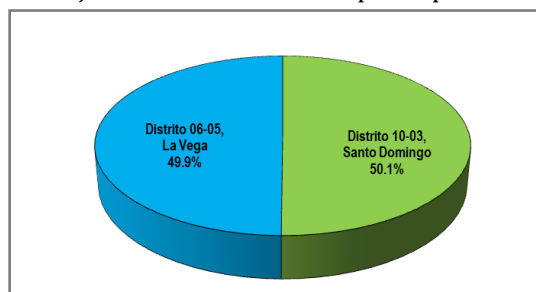
El Cuadro N°29 presenta la distribución de frecuencias según Distrito Educativo al que pertenecen los centros educativos.

Cuadro N° 29: Frecuencias de participantes: Distrito Educativo al que pertenece el centro educativo

Distrito educativo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Distrito 10-03, Santo Domingo	317	50.1	50.1	50.1
Distrito 06-05, La Vega	316	49.9	49.9	100.0
Total	633	100.0	100.0	

El Gráfico N° 23 presenta el porcentaje de las frecuencias de los participantes según el Distrito Educativo al que pertenecen.

Gráfico N° 23: Porcentajes de las frecuencias de participantes - Distrito Educativo



8.2 Características Psicométricas

8.2.1 Factores del cuestionario Actitud al Cambio Socioeducativo

Los Factores del Cuestionario Actitud al Cambio Socioeducativo que muestra el Cuadro N°30, I. Pensamiento Crítico, II. Investigación y III. Participación, presentan un Alfa de Cronbach aceptable que evidencia la consistencia interna del Cuestionario y por tanto su fiabilidad. A pesar del Alfa de Cronbach bajo que presenta el IV Factor, Tecnología de la información y comunicación, la fiabilidad del Cuestionario es buena y válida porque responde a los criterios y valores estadísticamente indicados.

Cuadro N° 30: Estadísticos de fiabilidad y Alfa de Cronbach

Factores del cuestionario: Actitud al Cambio Socioeducativo	Alfa de Cronbach	N° de elementos
I. Pensamiento Crítico	.881	11
II. Investigación	.755	6
III. Participación	.760	7
IV. Tecnología de la Información y la Comunicación	.600	6

El KMO del Cuestionario Actitud al Cambio Socioeducativo responde al valor de 0.919, el cual indica que la adecuación muestral es buena y por ello es posible, la rotación varimax y la factorización del Cuestionario. La Prueba de esfericidad de Bartlett evidencia una significatividad de .000. Esta técnica permite valorar la calidad de los datos.

Cuadro N° 31: KMO y Prueba de Bartlett

KMO y prueba de Bartlett		
Medida de adecuación muestral de Káiser-Meyer-Olkin		.919
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	5249.056
	gl	435
	Sig.	.000

8.2.2 Factores del cuestionario Autoestima

Los Factores del Cuestionario Autoestima que muestra el Cuadro N°32, I. Mis expectativas y proyectos II. Mis cualidades y carencias y III. La persona como valor, presentan un Alfa de Cronbach elevado que pone en evidencia la consistencia interna del Cuestionario y por tanto su fiabilidad. El Cuestionario presenta unas características psicométricas que validan la fiabilidad y confirman que los factores cumplen con los criterios y valore requeridos.

Cuadro N° 32: Estadísticos de fiabilidad y Alfa de Cronbach

Factores del Cuestionario: Autoestima	Alfa de Cronbach	Nº de elementos
I. Mis expectativas y proyectos	.862	13
II. Mis cualidades y carencias	.846	9
III. La persona como valor	.730	7

El KMO del Cuestionario Autoestima que aparece en el Cuadro N°33 responde al valor de 0.896, el cual indica que la adecuación muestral es buena y permite la rotación varimax y la factorización del Cuestionario. La Prueba de esfericidad de Bartlett evidencia una significatividad de .000. Esta técnica permite valorar la calidad de los datos.

Cuadro N° 33: KMO y Prueba de Bartlett

KMO y prueba de Bartlett		
Medida de adecuación muestral de Káiser-Meyer-Olkin		.896
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	5677.437
	gl	406
	Sig.	.000

8.2.3 Factores del cuestionario Práctica reflexiva e Innovadora

En el Cuadro N°34 los Factores del Cuestionario Práctica Reflexiva e Innovadora: I. Práctica Reflexiva y II. Práctica Innovadora, muestran un Alfa de Cronbach elevado que garantiza la consistencia interna del Cuestionario y refuerza su fiabilidad. El Cuestionario presenta unas características psicométricas que evidencian que los factores responden a los criterios y valores mínimos requeridos.

Cuadro N° 34: Estadísticos de fiabilidad y Alfa de Cronbach

Factores del Cuestionario: Práctica Reflexiva e innovadora	Alfa de Cronbach	Nº de elementos
I. Práctica Reflexiva	.956	23
II. Práctica Innovadora	.778	6

El KMO del Cuestionario Práctica Reflexiva e Innovadora que aparece en el Cuadro N°35 responde al valor de 0.964, Este valor indica que la adecuación muestral es buena y que permite la rotación varimax y la factorización del Cuestionario. La Prueba de esfericidad de Bartlett manifiesta una significatividad de .000.

Cuadro N° 35: KMO y Prueba de Bartlett

KMO y prueba de Bartlett		
Medida de adecuación muestral de Káiser-Meyer-Olkin		.964
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	8914.006
	gl	435
	Sig.	.000

8.2.4 Factores del cuestionario Generatividad

Los Factores del Cuestionario Generatividad que muestra el Cuadro N°36: I. Expresión generativa y II. Carencia generativa reflejan una consistencia interna aceptable. El Cuestionario es fiable porque sus factores presentan valores que cumplen con los criterios demandados.

Cuadro N° 36: Estadísticos de fiabilidad y Alfa de Cronbach

Factores del Cuestionario: Generatividad	Alfa de Cronbach	N° de elementos
I. Expresión generativa	.898	14
II. Carencia generativa	.755	6

El KMO del Cuestionario Generatividad que aparece en el Cuadro N° 37 responde al valor de 0.916, el cual indica que la adecuación muestral es buena y permite la rotación varimax y la factorización del Cuestionario. La Prueba de esfericidad de Bartlett evidencia una significatividad de .000. Esta técnica permite valorar la calidad de los datos.

Cuadro N° 37: KMO y Prueba de esfericidad de Bartlett

KMO y prueba de Bartlett		
Medida de adecuación muestral de Káiser-Meyer-Olkin		.916
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	3882.078
	gl	190
	Sig.	.000

8.2.5 Factores del cuestionario Autoeficacia del Profesorado

Los Factores del Cuestionario Autoeficacia del profesorado que presenta el Cuadro N°38: I. Manejo de la clase; II. Apoyo de compañeros y III. Apoyo del equipo directivo reflejan que el primero y el segundo tienen una fiabilidad aceptable. El tercer factor presenta un coeficiente de fiabilidad bajo. A pesar de esto la consistencia interna del

cuestionario es buena. El Cuestionario es fiable también porque sus factores presentan coeficientes que cumplen con los criterios y valores demandados.

Cuadro N° 38: Estadísticos de fiabilidad y Alfa de Cronbach

Factores del Cuestionario: Autoeficacia del profesorado	Alfa de Cronbach	N° de elementos
I. Manejo de la clase	.920	14
II. Apoyo de compañeros	.765	7
III. Apoyo del equipo directivo	.504	3

El KMO del Cuestionario Autoeficacia que aparece en el Cuadro N° 39 responde al valor de 0.950, el cual indica que la adecuación muestral es buena y permite la rotación varimax y la factorización del Cuestionario. La Prueba de esfericidad de Bartlett evidencia una significatividad de .000. Esta técnica permite valorar la calidad de los datos.

Cuadro N° 39: KMO y Prueba de esfericidad de Bartlett

KMO y prueba de Bartlett		
Medida de adecuación muestral de Káiser-Meyer-Olkin		.950
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	6121.274
	gl	276
	Sig.	.000

8.2.6 Factores del cuestionario Motivación Intrínseca y Extrínseca

Los Factores del Cuestionario Motivación Intrínseca y Extrínseca que muestra el Cuadro N°40: I. Motivación Intrínseca, II. Motivación Extrínseca y III Motivación intrínseca para el desarrollo profesional. Estos factores reflejan fiabilidad aceptable. Por ello la consistencia interna del cuestionario es buena. El Cuestionario es fiable también porque sus factores cuentan con coeficientes que cumplen con los criterios y valores demandados.

Cuadro N° 40: Estadísticos de fiabilidad y Alfa de Cronbach

Factores del Cuestionario: Motivación intrínseca y extrínseca	Alfa de Cronbach	N° de elementos
I. Motivación intrínseca	.839	13
II. Motivación extrínseca	.798	9
III. Motivación Intrínseca para el desarrollo profesional	.670	5

El Cuadro N° 41: El KMO del Cuestionario Motivación Intrínseca y Extrínseca que aparece en el Cuadro responde al valor de 0.884, el cual indica que la adecuación muestral es buena y permite la rotación varimax y la factorización del Cuestionario. La Prueba de esfericidad de Bartlett evidencia una significatividad de .000. Esta técnica permite valorar la calidad de los datos.

Cuadro N° 41: KMO y Prueba de esfericidad de Bartlett

KMO y prueba de Bartlett		
Medida de adecuación muestral de Káiser-Meyer-Olkin		,884
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	4780,959
	gl	378
	Sig.	.000

El Cuadro N°42 presenta las Alfas de los Factores de los Cuestionarios de la Investigación. Como puede observarse, 14 de los 16 Alfas de Cronbach de los Factores son elevados y dos bajos. En sentido general, la consistencia interna y fiabilidad de los cuestionarios es alta.

Cuadro N° 42: Alfas de Cronbach de los Factores de Cuestionarios de la Investigación

N° de Cuestionario	Factores	Alfa de Cronbach	N° de elementos
C2	I. Pensamiento Crítico	,881	11
C2	II. Investigación	,755	6
C2	III. Participación	,760	7
C2	IV. Tecnología de la Información y la Comunicación	,600	6
C3	I. Mis expectativas y proyectos	,862	13
C3	II. Mis cualidades y carencias	,846	9
C3	III. La persona como valor	,730	7
C4	I. Práctica Reflexiva	,956	23
C4	II. Práctica Innovadora	,778	6
C5	I. Expresión generativa	,898	14
C5	II. Carencia generativa	,755	6
C6	I. Manejo de la clase	,920	14
C6	II. Apoyo de compañeros	,765	7
C6	III. Apoyo del equipo directivo	,504	3
C7	I. Motivación intrínseca (Autonomía Personal)	,860	16
C7	II. Motivación extrínseca (Desarrollo Profesional)	,799	10
C7	III. Motivación Intrínseca (para el Desarrollo Profesional)	,670	5

8.3 Resultados del Análisis Factorial

La técnica del Análisis Factorial según Tomás (2005) posibilita la identificación de las distintos aspectos de variación presentes en *fenómenos* que se operacionalizan con un conjunto de variables. Para este autor el Análisis Factorial permite la constatación de la medida de un cuestionario; la identificación de la diversidad de conceptualizaciones presentes en el cuestionario y la clarificación de cómo se agrupan sus preguntas para constituir factores.

En la realización del Análisis Factorial se utilizó el método de extracción de Análisis de Componentes Principales; se realizó una rotación varimax para identificar la distribución de los ítems en factores. Los resultados del Análisis muestran los factores específicos de cada uno de los cuestionarios aplicados según la normativa de Káiser que exige tener en cuenta los componentes con un valor de ≥ 1 . En el tratamiento de los ítems se tuvieron en cuenta los que tenían un valor absoluto de .35 o superior. Los que tenían un valor menor fueron descartados.

8.3.1 Estructura Factorial del cuestionario II: Actitud al cambio socioeducativo

El Cuadro N°43 presenta la estructura Factorial del Cuestionario Actitud al cambio socioeducativo. Este cuestionario está compuesto de 30 ítems. Se puede observar en el Cuadro indicado que consta de cuatro factores y que sus ítems se relacionan en cada uno de los factores en los que están ubicados. Los valores de las comunalidades explican la covarianza de los ítems con los factores del cuestionario. Al analizar cada factor, se constata que el peso específico del Factor I responde a 5.084; es responsable del 19.347% de la varianza explicada de los resultados. La saturación de cada ítem se ubica entre .647 del ítem 17 y .761 de ítem 23.

El Factor I está constituido por los siguientes ítems: 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26 y 28. El peso del componente participación sugiere la denominación del Factor I como *Participación para el cambio socioeducativo*. El Factor II posee un peso específico de 3.113. Es responsable del 10.37% de la varianza explicada de los resultados. La saturación de cada ítem se encuentra entre .500 del ítem 16 y .436 del ítem 8. El Factor II está constituido por los ítems 8, 10, 11, 12, 13 y 16 y corresponde a Investigación. El Factor III posee un peso específico de 2.858. Es responsable del 9.52% de la varianza explicada de los resultados. La saturación de cada ítem se ubica entre .608 del ítem 7 y .572 del ítem 1. El Factor III está constituido por los ítems: 1, 2, 3, 4, 5, 6, y 7. Teniendo en cuenta la naturaleza de la mayor parte de los ítems, se propone para este Factor la denominación de Pensamiento Crítico. El Factor IV muestra un peso específico de 2.380. Es responsable del 7.93% de la varianza explicada de los resultados. La saturación de cada ítem se ubica entre .679 y .552. Este Factor está constituido por los ítems: 9, 14, 15, 27, 29 y 30.

Cuadro N° 43: Estructura Factorial - Actitud al Cambio Socioeducativo

MATRIZ DE COMPONENTES ROTADOS Y COMUNALIDADES					
Nº ITEMS	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	FACTOR 4	COMUNALIDADES
17	.647				.498
18	.645				.546
19	.702				.592
20	.718				.588
21	.685				.549
22	.738				.598
23	.761				.625
24	.667				.472
25	.661				.461
26	.423				.199
28	.531				.320
8		.436			.475
10		.670			.533
11		-.518			.520
12		.614			.472
13		.595			.528
16		.500			.510
1			.572		.367
2			.539		.504
3			.574		.403
4			.624		.610
5			.500		.466
6			.520		.530
7			.608		.397
9				.549	.514
14				.619	.468
15				.417	.185
27				.552	.342
29				.602	.395
30				.679	.488
PESO ESPECÍFICO	5.084	3.113	2.858	2.380	
% VARIANZA	19.347	10.375	9.527	7.935	
VARIANZA TOTAL					47.184

Cuadro N° 44: Factor I - Participación para el cambio socioeducativo

Nº ITEMS	PESO ESPECÍFICO	FACTOR 1: PARTICIPACIÓN
17	.647	Me siento bien al participar en la toma de decisiones de mi centro educativo
18	.645	La planificación del trabajo de aula con la participación de los estudiantes, me hace sentir bien
19	.702	Valoro los diferentes espacios de participación de mi centro educativo
20	.718	Siento que el trabajo participativo me crea seguridad en las ideas
21	.685	Me interesan los procesos de participación porque desarrollan mi responsabilidad
22	.738	El trabajo en equipo me motiva mucho
23	.761	Me interesa participar en actividades educativas comprometidas con el cambio educativo
24	.667	Considero que son muy importantes las tecnologías de la información y la comunicación para la enseñanza en el momento actual
25	.661	Los profesores tenemos que hacer un esfuerzo de actualización para aprovechar las posibilidades de las tecnologías de la información y la comunicación
26	.423	Me encantaría trabajar en un centro que contara con más recursos tecnológicos
28	.531	Las tecnologías de la información y la comunicación me proporcionan flexibilidad de espacio y tiempo para comunicarme con mis alumnos

El Cuadro 44 destaca el contenido del Factor I: la Participación como un proceso importante para que los docentes se integren desde su tarea educativa en acciones y proyectos promovidos por su centro educativo. Una participación para generar transformaciones en los aprendizajes de los estudiantes, en los compromisos del centro con el desarrollo de la comunidad y el fortalecimiento de la condición de ciudadanos de los profesores. Los docentes se dan cuenta de que los procesos de participación en su centro educativo constituyen una oportunidad para potenciar sus capacidades. Además, para contribuir efectivamente con el cambio educativo. Asimismo para conocer a fondo las necesidades, y las potencialidades de los estudiantes, del centro y de su entorno.

Cuadro N° 45: Factor II - Investigación

Nº ITEMS	PESO ESPECÍFICO	FACTOR II: INVESTIGACIÓN
8	.436	Me esfuerzo por comprender procesos investigativos
10	.670	La investigación es importante porque resuelve problemas sociales
11	-.518	La investigación me aburre
12	.614	Participo en investigaciones con profesionales de otras disciplinas
13	.595	Me gusta el trabajo sistemático de la investigación
16	.500	Me gusta compartir información de investigación con mis compañeros

El Cuadro N° 45 presenta los ítems que componen el Factor II, Investigación. Estos ítems ponen en evidencia, la importancia que tiene la investigación para los docentes preocupados por el cambio socioeducativo. La investigación aparece como proceso; como mecanismo para la solución de situaciones difíciles y como una alternativa al trabajo que margina el razonamiento y la utilización del método científico. Aparece también como proceso que posibilita la sistematización de la práctica educativa y como oportunidad para el intercambio de informaciones con otros. Los docentes son conscientes del rol que juega la investigación en la fundamentación de su trabajo y en el desarrollo de la tarea educativa con calidad.

Cuadro N° 46: Factor III - Pensamiento Crítico

Nº ITEMS	PESO ESPECÍFICO	FACTOR III: PENSAMIENTO CRÍTICO
1	.572	Soy independiente para asumir posiciones
2	.539	Cuestiono las acciones que realizo para mejorarlas
3	.574	Reconozco los supuestos teóricos que fundamenta las acciones que realizo
4	.624	Reconstruyo mi pensamiento para reconocer mis propias acciones
5	.500	Acepto el error como vía de mejora
6	.520	Clarifico las situaciones y problemas que se presentan en el aula
7	.608	Soy imparcial para observar mis debilidades y fortalezas

El Cuadro N° 46 refleja los ítems que componen el Factor III. Constituyen una evidencia de la importancia que tiene el desarrollo y el ejercicio del pensamiento crítico en su tarea docente. Notas distintivas de este tipo de pensamiento: la toma de posición ante los problemas con independencia de lo que otro piensen y decidan; capacidad para la autointerpelación con miras a introducir cambios y mejoras en la práctica educativa. Los docentes realizan esfuerzos por conocer y reflexionar los fundamentos de su acción educativa. Afrontan las situaciones del aula con postura clara; reconocen los errores y buscan mecanismos para resolverlos. Desarrollan su capacidad autocrítica para identificar sus fortalezas y debilidades.

Cuadro N° 47: Factor IV – Tecnología de la Información y la Comunicación

Nº ITEMS	PESO ESPECÍFICO	FACTOR 4: TECNOLOGÍA DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN
9	.549	La investigación es una actividad frustrante
14	.619	Que investiguen quienes tienen alta capacidad intelectual
15	.417	La investigación me genera ansiedad
27	.552	Es irrelevante usar las tecnologías de la información y la comunicación en la docencia
29	.602	La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación no permite desarrollar un aprendizaje significativo para los estudiantes
30	.679	Las tecnologías de la información y la comunicación en la docencia son entorpecedoras

El Factor IV cuya estructura factorial aparece descrita en el Cuadro N° 47, evidencia las tensiones con las que un porcentaje de docentes asume las tecnologías de la información y comunicación y los procesos de investigación.

8.3.2 Estructura factorial del cuestionario III: Autoestima

El Cuadro N° 48 muestra la estructura Factorial del Cuestionario Autoestima. Este cuestionario está compuesto de 29 ítems. Se puede observar en el Cuadro indicado que consta de tres factores y que sus ítems se relacionan en cada uno de los factores en los que están ubicados. Los valores de las comunalidades explican la covarianza de los ítems con los factores del cuestionario. Al analizar cada factor, se constata que el peso específico del Factor I responde a 5.527; es responsable del 19.057% de la varianza explicada de los resultados. La saturación de cada ítem se ubica entre .643 del ítem 1 y .536 de ítem 13. El Factor I está constituido por los ítems: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 y 13. Conserva la denominación del cuestionario original: Mis expectativas y proyectos.

El Factor II está constituido por los ítems 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21 y 22. Este Factor posee un peso específico de 4.535 Es responsable del 15.636% de la varianza explicada de los resultados. La saturación de cada ítem se ubica entre .681 del ítem 14 y

.566 del ítem 22. Conserva la denominación del cuestionario original: *Mis cualidades y carencias*.

El Factor III está constituido por los ítems: 23, 24, 25, 26, 27, 28 y 29. Teniendo en cuenta la naturaleza de los ítems, se mantiene para este Factor la denominación del cuestionario original: *La persona como valor*. Este factor tiene un peso específico de 2.826; es responsable del 9.745% de la varianza explicada de los resultados. La saturación de cada ítem se ubica entre .864 del ítem 23 y el .503 del ítem 29.

Cuadro N° 48: Estructura Factorial - Autoestima

MATRIZ DE COMPONENTES ROTADOS Y COMUNALIDADES				
Nº ÍTEMS	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	COMUNALIDADES
1	.594			.420
2	.643			.433
3	.696			.493
4	.781			.614
5	.752			.589
6	.719			.535
7	.610			.434
8	.436			.196
9	.599			.379
10	.583			.359
11	.648			.434
12	.682			.508
13	.536			.363
14		.681		.501
15		.737		.580
16		.758		.585
17		.747		.566
18		.745		.580
19		.709		.512
20		.595		.437
21		.356		.217
22		.566		.397
23			.684	.472
24			.606	.387
25			.737	.569
26			.506	.404
27			.449	.347
28			.476	.291
29			.503	.285
PESO ESPECÍFICO	5.527	4.535	2.826	
% VARIANZA	19.057	15.636	9.745	
VARIANZA TOTAL				44.438

El Cuadro N° 49 muestra el Factor I con sus ítems y el peso específico de cada uno de estos. Refleja tensiones propias de los docentes en el ejercicio de su tarea educativa. Son problemáticas que afectan sus expectativas y proyectos.

Cuadro N° 49: Factor I - Mis Expectativas y Proyectos

Nº ITEMS	PESO ESPECÍFICO	FACTOR 1: MIS EXPECTATIVAS Y PROYECTOS
1	.594	No me molesto en saber qué es lo que realmente quiero; prefiero imitar a los demás.
2	.643	No creo que valga la pena tener amigos de otras razas, culturas o religiones.
3	.696	De nada sirve intentar hacer algo de nuevo, cuando ya lo he intentado varias veces y siempre he fracasado.
4	.781	Me da igual que se maltrate a otra persona; ése no es mi problema.
5	.752	Creo que lo que pueda hacer como adulto no va a tener demasiada importancia.
6	.719	Me siento un "desastre" y no veo cómo puedo mejorar.
7	.610	Me siento rechazado por una parte de mis compañeros.
8	.436	Las personas me merecen respeto según la posición social que ocupan (profesión, estudios, etc.).
9	.599	Hay situaciones en la vida en que no sería malo renunciar a las propias ideas o creencias si con ello conseguimos ventajas: dinero, prestigio o fama, poder, etc.
10	.583	De momento, no me preocupa el futuro.
11	.648	Sólo me interesa conseguir aquello que está a mi alcance.
12	.682	Me dejo llevar por lo primero que me atrae.
13	.536	Me hundo cuando alguien me critica, me reprende, etc., y siento que no valgo para nada.

El Cuadro N° 50 muestra el Factor II con sus ítems y el peso específico de cada uno de estos. Refleja el reconocimiento de los docentes de las cualidades y carencias que conforman su personalidad y de los cambios que tiene que afrontar en su desarrollo personal.

Cuadro N° 50: Factor II - Mis cualidades y Carencias

Nº ITEMS	PESO ESPECÍFICO	FACTOR 2: MIS CUALIDADES Y CARENCIAS
14	.681	Con mi trabajo y esfuerzo puedo hacer algo importante en la vida.
15	.737	Me siento una persona valiosa porque soy capaz de hacer lo que me propongo.
16	.758	Me siento a gusto como soy.
17	.747	Me siento querido y comprendido en mi familia.
18	.745	Puedo hacer muchas cosas positivas en la vida de las que ahora yo mismo me imagino.
19	.709	Estoy contento con mi trabajo en mi centro escolar.
20	.595	Las cosas importantes en la vida sólo se consiguen con trabajo y esfuerzo.
21	.356	Me siento a gusto conmigo mismo cuando soy yo quien decide lo que debo hacer.
22	.566	A pesar de tener defectos, intento cambiarlos poco a poco.

El Cuadro N° 51 muestra el Factor III La persona como valor con sus ítems y el peso específico de cada uno de estos. Refleja los valores y las concepciones de los docentes sobre el ser humano.

Cuadro N° 51: Factor III - La Persona Como Valor

Nº ITEMS	PESO ESPECÍFICO	FACTOR 3: LA PERSONA COMO VALOR
23	.684	No soy más persona por tener más dinero o fama.
24	.606	El respeto que se me debe tener como persona no depende de las cualidades que yo tenga.
25	.737	El aspecto físico no me hace ser más persona.
26	.506	Para mí, ser libre es más importante que la riqueza y el bienestar.
27	.449	El valor de la persona está en sí misma, no en su dinero, poder o prestigio.
28	.476	Ser persona es algo en que coinciden blancos y negros, pobres y ricos, ignorantes y cultos; y eso es lo importante.
29	.503	El aspecto físico es algo secundario en mi vida.

8.3.3 Estructura factorial del cuestionario IV: Práctica Reflexiva e innovadora

El Cuadro N° 52 muestra la estructura Factorial del Cuestionario Práctica Reflexiva e Innovadora. Este cuestionario está compuesto de 30 ítems. Se puede observar en el Cuadro indicado que consta de dos factores y que sus ítems se relacionan en cada uno de los factores en los que están ubicados. Los valores de las comunalidades explican la covarianza de los ítems con los factores del cuestionario. Al analizar cada factor, se constata que el peso específico del Factor I responde a 10.447; es responsable del 34.823% de la varianza explicada de los resultados. La saturación de cada ítem se ubica entre .723 del ítem 02 y .696 del ítem 22. El Factor I está constituido por los ítems: 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25 y 26. El Factor I conserva la denominación del cuestionario original: Práctica Reflexiva. El Factor II está constituido por los ítems 11, 14, 27, 28, 29 y 30. Este Factor posee un peso específico de 4.855 Es responsable del 16.183% de la varianza explicada de los resultados. La saturación de cada ítem se ubica entre .732 del ítem 30 y .712 del ítem.11. Conserva la denominación del cuestionario original: Práctica Innovadora.

El ítem 01 del Factor II no alcanzó la saturación requerida; fue eliminado por el Programa y por eso no aparece en la estructura Factorial del Cuestionario IV.

Cuadro N° 52: Estructura Factorial - Práctica Reflexiva e Innovadora

MATRIZ DE COMPONENTES ROTADOS Y COMUNALIDADES			
Nº DE ITEMS	FACTOR 1	FACTOR 2	COMUNALIDADES
02	.723		.559
03	.700		.510
04	.736		.553
05	.817		.671
06	.663		.483
07	.718		.547
08	.738		.569
09	.667		.533
10	.609		.511
12	.562		.536
13	.581		.599
15	.596		.559
16	.658		.560
17	.574		.362
18	.640		.527
19	.702		.547
20	.669		.578
21	.565		.508
22	.696		.596
23	.674		.607
24	.591		.503
25	.529		.378
26	.652		.545
11		.712	.548
14		.586	.563
27		.688	.545
28		.430	.300
29		.665	.442
30		.732	.559
PESO ESPECIFICO	10.447	4.855	
% VARIANZA	34.823	16.183	
VARIANZA TOTAL			51.007

El Cuadro N° 53 presenta la descripción de los ítems y el peso específico del Factor I correspondiente a Práctica Reflexiva. Los docentes están conscientes de que para realizar una tarea educativa con calidad, tienen que revisar su práctica de forma sistemática. Esta revisión supone un autoseguimiento a lo que hace, por qué lo hace, cómo lo hace, con quienes construyen su propia práctica y qué nuevos valores, dimensiones o problemas surgen en el proceso de trabajo.

Cuadro N° 53: Factor I - Práctica Reflexiva

Nº ÍTEMS	PESO ESPECÍFICO	FACTOR 1: PRÁCTICA REFLEXIVA
02	.723	Reviso cuidadosamente la aplicación de las técnicas de enseñanza.
03	.700	La innovación ha servido para motivarme.
04	.736	Tengo conciencia de las teorías que sustentan mi quehacer pedagógico.
05	.817	Confronto mi práctica, buscando razones sobre el quehacer pedagógico.
06	.663	Realizo estudios de casos sobre contextos escolares.
07	.718	He cambiado la metodología de enseñanza.
08	.738	Informo sobre lo que hago en la clase.
09	.667	Acepto con agrado los cambios que se introducen.
10	.609	Soy flexible.
12	.562	Elaboro diarios sobre mis acciones pedagógicas.
13	.581	Desarrollo diálogos reflexivos sobre las experiencias del aula.
15	.596	Participo en eventos sobre temas educativos.
16	.658	Reconstruyo mi práctica.
17	.574	Miro introspectivamente las acciones pedagógicas.
18	.640	He mejorado el sistema de evaluación de los estudiantes.
19	.702	He cambiado la organización de mis clases.
20	.669	Registro diariamente la labor pedagógica.
21	.565	Participo en el diseño de proyectos.
22	.696	Investigo permanentemente sobre la propia práctica.
23	.674	He mejorado mis logros gracias a la innovación.
24	.591	Logro que los contenidos y actividades se cumplan según lo establecido.
25	.529	Estoy haciendo contribuciones relevantes en la zona.
26	.652	Describo las acciones desarrolladas en la práctica.

El Cuadro N° 54 destaca los ítems del Factor II con su peso específico. Los docentes muestran su compromiso con la innovación en el desarrollo de la tarea educativa. Consideran que las tecnologías de la información y comunicación constituyen un apoyo importante a la innovación en educación.

Cuadro N° 54: Factor II - Práctica Innovadora

Nº ÍTEMS	PESO ESPECÍFICO	FACTOR 1: PRÁCTICA INNOVADORA
11	.712	En mi centro existe buena coordinación y trabajo en equipo.
14	.586	Noto responsabilidad e iniciativa por parte del profesorado.
27	.688	Observo que el equipo directivo toma conciencia de la importancia de incorporar las tecnologías de la información y comunicación en el centro.
28	.430	Ejecuto proyectos de investigación en colaboración con profesores de escuelas y de universidad.
29	.665	En mi centro hay disponibilidad de espacios y recursos informáticos para las innovaciones.
30	.732	En mi centro existe reconocimiento institucional y/o profesional de la innovación.

8.3.4 Estructura factorial del cuestionario: V Generatividad

El Cuadro 55 presenta la estructura factorial del Cuestionario Generatividad. Este cuestionario está compuesto de 20 ítems. Se puede observar en el Cuadro indicado que consta de dos factores y que sus ítems se relacionan en cada uno de los factores en los que están ubicados. Los valores de las comunalidades explican la covarianza de los ítems con

los factores del cuestionario. Al analizar cada factor, se constata que el peso específico del Factor I responde a 6.430; es responsable del 32.52% de la varianza explicada de los resultados. La saturación de cada ítem se ubica entre .717 del ítem 1 y .625 del ítem 20. El Factor I está constituido por los ítems: 1, 3, 4, 5, 7, 8, 10, 12, 13, 14, 16, 17, 19, 20.

Conserva la denominación del cuestionario original, Expresión Generativa. El Factor II está constituido por los ítems 2, 6, 9, 11, 15 y 18. Este Factor posee un peso específico de 2.739. Es responsable del 13.695% de la varianza explicada de los resultados. La saturación de cada ítem se ubica entre .625 del ítem 2 y .591 del ítem 18. Su denominación es Carencia Generativa.

Cuadro N° 55: Estructura Factorial - Generatividad

MATRIZ DE COMPONENTES ROTADOS Y COMUNALIDADES			
Nº ITEMS	FACTOR 1	FACTOR 2	COMUNALIDADES
01	.717		.548
03	.665		.445
04	.669		.465
05	.668		.483
07	.611		.378
08	.642		.436
10	.732		.554
12	.743		.566
13	.761		.583
14	.477		.229
16	.689		.478
17	.714		.523
19	.673		.454
20	.625		.395
02		.625	.427
06		.627	.395
09		.615	.380
11		.715	.534
15		.736	.547
18		.591	.352
PESO ESPECIFICO	6.430	2.739	
% VARIANZA	32.152	13.695	
VARIANZA TOTAL			45.847

El Cuadro N° 56 describe los ítems del Factor I con su peso específico. Los mismos reflejan que los docentes sienten el compromiso de contribuir con el desarrollo de las generaciones futuras. Experimentan además, la convicción de que trabajar en esta dirección tiene sentido para sí mismo y para la sociedad.

Cuadro N° 56: Factor I - Expresión Generativa

Nº ITEMS	PESO ESPECÍFICO	FACTOR 1: EXPRESIÓN GENERATIVA
01	.717	Intento transmitir a otros el conocimiento que he obtenido con mis experiencias.
03	.665	Me siento necesario para mis compañeros docentes.
04	.669	Siento que me gusta trabajar como docente.
05	.668	Pienso que yo importo mucho a mis alumnos/as.
07	.611	Diseño programas creativos y actividades que tienen impacto en otras personas.
08	.642	Creo que, después de jubilarme, seré recordado durante mucho tiempo.
10	.732	Otros compañeros/as docentes dirían de mí que soy una persona productiva.
12	.743	Tengo habilidades y conocimientos interesantes que intento enseñar al alumnado.
13	.761	Me siento bien al saber que, desde la educación, he hecho algo que me sobrevivirá.
14	.477	Me gustaría enseñar a los demás de otra forma o en otros lugares.
16	.689	Durante mi vida me he comprometido con diferentes tipos de personas y de actividades.
17	.714	Creo que influyó positivamente en compañeros o en padres de alumnos.
19	.673	Alumnos y/o compañeros vienen a mí para pedirme consejo.
20	.625	Creo que mis aportaciones permanecerán después de que me haya marchado.

El Cuadro N° 57 destaca los ítems del Factor II con su peso específico. Este Factor refleja las tensiones que la generatividad provoca en un porcentaje de docentes. Viven este valor como un conflicto que influye en sus relaciones y en su práctica educativa.

Cuadro N° 57: Factor II - Carencia Generativa

Nº ITEMS	PESO ESPECÍFICO	FACTOR 1: CARENCIA GENERATIVA
02	.625	No creo que yo sea muy necesario/a para mis alumnos/as.
06	.627	Acostumbro a no participar en actividades complementarias, extraescolares.
09	.615	La sociedad no debe ser responsable de dar comida y vivienda a gente sin hogar.
11	.715	Siento como si no hubiese hecho nada valioso que pudiese servir a los alumnos/as.
15	.736	En general mis acciones no suelen tener un efecto positivo sobre el alumnado.
18	.591	Creo que la responsabilidad de mejorar el centro educativo no debe recaer sobre mí.

8.3.5 Estructura Factorial del cuestionario VI: Autoeficacia del Profesorado

El Cuadro N° 58 muestra la estructura Factorial del Cuestionario Autoeficacia. Este cuestionario está compuesto de 24 ítems. Se puede observar en el Cuadro indicado que consta de tres factores y que sus ítems se relacionan en cada uno de los factores en los que están ubicados. Los valores de las comunalidades explican la covarianza de los ítems con los factores del cuestionario.

Al analizar cada factor, se constata que el peso específico del Factor I responde a 6.966; es responsable del 29.026% de la varianza explicada de los resultados. La saturación de cada ítem se ubica entre .645 del ítem 23 y .596 de ítem 02. El Factor I está constituido

por los ítems: 2, 3, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 23 y 24. Dado el contenido de sus ítems se propone la denominación: Autogestión de tareas y relaciones.

El Factor II está constituido por los ítems 1, 4, 5, 13, 17 y 18. Este Factor posee un peso específico de 4.087. Es responsable del 17.030% de la varianza explicada de los resultados. La saturación de cada ítem se ubica entre .536 del ítem 01 y .523 del ítem 18. Conserva la denominación del cuestionario original: Manejo de la clase.

El Factor III está constituido por los ítems: 6, 7 Y 10. Teniendo en cuenta la naturaleza de los ítems, se propone la denominación: Habilidad para afrontar problemas.

Cuadro N° 58: Estructura Factorial - Autoeficacia del profesorado

MATRIZ DE COMPONENTES ROTADOS Y COMUNALIDADES				
Nº ÍTEMS	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	COMUNALIDADES
02	.596			.479
03	.637			.544
08	.668			.612
09	.417			.273
11	.539			.498
12	.744			.609
14	.583			.672
16	.714			.596
19	.749			.628
20	.701			.615
21	.715			.648
22	.604			.518
23	.645			.572
24	.618			.548
01		.536		.338
04		.515		.555
05		.626		.529
13		.625		.568
15		.625		.666
17		.622		.463
18		.523		.485
06			.553	.434
07			.612	.569
10			.650	.432
PESO ESPECIFICO	6.966	4.087	1.797	
% VARIANZA	29.026	17.030	7.488	
VARIANZA TOTAL				53.545

El Cuadro N°59 muestra la descripción de los ítems del Factor I con su peso específico respectivos. Refleja la importancia que tiene para los docentes gestionar con efectividad las tareas que debes realizar y sus relaciones con estudiantes y pares.

Cuadro N° 59: Factor I - Autogestión de tareas y relaciones

Nº ITEMS	PESO ESPECÍFICO	FACTOR 1:
02	.596	Soy capaz de acercarme a los directivos si quiero hablar de problemas con el trabajo.
03	.637	Confío en que, si es necesario, puedo pedir consejo a mis compañeros.
08	.668	Puedo tomar medidas adecuadas para mantener actividades funcionando de manera eficiente.
09	.417	Puedo decirles a los alumnos que me tomo muy en serio conseguir un trato apropiado.
11	.539	Puedo manejar mi clase bastante bien.
12	.744	Confío en que, si es necesario, puedo conseguir que los directivos me ayuden.
14	.583	Soy siempre capaz de expresar de forma clara mis expectativas a los alumnos.
15	.521	Soy capaz de responder de manera adecuada a estudiantes desafiantes.
16	.714	Cuando es necesario soy capaz de conseguir que los directivos me apoyen.
19	.749	Confío en que si es necesario puedo pedir consejo a los directivos.
20	.701	Si me enfrento a un problema en el que mis compañeros me pueden ayudar, soy capaz de acercarme a ellos para ello.
21	.715	Cuando es necesario soy capaz de pedir ayuda a un compañero.
22	.604	Sé qué reglas son las apropiadas para mis alumnos.
23	.645	Soy capaz de acercarme a mis compañeros si quiero comentar problemas sobre el trabajo.
24	.618	Soy capaz de empezar el curso de manera que los alumnos aprenderán a comportarse bien.

El Cuadro N° 60 describe los ítems del Factor II con su peso específico. Los mismos manifiestan que los docentes se consideran capaces para gestionar con efectividad su trabajo en el aula. Afrontan con decisión los conflictos que surgen en el desarrollo de sus actividades.

Cuadro N° 60: Factor II - Manejo de la clase

Nº ITEMS	PESO ESPECÍFICO	FACTOR 2: MANEJO DE LA CLASE
01	.536	Si un alumno interrumpe la clase, soy capaz de reconducirlo rápidamente.
04	.515	Son muy pocos los alumnos que no puedo soportar.
05	.626	Puedo sobrellevar los estudiantes más complicados.
13	.625	Puedo mantener a alumnos desafiantes implicados en la clase.
15	.625	Soy capaz de responder de manera adecuada a estudiantes desafiantes.
17	.622	Puedo evitar que unos pocos alumnos desafiantes me arruinen una clase entera.
18	.523	Si los alumnos paran de trabajar puedo devolverles a la tarea.

El Cuadro N°61 presenta los ítems del Factor III con su peso específico. Manifiestan la habilidad que tienen los docentes para resolver las diferentes situaciones que se les presentan en el trabajo con los estudiantes. Refleja además, su capacidad para una gestión efectiva de las situaciones difíciles que se generan en el aula.

Cuadro N° 61: Factor III - Habilidad para afrontar problemas

Nº ITEMS	PESO ESPECÍFICO	FACTORIII: HABILIDAD PARA AFRONTAR PROBLEMAS
06	.553	Cuando es necesario, soy capaz de sacar a colación problemas con los directivos.
07	.612	Siempre puedo encontrar compañeros con los que puedo hablar de problemas en el trabajo.
10	.650	No siempre soy capaz de ejecutar varias actividades a la vez.

8.3.6 Estructura Factorial del cuestionario VII: Motivación Intrínseca y Extrínseca

El Cuadro N°62 presenta la estructura Factorial del Cuestionario Motivación Intrínseca y Extrínseca. Este cuestionario está compuesto de 30 ítems de los cuales dos fueron eliminados por el Programa debido a su poca saturación. Se puede observar en el Cuadro indicado que consta de tres factores y que sus ítems se relacionan en cada uno de los factores en los que están ubicados. Los valores de las comunalidades explican la covarianza de los ítems con los factores del cuestionario.

Al analizar cada factor, se constata que el peso específico del Factor I responde a 5.175; es responsable del 18.846 % de la varianza explicada de los resultados. La saturación de cada ítem se ubica entre .691 del ítem 04 y .664 del ítem 29.

El Factor I está constituido por los ítems: 4, 6, 7, 8, 12, 16, 18, 20, 23, 25, 26, 27 y 29. Su denominación responde al cuestionario original: Motivación Intrínseca con énfasis en la Autonomía personal.

El Factor II está constituido por los ítems 03, 14, 15, 17, 19, 21, 22,24 y 28. Este Factor posee un peso específico de 3,700. Es responsable del 13.213% de la varianza explicada de los resultados. La saturación de cada ítem se ubica entre .737 del ítem 28 y .516 del ítem.03. Su denominación responde al cuestionario original, Motivación Extrínseca.

El Factor III está constituido por los ítems, 01, 02, 05, 09, 13 y 30. Este Factor posee un peso específico de 3.048. Es responsable del 10.885% de la varianza explicada de los resultados. La saturación de cada ítem se ubica entre .520 del ítem 30 y .714 del ítem 01.

Cuadro N° 62: Estructura Factorial - Motivación Intrínseca y Extrínseca

MATRIZ DE COMPONENTES ROTADOS Y COMUNALIDADES				
Nº ITEMS	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	COMUNALIDADES
04	.691			.494
06	.425			.234
07	.654			.442
08	.703			.528
12	.651			.451
16	.614			.506
18	.381			.208
20	.604			.397
23	.477			.279
25	.598			.427
26	.460			.368
27	.743			.565
29	.664			.455
03		.516		.375
14		.428		.287
15		.578		.340
17		.627		.444
19		.441		.381
21		.669		.448
22		.700		.512
24		.709		.509
28		.737		.556
01			.714	.534
02			.551	.508
05			.714	.557
09			.618	.503
13			.431	.259
30			.520	.356
PESO ESPECIFICO	5,175	3,700	3,048	
%VARIANZA	18,846	13,213	10,885	
VARIANZA TOTAL				42,582

El Cuadro N°63 presenta los ítems del Factor I con su peso específico. Estos ítems reflejan que los docentes reconocen la necesidad de la motivación intrínseca para desarrollar su tarea educativa con autonomía e integridad.

Cuadro N° 63: Factor I - Motivación Intrínseca: Autonomía personal

Nº ITEMS	PESO ESPECÍFICO	FACTOR 1: MOTIVACIÓN INTRÍNSECA
04	.691	En general tiene un gran interés por ampliar conocimientos relacionados con su trabajo.
06	.425	Generalmente intenta resolver los problemas de su vida por sí mismo.
07	.654	Tener un puesto de trabajo fijo es muy importante para Ud. y para su familia.
08	.703	Es importante para Ud. conseguir las metas y realizar los proyectos que se ha propuesto.
12	.651	Desea realizar cursos de formación con cierta periodicidad para mejorar su eficacia laboral.
16	.614	Cada vez más necesita que todos sus proyectos le salgan bien.
18	.381	Desearía que la organización y funcionamiento de su centro fuesen más efectivos.
20	.604	Es muy importante para Ud. conseguir en su trabajo unas buenas relaciones humanas.
23	.477	Por sus méritos (conocimientos y valía) tiene asegurado el puesto que actualmente ocupa en su centro educativo.
25	.598	Considera que está preparado para afrontar cualquier problema relativo a su actividad.
26	.460	Busca las situaciones que le permitan dar a conocer su preparación y valía.
27	.743	En general se preocupa por el desempeño de sus tareas profesionales.
29	.664	Se siente integrado dentro de su grupo de trabajo o área.

El Cuadro N° 64 describe los ítems del Factor II con su peso específico. Reflejan las tensiones de carácter motivacional que enfrenta un porcentaje de docentes en el ejercicio de sus funciones educativas.

Cuadro N° 64: Factor II - Motivación Extrínseca

Nº ITEMS	PESO ESPECÍFICO	FACTOR 2: MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA
03	.516	Necesita ocupar algún cargo de alta responsabilidad para poner a prueba su valía profesional.
14	.428	Es Ud. una persona que está dispuesta a todo para conseguir lo que se propone.
15	.578	Siente a menudo deseos de ganar mucho dinero aunque realmente no lo necesite para vivir.
17	.627	Ocupando algún cargo directivo y/o político se sentiría más feliz.
19	.441	Le gustaría realizar con frecuencia algún tipo de acciones que llamen la atención a los demás.
21	.669	Preferiría un trabajo bien remunerado a uno interesante y creativo.
22	.700	Se arriesgaría en la toma de decisiones con tal de impresionar a los demás.
24	.709	Considera que con dinero se puede lograr todo aquello a lo que se aspira.
28	.737	Ganando más dinero conseguirá más seguridad en sí mismo.

Los ítems de este factor ponen de manifiesto el conflicto que tienen que afrontar un porcentaje de docentes al tomar conciencia de que los factores externos tienen más fuerza en su comportamiento que las motivaciones internas.

El Cuadro N° 65 describe los ítems del Factor III con su peso específico. Reflejan el empeño de los docentes en el fortalecimiento de su desarrollo profesional para una contribución más significativa a la educación y a la sociedad.

Cuadro N° 65: Factor III - Motivación Intrínseca: Desarrollo Profesional

Nº ITEMS	PESO ESPECÍFICO	FACTOR 3: DESARROLLO PROFESIONAL
01	.714	Busca con afán la confianza y el aprecio del director/a o subdirector/a
02	.551	Siente a menudo la necesidad de realizar grandes proyectos.
05	.714	Siempre le ha gustado formar parte del equipo directivo de su centro educativo
09	.618	Desearía realizar algún tipo de actividad que le permitiera dirigir un grupo de personas
13	.431	No le importa que supervisen su labor con tal de asegurarse el puesto de trabajo
30	.520	No es constante en la búsqueda de medios para ascender de nivel o categoría

8.4 Descripción de la autovaloración de los docentes: medias y desviaciones de los distintos cuestionarios

8.4.1 Medias y desviaciones del cuestionario Actitud al Cambio Socioeducativo

Se extrajo la media y la desviación típica del Cuestionario Actitud al cambio socioeducativo. Los resultados que aparecen en el Cuadro N°66 y los gráficos 24 y 25 destacan las medias más elevadas: 4.78, 4.74 y 4.68 que corresponden a los ítems N° 25, 24 y 23 respectivamente. Las más bajas, 1.43, 1.48 y 1.63 se ubican en los ítems N° 30, 11 y 9. Se observa que las desviaciones típicas más elevadas y superiores a una sigma 1.707, 1.694 y 1.392 corresponden a los ítems número 29, 27 y 15. Evidencian la alta dispersión

de los docentes en los temas abordados. Las más bajas .577, .607 y .615 se vinculan a los ítems N° 24, 22 y 25 y muestran un pensamiento más homogéneo entre los docentes.

Cuadro N° 66: Media y desviación típica - Actitud al Cambio Socioeducativo

Estadísticos descriptivos			
Items (preguntas del cuestionario)	Media	Desviación típica	N del análisis
Soy independiente para asumir posiciones	3.76	1.274	492
Cuestiono las acciones que realizo para mejorarlas	4.37	.896	492
Reconozco los supuestos teóricos que fundamenta las acciones que realizo	4.04	.888	492
Reconstruyo mi pensamiento para reconocer mis propias acciones	4.38	.815	492
Acepto el error como vía de mejora	4.55	.773	492
Clarifico las situaciones y problemas que se presentan en el aula	4.42	.803	492
Soy imparcial para observar mis debilidades y fortalezas	3.70	1.343	492
Me esfuerzo por comprender procesos investigativos	4.36	.855	492
La investigación es una actividad frustrante	1.63	1.155	492
La investigación es importante porque resuelve problemas sociales	4.45	.940	492
La investigación me aburre	1.48	.928	492
Participo en investigaciones con profesionales de otras disciplinas	3.77	1.012	492
Me gusta el trabajo sistemático de la investigación	4.26	.871	492
Que investiguen quienes tienen alta capacidad intelectual	1.91	1.275	492
La investigación me genera ansiedad	2.41	1.392	492
Me gusta compartir información de investigación con mis compañeros	4.44	.834	492
Me siento bien al participar en la toma de decisiones de mi centro educativo	4.53	.777	492
La planificación del trabajo de aula con la participación de los estudiantes, me hace sentir bien	4.57	.750	492
Valoro los diferentes espacios de participación de mi centro educativo	4.50	.737	492
Siento que el trabajo participativo me crea seguridad en las ideas	4.52	.791	492
Me interesan los procesos de participación porque desarrollan mi responsabilidad	4.55	.724	492
El trabajo en equipo me motiva mucho	4.67	.607	492
Me interesa participar en actividades educativas comprometidas con el cambio educativo	4.68	.655	492
Considero que son muy importantes las tecnologías de la información y la comunicación para la enseñanza en el momento actual	4.78	.577	492
Los profesores tenemos que hacer un esfuerzo de actualización para aprovechar las posibilidades de las tecnologías de la información y la comunicación	4.74	.615	492
Me encantaría trabajar en un centro que contara con más recursos tecnológicos	4.49	.958	492
Es irrelevante usar las tecnologías de la información y la comunicación en la docencia	2.73	1.694	492
Las tecnologías de la información y la comunicación me proporcionan flexibilidad de espacio y tiempo para comunicarme con mis alumnos	4.32	.930	492
La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación no permite desarrollar un aprendizaje significativo para los estudiantes	2.44	1.707	492
Las tecnologías de la información y la comunicación en la docencia son entorpecedoras	1.43	.954	492

Gráfico N° 24: Medias - Actitud al Cambio Socioeducativo

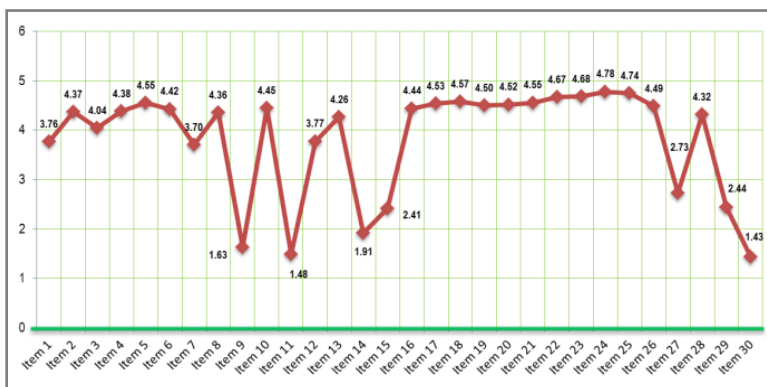
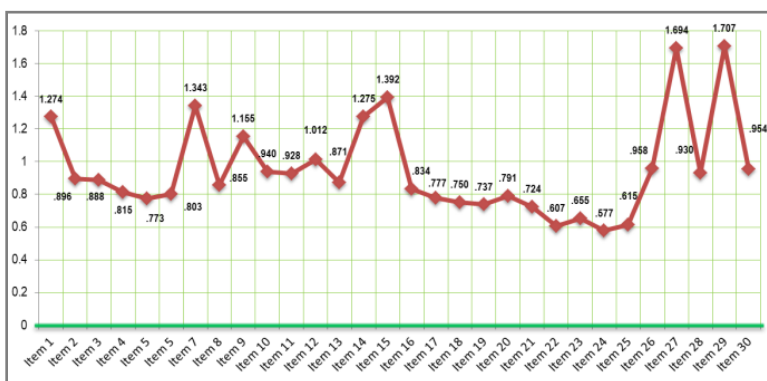


Gráfico N° 25: Desviaciones - Actitud al Cambio Socioeducativo



8.4.2 Medias y desviaciones del cuestionario Autoestima

Extraídas la media y la desviación típica del Cuestionario Autoestima, puede observarse en el Cuadro N° 67 y los gráficos N° 26 y 27, que las medias más elevadas 4.71, 4.69 y 4.68 corresponden a los ítems N° 27, 15 y 16 respectivamente. Las más bajas, 1.18, 1.24 y 1.30 corresponden a los ítems N° 04, 06 y 05. La desviación típica más elevada y superior a una sigma aparece en los ítems N° 23, 24 y 25. Se expresa en los valores 1.622, 1.508 y 1.504. Estos evidencian elevada dispersión de los docentes respecto a los temas que enfocan los ítems. La más baja .518, .605 y .625 corresponden a los ítems N° 04, 06 y 05 y subrayan la homogeneidad del pensamiento de los docentes respecto al contenido de los mismos.

Cuadro N° 67: Media y desviación típica - Autoestima

Estadísticos descriptivos			
Items (preguntas del cuestionario)	Media	Desviación típica	N del análisis
No me molesto en saber qué es lo que realmente quiero; prefiero imitar a los demás	1.40	.817	549
No creo que valga la pena tener amigos de otras razas, culturas o religiones	1.34	.809	549
De nada sirve intentar hacer algo nuevo, cuando ya lo he intentado varias veces y siempre he fracasado	1.35	.770	549
Me da igual que se maltrate a otras persona; ése no es mi problema	1.18	.518	549
Creo que lo que pueda hacer como adulto no va a tener demasiada importancia	1.30	.625	549
Me siento un "desastre" y no veo cómo puedo mejorar	1.24	.605	549
Me siento rechazado por una parte de mis compañeros	1.38	.724	549
Las personas me merecen respecto según la posición social que ocupan (profesión, estudios, etc.)	1.71	1.251	549
Hay situaciones en la vida en que no sería malo renuncia a las propias ideas o creencias si con ello conseguimos ventajas: dinero, prestigio o fama, poder, etc.	1.45	.848	549
De momento, no me preocupa el futuro	1.47	.889	549
Sólo me interesa conseguir aquello que está a mi alcance	1.44	.765	549
Me dejo llevar por lo primero que me atrae	1.33	.625	549
Me hundo cuando alguien me critica, me reprende, etc., y siento que no valgo para nada	1.41	.777	549
Con mi trabajo y esfuerzo puedo hacer algo importante en la vida	4.66	.773	549
Me siento una persona valiosa porque soy capaz de hacer lo que me propongo	4.69	.707	549
Me siento a gusto como soy	4.68	.675	549
Me siento querido y comprendido en mi familia	4.66	.677	549
Puedo hacer muchas cosas positivas en la vida de las que ahora yo mismo me imagino	4.51	.736	549
Estoy contento con mi trabajo en mi centro escolar	4.57	.733	549
Las cosas importantes en la vida sólo se consiguen con trabajo y esfuerzo	4.64	.757	549
Me siento a gusto conmigo mismo cuando soy yo quien decide lo que debo hacer	3.97	1.207	549
A pesar de tener defectos, intento cambiarlos poco a poco	4.44	.816	549
No soy más persona por tener más dinero o fama	3.65	1.622	549
El respeto que se me debe tener como persona no depende de las cualidades que yo tenga	3.66	1.508	549
El aspecto físico no me hace ser más persona	3.78	1.504	549
Para mí, ser libres es más importante que la riqueza y el bienestar	4.52	.868	549
El valor de la persona está en sí misma, no en su dinero, poder o prestigio	4.71	.751	549
Ser persona es algo en que coinciden blancos y negros, pobres y ricos, ignorantes y cultos; y eso es lo importante	4.50	1.007	549
El aspecto físico es algo secundario en mi vida	3.81	1.285	549

Gráfico N° 26: Medias - Autoestima

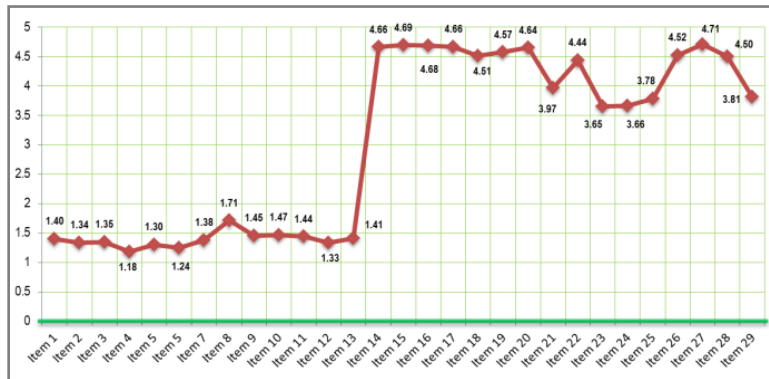
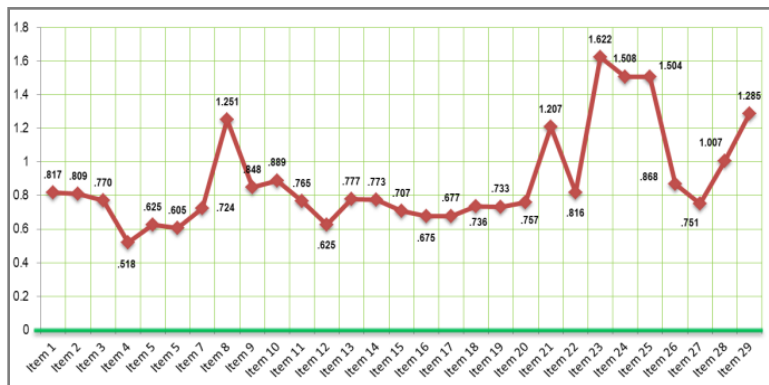


Gráfico N° 27: Desviaciones - Autoestima



8.4.3 Medias y desviaciones del cuestionario Práctica Reflexiva e Innovadora

Se observa en el Cuadro N° 68 y los gráficos N° 28 y 29 que las medias más altas 4.49, 4.45 y 4.44 corresponden a los ítems N° 10, 23 y 03. Las más bajas, 1.84, 3.52 y 3.42 corresponden a los ítems N° 01, 28 y 29. Las desviaciones típicas más altas, superior a una sigma 1.221, 1.201, 1.115 aparecen en los ítems N° 29, 30 y 28. La opinión de los docentes es dispersa respecto a los temas que abordan los ítems. La desviación más baja .742, .776 y .724 corresponden a los ítems N° 10, 14 y 23. Destacan la homogeneidad de la opinión de los docentes sobre estos temas.

Cuadro N° 68: Media y desviación típica - Práctica Reflexiva e Innovadora

Estadísticos descriptivos			
Items (preguntas del cuestionario)	Media	Desviación típica	N del análisis
Tengo dificultad para adaptarme a las innovaciones	1.84	1.168	500
Reviso cuidadosamente la aplicación de las técnicas de enseñanza.	4.25	.834	500
La innovación ha servido para motivarme	4.44	.798	500
Tengo conciencia de las teorías que sustentan mi quehacer pedagógico	4.34	.811	500
Confronto mi práctica, buscando razones sobre el quehacer pedagógico	4.28	.846	500
Realizo estudios de casos sobre contextos escolares	3.98	.912	500
He cambiado la metodología de enseñanza	4.26	.822	500
Informo sobre lo que hago en la clase	4.29	.851	500
Acepto con agrado los cambios que se introducen	4.36	.815	500
Soy flexible	4.49	.742	500
En mi centro existe buena coordinación y trabajo en equipo	4.27	.944	500
Elaboro diarios sobre mis acciones pedagógicas	4.02	.930	500
Desarrollo diálogos reflexivos sobre las experiencias del aula	4.24	.828	500
Noto responsabilidad e iniciativa por parte del profesorado	4.26	.776	500
Participo en eventos sobre temas educativos	4.42	.793	500
Reconstruyo mi práctica	4.38	.800	500
Miro introspectivamente las acciones pedagógicas	3.94	.972	500
He mejorado el sistema de evaluación de los estudiantes	4.36	.795	500
He cambiado la organización de mis clases	4.31	.793	500
Registro diariamente la labor pedagógica	4.33	.821	500
Participo en el diseño de proyectos	4.18	.874	500
Investigo permanentemente sobre la propia práctica	4.24	.847	500
He mejorado mis logros gracias a la innovación	4.45	.724	500
Logro que los contenidos y actividades se cumplan según lo establecido	4.39	.763	500
Estoy haciendo contribuciones relevantes en la zona	3.91	.869	500
Describo las acciones desarrolladas en la práctica	4.14	.797	500
Observo que el equipo directivo toma conciencia de la importancia de incorporar las tecnologías de la información y comunicación en el centro	4.22	.924	500
Ejecuto proyectos de investigación y colaboración con profesores de escuelas y de universidad	3.52	1.115	500
En mi centro hay disponibilidad de espacios y recursos informáticos para las innovaciones	3.42	1.221	500
En mi centro existe reconocimiento institucional y/o profesional de la innovación	3.68	1.201	500

Gráfico N° 28: Medias - Práctica Reflexiva e Innovadora

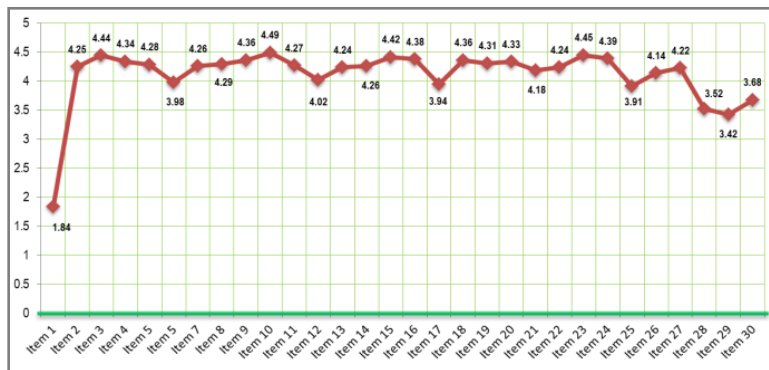
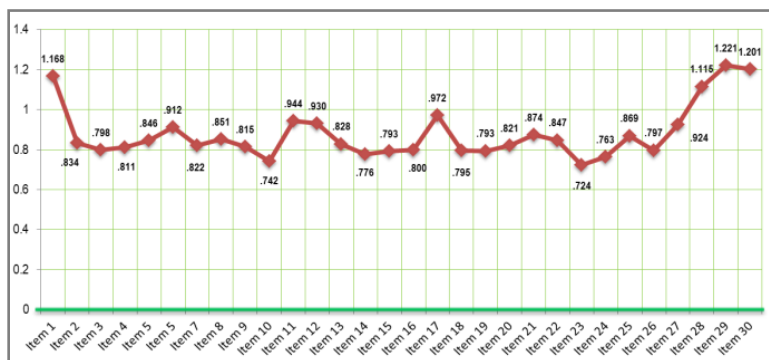


Gráfico N° 29: Desviaciones - Práctica Reflexiva e Innovadora



8.4.4 Medias y desviaciones del cuestionario Generatividad

El Cuadro N° 69 y los Gráficos N° 30 y 31 indican que las medias más altas están ubicadas en los ítems N° 04, 01 y 12. Se expresan en los valores, 4.60, 4.50 y 4.41. Las más bajas responden a los valores 1.67 del ítem N° 02; 1.58 del ítem N° 11 y 1.73 del ítem N° 15. Muestran además, que la desviación típica más alta y superior a una sigma corresponde a los ítems N° 18: 1.271; N° 15: 1.120 y 05: 1.168. La más baja .705, .673 .760 corresponde a los ítems, No 01, 04 y 13. Estos valores reflejan que la opinión del profesorado es más compartida.

Cuadro N° 69: Media y desviación - Generatividad

Estadísticos descriptivos			
Items (preguntas del cuestionario)	Media	Desviación típica	N del análisis
Intento transmitir a otros el conocimiento que he obtenido con mis experiencias	4.50	.705	528
No creo que yo sea muy necesario/a para mis alumnos/as	1.67	1.041	528
Me siento necesario para mis compañeros docentes	4.08	.929	528
Siento que me gusta trabajar como docente	4.60	.673	528
Pienso que yo importo mucho a mis alumnos/as	4.37	.859	528
Acostumbro a no participar en actividades complementarias, extraescolares	1.85	1.168	528
Diseño programas creativos y actividades que tienen impacto en otras personas	3.74	.940	528
Creo que, después de jubilarme, seré recordado durante mucho tiempo	4.04	.996	528
La sociedad no debe ser responsable de dar comida y vivienda a gente sin hogar	1.84	1.106	528
Otros compañeros/as docentes dirían de mí que soy una personas productiva	4.09	.847	528
Siento como si no hubiese hecho nada valioso que pudiese servir a los alumnos/as	1.58	.935	528
Tengo habilidades y conocimientos interesantes que intento enseñar al alumnado	4.41	.774	528
Me siento bien al saber que, desde la educación, he hecho algo que me sobrevivirá	4.41	.760	528
Me gustaría enseñar a los demás de otra forma o en otros lugares	3.89	1.091	528
En general mis acciones no suelen tener un efecto positivo sobre el alumnado	1.73	1.120	528
Durante mi vida me he comprometido con diferentes tipos de personas y de actividades	4.13	.876	528
Creo que influyó positivamente en compañeros o en padres de alumnos	4.31	.816	528
Creo que la responsabilidad de mejorar el centro educativo no debe recaer sobre mi	2.20	1.271	528
Alumnos y/o compañeros vienen a mí para pedirme consejo	4.11	.843	528
Creo que mis aportaciones permanecerá después de que me haya marchado	4.17	.934	528

Gráfico N° 30: Medias - Generatividad

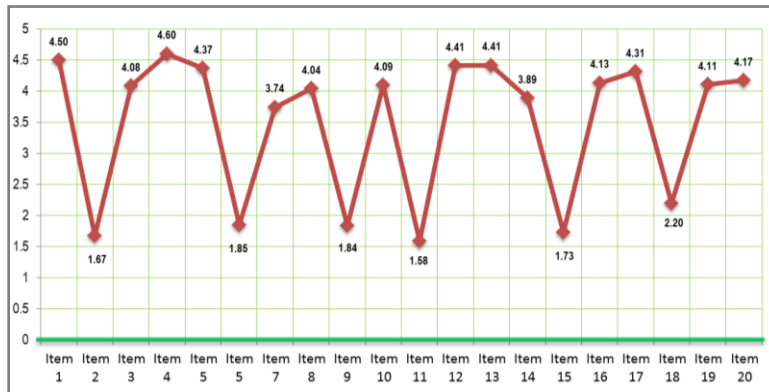
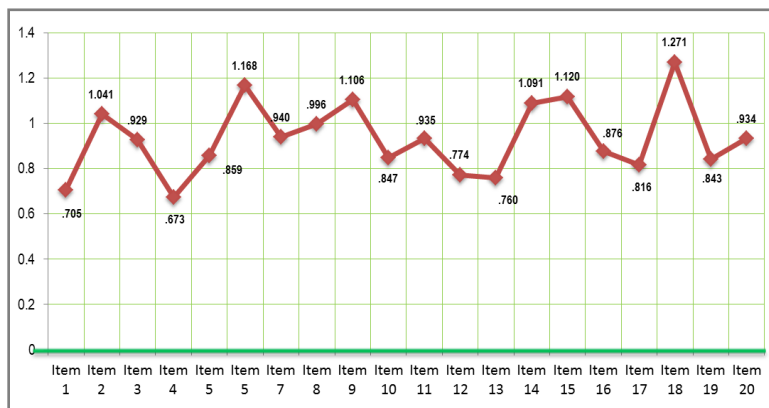


Gráfico N° 31: Desviaciones - Generatividad



8.4.5 Medias y desviaciones del cuestionario Autoeficacia del profesorado

El Cuadro N° 70 y los Gráficos N° 32 y 33 muestran las medias más altas que se expresan en los valores 4.41, 4.39 y 4.41 y corresponden a los ítems N° 03, 20 y 21. Las más bajas se ubican en los ítems N° 04, 05 y 10 y responden a los valores 3.20; 3.26 y 2.43. Las desviaciones típicas más altas y superiores a una sigma corresponden a los ítems N° 04 (1.577); 06 (1.1357) y 09 (1.260). Estas desviaciones evidencian la dispersión de opinión que tienen los docentes sobre los temas abordados. Las más bajas .771, .775 y .750 se ubican en los ítems, N° 03, 14 y 21. Estos valores reflejan que la opinión del profesorado es más complementaria.

Cuadro N° 70: Media y desviación típica - Autoeficacia del Profesorado

Estadísticos descriptivos			
Items (preguntas del cuestionario)	Media	Desviación típica	N del análisis
Si un alumno interrumpe la clase, soy capaz de reconducirlo rápidamente	3.79	1.068	506
Soy capaz de acercarme a los directivos si quiero hablar de problemas con el trabajo	4.23	.844	506
Confío en que, si es necesario, puedo pedir consejo a mis compañeros	4.41	.771	506
Son muy pocos los alumnos que no puedo soportar	3.20	1.577	506
Puedo sobrellevar los estudiantes más complicados	4.23	.911	506
Cuando es necesario, soy capaz de sacar a colación problemas con los directivos	3.26	1.357	506
Siempre puedo encontrar compañeros con los que poder hablas de problemas en el trabajo	3.67	1.204	506
Puedo tomar medidas adecuadas para mantener actividades funcionando de manera eficiente	4.21	.785	506
Puedo decirles a los alumnos que me tomó muy en serio conseguir un trato apropiado	3.62	1.260	506
No siempre soy capaz de ejecutar varias actividades a la vez	2.43	1.187	506
Puedo manejar mi clase bastante bien	4.35	.809	506
Confío en que, si es necesario, puedo conseguir que los directivos me ayuden	4.16	.889	506
Puedo mantener a alumnos desafiantes implicados en la clase	4.00	.940	506
Soy siempre capaz de expresar de forma clara mis expectativas a los alumnos	4.37	.775	506
Soy capaz de responder de manera adecuada a estudiantes desafiantes	4.29	.816	506
Cuando es necesario soy capaz de conseguir que los directivos me apoyen	4.25	.844	506
Puedo evitar que unos pocos alumnos desafiantes me arruinen una clase entera	3.93	1.122	506
Si los alumnos paran de trabajar puedo devolverles a la tarea	3.92	1.008	506
Confío en que si es necesario puedo pedir consejo a los directivos	4.29	.828	506
Si me enfrento a un problema en el que mis compañeros me pueden ayudar, soy capaz de acercarme a ellos para ello	4.39	.786	506
Cuando es necesario soy capaz de pedir ayuda a un compañero	4.41	.750	506
Sé qué reglas son las apropiadas para mis alumnos	4.26	.838	506
Soy capaz de acercarme a mis compañeros si quiero comentar problemas sobre el trabajo	4.20	.948	506
Soy capaz de empezar el curso de manera que los alumnos aprenderán a comportarse bien	4.29	.809	506

Gráfico N° 32: Medias - Autoeficacia del Profesorado

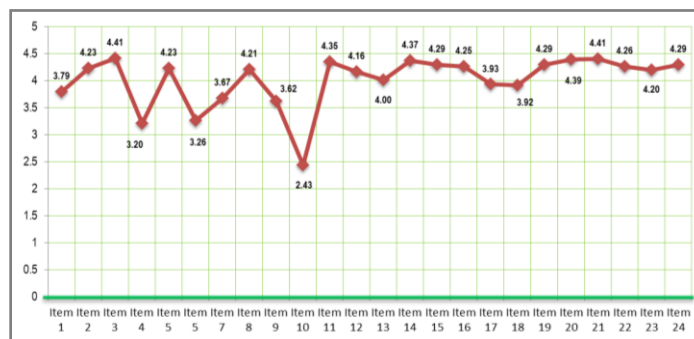
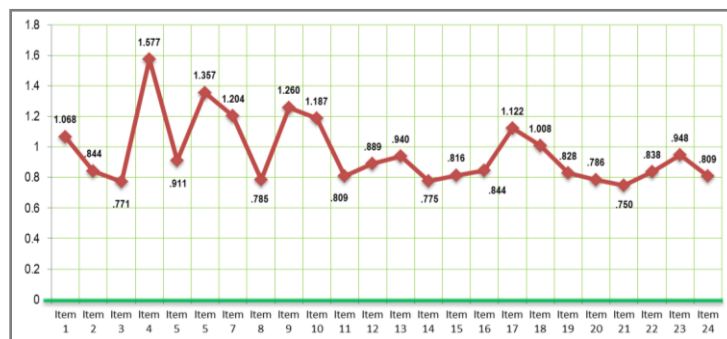


Gráfico N° 33: Desviaciones - Autoeficacia del Profesorado



8.4.6 Medias y desviaciones del cuestionario Motivación Intrínseca y Extrínseca

El Cuadro N° 71 y los Gráficos N° 34 y 35 reflejan que las medias más altas 4.59, 4.58 y 4.45 corresponden a los ítems N° 08, 20 y 27. Las más bajas se expresan en los valores, 1.99, 1.94 y 1.79 de los ítems N° 17, 22 y 24 y 21. Las desviaciones típicas más altas y superior a una sigma corresponden a los ítems N° 11 (1.299); 13 (1.416) y 14 (1.343). Estas desviaciones evidencian la dispersión de opinión que tienen los docentes sobre los temas abordados. Las más bajas .684, .778 y .773 se ubican en los ítems, N° 08, 20 y 27. Estos valores reflejan que la opinión del profesorado es más homogénea.

Cuadro N° 71: Media y desviación - Motivación Intrínseca y Extrínseca

Estadísticos descriptivos			
Items (preguntas del cuestionario)	Media	Desviación típica	N del análisis
Busca con afán la confianza y el aprecio del director/a o subdirector/a	3.09	1.293	539
Siente a menudo la necesidad de realizar grandes proyectos	3.89	.946	539
Necesita ocupar algún cargo de alta responsabilidad para poner a prueba su valía profesional	2.19	1.201	539
En general tiene un gran interés por ampliar conocimientos relacionados con su trabajo	4.35	.828	539
Siempre le ha gustado formar parte del equipo directivo de su centro educativo	3.09	1.292	539
Generalmente intenta resolver problemas de su vida por sí mismo	3.55	1.240	539
Tener un puesto de trabajo fijo es muy importante para Ud. y para su familia	4.48	.786	539
Es importante para Ud. conseguir las metas y realizar los proyectos que se ha propuesto	4.59	.684	539
Desearía realizar algún tipo de actividad que le permitiera dirigir un grupo de personas	3.81	1.039	539
Prefiere aceptar nuevas responsabilidades profesionales con gran riesgo que trabajar con menos responsabilidad y riesgo	2.92	1.284	539
Le importa mucho lo que la gente pueda decir de Ud.	2.72	1.299	539
Desea realizar cursos de formación con cierta periodicidad para mejorar su eficacia laboral	4.42	.811	539
No le importa que supervisen su labor con tal de asegurarse el puesto de trabajo	3.48	1.343	539
Es Ud. una persona que está dispuesta a todo para conseguir lo que se propone	2.83	1.416	539
Siente a menudo deseos de ganar mucho dinero aunque realmente no lo necesite para vivir	2.16	1.083	539
Cada vez más necesita que todos sus proyectos le salgan bien	4.07	.971	539
Ocupando algún cargo directivo y/o político se sentiría más feliz	1.99	1.080	539
Desearía que la organización y funcionamiento de su centro fuesen más efectivas	3.75	1.168	539
Le gusta realizar con frecuencia algún tipo de acciones que llame la atención a los demás	2.55	1.194	539
Es muy importante para Ud. Conseguir en su trabajo unas relaciones humanas	4.58	.778	539
Preferiría un trabajo bien remunerado a uno interesante y creativo	2.29	1.171	539
Se arriesgaría en la toma de decisiones con tal de impresionar a los demás	1.94	.996	539
Por sus méritos (conocimientos y valía) tiene asegurado el puesto que actualmente ocupa en su centro educativo	3.79	1.217	539
Considera que con dinero se puede lograr todo aquello a lo que se aspira	1.79	.978	539
Considera que está preparado para afrontar cualquier problema relativo a su actividad	4.01	.974	539
Busca las situaciones que le permitan dar a conocer su preparación y valía	3.48	1.170	539
En general se preocupa por el desempeño de sus tareas profesionales	4.45	.773	539
Ganando más dinero conseguirá más seguridad en sí mismo	2.16	1.199	539
Se siente integrado dentro de su grupo de trabajo o área	4.37	.799	539
Es constante en la búsqueda de medios para ascender de nivel o categoría	3.20	1.311	539

Gráfico N° 34: Medias - Motivación Intrínseca y Extrínseca

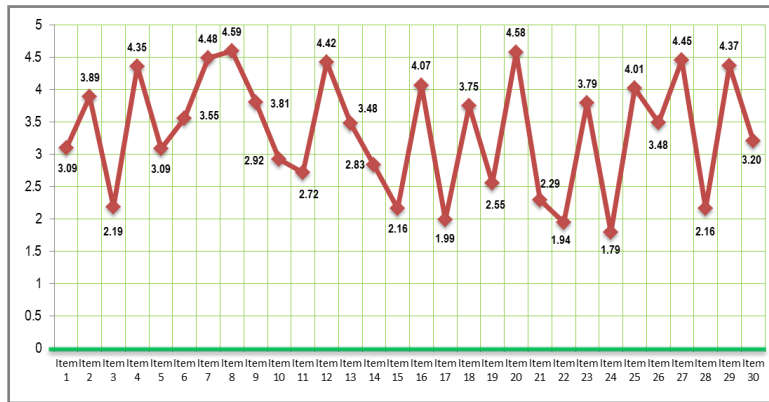
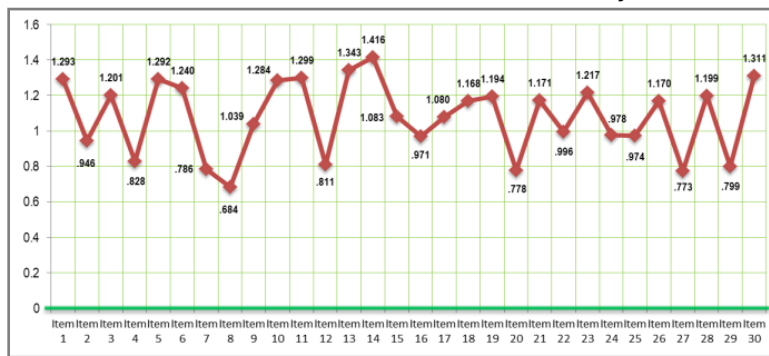


Gráfico N° 35: Desviaciones - Motivación Intrínseca y Extrínseca



8.5 Correlaciones Bivariadas

En este apartado se presentan las diferentes correlaciones que se establecen entre los Factores de los Cuestionarios aplicados en esta investigación.

Se cuantifica la asociación entre las diferentes variables y no se establece ningún orden preferencial entre las mismas. La medida de la asociación entre las variables se realizó mediante el Coeficiente de Pearson (r_{xy}). Este coeficiente facilita la interpretación de los resultados de las correlaciones por poseer un rango acotado de 1 a 1 equivalente a la covarianza tipificada.

El Cuadro N° 72 presenta la diversidad de correlaciones que se establecen entre las variables de esta investigación:

Cuadro N° 72: Correlación entre las variables

CORRELACIONES																		
VARIABLES		ACTITUD AL CAMBIO SOCIOEDUCATIVO				AUTOESTIMA			PRACTICA REFLEXIVA E INNOVADORA		GENERATIVIDAD		AUTOEFICACIA DEL PROFESORADO			MOTIVACION INTRINSECA Y EXTRINSECA		
		I. Pensamiento Crítico	II. Invest.	III. Participación	IV. Tecnología de la Información y la Comunicación	I. Mis expectativas y proyectos	II. Mis cualidades y carencias	III. La persona como valor	I. Práctica Reflexiva	II. Práctica Innovadora	I. Expresión generativa	II. Carencia generativa	I. Manejo de la clase	II. Apoyo de compañeros	III. Apoyo del equipo directivo	I. Motivación intrínseca	II. Motivación extrínseca	III. Mot. Intr. para el desarrollo profesional
I. Pensamiento Crítico	Correlación de Pearson	1	,000	,000	,000	-,146**	,362**	,184**	,356**	,270**	,497**	-,086	,398**	,225**	-,016	,394**	-,123**	,161**
	Sig. (bilateral)		1,000	1,000	1,000	,002	,000	,000	,000	,000	,000	,075	,000	,000	,740	,000	,010	,001
II. Investigación	Correlación de Pearson	,000	1	,000	,000	-,121**	,275**	-,037	,309**	,208**	,270**	-,131**	,233**	,114**	-,072	,181**	-,074	,178**
	Sig. (bilateral)	1,000		1,000	1,000	,011	,000	,436	,000	,000	,000	,006	,000	,021	,141	,000	,122	,000
III. Participación	Correlación de Pearson	,000	,000	1	,000	,081	,257**	,195**	,325**	-,050	,231**	-,006	,214**	,272**	,023	,223**	,059	,064
	Sig. (bilateral)	1,000	1,000		1,000	,091	,000	,000	,000	,319	,000	,897	,000	,000	,638	,000	,215	,180
IV. Tecnología de la Información y la comunicación	Correlación de Pearson	,000	,000	,000	1	,341**	,037	-,190**	-,034	,148**	,130**	,399**	,064	-,066	,077	,000	,305**	,193**
	Sig. (bilateral)	1,000	1,000	1,000		,000	,442	,000	,498	,003	,007	,000	,194	,176	,119	,992	,000	,000
I. Mis expectativas y proyectos	Correlación de Pearson	-,146**	-,121**	,081	,341**	1	,000	,000	-,122**	,021	-,101	,477**	-,123**	-,210**	,123**	-,124**	,419**	,046
	Sig. (bilateral)	,002	,011	,091	,000		1,000	1,000	,010	,656	,029	,000	,009	,000	,009	,007	,000	,312
II. Mis cualidades y carencias	Correlación de Pearson	,362**	,275**	,257**	,037	,000	1	,000	,558**	,284**	,532**	-,093	,430**	,222**	-,103	,462**	-,040	,180**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,442	1,000		1,000	,000	,000	,000	,043	,000	,000	,028	,000	,379	,000
III. La persona como valor	Correlación de Pearson	,184**	-,037	,195**	-,190**	,000	,000	1	,220**	-,035	,192**	-,132**	,116	,258**	,110	,252**	-,106	-,019
	Sig. (bilateral)	,000	,436	,000	,000	1,000	1,000		,000	,454	,000	,004	,013	,000	,019	,000	,021	,684
I. Práctica Reflexiva	Correlación de Pearson	,356**	,309**	,325**	-,034	-,122**	,558**	,220**	1	,000	,648**	-,095	,525**	,348**	,028	,650**	-,030	,213**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,498	,010	,000	,000		1,000	,000	,049	,000	,000	,567	,000	,526	,000
II. Práctica Innovadora	Correlación de Pearson	,270**	,208**	-,050	,148**	,021	,284**	-,035	,000	1	,346**	-,057	,210**	,125**	-,148**	,183**	-,106	,185**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,319	,003	,656	,000	,454	1,000		,000	,235	,000	,010	,002	,000	,026	,000
I. Expresión generativa	Correlación de Pearson	,497**	,270**	,231**	,130**	-,101	,532**	,192**	,648**	,346**	1	,000	,612**	,454**	-,018	,651**	-,033	,262**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,007	,029	,000	,000	,000	,000		1,000	,000	,000	,704	,000	,480	,000
II. Carencia generativa	Correlación de Pearson	-,086	-,131**	-,006	,399**	,477**	-,093	-,132**	-,095	-,057	,000	1	-,083	-,098	,297**	-,090	,431**	,025
	Sig. (bilateral)	,075	,006	,897	,000	,000	,043	,004	,049	,235	1,000		,080	,037	,000	,050	,000	,592
I. Manejo de la clase	Correlación de Pearson	,398**	,233**	,214**	,064	-,123**	,430**	,116	,525**	,210**	,612**	-,083	1	,000	,590**	-,109	,241**	
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,194	,009	,000	,013	,000	,000	,000	,080		1,000	1,000	,000	,019	,000
II. Apoyo de compañeros	Correlación de Pearson	,225**	,114	,272**	-,066	-,210**	,222**	,258**	,348**	,125	,454**	-,098	,000	1	,000	,437**	-,163**	,060
	Sig. (bilateral)	,000	,021	,000	,176	,000	,000	,000	,000	,010	,000	,037	1,000		1,000	,000	,000	,199
III. Apoyo del equipo directivo	Correlación de Pearson	-,016	-,072	,023	,077	,123**	-,103	,110	,028	-,148**	-,018	,297**	,000	,000	1	-,002	,150**	,115
	Sig. (bilateral)	,740	,141	,638	,119	,009	,028	,019	,567	,002	,704	,000	1,000	1,000		,962	,001	,013
I. Motivación intrínseca	Correlación de Pearson	,394**	,181**	,223**	,000	-,124**	,462**	,252**	,650**	,183**	,651**	-,090	,590**	,437**	-,002	1	,000	,000
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,992	,007	,000	,000	,000	,000	,000	,050	,000	,000	,962		1,000	1,000
II. Motivación extrínseca	Correlación de Pearson	-,123**	-,074	,059	,305**	,419**	-,040	-,106	-,030	-,106	-,033	,431**	-,109	-,163**	,150**	,000	1	,000
	Sig. (bilateral)	,010	,122	,215	,000	,000	,379	,021	,526	,026	,480	,000	,019	,000	,001	1,000		1,000
III. Motivación intrínseca para el des. Prof.	Correlación de Pearson	,161**	,178**	,064	,193**	,046	,180**	-,019	,213**	,185**	,262**	,025	,241**	,060	,115*	,000	,000	1
	Sig. (bilateral)	,001	,000	,180	,000	,312	,000	,684	,000	,000	,000	,592	,000	,199	,013	1,000	1,000	

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). * La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

8.5.1 Correlaciones de los Factores del Cuestionario Actitud al Cambio Socioeducativo

a) Factor I Pensamiento Crítico

El Cuadro N° 107 presenta las correlaciones del Factor I con los Factores del Cuestionario Autoestima. La correlación con el Factor I Mis Expectativas y Proyectos es significativa y negativa al nivel de 0,01 (-,146**). También correlaciona significativamente y de forma positiva al nivel de 0,01 (,362**) y (,184**) con el Factor II Mis Cualidades y Carencias y el Factor III La persona como valor del Cuestionario Autoestima. Asimismo, correlaciona de forma significativa y positivamente al 0,01 (,356**) y (,270**) con el Factor I Práctica Reflexiva y el Factor II Práctica Innovadora del Cuestionario Práctica Reflexiva e Innovadora.

De igual manera correlaciona de forma significativa y positivamente al 0,01 (,497**) con el Factor I Expresión Generativa del Cuestionario Generatividad. Además, este Factor correlaciona significativamente y de forma positiva al nivel de 0,01 (,398**) con el Factor I Manejo de la Clase. Además correlaciona significativamente y de forma positiva con el Factor II Apoyo de compañeros al nivel 0,01 (,225**). Ambos Factores forman parte del Cuestionario Autoeficacia del profesorado.

También correlaciona con los Factores del Cuestionario Motivación Intrínseca y Extrínseca. Con el Factor I Motivación Intrínseca-Autonomía personal correlaciona de forma significativa y positiva al 0,01 (,394**). También establece correlación significativa y negativa al nivel de 0,05 (-,123*) con el Factor II Motivación Extrínseca. Asimismo, correlaciona positiva y significativamente con el Factor III Motivación Intrínseca-Desarrollo Profesional al nivel 0,001 (,161**).

b) Factor II Investigación

El Factor II como indica el Cuadro 105 establece correlación con los Factores del Cuestionario Autoestima. Con el Factor I Mis expectativas y Proyectos la correlación es significativa y negativa al nivel 0,05 (-,121*). Correlaciona además, significativa y positivamente al nivel de 0,01 (,275**) con el Factor II Mis cualidades y carencias. También correlaciona de forma significativa y positivamente al nivel de 0,01 (309**), (,208**) con el Factor I Práctica Reflexiva y el Factor II Práctica Innovadora del Cuestionario Práctica Reflexiva e Innovadora.

Este Factor correlaciona de forma significativa y positiva al 0,01 (,270**) con el Factor I Expresión Generativa del Cuestionario Generatividad. Correlaciona de forma significativa y negativa al nivel de 0,01 (-,131**) con el Factor II Carencia Generativa

Asimismo, establece correlación significativa y positiva al nivel de 0,05 (,233*) con el Factor I Manejo de la Clase del Cuestionario Autoeficacia del profesorado. Correlaciona también, de forma significativa y positiva al nivel de 0,01 (,114**) con el Factor II Apoyo de compañeros.

De la misma manera correlaciona con Factores del Cuestionario Motivación Intrínseca y Extrínseca. Con el Factor I Motivación Intrínseca-Autonomía personal, correlaciona significativamente y de forma positiva al nivel de 0,01 (,181**). Además, correlaciona significativamente y de forma positiva al nivel 0,01 (,178**) con el Factor III Motivación Intrínseca-Desarrollo profesional.

c) Factor III Participación

El Factor III Participación correlaciona significativamente y de forma positiva al 0,01 (,257**) y (,195**) con los Factores II Mis cualidades y carencias y III la persona como valor del Cuestionario Autoestima. Además correlaciona de forma positiva al nivel 0,01 (,325**) con el Factor I de Práctica Reflexiva. Asimismo, correlaciona significativamente y de forma positiva al nivel de 0,01 (,231**) con el Factor I Expresión Generativa del Cuestionario Generatividad.

Establece correlación con Factores del Cuestionario Autoeficacia del profesorado. Con el Factor I Manejo de la clase la correlación es significativa y positiva al 0,01 (,214**) y con el Factor II Apoyo de compañeros correlaciona significativamente y de forma positiva al 0,01 (,272**). Además correlaciona significativamente y de forma positiva al nivel de 0,01 (223**) con el Factor I Motivación Intrínseca-Autonomía personal.

d) Factor IV Tecnología de la información y comunicación

El Cuadro de referencia indica que el Factor IV correlaciona de forma significativa y positivamente al nivel de 0,01 (,341**) con el Factor I Mis expectativas y proyectos del Cuestionario Autoestima. También correlaciona de forma significativa y negativamente al nivel de 0,01 (-,190**) con el Factor III La persona como valor.

Establece correlación de forma significativa y positivamente al nivel 0,01 (,148**) con el Factor II Práctica Innovadora del Cuestionario Práctica Reflexiva e Innovadora. Además, correlaciona significativamente y de forma positiva al nivel 0,01 (,130**), (,399**) con los Factores I Expresión generativa y II Carencia Generativa del Cuestionario Generatividad.

Correlaciona con Factores del Cuestionario Motivación Intrínseca y Extrínseca. Con el Factor II Motivación Extrínseca la correlación es significativa y positiva al nivel de 0,01

(,305**) y con el Factor III Motivación Intrínseca-Desarrollo profesional la correlación es significativa y positiva al nivel 0,01 (,193**).

8.5.2 Correlaciones de los Factores del Cuestionario Autoestima.

a) Factor I Mis expectativas y Proyectos

Este Factor correlaciona con el Factor I del Cuestionario Práctica Reflexiva e Innovadora. Se observa en el Cuadro 105, que es una correlación significativa y negativa al nivel de 0,05 (-,122*) con el Factor I Práctica Reflexiva.

Establece correlación con los factores del Cuestionario Generatividad. Es una correlación significativa y negativa al nivel 0,05 (-,101*) con el Factor I Expresión Generativa y una correlación significativa al nivel 0,01 (,477**) con el Factor II, Carencia Generativa.

Correlaciona con los factores del Cuestionario Autoeficacia del Profesorado de forma significativa y negativa al nivel 0,01 (-,123*) con el Factor I Manejo de la clase. También correlaciona de forma negativa y significativa al nivel 0,01 (,210**) con el Factor II Apoyo de Compañeros. De igual modo correlaciona significativamente al nivel 0,01 (,123**) con el Factor III Apoyo de Equipos Directivos.

Establece correlación con Factores del Cuestionario Motivación Intrínseca y Extrínseca. Con el Factor I Motivación Intrínseca-Autonomía personal correlaciona de forma significativa y negativa al nivel 0,01 (-,124*). Además, correlaciona con el Factor II Motivación Extrínseca de forma significativa y positiva al nivel 0,01 (,419**).

b) Factor II Mis Cualidades y Carencias

El Factor II establece correlación con Factores del Cuestionario Práctica Reflexiva e Innovadora. Con el Factor I Práctica Reflexiva la correlación es significativa y positiva al nivel 0,01 (,558**) y con el Factor II Práctica Innovadora la correlación es significativa y positiva al nivel 0,01 (,284**).

Correlaciona con los Factores del Cuestionario Generatividad. Con el Factor I Expresión Generativa la correlación es significativa y positiva al nivel 0,01 (,532**) y con el Factor II Carencia Generativa, la correlación es significativa y negativa al nivel de 0,05 (-,093*).

Establece correlaciones con los Factores del Cuestionario Autoeficacia del profesorado. Con el Factor I Manejo de la clase la correlación es significativa y positiva al nivel 0,01 ($,430^{**}$). Con el Factor II Apoyo a compañeros, la correlación es positiva y significativa al nivel 0,05 ($,222^{*}$) y con el Factor III Apoyo del equipo directivo la correlación es significativa y negativa al nivel 0,05 ($-,103^{*}$).

El Cuadro evidencia que existe correlación con Factores del Cuestionario Motivación Intrínseca y Extrínseca. Con el Factor I Motivación Intrínseca- Autonomía Personal la correlación es significativa y positiva al nivel 0,01 ($,462^{**}$) y con el Factor III Motivación Intrínseca-Desarrollo profesional, la correlación es significativa y positiva al nivel de 0,01 ($,180^{**}$)

c) Factor III La Persona como valor

El Factor III establece correlación con el Factor I Práctica Reflexiva del Cuestionario Práctica Reflexiva e Innovadora. Es una correlación significativa y positiva al nivel de 0,01 ($,220^{**}$). Correlaciona además con el Factor I Expresión Generativa del Cuestionario Generatividad. Es una correlación significativa y positiva al nivel de 0,01 ($,192^{**}$). Con el Factor II Carencia Generativa, la correlación es significativa y negativa al nivel 0,01 ($-,132^{*}$).

Se observa en el Cuadro de referencia que este Factor correlaciona con los Factores del Cuestionario Autoeficacia del Profesorado. Con el Factor 1 Manejo de la clase la correlación es significativa y positiva al nivel 0,05 ($,116^{*}$) y con el Factor II Apoyo de compañeros la correlación es positiva y significativa al nivel 0,01 ($,258^{**}$). La correlación con el Factor III Apoyo del equipo directivo es significativa y positiva al nivel 0,05 ($,110^{*}$). La correlación con los Factores del Cuestionario Motivación Intrínseca y Extrínseca es significativa y positiva al nivel 0,01 ($,252^{**}$) con el Factor I Motivación Intrínseca-Autonomía Personal, y significativa y negativa al 0,05 ($-,106^{*}$) con el Factor II Motivación Extrínseca.

8.5.3 Correlaciones del Cuestionario Práctica Reflexiva e Innovadora

a) Factor I Práctica Reflexiva

Este Factor correlaciona con los Factores del Cuestionario Generatividad. El Factor I Expresión Generativa correlaciona de forma significativa y positiva al nivel de 0,01 ($,648^{**}$). Con el Factor II Carencia Generativa correlaciona significativamente y de forma negativa al 0,05 ($-,095^{*}$).

A su vez correlaciona con dos Factores del Cuestionario Autoeficacia del profesorado. Con el Factor I Manejo de la clase la correlación es significativa y positiva al 0,01 ($,525^{**}$) y con el Factor II Apoyo de compañeros la correlación es significativa y positiva al 0,01 ($,348^{**}$).

La correlación con Factores del Cuestionario Motivación Intrínseca y Extrínseca se produce con el Factor I Motivación Intrínseca-Autonomía personal y el Factor III Motivación Intrínseca-Desarrollo profesional. Ambas correlaciones son significativas y positivas al nivel de 0,01 ($,650^{**}$), ($,213^{**}$).

b) Factor II Práctica Innovadora

Este Factor correlaciona con el Factor I Expresión Generativa del Cuestionario Generatividad. Es una correlación significativa y positiva al 0,01 ($,346^{**}$). A su vez correlaciona con los Factores del Cuestionario Autoeficacia del profesorado. Con el Factor I Manejo de la clase la correlación es significativa y positiva al 0,01 ($,210^{**}$). Con el Factor II Apoyo de compañeros la correlación es significativa y positiva al 0,05 ($,125^{*}$) y con el Factor III Apoyo del equipo directivo, correlaciona significativamente y de forma negativa al nivel de 0,01 ($-,148^{**}$).

Este Factor correlaciona también con los Factores del Cuestionario Motivación Intrínseca y Extrínseca. Es una correlación significativa y positiva al nivel de 0,01 ($,183^{**}$) y ($,185^{**}$) con el Factor I Motivación Intrínseca-Autonomía personal y Factor III Motivación Intrínseca-Desarrollo profesional. Además correlaciona de forma significativa y negativamente con el Factor II Motivación Extrínseca al nivel de 0,05 ($-,106^{*}$).

8.5.4 Correlaciones de los Factores del Cuestionario Generatividad

a) Factor I Expresión Generativa

Este Factor Establece correlación con Factores del Cuestionario Autoeficacia del profesorado. Con el Factor I Manejo de la Clase la correlación es positiva y significativa al nivel 0,01 ($,612^{**}$) y con el Factor II correlaciona de forma significativa y positiva al nivel 0,01 ($,454^{**}$).

Correlaciona también con Factores del Cuestionario Motivación Intrínseca y Extrínseca. Con el Factor I Motivación Intrínseca-Autonomía personal la correlación es positiva y significativa al nivel 0,01 ($,651^{**}$) y con el Factor III Motivación Intrínseca-Desarrollo profesional correlaciona de forma significativa y positiva al nivel 0,01 ($,262^{**}$).

b) Factor II Carencia Generativa

El Factor II correlaciona con Factores del Cuestionario Autoeficacia del profesorado. La correlación con el Factor II Apoyo a los compañeros es significativa y negativa al nivel 0,05 (-,098*) y con el Factor III Apoyo del equipo directivo correlaciona de forma positiva y significativa al nivel 0,01 (,297**).

De igual modo, establece correlación con el Factor II Motivación Extrínseca del Cuestionario Motivación Intrínseca y Extrínseca. Es una correlación significativa y positiva al nivel 0,01 (,431**).

8.5.5 Correlaciones de los Factores del Cuestionario Autoeficacia del Profesorado

a) Factor I Manejo de la clase

Este Factor correlaciona con los Factores del Cuestionario Motivación Intrínseca y Extrínseca. Con el Factor I Motivación Intrínseca-Autonomía personal la correlación es significativa y positiva al 0,01 (590**) y con el Factor II Motivación Extrínseca la correlación es negativa y significativa al nivel 0,05 (-,109*). La correlación con el Factor III Motivación Intrínseca-Desarrollo profesional es positiva y significativa al 0,01 (,241**).

b) Factor II Apoyo de los compañeros

El Factor II correlaciona con los Factores del Cuestionario Motivación Intrínseca y Extrínseca. Con el Factor I Motivación Intrínseca-Autonomía personal la correlación es positiva y significativa al nivel 0,01 (,437**). Con el Factor II Motivación Extrínseca la correlación es negativa y significativa al nivel 0,01 (-,163**).

c) Factor III Apoyo del Equipo Directivo

El Factor III establece correlación con los Factores II y III del Cuestionario Motivación Intrínseca y Extrínseca. Con el Factor II Motivación Extrínseca la correlación es positiva y significativa al nivel 0,01 (,150**) y con el Factor III Motivación Intrínseca-Desarrollo profesional la correlación es significativa y positiva al nivel 0,05 (,115*).

Al comprobar la existencia de correlaciones entre los Factores de los Cuestionarios, se pueden realizar Análisis Multivariado de Varianza (MANOVA)

8.6 Resultados Diferenciales

8.6.1 Introducción

El análisis multivariado de varianza (Manova) es una extensión del análisis común de la varianza (Anova). Este análisis estudia el comportamiento de diversas variables dependientes en los grupos establecidos. Los Manovas posibilitan la identificación de las diferencias existentes entre grupos a través de una combinación lineal de las variables dependientes y los niveles de las variables independientes. Tienen en cuenta la correlación entre las variables. Este tipo de análisis contempla distintas variables pero sin considerar si las explicativas son continuas o discretas.

En este apartado, se presenta una descripción general de los resultados de los Manovas de las diferentes variables independientes: sexo, edad, estado civil, zona en la que está ubicado el centro educativo, nivel educativo en el que trabaja, tanda en la que trabaja, tiempo en el servicio, titulación académica, ingreso al sistema educativo para la función docente, escala salarial y Regional de educación a la que pertenece el centro educativo en el que trabaja.

8.6.2 Análisis multivariado de varianza (MANOVA) del cuestionario Actitud al Cambio Socioeducativo y variables sociodemográficas

8.6.2.1 MANOVA: Actitud al Cambio Socioeducativo por influencia de la variable sexo

El Cuadro N° 73 muestra las medias y desviaciones por Factores según la variable Sexo

Cuadro N° 73: Medias y desviaciones por factores

Estadísticos descriptivos				
	Sexo:	Media	Desviación típica	N
Factor I. Pensamiento Crítico	Femenino	,0708741	,84206735	380
	Masculino	-,2404656	1,38809158	112
Factor II, Investigación	Femenino	,0506163	,96736902	380
	Masculino	-,1717340	1,09072252	112
Factor III, Participación	Femenino	,0176551	,99991810	112
	Masculino	-,0599013	1,00243739	492
Factor IV, Tecnología de la Información y la Comunicación	Femenino	-,0271652	,97393029	112
	Masculino	,0921677	1,08333574	492

En el Cuadro N° 74 se observa que según la Traza de Pillai existe diferencias estadísticamente significativas entre las variables dependientes por influencia de la variable sexo.

Cuadro N° 74: Contrastes multivariados

Contrastes multivariados ^b							
Efecto	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial	
P101 (Sexo)	Traza de Pillai	,029	3,682 ^a	4,000	487,000	,006	,029
a. Estadístico exacto							
b. Diseño: Intersección + P101							

El Cuadro N° 75 revela que existen diferencias estadísticamente significativas en el Factor I Pensamiento Crítico (.004) y en el Factor II Investigación (.039) por efecto del variable sexo.

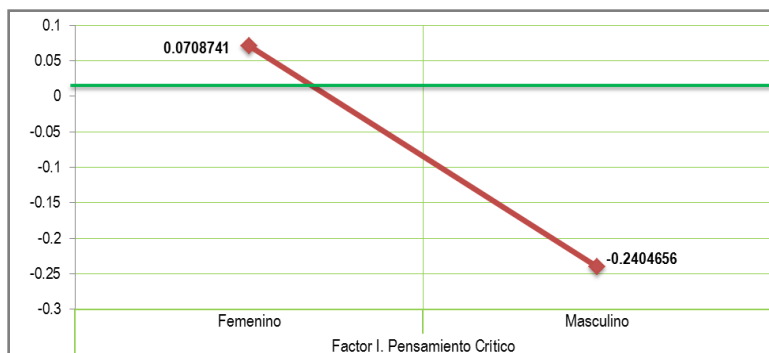
Cuadro N° 75: Prueba de los efectos inter-sujetos

Pruebas de los efectos inter-sujetos							
Origen	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
P101 (Sexo)	Factor I. Pensamiento Crítico	8,385	1	8,385	8,513	,004	,017
	Factor II. Investigación	4,277	1	4,277	4,306	,039	,009
	Factor III. Participación	,520	1	,520	,520	,471	,001
	Factor IV. Tecnología de la Información y la Comunicación	1,232	1	1,232	1,232	,267	,003
a. Calculado con alfa = ,05							

No se realizaron pruebas Post Hoc para la variable Sexo porque hay menos de tres grupos.

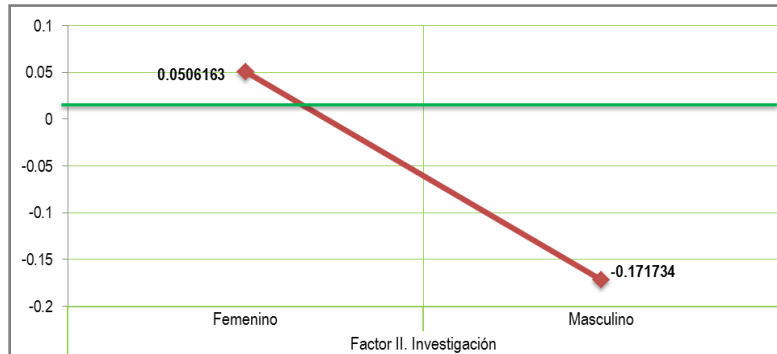
En el Gráfico 36 se evidencia que en el Factor I, el sexo femenino presenta una media superior.

Gráfico N° 36: Medias estimadas del Factor I: Pensamiento Crítico



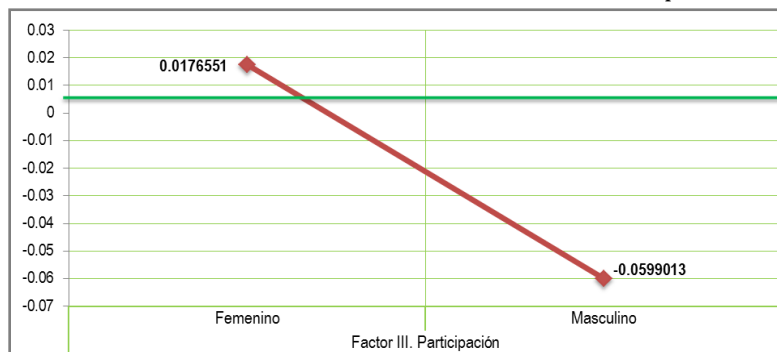
El Gráfico N° 37 muestra que en el Factor II la media del sexo femenino es superior.

Gráfico N° 37: Medias estimadas del Factor II: Investigación



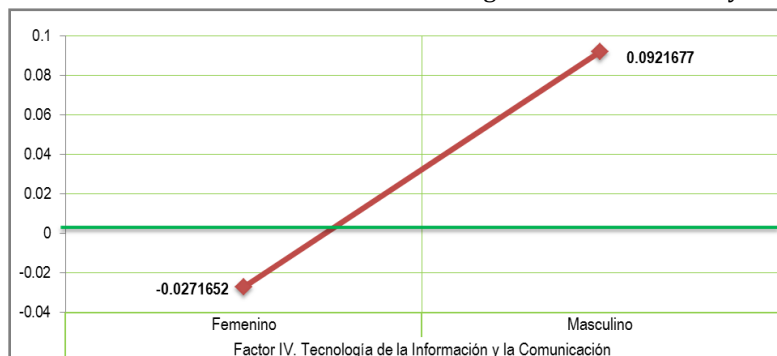
En el Gráfico N° 38 se observa que en el Factor III el sexo femenino presenta una media superior.

Gráfico N° 38: Medias estimadas del Factor III: Participación



El Gráfico N° 39 indica que en el Factor IV la media del sexo femenino es inferior.

Gráfico N° 39: Medias estimadas del Factor IV: Tecnología de la Información y la Comunicación



8.6.2.2 MANOVA: Actitud al Cambio Socioeducativo por influencia de la variable edad

El Cuadro N° 76 presenta las medias y desviaciones por Factores según la variable Edad.

Cuadro N° 76: Medias y desviaciones por factores

Estadísticos descriptivos				
Factores	Edad por intervalos	Media	Desviación típica	N
Factor I. Pensamiento Crítico	20-25	,1790168	,69676570	8
	26-30	,2059717	,68233861	41
	31-35	-,0850976	,86378347	80
	36-40	,0996809	,79700257	83
	41-45	,1242087	,82426996	75
	46-50	-,0876050	1,01552783	94
	51-55	,1220613	1,58683308	29
	56-60	-,2004793	1,14074976	21
Factor II. Investigación	20-25	,1581601	1,13331628	8
	26-30	,0318209	,86581993	41
	31-35	,0036894	,90753416	80
	36-40	,0611629	1,01857650	83
	41-45	-,0879731	1,10822120	75
	46-50	,0186865	1,09012169	94
	51-55	-,3491513	,85293253	29
	56-60	,1675793	1,01669289	21
Factor III. Participación	20-25	-,3211719	,91562485	8
	26-30	-,2383797	,95274209	41
	31-35	-,0771159	1,03388940	80
	36-40	,0693747	1,01572777	83
	41-45	-,0174590	,93202707	75
	46-50	,0739670	,95010497	94
	51-55	,3267183	1,01452352	29
	56-60	,1476157	,85928093	21
Factor IV Tecnología de la Información y la Comunicación	20-25	-,0494806	,79698867	8
	26-30	,2552783	1,12982605	41
	31-35	-,0554132	,92884765	80
	36-40	-,0065878	1,05672740	83
	41-45	-,1828726	,88348028	75
	46-50	-,0308514	,99339155	94
	51-55	-,2412664	1,00367694	29
	56-60	-,2885974	,81154158	21

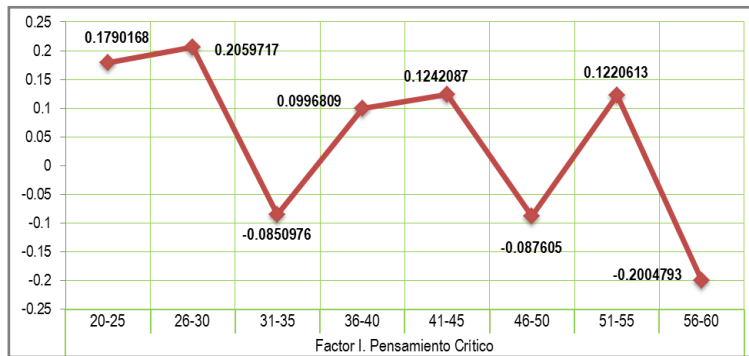
El Cuadro N° 77 indica que según la Traza de Pillai no existen diferencias estadísticamente significativas en la variable dependiente, Actitud al cambio socioeducativo a causa de la variable independiente Edad.

Cuadro N° 77: Contrastes multivariados

Contrastes multivariados ^a							
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
P102A (edad por intervalos)	Traza de Pillai	,066	1,011	28,000	1692,000	,449	,016
a. Estadístico exacto							
b. Calculado con alfa = ,05							

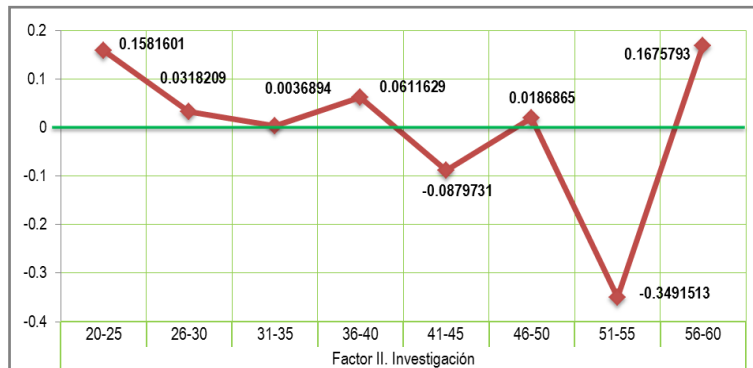
El Gráfico N° 40 muestra que en el Factor I el grupo de edad (26-30) es el que tiene la media más elevada. El grupo que posee la media más baja es el de (56-60).

Gráfico N° 40: Medias estimadas del Factor I: Pensamiento Crítico



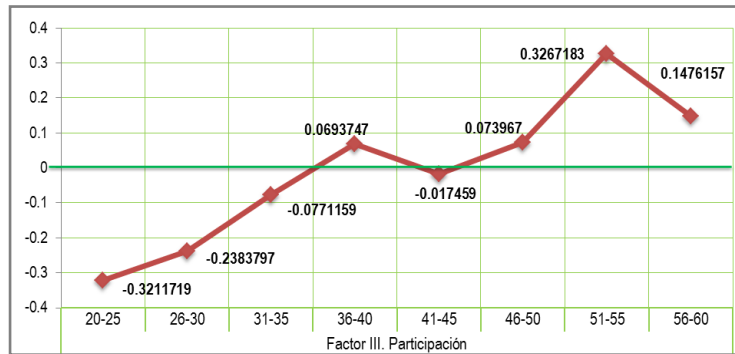
El Gráfico N° 41 indica que en el Factor II el grupo (56-60) es el que posee la media más elevada. El grupo (51-55) es el que posee la media más baja.

Gráfico N° 41: Medias estimadas del Factor II: Investigación



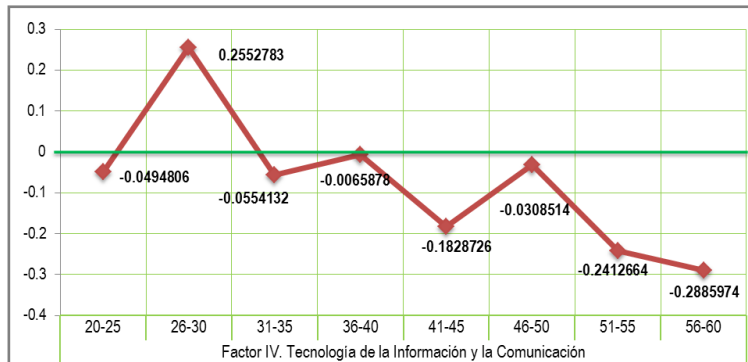
En el Gráfico 42 indica que en el Factor III el grupo de docentes con la media más elevada es (51-55). La media más baja corresponde a (20-25).

Gráfico N° 42: Medias estimadas del Factor III: Participación



El Gráfico N° 43 indica que en el Factor IV el grupo (26-30) posee la media más elevada. El grupo con la media más baja corresponde a (56-60).

Gráfico N° 43: Medias estimadas del Factor IV: Tecnología de la Información y la Comunicación



8.6.2.3 MANOVA: Actitud al Cambio Socioeducativo y estado civil

El Cuadro N° 78 presenta las medias y desviaciones por Factores según la variable Estado civil.

Cuadro N° 78: Medias y desviaciones por factores

Estadísticos descriptivos				
	Estado civil	Media	Desviación típica	N
Factor I. Pensamiento Crítico	Casado	,0069092	1,01581414	326
	Soltero	,0331040	,84294582	77
	Unión libre	-,0377786	1,09426969	47
	Separado	,1310222	,91200578	16
	Divorciado	-,4543872	1,23239692	17
	Viudo	,0796287	,78435392	7
Factor II. Investigación	Casado	-,0157477	1,07752346	326
	Soltero	,0155985	,87479307	77
	Unión libre	,0804830	,91492844	47
	Separado	,1597608	,65845723	16
	Divorciado	,0128007	,59123026	17
	Viudo	-,1057194	,39119795	7
Factor III. Participación	Casado	,0073735	,96690192	326
	Soltero	-,1044961	1,04462592	77
	Unión libre	-,0844841	,99517266	47
	Separado	,2024701	1,12650395	16
	Divorciado	,0376910	1,06799063	17
	Viudo	,9778833	,71297335	7
Factor IV. Tecnología de la Información y la Comunicación	Casado	-,0391632	,93834984	326
	Soltero	-,0136137	1,01541732	77
	Unión libre	,3926817	1,27923405	47
	Separado	-,5372624	,64127321	16
	Divorciado	-,2378174	,69120151	17
	Viudo	,7503367	1,64982961	7

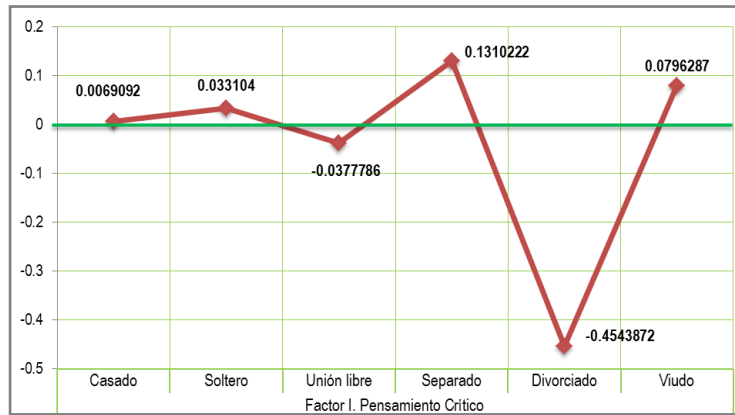
El Cuadro N° 79 refleja que según la Traza de Pillai no existen diferencias estadísticamente significativas en la variable dependiente Actitud al cambio socioeducativo por influencia de la variable independiente Estado Civil.

Cuadro N° 79: Contrastes multivariados del cuestionario

Contrastes multivariados ^a							
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
P103 (Estado Civil)	Traza de Pillai	,063	1,554	20,000	1936,000	,055	,016
a. Diseño: Intersección + P103 (Estado Civil)							
b. Calculado con alfa = ,05							

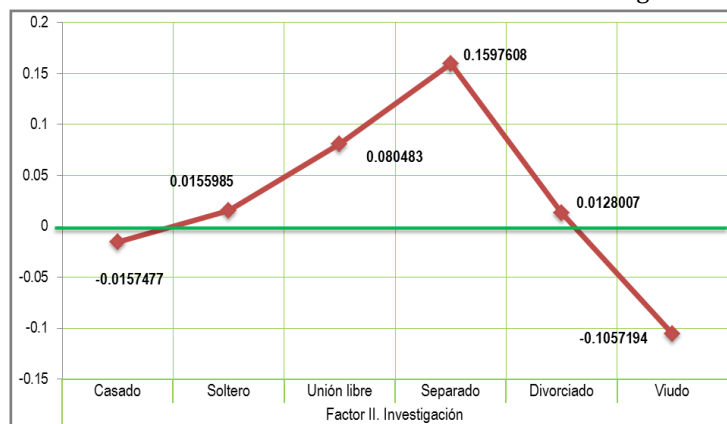
El Gráfico 44 refleja que en el Factor I, el grupo con la media más elevada corresponde a Separado. El grupo con la media más baja corresponde a Divorciado.

Gráfico N° 44: Medias estimadas del Factor I: Pensamiento Crítico



En el Gráfico 45 se observa que en el Factor II el grupo con la media más elevada corresponde a Separado y el grupo con la media más baja es el de Viudo.

Gráfico N° 45: Medias estimadas del Factor II: Investigación



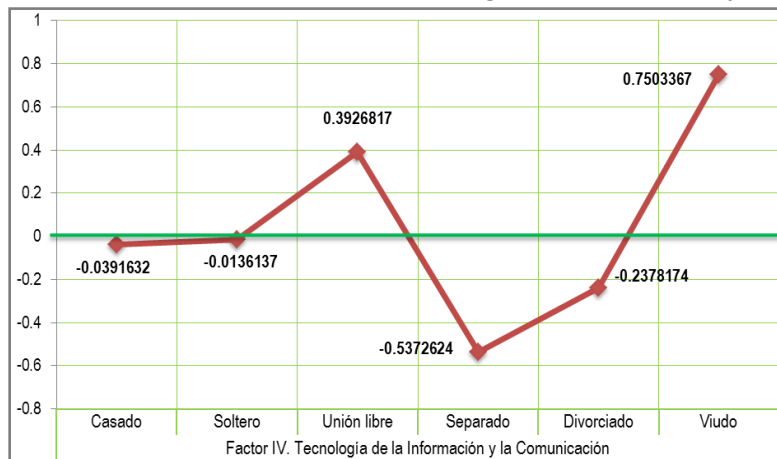
El Gráfico 46 evidencia que en el Factor III el grupo con la media más elevada corresponde a los docentes Viudos. La media de nivel más inferior corresponde a los docentes Solteros.

Gráfico N° 46: Medias estimadas del Factor III: Participación



En el gráfico N° 47 se observa que en el Factor IV el grupo con la media más elevada es el de Viudo. La media de nivel más inferior corresponde a Separado.

Gráfico N° 47: Medias estimadas del Factor IV: Tecnología de la Información y la Comunicación



8.6.2.4 MANOVA: Actitud al Cambio Socioeducativo por Zona en la que está ubicado el Centro Educativo

El Cuadro N° 80 presenta las medias y desviaciones por Factores según la variable Zona en la que está ubicado el centro educativo.

Cuadro N° 80: Medias y desviaciones por factores

Estadísticos descriptivos				
	Zona en la que está ubicado el centro educativo	Media	Desviación típica	N
Factor I. Pensamiento Crítico	Urbana	-,1542884	1,15342741	240
	Periferia	,0964696	,73665236	26
	Rural	,1527479	,81169525	226
Factor II. Investigación	Urbana	-,0948131	,98654814	240
	Periferia	-,1463327	1,11657192	26
	Rural	,1175212	,99192932	226
Factor III. Participación	Urbana	,0786731	,99493268	240
	Periferia	-,0550353	,97139209	26
	Rural	-,0772151	1,00645540	226
Factor IV. Tecnología de la Información y la Comunicación	Urbana	,0440312	1,00138526	240
	Periferia	-,2629320	,74231939	26
	Rural	-,0165099	1,02249601	226

El Cuadro 81 revela que la variable dependiente Actitud al cambio socioeducativo queda afectada por la variable independiente Zona en la que está ubicado el centro educativo. La Traza de Pillai indica que existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de la variable dependiente debido a la influencia de la independiente.

Cuadro N° 81: Contrastes multivariados del cuestionario

Contrastes multivariados ^a							
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
P104 (Zona en la que está ubicado el centro educativo)	Traza de Pillai	,045	2,829	8,000	974,000	,004	,023
a. Calculado con alfa = ,05							

El Cuadro N° 82 evidencia que la mayor influencia de los efectos intersujetos de la zona en la que está ubicado el centro educativo recae sobre el Factor I. Esto se constata porque existen diferencias estadísticamente significativas (,003).

Cuadro N° 82: Prueba de los efectos inter-sujetos

Pruebas de los efectos inter-sujetos							
Origen	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
P104 (Zona en la que está ubicado el centro educativo)	Factor I. Pensamiento Crítico	11,228	2	5,614	5,722	,003	,023
	Factor II. Investigación	5,836	2	2,918	2,941	,054	,012
	Factor III. Participación	2,912	2	1,456	1,459	,234	,006
	Factor IV. Tecnología de la Información y la Comunicación	2,324	2	1,162	1,163	,313	,005
a. Diseño: Intersección + P103 (Estado Civil)							

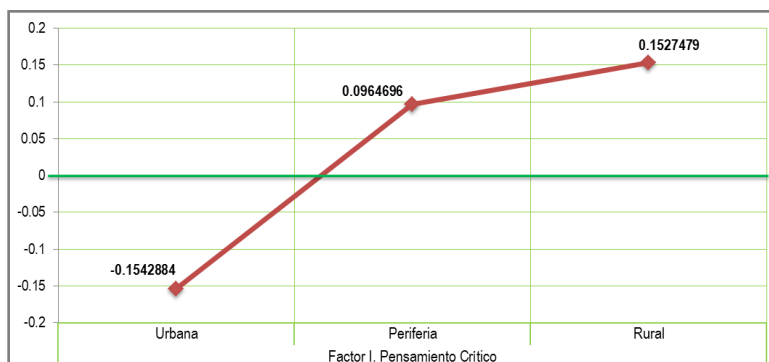
En el Cuadro 83 la Prueba Post hoc indica que en el Factor I existen diferencias estadísticamente significativas ($,003$) entre los docentes que trabajan en la Zona Urbana con los de la Zona rural. La diferencia es estadísticamente significativa al nivel $,05$. El grupo de la Zona rural es el que marca la diferencia.

Cuadro N° 83: Prueba Post hoc

Comparaciones múltiples								
Variable dependiente		(I) Zona en la que está ubicado el centro educativo	(J) Zona en la que está ubicado el centro educativo	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
							Límite inferior	Límite superior
I. Pensamiento Crítico	DHS de Tukey	Rural	Urbana	,3070363*	,09181129	,003	,0911999	,5228727
			Periferia	,0562782	,20512676	,959	,4259482	,5385046
Basadas en las medias observadas. El término de error es la media cuadrática (Error) = ,999.								
* La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.								

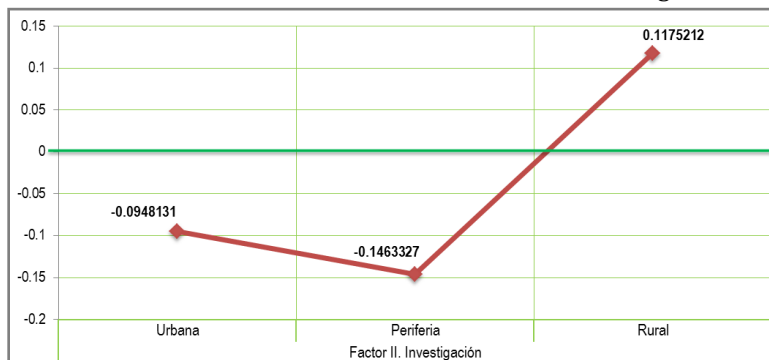
El gráfico N° 48 indica que en el Factor I los docentes de la zona rural presentan una media superior. Los de la zona urbana muestran una media inferior.

Gráfico N° 48: Medias estimadas del Factor I: Pensamiento Crítico



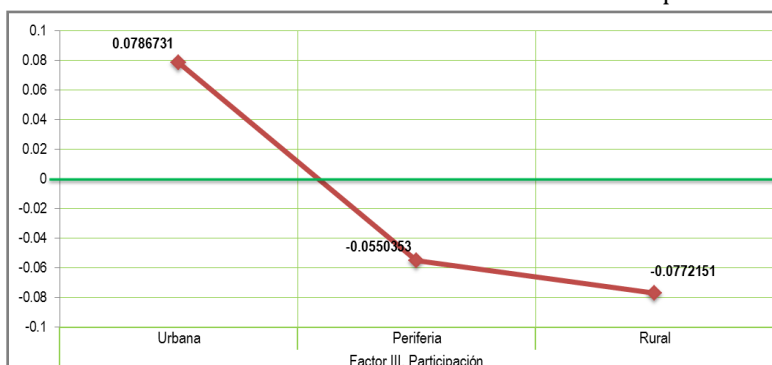
El Gráfico 49 muestra que en el Factor II los docentes de la zona rural poseen media superior. Los docentes con la media más baja corresponde al grupo de la Periferia.

Gráfico N° 49: Medias estimadas del Factor II: Investigación



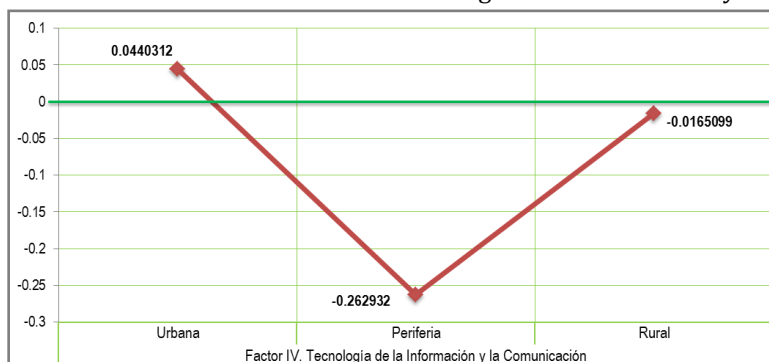
El Gráfico 50 evidencia que en el Factor III los docentes de la zona urbana poseen una media superior. El grupo con la media más baja es el de la zona rural.

Gráfico N° 50: Medias estimadas del Factor III: Participación



El Gráfico 51 indica que en el Factor IV los docentes de la zona urbana presentan una media superior. Los de la Periferia muestran la media más baja.

Gráfico N° 51: Medias estimadas del Factor IV: Tecnología de la Información y la Comunicación



8.6.2.5 MANOVA: Actitud al Cambio Socioeducativo y Nivel educativo en el que trabaja

El Cuadro N° 84 presenta las medias y desviaciones por Factores según la variable Nivel educativo en el que trabaja.

Cuadro N° 84: Medias y desviaciones por factores

Estadísticos Descriptivos				
	Nivel educativo en el que trabaja	Media	Desviación típica	N
Factor I. Pensamiento Crítico	Nivel Primario	,0641389	,94385940	303
	Nivel Secundario	-,1227320	1,10094714	143
	Educación de Adultos	-,4303050	,30562486	2
	Otras Modalidades	,0356748	,85310674	25
	Nivel Primario - Nivel Secundario	-,5683603	1,57711048	9
	Educación de Adultos - Nivel Secundario	,3666760	,74603476	9
Factor II. Investigación	Nivel Primario	,1239167	,94360429	303
	Nivel Secundario	-,2074749	1,07558352	143
	Educación de Adultos	,4988976	,60199332	2
	Otras Modalidades	-,1512670	,78849953	25
	Nivel Primario - Nivel Secundario	-,5007137	1,54346170	9
	Educación de Adultos - Nivel Secundario	-,1147444	1,06255985	9
Factor III. Participación	Nivel Primario	-,0365270	,98773873	303
	Nivel Secundario	,1021879	1,03642134	143
	Educación de Adultos	-,1320581	,13188297	2
	Otras Modalidades	-,1751668	1,04404477	25
	Nivel Primario - Nivel Secundario	,2058003	,59884427	9
	Educación de Adultos - Nivel Secundario	-,2740679	1,00573004	9
Factor IV. Tecnología de la Información y la Comunicación	Nivel Primario	,0732323	1,03178632	303
	Nivel Secundario	-,0491223	,97671676	143
	Educación de Adultos	,0214673	1,33721868	2
	Otras Modalidades	-,2406923	,81924978	25
	Nivel Primario - Nivel Secundario	-,5333950	,67181589	9
	Educación de Adultos - Nivel Secundario	-,5995988	,53572879	9

El Cuadro N° 85 indica que según la Traza de Pillai existen diferencias estadísticamente significativas en la variable dependiente Actitud al cambio socioeducativo por influencia de la variable independiente Nivel educativo en el que trabaja.

Cuadro N° 85: Contrastes multivariados

Contrastes multivariados ^b							
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
P105 (Nivel educativo en el que trabaja)	Traza de Pillai	,072	1,770	20,000	1940,000	,019	,018
a. Calculado con alfa = .05							
b. Diseño: Intersección + P105							

El Cuadro N° 86 indica que hay diferencias estadísticamente significativas en la variable dependiente generadas por la variable independiente. Se evidencia que existen diferencias estadísticamente significativas al nivel de ,014 en el Factor II.

Cuadro N° 86: Prueba de los efectos inter-sujetos

Pruebas de los efectos inter-sujetos							
Origen	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	Gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
P105 (Nivel educativo en el que trabaja)	Factor I. Pensamiento Crítico	7,920	5	1,584	1,590	,161	,016
	Factor II. Investigación	14,253	5	2,851	2,901	,014	,029
	Factor III. Participación	3,751	5	,750	,751	,585	,008
	Factor IV. Tecnología de la Información y la Comunicación	9,213	5	1,843	1,859	,100	,019
a. Calculado con alfa = .05							

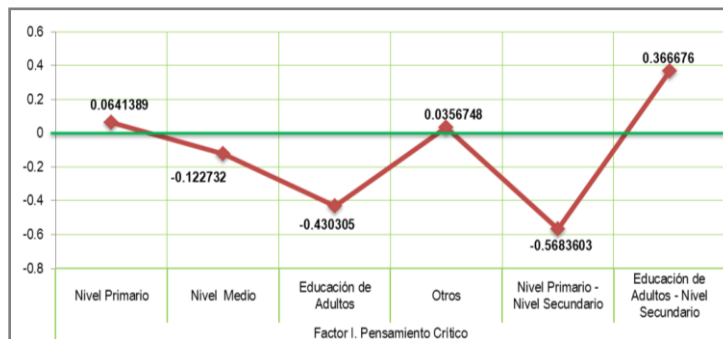
El Cuadro N° 87 muestra que en el Factor II existen diferencias estadísticamente significativas en el grupo Nivel Primario con respecto al grupo del nivel secundario. La significatividad es al nivel ,013. El grupo Nivel Primario es el que establece la diferencia, al poseer la diferencia de media más elevada.

Cuadro N° 87: Post hoc

Comparaciones múltiples								
Variable dependiente	(I) Nivel educativo en el que trabaja	(J) Nivel educativo en el que trabaja	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%		
						Límite inferior	Límite superior	
II. Investigación	DHS de Tukey	Nivel Primario	Nivel Secundario	,3313916	,10056826	,013	,0436507	,6191326
			Educación de Adultos	-,3749808	,70322849	,995	-2,3870234	1,6370617
			Otras modalidades	,2751837	,20626638	,766	-,3149755	,8653429
			Nivel Primario - Nivel Secundario	,6246305	,33528766	,426	-,3346780	1,5839389
			Educación de adultos y Nivel Secundario	,2386611	,33528766	,980	-,7206474	1,1979696
Basadas en las medias observadas.								
El término de error es la media cuadrática (Error) = ,991.								
* La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.								

El Gráfico N° 52 pone en evidencia que en el Factor I la media más alta es la de los docentes que trabajan en Educación de Adultos - Nivel Secundario. La media más baja corresponde a los docentes del Nivel Primario-Nivel Secundario.

Gráfico N° 52: Medias estimadas del Factor I: Pensamiento Crítico



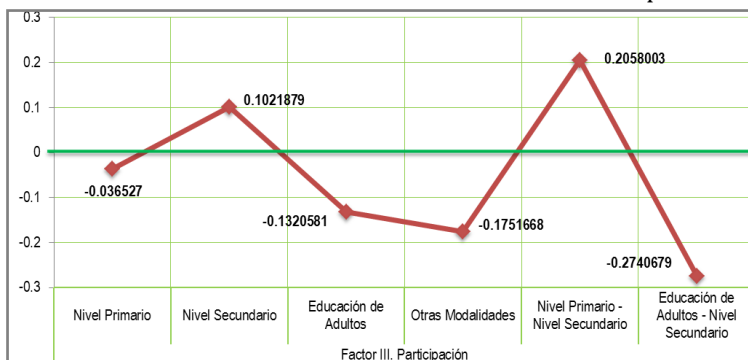
El Gráfico N° 53 indica que en el Factor II los docentes que trabajan en Educación de Adultos muestran la media más elevada. La media más baja corresponde a los docentes que trabajan Nivel Primario-Nivel Secundario.

Gráfico N° 53: Medias estimadas del Factor II: Investigación



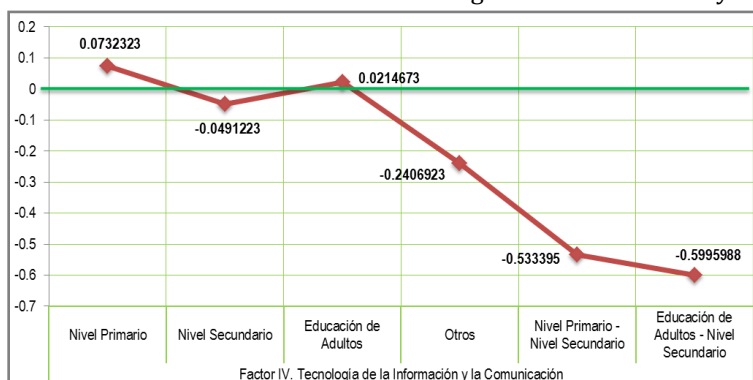
El gráfico N° 54 indica que en el Factor III los docentes que trabajan en el Nivel Primario – Nivel Secundario tienen la media más elevada. El grupo con la media más baja es el de Educación de Adultos-Nivel Secundario.

Gráfico N° 54: Medias estimadas del Factor III: Participación



El Gráfico N° 55 muestra que en Factor IV los docentes que trabajan en el Nivel Primario poseen la media más alta. Los docentes de Educación de Adultos-Nivel Secundario son los que presentan la media más baja.

Gráfico N° 55: Medias estimadas del Factor IV: Tecnología de la Información y la Comunicación



8.6.2.6 MANOVA: Actitud al Cambio Socioeducativo y Titulación Académica

El Cuadro N° 89 presenta las medias y desviaciones por Factores según la variable Titulación Académica.

Cuadro N° 88: Medias y desviaciones por factores

Estadísticos descriptivos				
	Titulación académica	Media	Desviación típica	N
Factor I. Pensamiento Crítico	Licenciatura	-,0063439	1,01098950	408
	Maestría	,0337490	1,00415102	40
	Doctorado	-,0694645	,79377925	3
	Otros	-,0439573	,98906147	34
Factor II. Investigación	Licenciatura	,0271185	,95329986	408
	Maestría	-,3349695	1,04578572	40
	Doctorado	,5993066	,15970615	3
	Otros	,0270048	1,42539764	34
Factor III. Participación	Licenciatura	-,0150454	,99500938	408
	Maestría	,2279442	,95445877	40
	Doctorado	,4155072	,58467699	3
	Otros	-,1953804	1,04267184	34
Factor IV. Tecnología de la Información y la Comunicación	Licenciatura	,0231831	1,03826828	408
	Maestría	-,0473125	,79616201	40
	Doctorado	-,7198678	,16027245	3
	Otros	-,1525124	,80103122	34

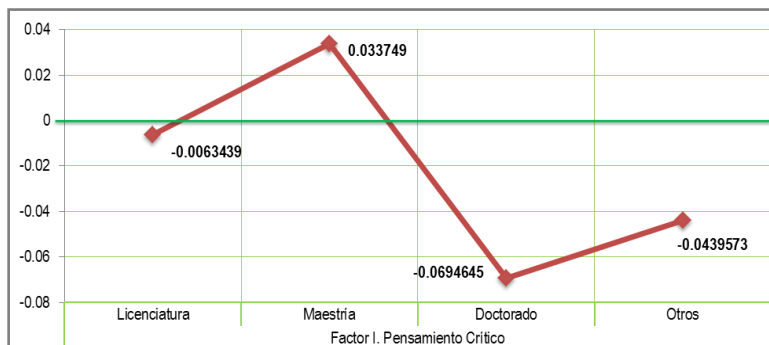
En el Cuadro N° 89 la Traza de Pillai indica que no existen diferencias estadísticamente significativas entre la variable Actitud al cambio socioeducativo y la Titulación académica.

Cuadro N° 89: Contrastes multivariados

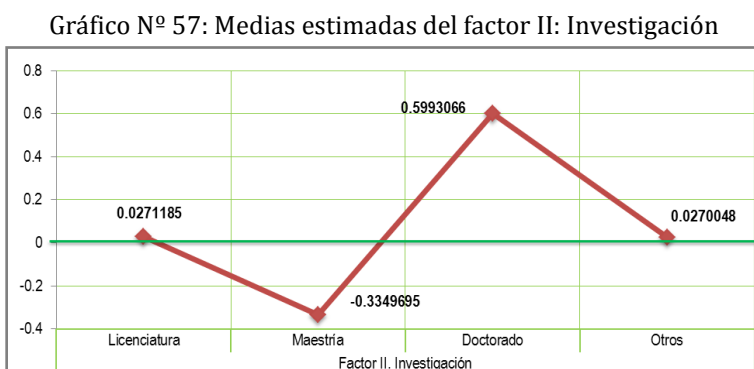
Contrastes multivariados ^a							
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
P106 (Titulación Académica)	Traza de Pillai	,026	1,055	12,000	1440,000	,395	,009
a. Diseño: Intersección + P106							
b. Calculado con alfa = ,05							

En el Gráfico 56 se observa que en el Factor I los docentes con Maestría poseen la media más elevada. El grupo de Doctorado es el que posee la media más baja.

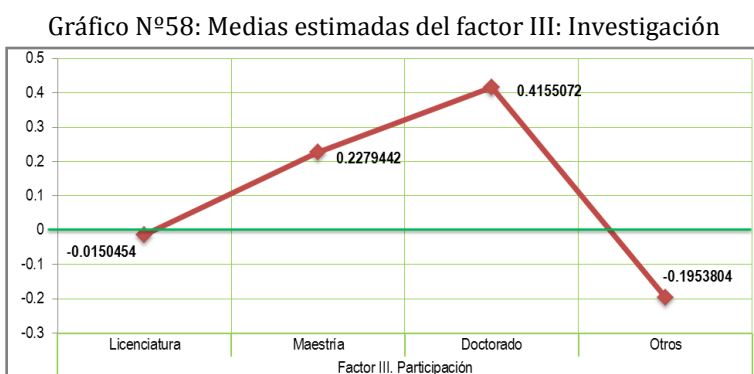
Gráfico N° 56: Medias estimadas del factor I: Pensamiento Crítico



En el Gráfico N° 57 se refleja que en el Factor II el grupo de Doctorado posee la media más elevada. El grupo de Maestría posee la media más baja.

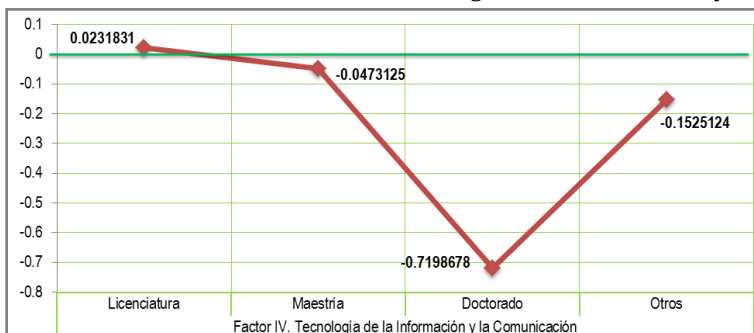


En el Gráfico N° 58 se observa que en el Factor III los docentes con Doctorado poseen la media más elevada. El grupo con la media más baja es el de Otras Titulaciones.



En el Gráfico N° 59 se observa que en el Factor IV los docentes con Licenciatura presentan la media más elevada. El grupo de Doctorado es el que presenta la media más baja.

Gráfico N° 59: Medias estimadas del factor IV: Tecnología de la Información y la Comunicación



8.6.2.7 MANOVA: Actitud al Cambio Socioeducativo y tanda en la que trabaja

El Cuadro N° 90 muestra las medias y desviaciones por Factores según la Tanda en la que trabaja.

Cuadro N° 90: Medias y desviaciones por factores

Estadísticos descriptivos				
	Tanda en la que trabaja	Media	Desviación típica	N
Factor I. Pensamiento Crítico	Matutina	-,1281135	1,08944503	109
	Vespertina	-,1307802	,93479754	63
	Nocturna	-,1322012	,77577282	16
	Extendida	,0671365	,94130721	202
	Matutina - Vespertina	,1042952	1,11646717	87
	Vespertina - Nocturna	,0540772	,96021325	10
	Matutina - Nocturna	,4981344	,28717941	3
Factor II. Investigación	Matutina	-,1319185	1,09162142	109
	Vespertina	,0053473	1,04514267	63
	Nocturna	-,1466270	,86756348	16
	Tanda extendida	,0697943	,94270952	202
	Matutina - Vespertina	,0460045	,99722911	87
	Vespertina - Nocturna	-,1541910	1,07307832	10
	Matutina - Nocturna	-,4990235	1,30427064	3
Factor III. Participación	Matutina	-,1016284	1,06525322	109
	Vespertina	-,2173524	1,04022935	63
	Nocturna	-,0008296	1,21667584	16
	Tanda extendida	,0829017	,91028106	202
	Matutina - Vespertina	,0547167	1,05731127	87
	Vespertina - Nocturna	,3546164	,45276559	10
	Matutina - Nocturna	-,9480976	,78536582	3
Factor IV. Tecnología de la Información y la Comunicación	Matutina	,0031696	,92526000	109
	Vespertina	,0822516	,96340686	63
	Nocturna	-,1159512	,99617061	16
	Tanda extendida	-,0555238	,97728681	202
	Matutina - Vespertina	,1310936	1,12557846	87
	Vespertina - Nocturna	-,4054250	1,34573657	10
	Matutina - Nocturna	-,0019003	1,18581994	3

El Cuadro N° 91 indica que según la Traza de Pillai no existe diferencias estadísticamente significativas.

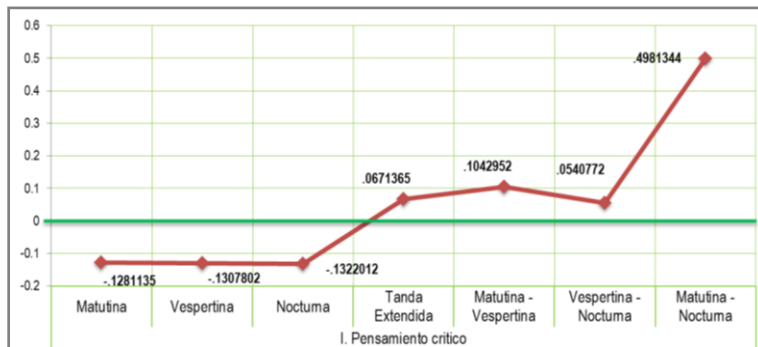
Cuadro N° 91: Contrastes multivariados

Contrastes multivariados ^a							
Efecto	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial	
P107 (Tanda en la que trabaja)	Traza de Pillai	,050	1,011	24,000	1932,000	,447	,012

a. Diseño: Intersección + P107. b. Calculado con alfa = ,05

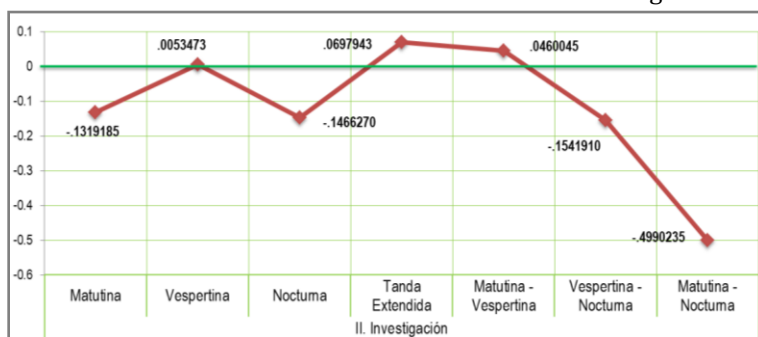
El Gráfico 60 indica que en el Factor I el grupo con la media más elevada es el de tanda Matutina-Nocturna. El grupo con la media más baja es el de la tanda Nocturna.

Gráfico N° 60: Medias estimadas del Factor I: Pensamiento Crítico



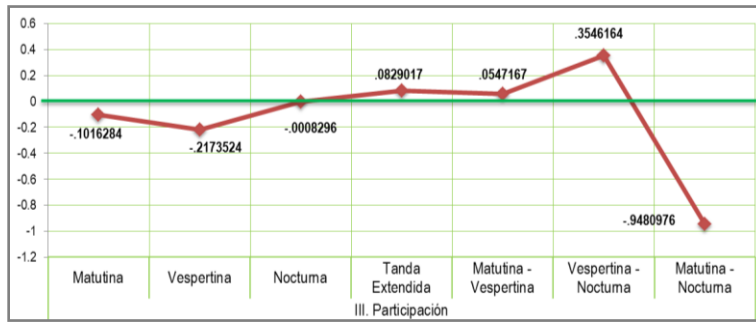
En el gráfico N° 61 se observa que en el Factor II los docentes que trabajan en la Tanda Extendida son los que poseen la media más elevada. El grupo de tanda Matutina-Nocturna posee la media más baja.

Gráfico N° 61: Medias estimadas del Factor II: Investigación



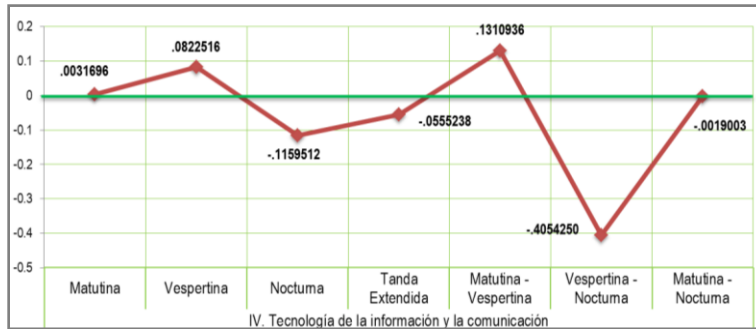
El gráfico N° 62 muestra que en el Factor III los docentes que trabajan en Tanda Vespertina-Nocturna poseen la media más elevada. La media más baja corresponde al grupo de la tanda Matutina-Nocturna.

Gráfico N° 62: Medias estimadas del Factor III: Participación



En el Gráfico N° 63 se evidencia que en el Factor IV el grupo que trabaja en Tanda Matutina-Vespertina posee la media más elevada. La más baja corresponde al grupo de tanda Vespertina-Nocturna.

Gráfico N° 63: Medias estimadas del Factor IV: Tecnología de la Información y la Comunicación



8.6.2.8 MANOVA: Actitud al Cambio Socioeducativo y Tiempo en el Servicio

El Cuadro N° 92 presenta las medias y desviaciones por Factores según Tiempo en Servicio.

Cuadro N° 92: Medias y desviaciones por factores

Estadísticos descriptivos				
	Tiempo en el servicio	Media	Desviación típica	N
Factor I. Pensamiento Crítico	menos de un año	,2200367	,59183981	18
	1-5	-,0723518	1,00545753	128
	6-10	-,0366837	,97220964	110
	11-15	,2136836	,66877815	67
	16-20	-,0395418	1,00987435	59
	21-25	-,0285601	1,33961544	57
	26-30	,0678668	,89447314	32
	31-35	-,0603929	,62904781	6
Factor II. Investigación	menos de un año	,2294039	,60676503	18
	1-5	,0242622	,88874706	128
	6-10	-,0217076	1,01164395	110
	11-15	-,0197412	1,16089117	67
	16-20	-,1374012	1,07503659	59
	21-25	-,0726536	1,11287620	57
	26-30	,1717396	,80669269	32
	31-35	,3784376	,92398019	6
Factor III. Participación	menos de un año	-,1070260	1,01866017	18
	1-5	-,1986455	1,04812906	128
	6-10	-,0053493	1,00445856	110
	11-15	-,0941872	1,00740096	67
	16-20	,0796870	,97618145	59
	21-25	,4214119	,87966901	57
	26-30	,0742147	,81639346	32
	31-35	,8238510	,55317265	6
Factor IV. Tecnología de la Información y la Comunicación	menos de un año	,1373743	1,29447493	18
	1-5	-,0229872	,82916578	128
	6-10	-,0538880	1,06230406	110
	11-15	,0076133	1,01948449	67
	16-20	,0378602	1,00609940	59
	21-25	-,0387355	1,20883940	57
	26-30	-,1154553	,88059620	32
	31-35	-,1360212	,55767437	6

El Cuadro 93 muestra que según la Traza de Pillai no existen diferencias estadísticamente significativas en la variable dependiente, Actitud al cambio socioeducativo por influencia de la variable independiente Tiempo en el servicio.

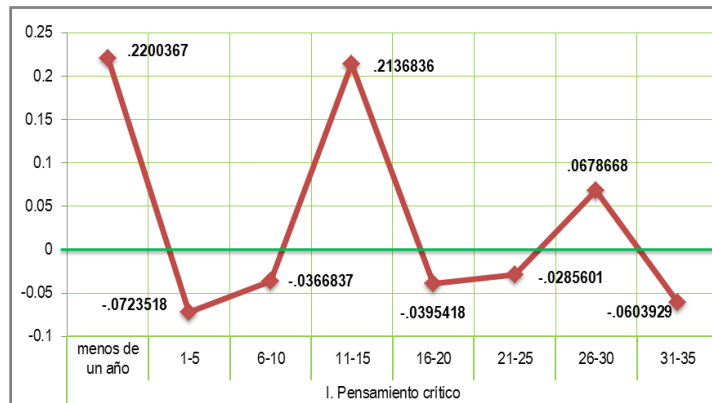
Cuadro N° 93: Contrastes multivariados

Contrastes multivariados ^a							
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
P108A (Tiempo en el servicio por intervalos)	Traza de Pillai	,066	1,126	28,000	1876,000	,296	,017

a. Diseño: Intersección + P108A
b. Calculado con alfa = ,05

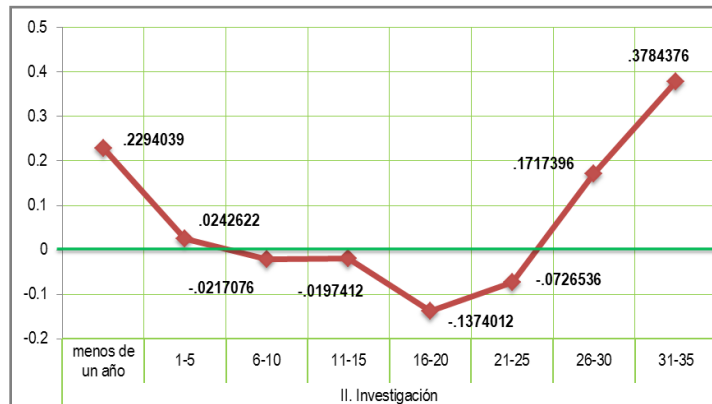
En el Gráfico N° 78 se observa que en el Factor I el grupo con menos de un año en servicio posee la media más elevada. La más baja corresponde a los de (1-5 años).

Gráfico N° 64: Medias estimadas del Factor I: Pensamiento Crítico



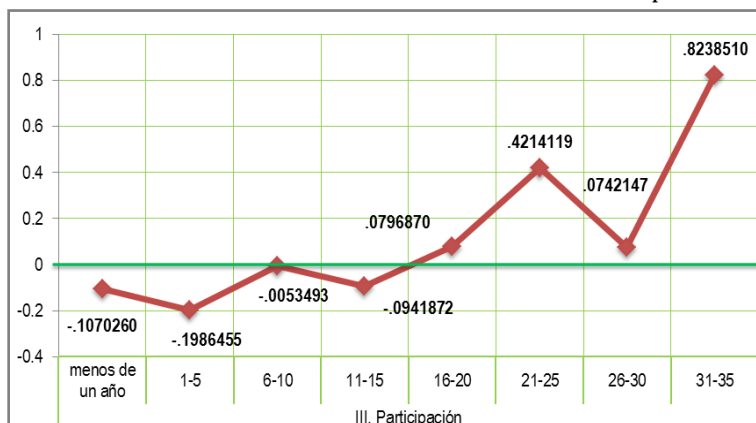
En el Gráfico N°65 se evidencia que en el Factor II el grupo con la media más elevada es el de (31-35 años). La media más baja corresponde al grupo de (16-20 años).

Gráfico N° 65: Medias estimadas del Factor II: Investigación



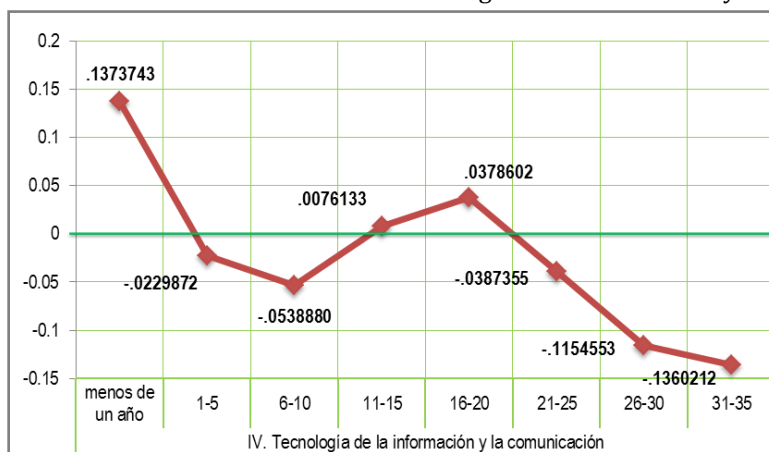
En el Gráfico N° 66 se observa que en el Factor III el grupo (31-35 años) es el que posee la media más elevada. El grupo de docentes con la media más baja corresponde a los de (1-5 años).

Gráfico N° 66: Medias estimadas del Factor III: Participación



El Gráfico N° 67 muestra que en el Factor IV el grupo con la media más elevada es la de los docentes con menos de un año en el trabajo. La media más baja corresponde al grupo de (31-35 años).

Gráfico N° 67: Medias estimadas del Factor IV: Tecnología de la Información y la Comunicación



8.6.2.9 MANOVA: Actitud al Cambio Socioeducativo e Ingreso al Sistema Educativo para la Función Docente

El Cuadro N° 94 muestra las medias y desviaciones por según la variable Ingreso al Sistema Educativo para la Función Docente.

Cuadro N° 94: Medias y desviaciones por factores

Estadísticos descriptivos				
	Ingreso al sistema educativo para la función docente	Media	Desviación típica	N
Factor I. Pensamiento Crítico	Por concurso	-,0152582	,98342127	135
	Por nombramiento	,0196914	,97330697	320
	Por recomendación	-,1797263	1,35742216	32
	Otro	,3393785	,37220696	4
Factor II. Investigación	Por concurso	,0664032	,93901022	135
	Por nombramiento	,0368971	,94700991	320
	Por recomendación	-,5153347	1,45023062	32
	Otro	-,3940878	1,16849973	4
Factor III. Participación	Por concurso	,0102847	,94232197	135
	Por nombramiento	,0067992	1,02515922	320
	Por recomendación	-,1100417	1,00450988	32
	Otro	,1375111	1,24290598	4
Factor IV. Tecnología de la Información y la Comunicación	Por concurso	-,0134960	,91230785	135
	Por nombramiento	-,0073829	1,01929672	320
	Por recomendación	,0580589	,94782546	32
	Otro	,5258370	2,50902590	4

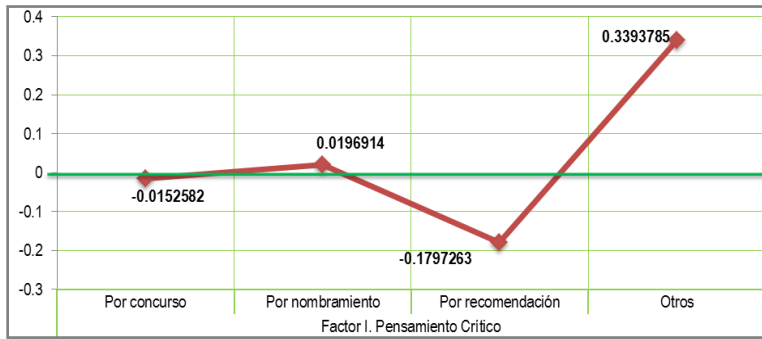
En el Cuadro N° 95 la Traza de Pillai indica que no existen diferencias estadísticamente significativas en las variables dependiente Actitud al cambio socioeducativo por la influencia de la variable independiente Ingreso al Sistema Educativo para la función docente.

Cuadro N° 95: Contrastes multivariados

Contrastes multivariados ^a							
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
P109 (Ingreso al Sistema Educativo para la Función Docente)	Traza de Pillai	,028	1,141	12,000	1458,000	,322	,009
a. Diseño: Intersección + P109							
b. Calculado con alfa = .05							

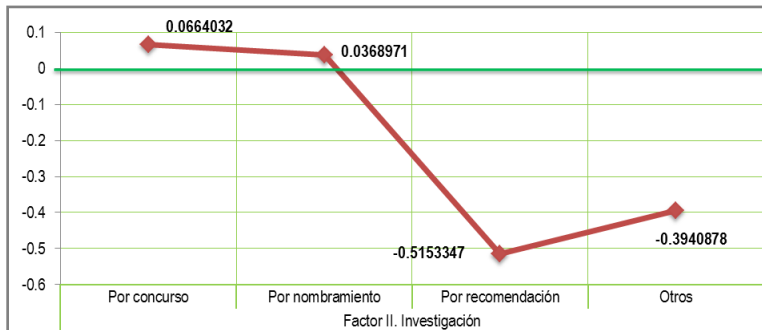
En el Gráfico N° 82 se observa que en el Factor I los docentes del Grupo Otros presentan la media más elevada. Los que ingresan por Recomendación presentan la media más baja.

Gráfico N° 68: Medias estimadas del Factor I: Pensamiento Crítico



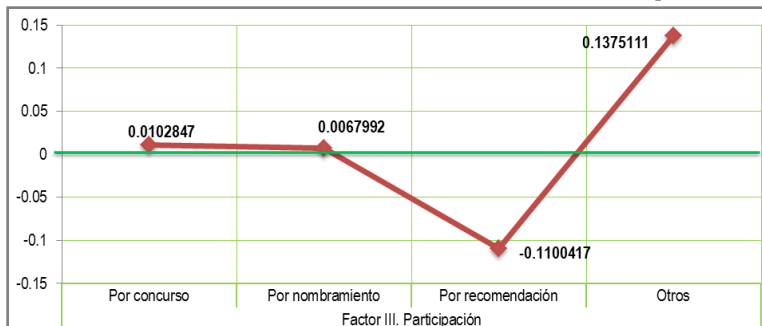
El Gráfico N° 68 muestra que en el Factor II el grupo con la media más elevada es el que ingresa por Concurso. El grupo con la media más baja es el que ingresa por Recomendación.

Gráfico N° 68: Medias estimadas del Factor II: Investigación



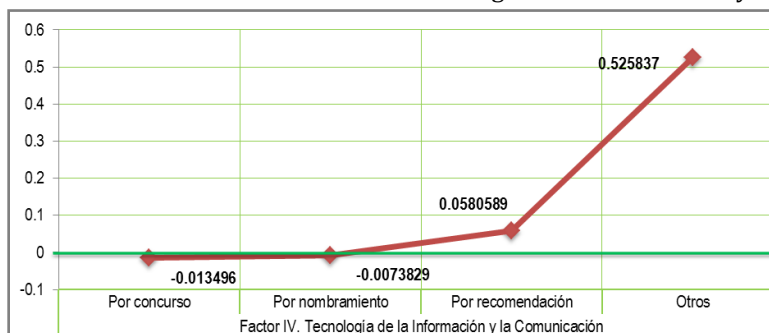
El Gráfico 69 muestra que en el Factor III el grupo que posee la media más elevada corresponde a Otros La media más baja corresponde a ingreso por Recomendación.

Gráfico N° 69: Medias estimadas del Factor III: Participación



El Gráfico N° 70 indica que en el Factor IV el grupo con la media más elevada corresponde a Otros. El grupo con la media más baja es el de ingreso por Concurso.

Gráfico N° 70: Medias estimadas del Factor IV: Tecnología de la Información y Comunicación



8.6.2.10 MANOVA: Actitud al Cambio Socioeducativo y Escala Salarial en la que se ubica

El Cuadro N° 96 presenta las medias y desviaciones por Factores según la variable Escala Salarial en la que se ubica.

Cuadro N° 96 Medias y desviaciones por factores

Estadísticos descriptivos				
	Escala salarial en la que se ubica (actualmente)	Media	Desviación típica	N
Factor I. Pensamiento Crítico	RD\$15,000 o menos	-,0375668	,97851160	74
	RD\$16,000 a RD\$20,000	-,2815227	,85768591	46
	RD\$21,000 a RD\$25,000	-,2637271	,93233308	38
	RD\$26,000 a RD\$30,000	,1282152	,87145482	77
	RD\$31,000 a RD\$35,000	,0851341	,96591039	117
	RD\$36,000 o más	,0487738	1,14791159	136
Factor II. Investigación	RD\$15,000 o menos	,1257964	,99108840	74
	RD\$16,000 a RD\$20,000	-,0627131	,72468353	46
	RD\$21,000 a RD\$25,000	-,0520001	1,00304842	38
	RD\$26,000 a RD\$30,000	-,2483314	1,12135939	77
	RD\$31,000 a RD\$35,000	,1185437	,91694026	117
	RD\$36,000 o más	,0287254	1,05386463	136
Factor III. Participación	RD\$15,000 o menos	-,3883009	1,10821243	74
	RD\$16,000 a RD\$20,000	-,1256239	1,01518307	46
	RD\$21,000 a RD\$25,000	,0800466	1,15561175	38
	RD\$26,000 a RD\$30,000	,0512136	,99602156	77
	RD\$31,000 a RD\$35,000	,0830138	,89433246	117
	RD\$36,000 o más	,1373933	,92945088	136
Factor IV. Tecnología de la Información y la Comunicación	RD\$15,000 o menos	,1790233	1,06645120	74
	RD\$16,000 a RD\$20,000	-,1970347	1,00932403	46
	RD\$21,000 a RD\$25,000	,0440420	,92555136	38
	RD\$26,000 a RD\$30,000	-,0310384	,90522483	77
	RD\$31,000 a RD\$35,000	-,0850952	,88107565	117
	RD\$36,000 o más	,0483761	1,12202138	136

El Cuadro 97 indica que según la Traza de Pillai, existen diferencias estadísticamente significativas en la variable dependiente Actitud al cambio socioeducativo generada por la variable independiente Escala salarial.

Cuadro N° 97: Contrastes multivariados

Contrastes multivariados ^a							
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
P110 (Escala salarial en la que se ubica)	Traza de Pillai	,078	1,916	20,000	1928,000	,009	,019
a. Diseño: Intersección + P110							
b. Calculado con alfa = .05							

En el Cuadro 98 se observa que el Factor que recibe la fuerza de los efectos intersujetos de la variable independiente es el Factor III. Existen diferencias estadísticamente significativas al ,007.

Cuadro N° 98: Prueba de los efectos inter-sujetos

Pruebas de los efectos inter-sujetos							
Origen	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
P110 (Escala salarial en la que se ubica)	Factor I. Pensamiento Crítico	8,829	5	1,766	1,777	,116	,018
	Factor II. Investigación	7,940	5	1,588	1,609	,156	,016
	Factor III. Participación	15,701	5	3,140	3,219	,007	,032
	Factor IV. Tecnología de la Información y la Comunicación	5,471	5	1,094	1,092	,364	,011
b. Calculado con alfa = ,05							

En el Cuadro 99 se observa que en el Factor III según la Prueba Post hoc existe diferencia estadísticamente significativa entre los docentes con escala salarial de RD\$15,000 o menos y los de RD\$31,000 a RD\$35,000 como se observa en su diferencia de medias (-,4713148*) y significatividad (,018). Esta misma situación se produce con respecto a los grupos de RD\$15,000 o menos y RD\$36,000 o más lo cual se observa en la diferencia de medias y en la significatividad (-,5256942*) (,003). Se observa que los grupos de la escala salarial RD\$ 15,000 o menos tienen una media menor que los otros grupos y son los que establecen las diferencias.

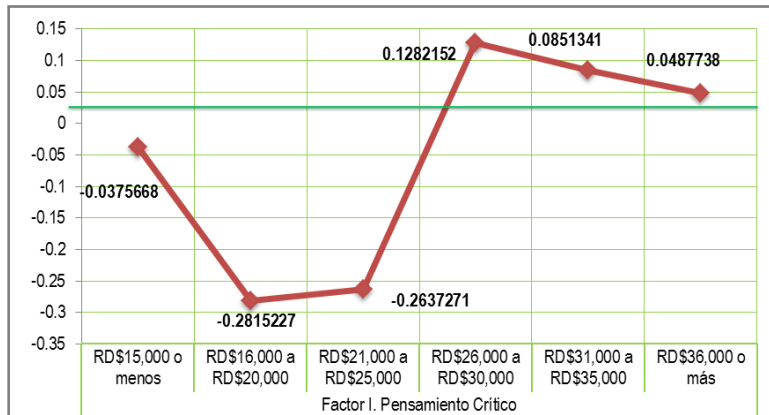
Cuadro N° 99: Prueba Post Hoc

Comparaciones múltiples								
Variable dependiente		(I)Escala salarial en la que se ubica (actualmente)	(J)Escala salarial en la que se ubica (actualmente)	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
							Límite inferior	Límite superior
P110 (Escala salarial en la que se ubica)	DHS de Tukey	RD\$15,000 o menos	RD\$16,000 a RD\$20,000	-,2626770	,18545272	,717	-,7932984	,2679444
			RD\$21,000 a RD\$25,000	-,4683476	,19712365	,167	-1,0323621	,0956669
			RD\$26,000 a RD\$30,000	-,4395146	,16079207	,071	-,8995764	,0205472
			RD\$31,000 a RD\$35,000	-,4713148*	,14670512	,018	-,8910707	-,0515589
		RD\$36,000 o más	-,5256942*	,14267954	,003	-,9339320	-,1174564	

Basadas en las medias observadas.
 El término de error es la media cuadrática (Error) = 1,002.
 *. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

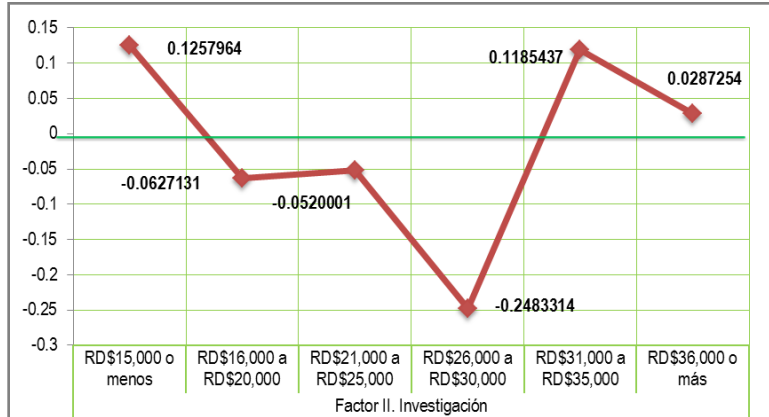
En el Gráfico 71 se evidencia que en el Factor I el grupo con la media más elevada es de la escala salarial RD\$26,000 a RD\$30. La más baja corresponde al grupo RD\$16,000 a 20,000.

Gráfico N° 71: Medias estimadas del Factor I: Pensamiento Crítico



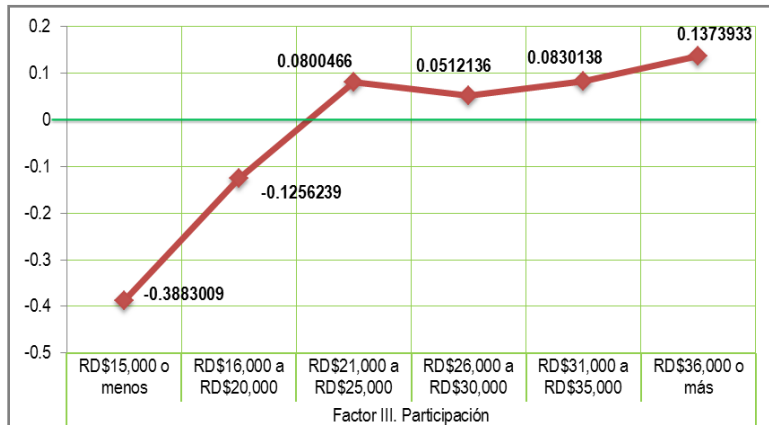
El Gráfico N° 72 pone en evidencia que en el Factor II el grupo de docentes con la media más elevada es el de RD\$15,000 o menos. El grupo con la media más baja corresponde a los docentes de la escala RD\$26,000 a 30,000.

Gráfico N° 72: Medias estimadas del Factor II: Investigación



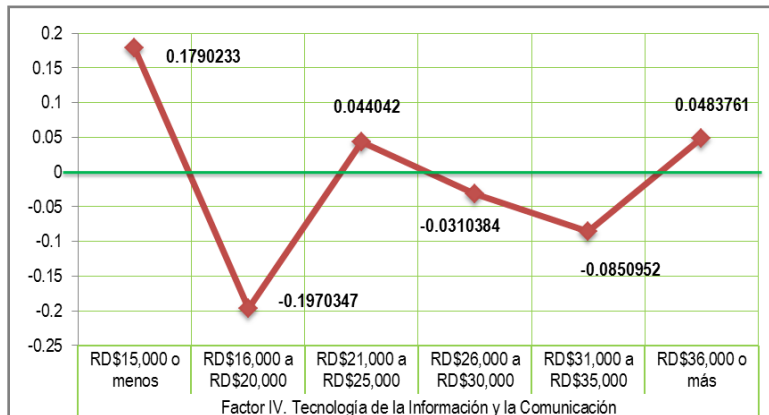
El gráfico N° 73 indica que en el Factor III los docentes con Escala salarial de RD\$36,000 poseen la media más elevada. Poseen la media más baja, los de RD\$15,000 o menos.

Gráfico N° 73: Medias estimadas del Factor III: Participación



El Gráfico N° 74 indica que en el Factor IV los docentes con escala salarial RD\$ 16,000 a RD\$20,000 poseen la media más elevada. Los que poseen la media más baja son los de la escala RD\$16,000 a 20,000.

Gráfico N° 74: Medias estimadas del Factor IV: Tecnología de la Información y la Comunicación



8.6.2.11 MANOVA: Actitud al Cambio Socioeducativo y Regional de Educación a la que Pertenece el Centro Educativo

El Cuadro N° 100 presenta las medias y desviaciones por Factores según Regional de Educación a la que pertenece el Centro Educativo.

Cuadro N° 100: Medias y desviaciones por factores

Estadísticos descriptivos				
	Regional de Educación a la que pertenece el centro educativo:	Media	Desviación típica	N
Factor I. Pensamiento Crítico	Regional 06 La Vega	,1091198	,80667409	258
	Regional 10 Santo Domingo	-,1203116	1,16697217	234
Factor II. Investigación	Regional 06 La Vega	,0891821	1,02652732	258
	Regional 10 Santo Domingo	-,0983289	,96253793	234
Factor III. Participación	Regional 06 La Vega	-,0121916	,97258144	258
	Regional 10 Santo Domingo	,0134420	1,03131089	234
Factor IV. Tecnología de la Información y la Comunicación	Regional 06 La Vega	-,0072173	1,01753196	258
	Regional 10 Santo Domingo	,0079575	,98242348	234

En el Cuadro 101 la Traza de Pillai indica que existen diferencias estadísticamente significativas en la variable dependiente Actitud al cambio socioeducativo por efecto de la variable independiente Regional de educación a la que pertenece el centro educativo.

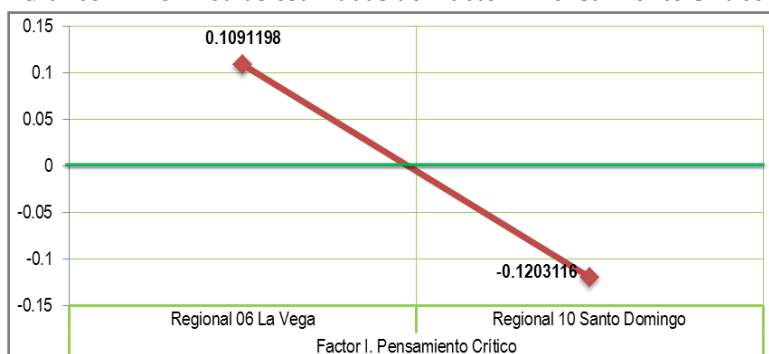
Cuadro N° 101: Contrastes multivariados

Contrastes multivariados ^a							
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Regional de Educación a la que pertenece el centro educativo	Traza de Pillai	,022	2,760 ^a	4,000	487,000	,027	,022
a. Diseño: Intersección + REGIONAL							
b. Calculado con alfa = .05							

No se realiza la Prueba Post Hoc porque solo existen dos grupos.

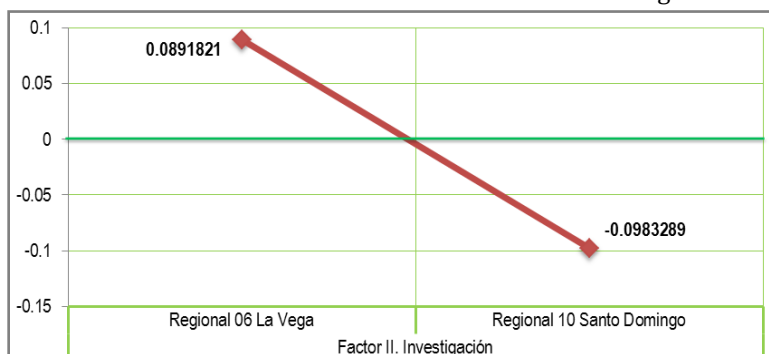
El Gráfico N° 75 evidencia que en el Factor I la Regional 06 de La Vega presenta la media más elevada. La Regional 10 de Santo Domingo muestra media inferior.

Gráfico N° 75: Medias estimadas del Factor I: Pensamiento Crítico



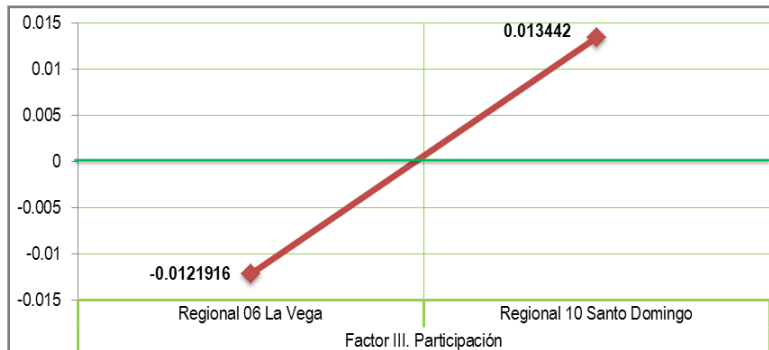
En el Gráfico 76 se observa que en el Factor II la Regional 06 de La Vega posee la media más elevada. La Regional 10 de Santo Domingo presenta una media inferior.

Gráfico N° 76: Medias estimadas del Factor II: Investigación



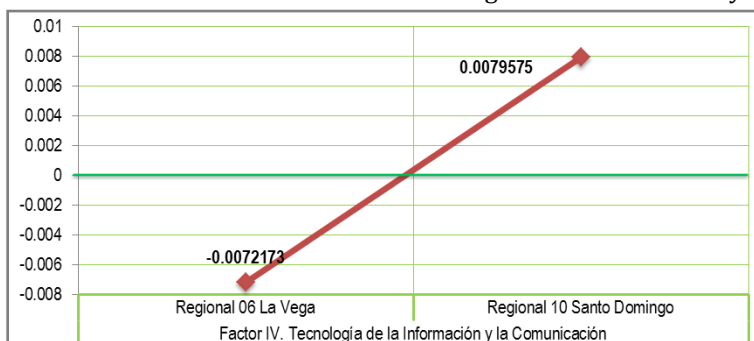
El Gráfico N° 77 indica que en el Factor III la Regional 10 de Santo Domingo muestra la media más elevada. La Regional 06 presenta la media más baja.

Gráfico N° 77: Medias estimadas del Factor III: Participación



El Gráfico N° 78 indica que en el Factor IV la Regional 10 de Santo Domingo posee la media más elevada. La Regional 06 de La Vega posee una media inferior.

Gráfico N° 78: Medias estimadas del Factor IV: Tecnología de la Información y Comunicación



8.6.3 Análisis multivariado de varianza (MANOVA) del cuestionario Autoestima y variables predictoras

8.6.3.1 MANOVA: Autoestima y Sexo

El Cuadro N° 102 muestra las medias y desviaciones de cada uno de los Factores según la variable Sexo.

Cuadro N° 102: Medias y desviaciones por factores

Estadísticos descriptivos				
	Sexo:	Media	Desviación típica	N
I. Mis expectativas y proyectos	Femenino	,0264917	1,03661570	428
	Masculino	-,0937062	,85535006	121
II. Mis cualidades y carencias	Femenino	,0528309	1,01176910	428
	Masculino	-,1868729	,93750534	121
III. La persona como valor	Femenino	-,0121755	1,02414120	428
	Masculino	,0430669	,91217090	121

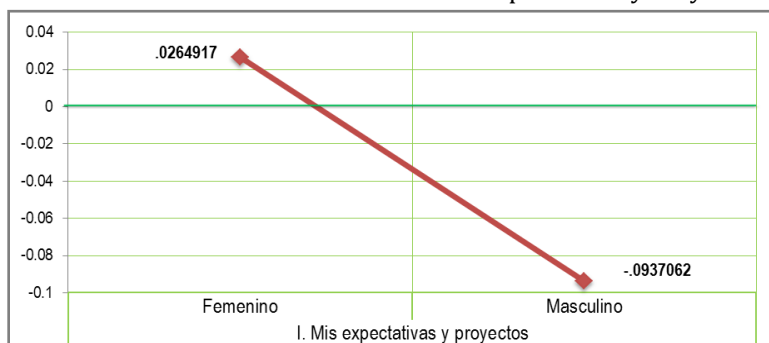
En el Cuadro N° 103 se observa que según la Traza de Pillai no existen diferencias estadísticamente significativas en la variable Autoestima por efecto de la variable Sexo.

Cuadro N° 103: Contrastes multivariados

Contrastes multivariados ^a							
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
P101 (Sexo)	Traza de Pillai	,013	2,375 ^b	3,000	545,000	,069	,013
a. Diseño: Intersección + P101							
b. Estadístico exacto							

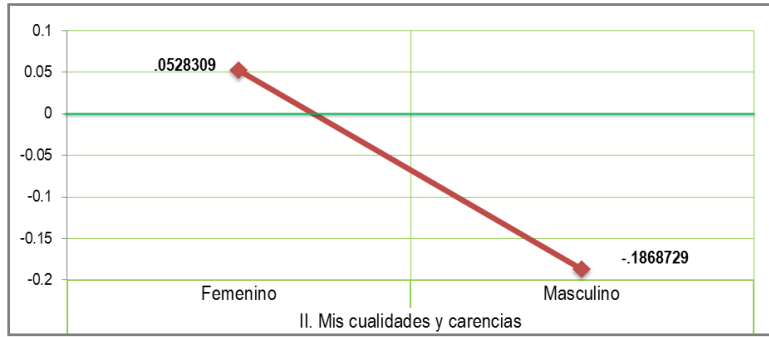
En el Gráfico N° 79 se observa que en el Factor I, el sexo femenino muestra una media la media más elevada. Los del sexo masculino muestran una media baja.

Gráfico N° 79: Medias estimadas del Factor I: Mis Expectativas y Proyectos por Sexo



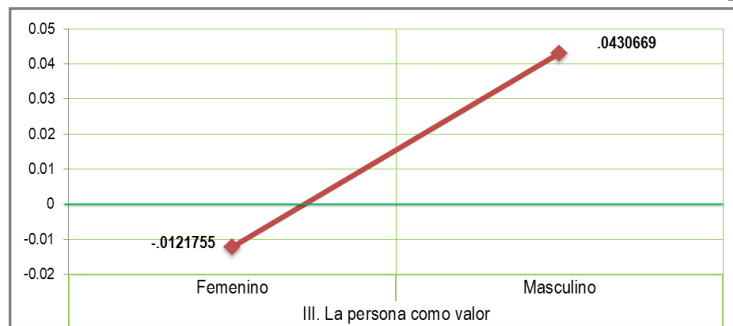
El Gráfico N° 80 pone en evidencia que en el Factor II, el sexo femenino muestra una media más elevada. A su vez el sexo masculino presenta media baja.

Gráfico N° 80: Medias estimadas del Factor II: Mis Cualidades y Carencias por Sexo



El Gráfico N° 81 indica que en el Factor III el sexo masculino muestra la media más elevada. Los del sexo femenino poseen una media baja.

Gráfico N° 81: Medias estimadas del Factor III: La Persona Como Valor por Sexo



8.6.3.2 MANOVA: Autoestima y Edad

El Cuadro N° 104 presenta las medias y las mediaciones de los diferentes Factores según la variable Edad.

Cuadro N° 104: Medias y desviaciones por factores

Estadísticos descriptivos				
	Edad por intervalos	Media	Desviación típica	N
I. Mis expectativas y proyectos	20-25	-,3655109	,43847640	10
	26-30	,0792500	1,29227248	44
	31-35	-,1653083	,74326081	85
	36-40	,0214860	1,07363895	104
	41-45	-,0757226	,68427097	87
	46-50	-,1314944	,71969213	95
	51-55	,2557654	1,46921119	32
	56-60	,0131177	,72933844	25
II. Mis cualidades y carencias	20-25	,1777583	,67732828	10
	26-30	-,0354837	,95265002	44
	31-35	,0350250	,75930278	85
	36-40	,1485051	1,08509470	104
	41-45	-,0892149	1,01485323	87
	46-50	-,1036821	1,04883626	95
	51-55	-,0289460	,89456119	32
	56-60	-,1641158	1,10588781	25
III. La persona como valor	20-25	,4285408	,87247406	10
	26-30	,2466230	,86872921	44
	31-35	,1206335	,95110208	85
	36-40	-,1707126	1,13906387	104
	41-45	,1178724	,99769722	87
	46-50	,0175361	,91432900	95
	51-55	,2192356	,88570230	32
	56-60	-,3188044	,84042522	25

El Cuadro N° 105 indica que según la Traza de Pillai no existen diferencias estadísticamente significativas en la variable dependiente, Autoestima por influencia de la independiente, Edad.

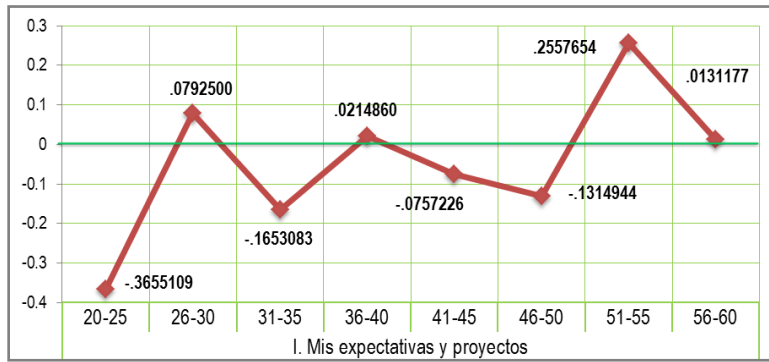
Cuadro N° 105: Contrastes multivariados

Contrastes multivariados ^a							
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
P102A (Edad por intervalos)	Traza de Pillai	,057	1,313	21,000	1422,000	,155	,019

a. Diseño: Intersección + P102A

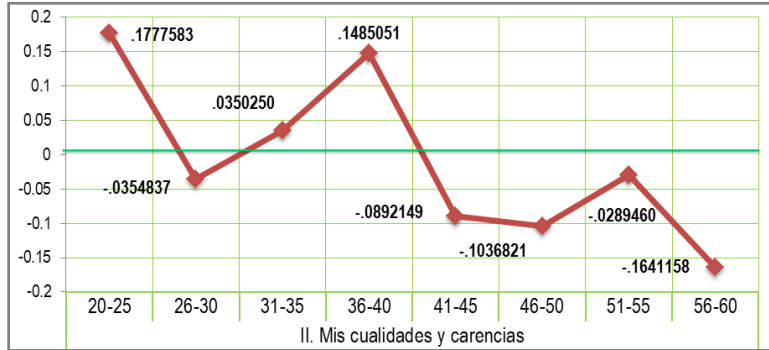
En el Gráfico N° 82 se evidencia que en el Factor I el grupo etáreo (51-55) es el que posee la media más elevada. A su vez, el grupo con la media más baja es el de (20-25 años).

Gráfico N° 82: Medias estimadas del Factor I: Mis Expectativas y Proyectos y Edad



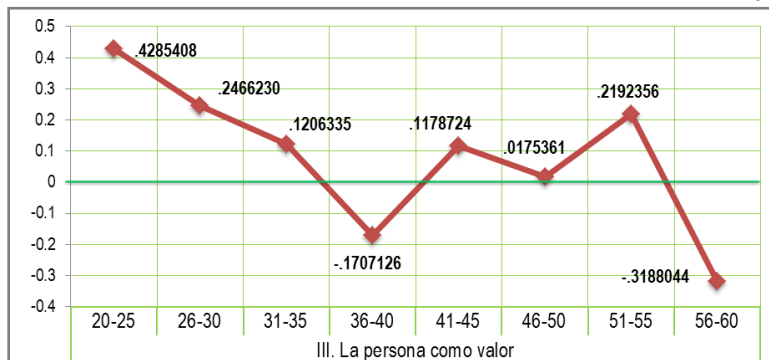
El Gráfico N° 83 indica que en el Factor II el grupo etáreo con media más elevada es el de (20-25 años). El grupo de edad con la media más baja es (56-60 años).

Gráfico N° 83: Medias estimadas del Factor II: Mis Cualidades y Carencias y Edad



El Gráfico 84 muestra que en el Factor III el grupo de edad con media más elevada corresponde a (20-25 años). El grupo con la media más baja es el de (56-60 años).

Gráfico N° 84: Medias estimadas del Factor III: La Persona Como Valor y Edad



8.6.3.3 MANOVA: Autoestima y Estado Civil

El Cuadro N° 106 muestra las medias y desviaciones de los distintos Factores según el Estado Civil.

Cuadro N° 106: Medias y desviaciones por factores

Estadísticos descriptivos				
	Estado civil	Media	Desviación típica	N
I. Mis expectativas y proyectos	Casado	-,0286420	,91315056	355
	Soltero	-,0757134	,86027881	90
	Unión libre	,1374294	1,35765996	53
	Separado	,0980333	1,03818894	19
	Divorciado	-,2364505	,54063170	21
	Viudo	1,3438236	2,21679591	10
II. Mis cualidades y carencias	Casado	,0829149	,91955752	355
	Soltero	-,1623106	1,14875256	90
	Unión libre	-,0462253	1,19014126	53
	Separado	-,4248554	,93162367	19
	Divorciado	-,3476674	1,15732223	21
	Viudo	,2258888	,59658347	10
III. La persona como valor	Casado	-,0315144	1,01335835	355
	Soltero	,0846067	,93116020	90
	Unión libre	,0720168	1,05673265	53
	Separado	-,0101792	,97484483	19
	Divorciado	-,1492731	1,01488134	21
	Viudo	,2842619	,99609023	10

El Cuadro N° 107 indica que según la Traza de Pillai existen diferencias estadísticamente significativas al nivel de ($,002$) en la variable dependiente, Autoestima por influencia de la variable independiente, Estado Civil.

Cuadro N° 107: Contrastes multivariados

Contrastes multivariados ^a						
Efecto	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
P103 (Estado Civil) Traza de Pillai	,064	2,371	15,000	1626,000	,002	,021

a. Diseño: Intersección + P103

El Cuadro N° 108 indica que hay diferencias estadísticamente significativas en la variable dependiente, Autoestima generadas por la variable independiente, Estado Civil. Se evidencia que existen diferencias estadísticamente significativas al nivel de $,001$ y de $,043$. Los Factores que reciben los efectos principales del Estado Civil son el I y el II.

Cuadro N° 108: Prueba de los efectos inter-sujetos

Pruebas de los efectos inter-sujetos							
Origen	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
P103 (Estado Civil)	I. Mis expectativas y proyectos	21,223	5	4,245	4,371	,001	,039
	II. Mis cualidades y carencias	11,402	5	2,280	2,306	,043	,021
	III. La persona como valor	2,550	5	,510	,507	,771	,005
a. Calculado con alfa = ,05							

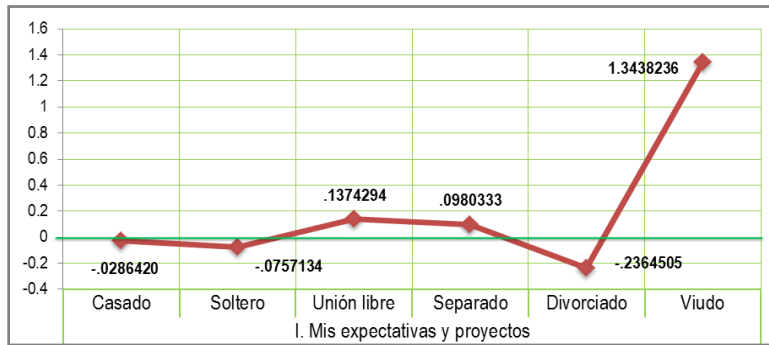
El Cuadro 109 presenta los resultados de Tukey en los cuales se observa que en el Factor I existen diferencias estadísticamente significativas entre las diferentes categorías del Estado Civil. Los docentes de los grupos Casado, Soltero, Unión libre, Separado y Divorciado poseen diferencia de medias superior a una sigma y una significatividad de (,000), (,000), (,006), (,016) y (,000) respectivamente. Pero son los docentes que forman parte del grupo de Viudos los que poseen diferencia de medias superior a los demás grupos. Estos docentes establecen las diferencias con respecto a Casado, Soltero, Unión libre, Separado y Divorciado. Tanto en el Factor II como en el Factor III no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en la tabla Post Hoc.

Cuadro N° 109: Prueba Post hoc

Comparaciones múltiples								
Variable dependiente		(I)Estado civil	(J)Estado civil	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
							Límite inferior	Límite superior
I. Mis expectativas y proyectos	DHS de Tukey	Viudo	Casado	1,3724656*	,31599374	,000	,4687411	2,2761901
			Soltero	1,4195370*	,32849212	,000	,4800678	2,3590062
			Unión libre	1,2063942*	,33976494	,006	,2346854	2,1781030
			Separado	1,2457903*	,38500681	,016	,1446922	2,3468883
			Divorciado	1,5802741*	,37863209	,000	,4974075	2,6631408
Basadas en las medias observadas.								
El término de error es la media cuadrática (Error) = 1,006.								
* La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.								

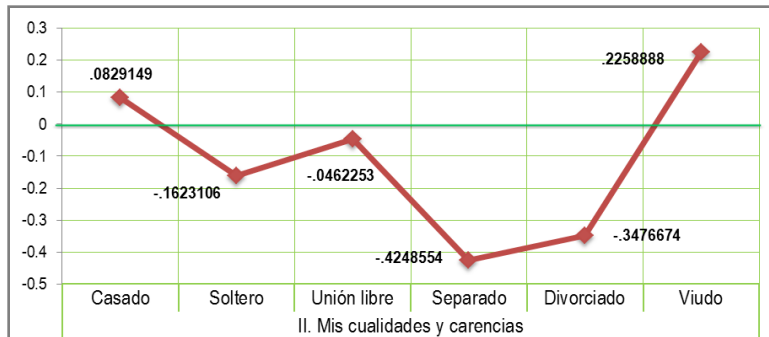
El Gráfico N° 85 evidencia que en el Factor I los docentes Viudos poseen la media más elevada. El grupo con la media más baja es el de Divorciado.

Gráfico N° 85: Medias estimadas del Factor I: Mis Expectativas y Proyectos y Estado Civil



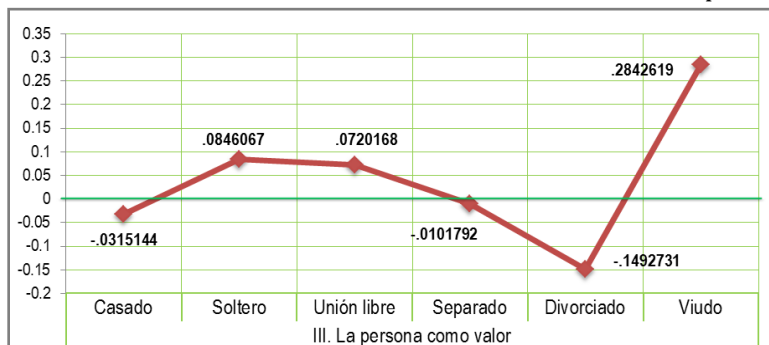
El Gráfico N° 86 muestra que en el Factor II los docentes Viudos poseen la media más elevada. El grupo con la media más baja es el de Separado.

Gráfico N° 86: Medias estimadas del Factor II: Mis Cualidades y Carencias y Estado Civil



El Gráfico N° 87 evidencia que en el Factor III los docentes Viudos son los que poseen la media más elevada. Los que poseen la media más baja son los del grupo Divorciado.

Gráfico N° 87: Medias estimadas del Factor III: La Persona Como Valor por Estado Civil



8.6.3.4 MANOVA: Autoestima y Zona en la que está ubicado el Centro Educativo

En el Cuadro N° 110 se observan las medias y las desviaciones de cada uno de los Factores según la variable Zona en la que está ubicado el centro educativo.

Cuadro N° 110: Medias y desviaciones por factores

Estadísticos descriptivos				
	Zona en la que está ubicado el centro educativo	Media	Desviación típica	N
I. Mis expectativas y proyectos	Urbana	,0606897	1,05332258	262
	Periferia	-,2292510	,71613236	32
	Rural	-,0335869	,97122141	255
II. Mis cualidades y carencias	Urbana	-,0910571	1,10296370	262
	Periferia	,0397096	,72391542	32
	Rural	,0885736	,90930651	255
III. La persona como valor	Urbana	-,0623418	,99993192	262
	Periferia	,2573542	,81981188	32
	Rural	,0317577	1,01718667	255

El Cuadro N° 111 presenta los resultados de la Traza de Pillai la cual indica que no existen diferencias estadísticamente significativas en la variable dependiente, Autoestima a causa de la variable independiente, Zona en la que está ubicado el Centro Educativo.

Cuadro N° 111: Contrastes multivariados

Contrastes multivariados ^a							
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
P104 (Zona en la que está ubicado el Centro Educativo)	Traza de Pillai	,019	1,766	6,000	1090,000	,103	,010

a. Diseño: Intersección + P104

No hay Prueba Post hoc porque son menos de tres grupos (rural/urbana).

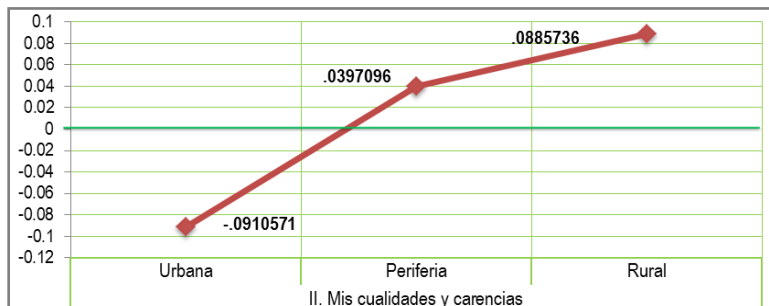
El Gráfico N° 88 muestra que el grupo de docentes de la zona urbana poseen la media más elevada. El grupo de docentes de la Periferia presentan media más baja.

Gráfico N° 88: Medias estimadas del Factor I: Mis Expectativas y Proyectos y Zona en la que Está Ubicado el Centro Educativo



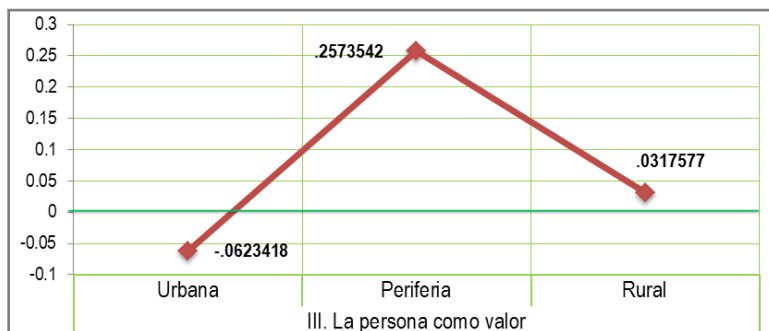
El Gráfico N° 89 refleja que en el Factor II los docentes de la Zona Rural poseen media elevada. El grupo de la Zona Urbana posee la media más baja.

Gráfico N° 89: Medias estimadas del Factor II: Mis Cualidades y Carencias por Zona en la que Está Ubicado el Centro Educativo



El Gráfico N° 90 evidencia que los docentes de la Periferia poseen la media más elevada. Los de la Zona Urbana presentan la media más baja.

Gráfico N° 90: Medias estimadas del Factor III: Las Persona Como Valor y Zona en la que Está Ubicado el Centro Educativo



8.6.3.5 MANOVA: Autoestima y Nivel Educativo en el que Trabaja

El Cuadro 112 presenta las medias y desviaciones de los distintos Factores según el Nivel Educativo en el que trabajan los docentes.

Cuadro N° 112: Medias y desviaciones por factores

Estadísticos descriptivos				
	Nivel educativo en el que trabaja	Media	Desviación típica	N
I. Mis expectativas y proyectos	Nivel Primario	,0095512	,97810825	346
	Nivel Secundario	-,0178425	1,08091522	156
	Educación de Adultos	,9978251	2,57450120	3
	Otras Modalidades	-,1713495	,63087423	23
	Nivel Primario - Nivel Secundario	,1383113	,89376293	7
	Educación de Adultos -Nivel Secundario	-,0486376	,77399564	11
II. Mis cualidades y carencias	Nivel Primario	,0656672	,97765321	346
	Nivel Secundario	-,1300969	1,04060140	156
	Educación de Adultos	,4445979	1,96090029	3
	Otras Modalidades	,0402712	,91908493	23
	Nivel Primario -Nivel Secundario	-,3325618	1,50895339	7
	Educación de Adultos -Nivel Secundario	-,2369107	,62459799	11
III. La persona como valor	Nivel Primario	-,0535066	,98633399	346
	Nivel Secundario	,1572694	,98473113	156
	Educación de Adultos	-1,0293983	1,29686671	3
	Otras Modalidades	-,0096546	1,07530585	23
	Nivel Primario -Nivel Secundario	,3595886	,53310193	7
	Educación de Adultos -Nivel Secundario	,0943187	,84614976	11

El Cuadro N° 113 pone en evidencia que según la Traza de Pillai no existen diferencias estadísticamente significativas en la variable dependiente, Autoestima por influencia de la variable independiente, Nivel Educativo en el que trabajan los docentes.

Cuadro N° 113: Contrastes multivariados

Contrastes multivariados ^a							
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
P105 (Nivel Educativo en el que Trabajo)	Traza de Pillai	,035	1,282	15,000	1620,000	,205	,012

a. Diseño: Intersección + P105

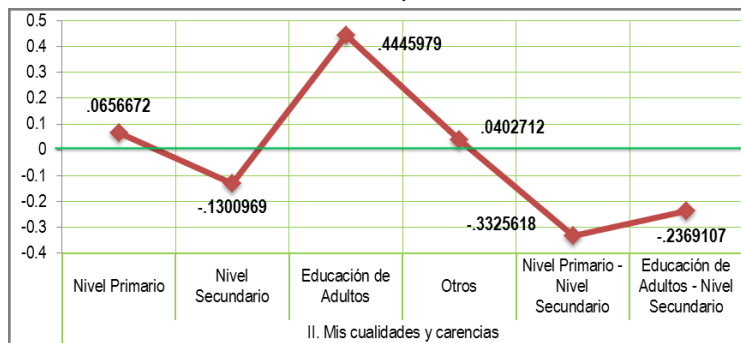
El gráfico N° 91 indica que en el Factor I el grupo de docentes con media más elevada es Educación de Adultos. El grupo con media más baja es el de Otras Modalidades.

Gráfico N° 91: Medias estimadas del Factor I: Mis Expectativas y Proyectos y Nivel Educativo en el que Trabaja



El Gráfico N° 92 muestra que los docentes que trabajan en Educación de Adultos poseen la media más elevada. El grupo con la media más baja es el de Nivel Primario-Nivel Secundario.

Gráfico N° 92: Medias estimadas del Factor II: Mis Cualidades y Carencias y Nivel Educativo en el que Trabaja



El Gráfico N° 93 indica que en el Factor III los docentes con la media más alta son los que trabajan en Nivel Secundario, Nivel Primario-Nivel Secundario. Los que poseen la media más baja son los de Educación de Adultos.

Gráfico N° 93: Medias estimadas del Factor III: La Persona Como Valor y Nivel Educativo en el que Trabaja



8.6.3.6 MANOVA: Autoestima y Titulación Académica

El Cuadro N° 114 muestra las medias y desviaciones de cada uno de los Factores según la Titulación Académica de los docentes.

Cuadro N° 114: Medias y desviaciones

Estadísticos descriptivos				
	Titulación académica	Media	Desviación típica	N
I. Mis expectativas y proyectos	Licenciatura	,0132470	,97935105	458
	Maestría	-,0620506	,85560774	45
	Doctorado	-,2394912	,41526510	3
	Otros	,0063971	1,47116073	35
II. Mis cualidades y carencias	Licenciatura	-,0209386	1,01592389	458
	Maestría	,1814386	,85667774	45
	Doctorado	,2375891	,67753035	3
	Otros	-,0189778	,94115548	35
III. La persona como valor	Licenciatura	-,0072346	,98399599	458
	Maestría	-,0527747	1,16646391	45
	Doctorado	,3527711	,63159051	3
	Otros	,2163580	,92936774	35

El Cuadro N° 115 indica según la Traza de Pillai, que no existen diferencias estadísticamente significativas en la variable dependiente, Autoestima a causa de la variable independiente, Titulación Académica.

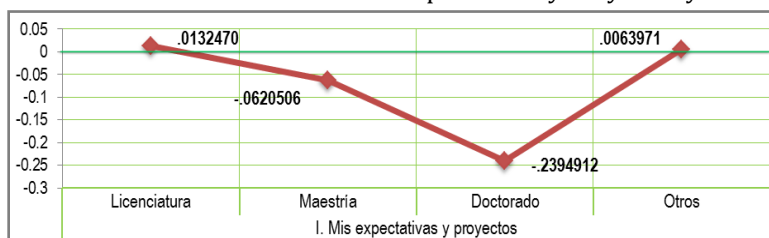
Cuadro N° 115: Contrastes multivariados

Contrastes multivariados ^a							
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
P106 (Titulación Académica)	Traza de Pillai	,008	,494	9,000	1611,000	,879	,003

a. Diseño: Intersección + P106

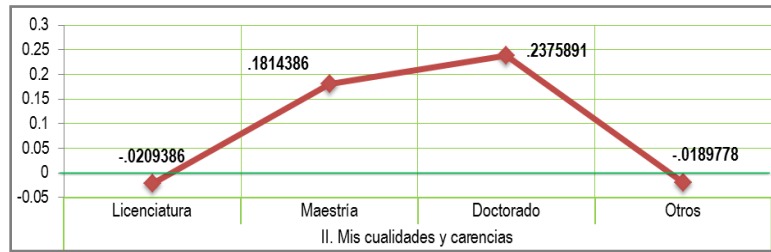
El Gráfico N° 94 muestra que en el Factor I el grupo que posee la media más alta es el de Licenciatura. El grupo con la media más baja es Doctorado.

Gráfico N° 94: Medias estimadas del Factor I: Mis Expectativas y Proyectos y Titulación Académica



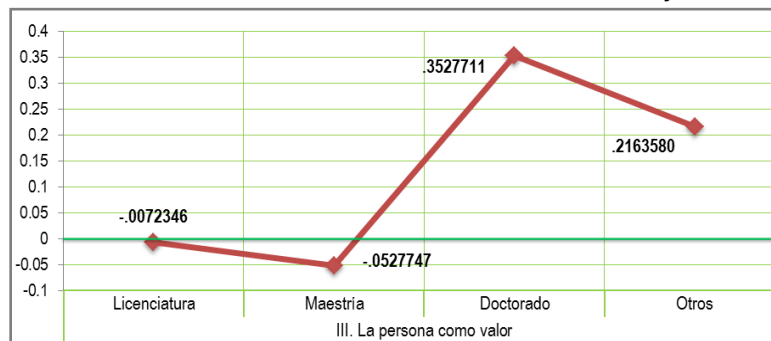
El Gráfico N° 95 muestra que en el Factor II el grupo con la media más elevada es el Doctorado. El grupo de la media más baja es el de la Licenciatura.

Gráfico N° 95: Medias estimadas del Factor II: Mis Cualidades y Carencias y Titulación Académica



El Gráfico N° 96 indica que en el Factor III el grupo de Doctorado posee la media más elevada. El grupo de Maestría presenta la media más baja.

Gráfico N° 96: Medias estimadas del Factor III: La Persona Como Valor y Titulación Académica



8.6.3.7 MANOVA: Autoestima y Tanda en la que trabaja

En el Cuadro N° 116 se observan las medias y desviaciones de los diferentes factores según la Tanda en la que trabajan los docentes.

Cuadro N° 116: Medias y desviaciones por factores

Estadísticos descriptivos				
	Tanda en la que trabaja	Media	Desviación típica	N
I. Mis expectativas y proyectos	Matutina	-,0070677	1,02046395	123
	Vespertina	-,1323008	,70986791	74
	Nocturna	-,2596134	,66417401	18
	Tanda extendida	-,0195916	,90717323	219
	Matutina - vespertina	,2623308	1,37136003	96
	Vespertina - nocturna	-,5109567	,24402510	11
	Matutina - nocturna	,1976839	1,31356929	4
	Extendida - nocturna	-,1921232	,19968614	2
	II. Mis cualidades y carencias	Matutina	-,0308801	1,01452951
Vespertina		-,1893742	1,36597116	74
Nocturna		-,2043906	,67034878	18
Tanda extendida		,0042873	1,00325720	219
Matutina - vespertina		,1871581	,66778954	96
Vespertina - nocturna		,4651099	,49916289	11
Matutina - nocturna		-,5956255	,97238374	4
Extendida - nocturna		-,2343036	,34790262	2
III. La persona como valor		Matutina	-,2155419	1,02884129
	Vespertina	-,2341823	1,00585359	74
	Nocturna	,3863405	,93516599	18
	Tanda extendida	,1912551	,95853444	219
	Matutina - vespertina	-,0086626	1,01542682	96
	Vespertina - nocturna	-,2696603	,68005034	11
	Matutina - nocturna	,4043340	,28146003	4
	Extendida - nocturna	-,5279442	,35035060	2

El Cuadro N° 117 indica que según la Traza de Pillai existen diferencias estadísticamente significativas en la variable dependiente, Autoestima por efecto de la variable independiente Tanda en la que trabajan los docentes.

Cuadro N° 117: Contrastes multivariados

Contrastes multivariados ^a							
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
P107 (Tanda en la que trabaja)	Traza de Pillai	,084	2,206	21,000	1617,000	,001	,028
a. Diseño: Intersección + P107							
b. Calculado con alfa = ,05							

El Cuadro N° 118 indica que hay diferencias estadísticamente significativas en la variable dependiente generada por la variable independiente. Se evidencia que existen diferencias estadísticamente significativas al nivel de ,002. En el Factor III La persona como valor es que recaen los efectos principales de la variable Tanda en la que trabajan los docentes.

Cuadro N° 118: Prueba de los efectos inter-sujetos

Pruebas de los efectos inter-sujetos							
Origen	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
P107 (Tanda en la que trabaja)	I. Mis expectativas y proyectos	12,307	7	1,758	1,771	,091	,022
	II. Mis cualidades y carencias	10,798	7	1,543	1,549	,148	,020
	III. La persona como valor	22,483	7	3,212	3,322	,002	,041

a. Calculado con alfa = ,05

En el Cuadro N° 119 la Prueba Post hoc indica que en el Factor III La persona como valor el grupo de Tanda Extendida presenta una media superior a los grupos Tanda Matutina, Tanda Vespertina, El grupo Tanda Extendida es el que establece las diferencias con todos los demás grupos.

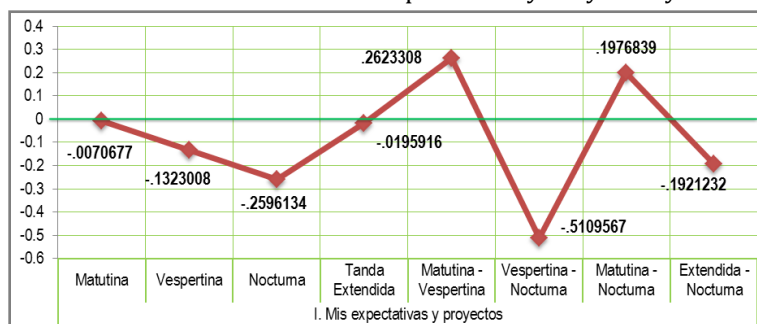
Cuadro N° 119: Prueba post hoc

Comparaciones múltiples								
Variable dependiente	(I)Tanda en la que trabaja	(J)Tanda en la que trabaja	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%		
						Límite inferior	Límite superior	
III. La persona como valor	Games-Howell	Tanda extendida	Matutina	,4067970*	,11314234	,009	,0607991	,7527950
			Vespertina	,4254374*	,13366960	,038	,0131034	,8377715
			Nocturna	-,1950855	,22974047	,988	-,9693747	,5792038
			Matutina-vespertina	,1999177	,12221259	,728	-,1750991	,5749346
			Vespertina-nocturna	,4609154	,21503016	,441	-,3163449	1,2381757
			Matutina-nocturna	-,2130789	,15492036	,836	-,9782698	,5521121
			Extendida-nocturna	,7191993	,25606279	,494	5,2542307	6,6926294

Basadas en las medias observadas. El término de error es la media cuadrática (Error) = ,967.
* La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

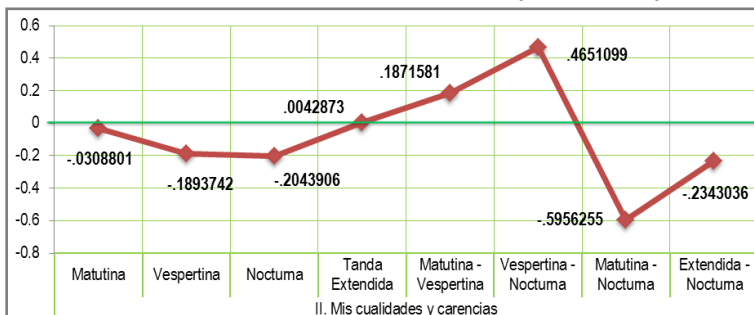
El Gráfico N° 97 muestra que en el Factor I el grupo que posee la media más elevada es el de tanda Matutina-Vespertina. El que posee la media más baja es el de tanda Vespertina-Nocturna.

Gráfico N° 97: Medias estimadas del Factor I: Mis Expectativas y Proyectos y Tanda en la que Trabaja



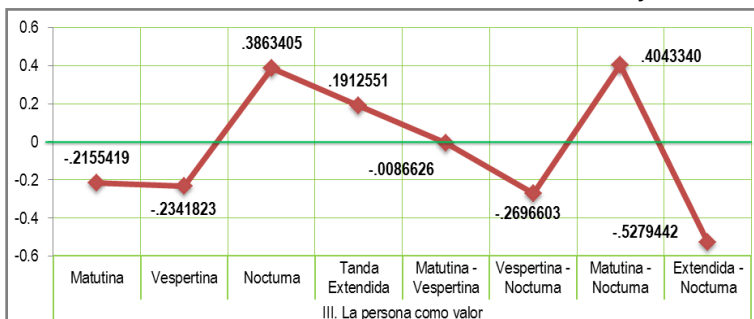
El Gráfico 98 pone en evidencia que en el Factor II el grupo con la media más elevada es el de tanda Vespertina-Nocturna. La media más baja recae en el grupo de tanda Matutina-Nocturna.

Gráfico N° 98: Medias estimadas del Factor II: Mis Cualidades y Carencias y Tanda en la que Trabaja



El Gráfico N° 99 indica que en el Factor III el grupo con la media más elevada es el de tanda Matutina-Nocturna. La media más baja se ubica en los docentes de tanda Extendida-Nocturna.

Gráfico N° 99: Medias estimadas del Factor III: La Persona Como Valor y Tanda en la que Trabaja



8.6.3.8 MANOVA: Autoestima y Tiempo en el Servicio

El Cuadro N° 120 presenta las medias y desviaciones de los distintos factores según Tiempo en el Servicio.

Cuadro N° 120: Medias y desviaciones por factores

Estadísticos descriptivos				
	Tiempo en el servicio	Media	Desviación típica	N
I. Mis expectativas y proyectos	menos de un año	-,0402168	1,59861818	25
	1-5	-,0720981	,73550296	149
	6-10	,0660322	1,15548397	131
	11-15	-,1466609	,83999859	75
	16-20	,0945250	1,21663217	54
	21-25	,1130143	1,07136960	61
	26-30	,0899851	,73939055	33
	31-35	,2381263	1,12272556	5
II. Mis cualidades y carencias	menos de un año	-,0656713	1,43811416	25
	1-5	-,0520130	1,02936644	149
	6-10	-,0604215	1,06553115	131
	11-15	,0307358	,85616325	75
	16-20	,0124527	,98668510	54
	21-25	,2031918	,86664820	61
	26-30	-,0206862	,87309690	33
	31-35	,2236119	,59753978	5
III. La persona como valor	menos de un año	,1044023	1,12782882	25
	1-5	,0520335	1,02367916	149
	6-10	,0536851	,98035800	131
	11-15	-,1711805	1,03515813	75
	16-20	,0896875	1,02255919	54
	21-25	-,0280758	,95778582	61
	26-30	,0001968	,84478445	33
	31-35	,3927071	,83501371	5

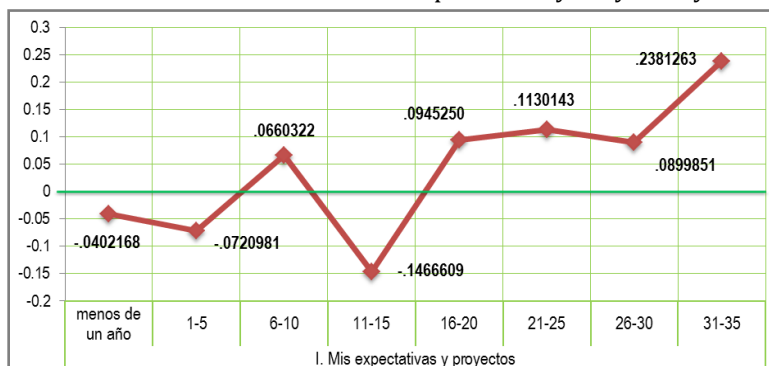
El Cuadro 121 indica que según la Traza de Pillai no existen diferencias estadísticamente significativas en la variable dependiente, Autoestima por la influencia de la variable independiente, Tiempo en el servicio.

Cuadro N° 121: Contrastes multivariados

Contrastes multivariados ^a							
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
P108A (Tiempo en el servicio)	Traza de Pillai	,024	,611	21,000	1575,000	,913	,008
a. Diseño: Intersección + P108A							
b. Calculado con alfa = ,05							

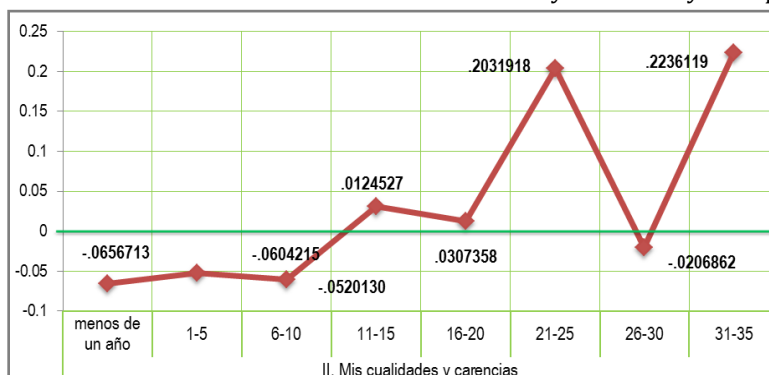
El Gráfico N° 100 muestra que en el Factor I el grupo con la media más elevada es el de (31-35 años en servicio). El grupo con la media más baja es el de (11-15 años en servicio).

Gráfico N° 100: Medias estimadas del Factor I: Mis Expectativas y Proyectos y Tiempo en el Servicio



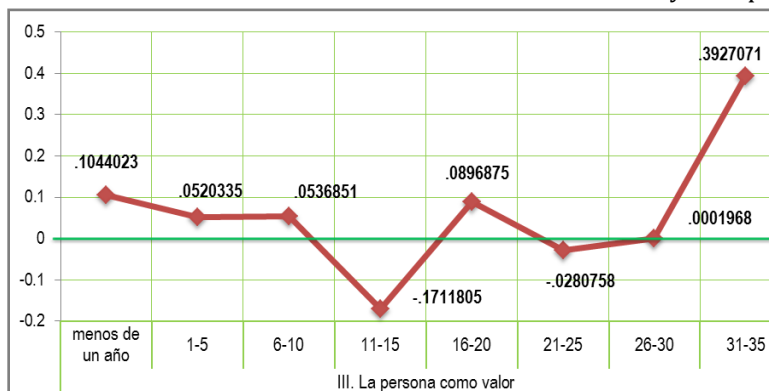
El Gráfico N° 101 muestra que en el Factor II el grupo con la media más elevada es el de (31-35 años en servicio). La media más baja corresponde a los que tienen Menos de un año.

Gráfico N° 101: Medias estimadas del Factor II: Mis Cualidades y Carencias y Tiempo en el Servicio



El Gráfico N° 102 evidencia que en el Factor III el grupo con la media más elevada es el de (31-35 años en servicio). La media más baja corresponde a (11-15 años en servicio).

Gráfico N° 102: Medias estimadas del Factor III: La Persona Como Valor y Tiempo en el Servicio



8.6.3.9 MANOVA: Autoestima e Ingreso al sistema educativo para la función docente

El Cuadro N° 122 muestra las medias y las mediaciones de los diferentes Factores según el Ingreso a la función docente.

Cuadro N° 122: Medias y desviaciones por factores

Estadísticos descriptivos				
	Ingreso al sistema educativo para la función docente	Media	Desviación típica	N
I. Mis expectativas y proyectos	Por concurso	-,0508483	,85556384	164
	Por nombramiento	,0517376	1,08720353	345
	Por recomendación	-,2160134	,68230187	32
	Otros	-,2935927	,87609007	6
II. Mis cualidades y carencias	Por concurso	,1450127	,75550871	164
	Por nombramiento	-,0185919	1,04347065	345
	Por recomendación	-,3028644	,96300930	32
	Otros	-1,4862289	2,49486867	6
III. La persona como valor	Por concurso	,0570484	,94300318	164
	Por nombramiento	-,0162709	1,02097173	345
	Por recomendación	-,1212402	,98881863	32
	Otros	-,0857638	1,59596773	6

El Cuadro N° 123 muestra que según la Traza de Pillai existen diferencias estadísticamente significativas en la variable dependiente Autoestima por efecto de la variable independiente Ingreso al Sistema Educativo para la función docente.

Cuadro N° 123: Contrastes multivariados

Contrastes multivariados ^a							
Efecto	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial	
P109 (Ingreso al Sistema Educativo para la Función Docente)	Traza de Pillai	,044	2,713	9,000	1629,000	,004	,015
a. Diseño: Intersección + P109							
b. Calculado con alfa = ,05							

El Cuadro 124 indica que hay diferencias estadísticamente significativas en la variable dependiente Autoestima en el factor II generadas por la variable independiente Ingreso al Sistema Educativo para la función docente. Se evidencia que existen diferencias estadísticamente significativas al nivel de ,000. El Factor II es el que recibe los efectos principales de Ingreso al Sistema Educativo para la función docente.

Cuadro N° 124: Prueba de los efectos inter-sujetos

Pruebas de los efectos inter-sujetos							
Origen	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
P109 (Ingreso al Sistema Educativo para la Función Docente)	I. Mis expectativas y proyectos	3,357	3	1,119	1,116	,342	,006
	II. Mis cualidades y carencias	19,754	3	6,585	6,778	,000	,036
	III. La persona como valor	1,139	3	,380	,377	,770	,002
a. Calculado con alfa = ,05							

En el Cuadro 125 la Prueba de Levene evidencia que no hay homogeneidad de varianzas porque existen diferencias estadísticamente significativas en el Factor II.

Cuadro N° 125: Contraste de Levene

Contraste de Levene sobre la igualdad de las varianzas error ^a					
	F	gl1	gl2	Sig.	
I. Mis expectativas y proyectos	1,382	3	543	,247	
II. Mis cualidades y carencias	6,295	3	543	,000	
III. La persona como valor	2,073	3	543	,103	
Contrasta la hipótesis nula de que la varianza error de la variable dependiente es igual a lo largo de todos los grupos.					

En el Cuadro N° 126 según la Prueba Post hoc en el Factor II Mis Cualidades y Carencias, los docentes que forman parte del grupo Otros establecen diferencias estadísticamente significativas con los grupos por Concurso, por Nombramiento y por Recomendación. Estos grupos poseen media mayor.

Cuadro N° 126: Prueba post hoc

Comparaciones múltiples								
Variable dependiente		(I) Ingreso al sistema educativo para la función docente	(J) Ingreso al sistema educativo para la función docente	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
							Límite inferior	Límite superior
II. Mis cualidades y carencias	DHS de Tukey	Por concurso	Otros	1,6312416*	,40966142	,000	,5755425	2,6869408
		Por nombramiento	Otros	1,4676370*	,40585093	,002	,4217576	2,5135165
		Por recomendación	Otros	1,1833645*	,43846945	,036	,0534270	2,3133020
Basadas en las medias observadas. El término de error es la media cuadrática (Error) = 1,007. *. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.								

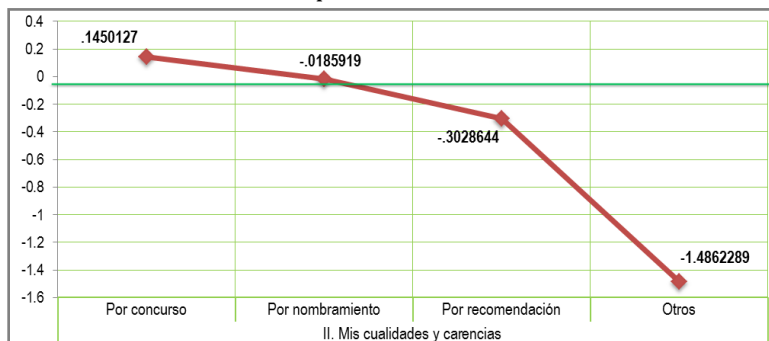
El Gráfico N° 103 presenta que la media más elevada es la que corresponde al grupo de ingreso por Nombramiento. La media más baja corresponde al grupo Otros.

Gráfico N° 103: Medias estimadas del Factor I: Mis Expectativas y Proyectos e Ingreso al Sistema Educativo para la Función Docente



El Gráfico N° 104 indica que el grupo que posee la media más elevada es el que ingresa por Concurso. Los de la media más baja corresponden al grupo de ingreso por Otras Modalidades.

Gráfico N° 104: Medias estimadas del Factor II: Mis Cualidades y Carencias por Ingreso al Sistema Educativo para la Función Docente



El Gráfico N° 105 indica que el grupo con media más elevada es el de ingreso por Concurso. Los de media más baja son los de ingreso por Recomendación.

Gráfico N° 105: Medias estimadas del Factor III: La Persona Como Valor por Ingreso al Sistema Educativo para la Función Docente



8.6.3.10 MANOVA: Autoestima y Escala Salarial en la que se Ubica Actualmente

El Cuadro N° 127 muestra las medias y desviaciones de los factores según Escala salarial en la que se ubica actualmente el docente.

Cuadro N° 127: Medias y desviaciones por factores

Estadísticos descriptivos				
	Escala salarial en la que se ubica (actualmente)	Media	Desviación típica	N
I. Mis expectativas y proyectos	RD\$15,000 o menos	-,1187548	,74533346	84
	RD\$16,000 a RD\$20,000	,2444077	1,46743960	49
	RD\$21,000 a RD\$25,000	-,1362426	,64356329	42
	RD\$26,000 a RD\$30,000	-,1154343	,79803132	92
	RD\$31,000 a RD\$35,000	,0628739	,98762861	132
II. Mis cualidades y carencias	RD\$36,000 o más	,0328322	1,14544220	142
	RD\$15,000 o menos	-,2405760	1,38022314	84
	RD\$16,000 a RD\$20,000	-,0351487	1,01153959	49
	RD\$21,000 a RD\$25,000	,1199813	,84829952	42
	RD\$26,000 a RD\$30,000	,0129657	,70607453	92
III. La persona como valor	RD\$31,000 a RD\$35,000	-,0662469	1,10173791	132
	RD\$36,000 o más	,1767487	,80083004	142
	RD\$15,000 o menos	-,0501627	,93981678	84
	RD\$16,000 a RD\$20,000	-,2200316	1,11987368	49
	RD\$21,000 a RD\$25,000	-,0870576	1,12515921	42
	RD\$26,000 a RD\$30,000	,2438827	,92018733	92
	RD\$31,000 a RD\$35,000	-,0118149	,95136243	132
	RD\$36,000 o más	-,0212287	1,03110925	142

En el Cuadro N° 128 se observa que según la Traza de Pillai existen diferencias estadísticamente significativas en la variable dependiente Autoestima por efecto de la variable independiente Escala salarial en la que se ubica actualmente.

Cuadro N° 128: Contrastes multivariados del cuestionario

Contrastes multivariados ^a							
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
P110 (Escala salarial en la que se ubica actualmente)	Traza de Pillai	,048	1,723	15,000	1605,000	,041	,016
a. Diseño: Intersección + P110							
b. Calculado con alfa = ,05							

El Cuadro N° 129 indica que no existen diferencias estadísticamente significativas en la variable dependiente. Por esta razón ninguno de los Factores recibe los efectos intersujetos.

Cuadro N° 129: Prueba de los efectos inter-sujetos

Pruebas de los efectos inter-sujetos									
Origen	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad Parámetro	Potencia observada ^a
P110 (Escala salarial en la que se ubica actualmente)	I. Mis expectativas y proyectos	6,789	5	1,358	1,352	,241	,012	6,761	,480
	II. Mis cualidades y carencias	10,557	5	2,111	2,125	,061	,019	10,626	,703
	III. La persona como valor	8,455	5	1,691	1,704	,132	,016	8,520	,591

a. Calculado con alfa = ,05

. En el Cuadro N° 130 según la Prueba Post hoc existe diferencia estadísticamente significativa en el Factor II Mis cualidades y carencias, por efecto de la variable independiente Escala Salarial en la que se ubica. Los docentes que poseen la escala salarial de RD\$36,000 o más, establecen la diferencia con respecto al grupo con escala salarial de RD\$15,000 o menos.

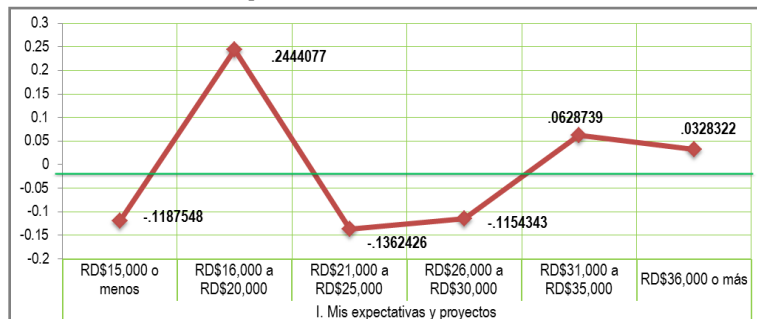
Cuadro N° 130: Prueba post hoc

Comparaciones múltiples								
Variable dependiente		(I)Escala salarial en la que se ubica (actualmente)	(J)Escala salarial en la que se ubica (actualmente)	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
							Límite inferior	Límite superior
II. Mis cualidades y carencias	DHS de Tukey	RD\$36,000 o más	RD\$15,000 o menos	,4173247*	,13720239	,030	,0249151	,8097343
			RD\$16,000 a RD\$20,000	,2118975	,16514512	,794	-,2604306	,6842255
			RD\$21,000 a RD\$25,000	,0567674	,17507792	1,000	-,4439692	,5575040
			RD\$26,000 a RD\$30,000	,1637831	,13340163	,823	-,2177561	,5453222
			RD\$31,000 a RD\$35,000	,2429956	,12051342	,334	-,1016822	,5876735

Basadas en las medias observadas. El término de error es la media cuadrática (Error) = ,992.
 *. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

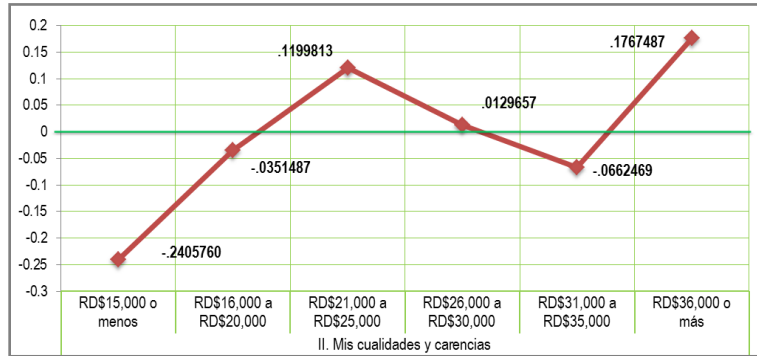
El Gráfico N° 106 indica que en el Factor I Mis Expectativas y Proyectos el grupo con la media más elevada es el de RD\$ 16,000 a 20,000. El grupo con la media más baja es el de RD\$15,000 o menos.

Gráfico N° 106: Medias estimadas del Factor I: Mis Expectativas y Proyectos por Escala Salarial en la que se Ubica Actualmente



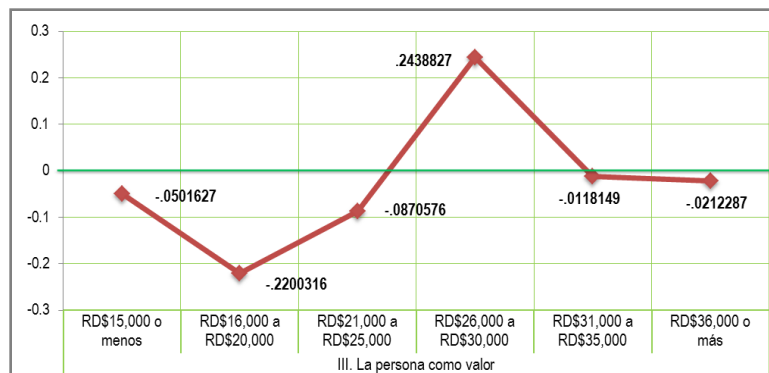
El Gráfico N° 107 indica que en el Factor II el grupo con la media más elevada es el de RD\$36,000 o más. La media más baja corresponde al grupo RD\$15,000 o menos.

Gráfico N° 107: Medias estimadas del Factor II: Mis Cualidades y Carencias por Escala Salarial en la que se Ubica Actualmente



El Gráfico N° 108 indica que en el Factor III el grupo con la media más elevada es el de escala salarial RD\$26,000 a 30,000. El grupo con la media más baja es el de RD\$ 16,000 a 20,000.

Gráfico N° 108: Medias estimadas del Factor III: La Persona Como Valor por Escala Salarial en la que se Ubica Actualmente



8.6.3.11 MANOVA: Autoestima y Regional de Educación a la que pertenece el centro educativo

El Cuadro N° 131 muestra las medias y desviaciones de cada uno de los Factores según Regional de Educación a la que pertenece el centro educativo.

Cuadro N° 131: Medias y desviaciones por factores

Estadísticos descriptivos				
	Regional de Educación a la que pertenece el centro educativo:	Media	Desviación típica	N
I. Mis expectativas y proyectos	Regional 06 La Vega	-,0715543	,90427175	290
	Regional 10 Santo Domingo	,0801187	1,09355979	259
II. Mis cualidades y carencias	Regional 06 La Vega	,0893079	,89172231	290
	Regional 10 Santo Domingo	-,0999973	1,10195981	259
III. La persona como valor	Regional 06 La Vega	,0473778	,99267472	290
	Regional 10 Santo Domingo	-,0530485	1,00741186	259

El Cuadro N° 132 indica que según la Traza de Pillai existen diferencias estadísticamente significativas en la variable, dependiente Autoestima por efecto de la variable independiente, Regional a la que pertenece el centro educativo.

Cuadro N° 132: Contrastes multivariados

Contrastes multivariados ^a							
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Regional a la que pertenece el Centro Educativo	Traza de Pillai	,017	3,181a	3,000	545,000	,024	,017

a. Diseño: Intersección + REGIONAL

El Cuadro 133 indica que hay diferencias estadísticamente significativas en la variable dependiente generadas por la variable independiente. Se evidencia que existen diferencias estadísticamente significativas al nivel de ,027. El Factor II es el que recibe los efectos principales de la Regional a la que pertenece el centro educativo.

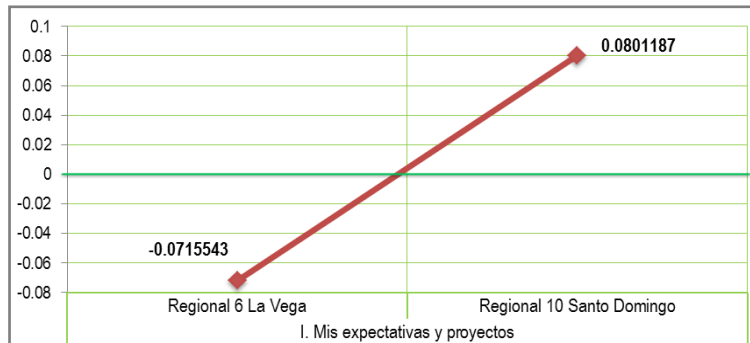
Cuadro N° 133: Prueba de los efectos inter-sujetos

Pruebas de los efectos inter-sujetos							
Origen	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Regional a la que pertenece el Centro Educativo	I. Mis expectativas y proyectos	3,147	1	3,147	3,160	,076	,006
	II. Mis cualidades y carencias	4,903	1	4,903	4,938	,027	,009
	III. La persona como valor	1,380	1	1,380	1,381	,240	,003

a. Calculado con alfa = ,05

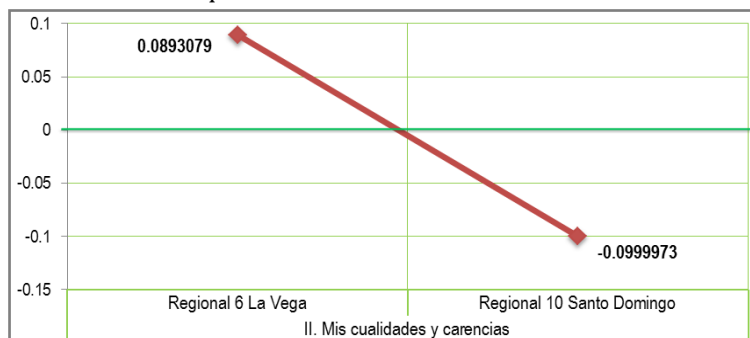
El Gráfico N° 109 muestra que en el Factor I la media más elevada responde a Regional 10 Santo Domingo y la media más baja a Regional 06 de La Vega.

Gráfico N° 109: Medias estimadas del Factor I: Mis Expectativas y Proyectos por Regional de Educación a la que Pertenece el Centro Educativo



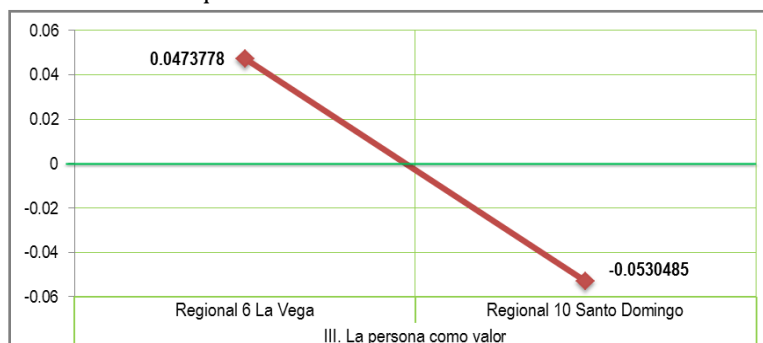
El Gráfico N° 110 evidencia que en el Factor II la media más elevada corresponde a la Regional 06 de La Vega y la más baja a la Regional 10 Santo Domingo.

Gráfico N° 110: Medias estimadas del Factor II: Mis Cualidades y Carencias por Regional de Educación a la que Pertenece el Centro Educativo



El Gráfico N° 111 indica que en el Factor III la media más elevada corresponde a Regional 06 de La Vega y la más baja a la Regional 10 de Santo Domingo.

Gráfico N° 111: Medias estimadas del Factor III: La Persona Como Valor por Regional de Educación a la que Pertenece el Centro Educativo



8.6.4 Análisis multivariado de varianza (MANOVA) del cuestionario Generatividad y variables predictoras

8.6.4.1 MANOVA: Generatividad y Sexo

El Cuadro N° 134 describe las medias y desviaciones de los distintos Factores según la variable Sexo.

Cuadro N° 134: Medias y desviaciones por factores

Estadísticos descriptivos				
	Sexo:	Media	Desviación típica	N
I. Expresión Generativa	Femenino	,0099892	1,00276660	419
	Masculino	-,0383988	,99294454	109
II. Carencia Generativa	Femenino	,0015007	1,03007853	419
	Masculino	-,0057686	,87913890	109

El Cuadro N° 135 indica que según la Traza de Pillai no existen diferencias estadísticamente significativas en la variable dependiente Generatividad a causa de la variable independiente, Sexo.

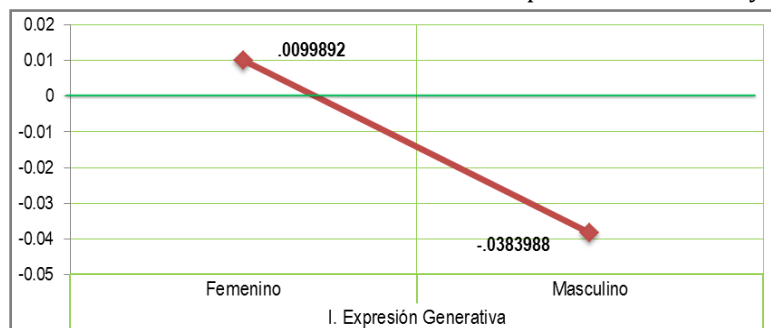
Cuadro N° 135: Contrastes multivariados

Contrastes multivariados ^a							
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
P101 (Sexo)	Traza de Pillai	,000	,103 ^b	2,000	525,000	,902	,000

a. Diseño: Intersección + P101. b. Calculado con alfa = ,05.

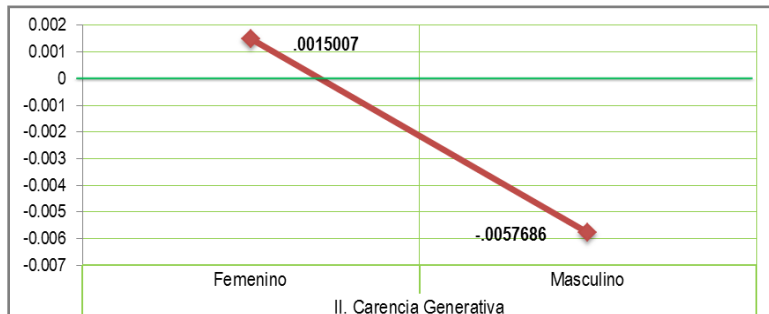
El Gráfico N° 112 muestra que en el Factor I el grupo con la media más elevada es del sexo femenino. El grupo con la media más baja es del sexo masculino.

Gráfico N° 112: Medias estimadas del Factor I: Expresión Generativa y Sexo



El Gráfico N° 113 evidencia que en el Factor II el grupo con la media más elevada es de sexo femenino. El grupo con la media más baja es del sexo masculino.

Gráfico N° 113: Medias estimadas del Factor II: Carencia Generativa y Sexo



8.6.4.2 MANOVA: Generatividad y Edad

El Cuadro N° 136 desglosa las medias y desviaciones de los distintos Factores según la variable Edad.

Cuadro N° 136: Medias y desviaciones por factores

Estadísticos descriptivos				
	Edad por intervalos	Media	Desviación típica	N
I. Expresión Generativa	20-25	-,0310879	,95430137	9
	26-30	,1257004	1,06768010	44
	31-35	,0683906	,88638730	86
	36-40	,1684256	,90932923	95
	41-45	-,0906560	,98527031	80
	46-50	-,1284806	1,05580377	97
	51-55	-,0378976	1,04953234	33
	56-60	-,5300176	1,10258712	26
II. Carencia Generativa	20-25	-,5085771	,75091683	9
	26-30	,0787383	1,28175447	44
	31-35	-,1590537	,87267037	86
	36-40	-,0249218	1,11545158	95
	41-45	-,0152311	,81853543	80
	46-50	-,0909706	,80000239	97
	51-55	,2195196	,97060092	33
	56-60	,0105018	,73165917	26

El Cuadro N° 137 muestra que según la Traza de Pillai no existen diferencias estadísticamente significativas en la variable dependiente Generatividad por efecto de la variable independiente Edad.

Cuadro N° 137: Contrastes multivariados

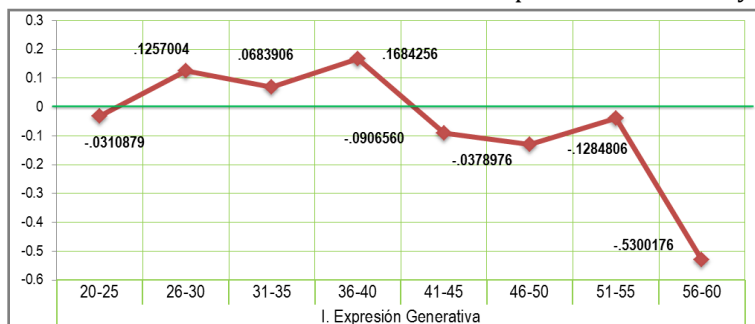
Contrastes multivariados ^a							
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
P102A (Edad por intervalos)	Traza de Pillai	,044	1,482	14,000	924,000	,111	,022

a. Diseño: Intersección + P102A.

No se realizaron las pruebas post hoc para Sexo porque hay menos de tres grupos

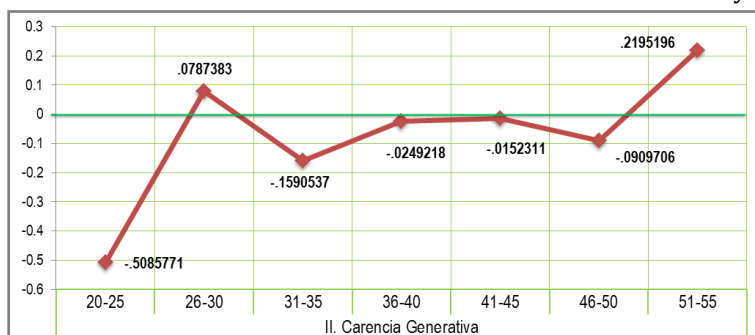
El Gráfico N°114 evidencia que en el Factor I el grupo de edad con la media más elevada es el de (36-40 años). La media más baja corresponde al grupo de edad (56-60 años).

Gráfico N° 114: Medias estimadas del Factor I: Expresión Generativa y Edad



El Gráfico N°115 indica que en el Factor II el grupo de edad con la media más elevada es el de (51-55 años). La media más baja corresponde al grupo de edad (20-25 años).

Gráfico N° 115: Medias estimadas del Factor II: Carencia Generativa y Edad



8.6.4.3 MANOVA: Generatividad y Estado Civil

El Cuadro N° 138 describe las medias y desviaciones de los diferentes Factores según la variable Estado Civil.

Cuadro N° 138: Medias y desviaciones por factores

Estadísticos descriptivos				
	Estado civil	Media	Desviación típica	N
I. Expresión Generativa	Casado	,0080537	1,02181932	342
	Soltero	-,1281637	,97716405	88
	Unión libre	,2015949	,85133704	51
	Separado	-,1596951	1,05070334	18
	Divorciado	-,1799375	1,13760393	20
	Viudo	,4810093	,42183812	7
II. Carencia Generativa	Casado	,0020515	,93455543	342
	Soltero	-,0300697	,99190557	88
	Unión libre	,0569024	1,33262903	51
	Separado	-,0388016	1,13524542	18
	Divorciado	-,2913440	,57256465	20
	Viudo	,8557029	1,76995180	7

El Cuadro N° 139 muestra que según la Traza de Pillai no existen diferencias estadísticamente significativas en la variable dependiente Generatividad por influencia de la variable independiente Estado Civil.

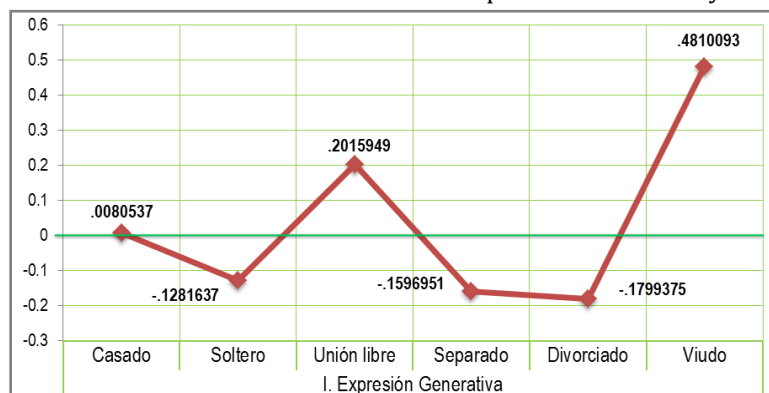
Cuadro N° 139: Contrastes multivariados

Contrastes multivariados ^a							
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
P103 (Estado Civil)	Traza de Pillai	,025	1,336	10,000	1040,000	,206	,013

a. Diseño: Intersección + P103

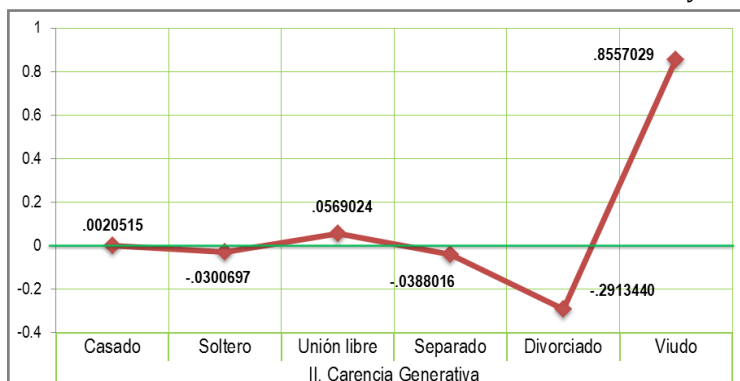
En el Gráfico N°116 se observa que en el Factor I el grupo con la media más elevada es el de Viudo. La media más baja corresponde al grupo de Divorciado.

Gráfico N° 116: Medias estimadas del Factor I: Expresión Generativa y Estado Civil



En el Gráfico N° 117 se constata que en el Factor II el grupo con la media más elevada es el de Viudo. La media más baja corresponde al grupo de Divorciado.

Gráfico N° 117: Medias estimadas del Factor II: Carencia Generativa y Estado Civil



8.6.4.4 MANOVA: Generatividad y Zona en la que está Ubicado el Centro Educativo

El Cuadro N° 140 presenta las medias y desviaciones de los Factores según la variable Zona en la que está ubicado el centro educativo.

Cuadro N° 140: Medias y desviaciones por factores

Estadísticos descriptivos				
	Zona en la que está ubicado el centro educativo	Media	Desviación típica	N
I. Expresión Generativa	Urbana	-,1038591	1,04490061	254
	Periferia	-,2148182	1,09222432	25
	Rural	,1275128	,92935379	249
II. Carencia Generativa	Urbana	,1859648	1,12276344	254
	Periferia	-,2719724	,66404648	25
	Rural	-,1623926	,85261937	249

El Cuadro N° 141 indica que según la Traza de Pillai existen diferencias estadísticamente significativas al ($,000$) en la variable dependiente Generatividad por efecto de la variable independiente Zona en la que está ubicado el centro educativo.

Cuadro N° 141: Contrastes multivariados

Contrastes multivariados ^a							
Efecto	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial	
P104 (Zona en la que está ubicado el centro educativo)	Traza de Pillai	,048	6,415	4,000	1050,000	,000	,024

a. Diseño: Intersección + P104

El Cuadro N° 142 indica que las influencias principales de los efectos inter-sujetos recaen sobre los Factores I y II de la variable dependiente. Existen diferencias

estadísticamente significativas al nivel ($,019$), ($,000$) en los factores de la variable dependiente por influencia de la variable independiente Zona en la que está ubicado el centro educativo.

Cuadro N° 142: Prueba de los efectos inter-sujetos

Pruebas de los efectos inter-sujetos							
Origen	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
P104 (Zona en la que está ubicado el centro educativo)	I. Expresión Generativa	7,942	2	3,971	4,017	,019	,015
	II: Carencia Generativa	17,200	2	8,600	8,856	,000	,033
a. Calculado con alfa = ,05							

El Cuadro N° 143 indica que según la Prueba DHS Tukey existe en el Factor I diferencias estadísticamente significativas al nivel ($,025$) entre la variable Zona Rural y la variable Zona Urbana. Se constata que el grupo de la Zona Rural posee mayor media y es el grupo que establece diferencias significativas con el Grupo de la Zona Urbana.

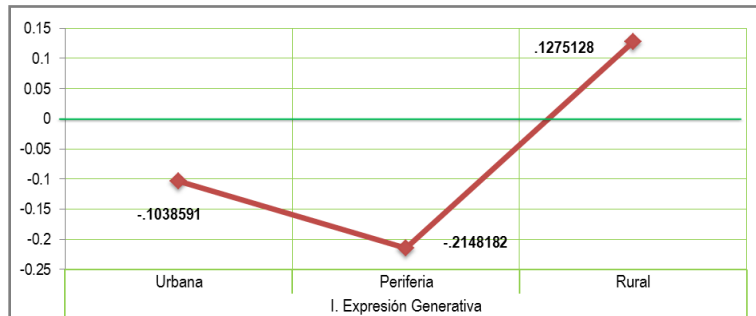
En el Factor II según la Prueba de Games-Howell existen diferencias estadísticamente significativas al nivel de ($,011$), ($,000$) entre el grupo de la Zona Urbana y los grupos de la Periferia y de la Zona Rural. Se observa que el grupo de la Zona Urbana presenta una media mayor y es el grupo que establece las diferencias con los demás grupos.

Cuadro N° 143: Prueba post hoc

Comparaciones múltiples								
Variable dependiente		(I)Zona en la que está ubicado el centro educativo	(J)Zona en la que está ubicado el centro educativo	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
							Límite inferior	Límite superior
I. Expresión Generativa	DHS de Tukey	Rural	Urbana	,2313719*	,08867388	,025	,0229548	,4397890
			Periferia	,3423309	,20860939	,229	-,1479799	,8326417
II. Carencia Generativa	Games-Howell	Urbana	Periferia	,4579373*	,15033726	,011	,0917107	,8241638
			Rural	,3483575*	,08878345	,000	,1396157	,5570992
Basadas en las medias observadas. El término de error es la media cuadrática (Error) = ,971.								
*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.								

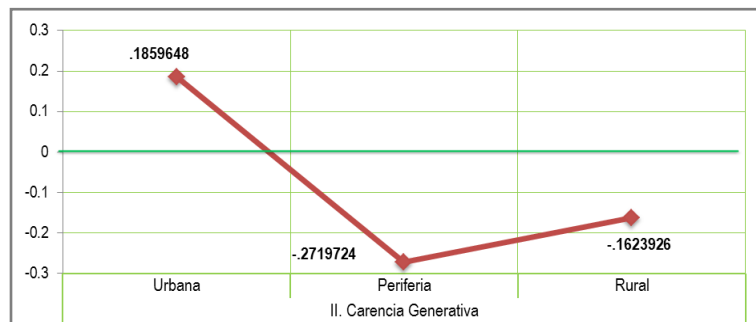
En el Gráfico N° 118 se constata que en el Factor I el grupo con la media más elevada es el de la Zona Rural. La media más baja corresponde al grupo de la Periferia.

Gráfico N° 118: Medias estimadas del Factor I: Expresión Generativa y Zona en la que está Ubicado el Centro Educativo



En el gráfico N° 119 se confirma que en el Factor II el grupo con la media más elevada es el de la Zona Urbana. La media más baja corresponde al grupo de la Periferia.

Gráfico N° 119: Medias estimadas del Factor II: Carencia Generativa y Zona en la que está Ubicado el Centro Educativo



8.6.4.5 MANOVA: Generatividad y Nivel Educativo en el que Trabaja

El Cuadro N° 144 desglosa las medias y desviaciones de cada uno de los Factores según la variable Nivel Educativo en el que trabaja.

Cuadro N° 144: Medias y desviaciones por factores

Estadísticos descriptivos				
	Nivel educativo en el que trabaja	Media	Desviación típica	N
I. Expresión Generativa	Nivel Primario	,0460297	1,00340473	328
	Nivel Secundario	-,0774571	1,01465280	153
	Educación de Adultos	,1478535	1,22547802	2
	Otros	-,0552945	,82211540	26
	Nivel Primario - Nivel Secundario	-,6974499	1,36801313	7
	Educación de Adultos - Nivel Secundario	,2017348	,75859113	11
II. Carencia Generativa	Nivel Primario	-,0138909	1,00619357	328
	Nivel Secundario	,0842037	1,04273769	153
	Educación de Adultos	,9916506	1,12831173	2
	Otros	-,1928381	,85436305	26
	Nivel Primario - Nivel Secundario	-,0932999	,51532805	7
	Educación de Adultos - Nivel Secundario	-,3481765	,58432237	11

El Cuadro N° 145 indica que según la Traza de Pillai no existen diferencias estadísticamente significativas en la variable dependiente Generatividad a causa de la variable independiente Nivel Educativo en el que trabaja.

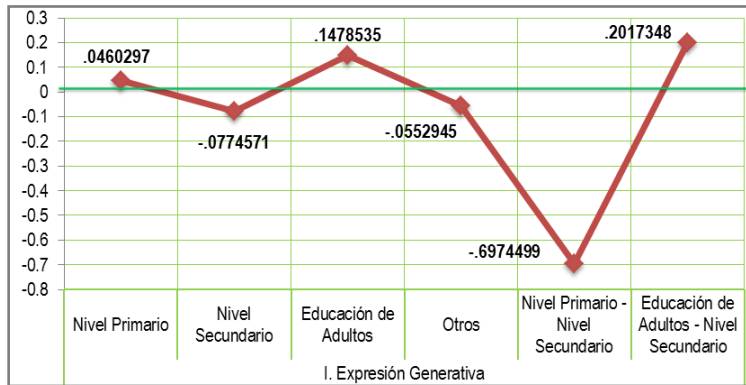
Cuadro N° 145: Contrastes multivariados

Contrastes multivariados ^a							
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
P105 (Nivel educativo en el que trabaja)	Traza de Pillai	,021	1,107	10,000	1042,000	,354	,011

a. Diseño: Intersección + P105

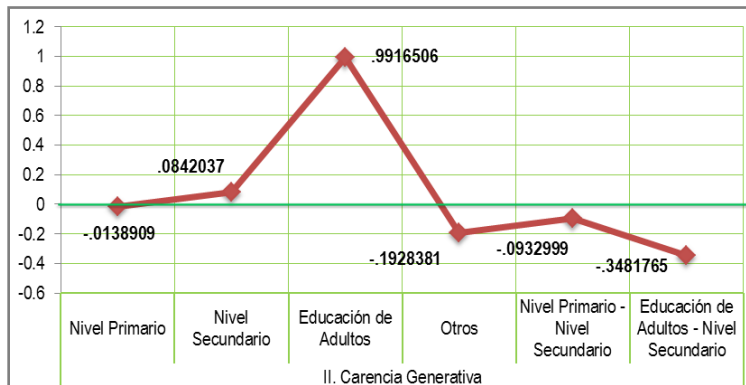
En el Gráfico N° 120 se observa que en el Factor I el grupo con la media más elevada es el de Educación de Adultos-Nivel Secundario. La media más baja corresponde a Nivel Primario-Nivel Secundario.

Gráfico N° 120: Medias estimadas del Factor I: Expresión Generativa y Nivel Educativo en el que Trabaja



El Gráfico N° 121 evidencia que en el Factor II el grupo con la media más elevada es el de Educación de Adultos. La media más baja corresponde a Educación de Adultos - Nivel Secundario.

Gráfico N° 121: Medias estimadas del Factor II: Carencia Generativa y Nivel Educativo en el que Trabaja



8.6.4.6 MANOVA: Generatividad y Titulación Académica

El Cuadro N° 146 describe las medias y desviaciones de los Factores según la variable Titulación Académica.

Cuadro N° 146: Medias y desviaciones por factores

Estadísticos descriptivos				
	Titulación académica	Media	Desviación típica	N
I. Expresión Generativa	Licenciatura	-,0106271	1,00326141	437
	Maestría	,0076800	,98078354	40
	Doctorado	,3932921	,69350659	3
	Otros	,0023090	1,00189581	40
II. Carencia Generativa	Licenciatura	,0061596	1,01009961	437
	Maestría	,0721424	,91226253	40
	Doctorado	-,6095914	,34994424	3
	Otros	-,0502810	1,07335193	40

El Cuadro N° 147 indica que según la Traza de Pillai no existen diferencias estadísticamente significativas en la variable dependiente Generatividad por efecto de la variable independiente Titulación Académica.

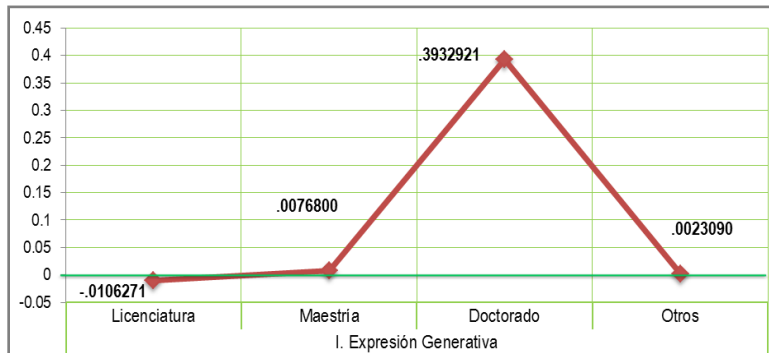
Cuadro N° 147: Contrastes multivariados

Contrastes multivariados ^a							
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
P106 (Titulación académica)	Traza de Pillai	,004	,320	6,000	1032,000	,927	,002

a. Diseño: Intersección + P106

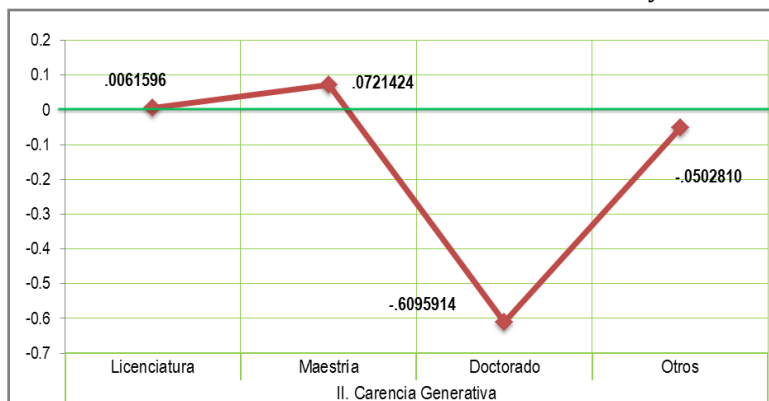
El Gráfico N° 122 indica que en el Factor I el grupo con la media más elevada es el de Doctorado. La media más baja corresponde a Licenciatura.

Gráfico N° 122: Medias estimadas del Factor I: Expresión Generativa y Titulación Académica



El Gráfico N° 123 muestra que en el Factor II el grupo con la media más elevada es el de Maestría. La media más baja corresponde a Doctorado.

Gráfico N° 123: Medias estimadas del Factor II: Carencia Generativa y Titulación Académica



8.6.4.7 MANOVA: Generatividad y Tanda en la que Trabaja

El Cuadro N° 148 describe las medias y desviaciones de cada uno de los Factores según la variable Tanda en la que trabaja.

Cuadro N° 148: Medias y desviaciones por factores

Estadísticos descriptivos				
	Tanda en la que trabaja	Media	Desviación típica	N
I. Expresión Generativa	Matutina	-,0505717	,97865719	117
	Vespertina	-,1566527	1,16956422	82
	Nocturna	-,3713766	1,05164365	17
	Tanda extendida	,0419211	,96343160	211
	Matutina - Vespertina	,1984809	,95306401	87
	Vespertina - Nocturna	,0732234	,77248821	9
	Matutina - Nocturna	-,3973208	,28221157	3
II. Carencia Generativa	Extendida - Nocturna	-,2522154	,57443317	2
	Matutina	,0948499	1,00406135	117
	Vespertina	,0488736	1,04832712	82
	Nocturna	,1293733	,84629497	17
	Tanda extendida	-,0771817	,99553161	211
	Matutina - Vespertina	,0077940	1,02784854	87
	Vespertina - Nocturna	-,1007252	,90874441	9
II. Carencia Generativa	Matutina - Nocturna	-,0815552	,44728495	3
	Extendida - Nocturna	-,2729759	,72935530	2

El Cuadro N° 149 indica que según la Traza de Pillai no existen diferencias estadísticamente significativas en la variable dependiente Generatividad por efecto de la variable independiente Tanda en la que trabaja.

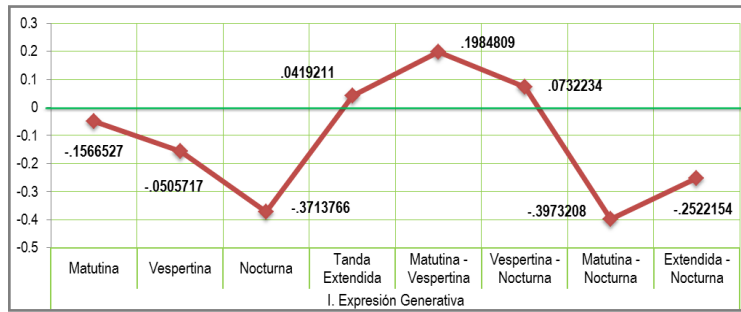
Cuadro N° 149: Contrastes multivariados

Contrastes multivariados ^a							
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
P107 (Tanda en la que trabaja)	Traza de Pillai	,023	,867	14,000	1040,000	,595	,012

a. Diseño: Intersección + P107

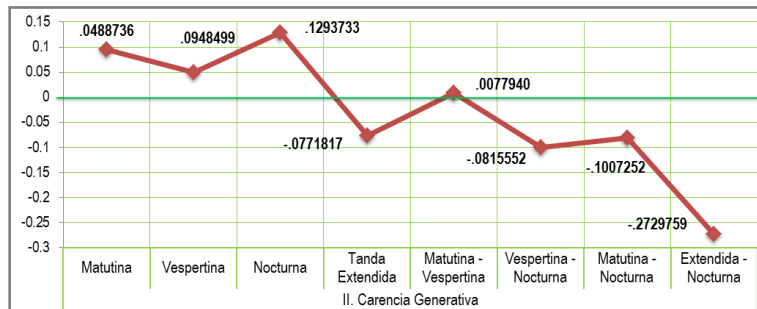
El Gráfico N° 124 indica que en el Factor I el grupo con la media más elevada es el de Tanda Matutina-Vespertina. La media más baja corresponde a Tanda Matutina-Nocturna.

Gráfico N° 124: Medias estimadas del Factor I: Expresión Generativa y Tanda en la que Trabaja



El Gráfico N° 125 muestra que en el Factor II el grupo con la media más elevada es el de Tanda Nocturna. La media más baja corresponde a Tanda Extendida-Nocturna.

Gráfico N° 125: Medias estimadas del Factor II: Carencia Generativa y Tanda en la que Trabaja



8.6.4.8 MANOVA: Generatividad y Tiempo en el Servicio

El Cuadro N° 150 presenta las medias y desviaciones de cada uno de los Factores según Tiempo en el Servicio.

Cuadro N° 150: Medias y desviaciones por factores

Estadísticos descriptivos				
	Tiempo en el servicio	Media	Desviación típica	N
I. Expresión Generativa	menos de un año	,3026451	,81797582	23
	1-5	-,0716042	1,02943932	147
	6-10	-,0002595	1,02626639	118
	11-15	,0135272	,93286207	69
	16-20	-,1148130	1,04532916	59
	21-25	,1035723	1,00020548	61
	26-30	,2550685	,90776665	32
	31-35	-,3407712	1,05405549	5
II. Carencia Generativa	menos de un año	,2472635	1,45783745	23
	1-5	-,1249046	,95715471	147
	6-10	-,0414016	,99965017	118
	11-15	-,1368811	,74759265	69
	16-20	,2530865	1,16451519	59
	21-25	,0746375	1,05726640	61
	26-30	,1849155	,89289551	32
	31-35	,1503180	,81517777	5

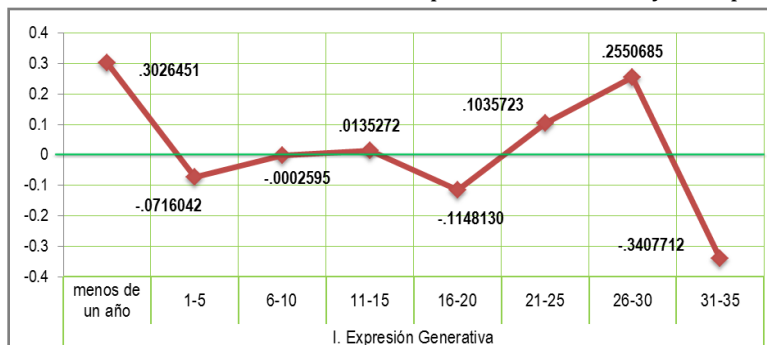
El Cuadro N° 151 indica que según la Traza de Pillai no existen diferencias estadísticamente significativas en la variable dependiente Generatividad por influencia de la variable independiente Tiempo en el servicio.

Cuadro N° 151: Contrastes multivariados

Contrastes multivariados ^a							
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
P108A (Tiempo en el servicio)	Traza de Pillai	,034	1,244	14,000	1012,000	,237	,017
a. Diseño: Intersección + P108A							

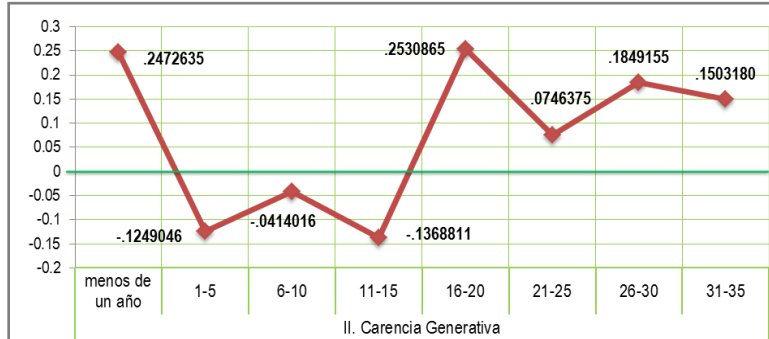
El Gráfico N°126 refleja que en el Factor I el grupo con la media más elevada corresponde al grupo con (Menos de un año en el servicio). La media más baja corresponde a 31-35 años en servicio.

Gráfico N° 126: Medias estimadas del Factor I: Expresión Generativa y Tiempo en el servicio



El Gráfico N° 127 indica que en el Factor II el grupo con la media más elevada es el de (Menos de un año en el servicio). La media más baja corresponde al grupo de (11-15 años en el servicio).

Gráfico N° 127: Medias estimadas del Factor II: Carencia Generativa y Tiempo en el servicio



8.6.4.9 MANOVA: Generatividad e Ingreso al Sistema Educativo para la Función Docente

El Cuadro N° 152 presenta las medias y desviaciones de cada uno de los Factores según Ingreso al Sistema Educativo para la función docente.

Cuadro N° 152: Medias y desviaciones por factores

Estadísticos descriptivos				
	Ingreso al sistema educativo para la función docente	Media	Desviación típica	N
I. Expresión Generativa	Por concurso	,1613366	,93810708	152
	Por nombramiento	-,0393631	1,01935240	338
	Por recomendación	-,4692415	,87866773	30
	Otros	,1340584	1,26085801	6
II. Carencia Generativa	Por concurso	-,1171277	,96355429	152
	Por nombramiento	,0526277	1,01216021	338
	Por recomendación	-,2198706	,64819519	30
	Otros	,8570481	1,95753485	6

El Cuadro N° 153 indica que según la Traza de Pillai existen diferencias estadísticamente significativas al nivel ($,003$) en la variable dependiente Generatividad por efecto de la variable independiente Ingreso al sistema educativo para la función docente.

Cuadro N° 153: Contrastes multivariados

Contrastes multivariados ^a							
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
P109 (Ingreso al sistema educativo para la función docente)	Traza de Pillai	,038	3,389	6,000	1044,000	,003	,019

a. Diseño: Intersección + P109

El Cuadro N° 154 indica que las influencias principales de los efectos inter-sujetos recaen sobre los Factores I y II de la variable dependiente. Existen diferencias estadísticamente significativas al nivel ($,010$), ($,031$) en los factores de la variable dependiente Generatividad por influencia de la variable independiente Ingreso al sistema educativo para la función docente.

Cuadro N° 154: Prueba de los efectos inter-sujetos

Pruebas de los efectos inter-sujetos							
Origen	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
P109 (Ingreso al sistema educativo para la función docente)	I. Expresión Generativa	11,186	3	3,729	3,791	,010	,021
	II. Carencia Generativa	8,875	3	2,958	2,988	,031	,017

a. R cuadrado = ,021 (R cuadrado corregida = ,016)

El Cuadro N° 155 indica que según la Prueba Post hoc en el Factor I existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de ingreso por Concurso y el grupo de ingreso por Recomendación. Se observa que el grupo de ingreso por Concurso es el que tiene la media más elevada y establece las diferencias significativas.

Cuadro N° 155: Prueba Post hoc

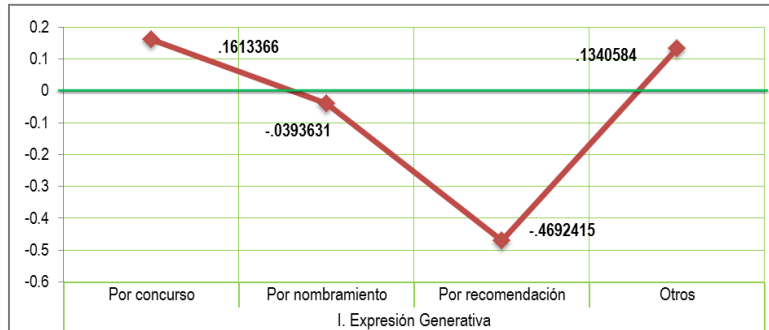
Comparaciones múltiples								
Variable dependiente		(I) Ingreso al sistema educativo para la función docente	(J) Ingreso al sistema educativo para la función docente	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
							Límite inferior	Límite superior
I. Expresión Generativa	DHS de Tukey	Por concurso	Por nombramiento	,2006997	,09685197	,164	-,0489194	,4503187
			Por recomendación	,6305781*	,19812708	,008	,1199402	1,1412161
			Otros	,0272783	,41278288	1,000	-1,0365976	1,0911541

Basadas en las medias observadas. El término de error es la media cuadrática (Error) = ,990.

* La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

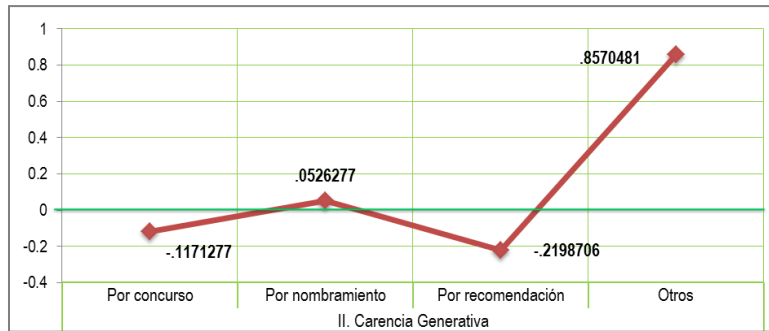
El Gráfico N° 128 muestra que en el Factor I el grupo con la media más elevada es el de ingreso por Concurso. El grupo con media más baja es el de ingreso por Recomendación

Gráfico N° 128: Medias estimadas del Factor I: Expresión Generativa e Ingreso al Sistema Educativo para la Función Docente



El Gráfico N°129 muestra que en el Factor II el grupo con media más elevada corresponde a Otros. Posee la media más baja el grupo de ingreso por Recomendación.

Gráfico N° 129: Medias estimadas del Factor II: Carencia Generativa e Ingreso al Sistema Educativo para la Función Docente



8.6.4.10 MANOVA: Generatividad y Escala Salarial en la que se Ubica Actualmente

El Cuadro N° 156 desglosa las medias y desviaciones de cada uno de los Factores según La variable Escala Salarial en la que se ubica actualmente.

Cuadro N° 156: Medias y desviaciones por factores

Estadísticos descriptivos				
	Escala salarial en la que se ubica (actualmente)	Media	Desviación típica	N
I. Expresión Generativa	RD\$15,000 o menos	-,1676365	1,10173060	85
	RD\$16,000 a RD\$20,000	-,1802270	1,03586306	51
	RD\$21,000 a RD\$25,000	-,0266635	,82279874	36
	RD\$26,000 a RD\$30,000	,0200200	,92853247	85
	RD\$31,000 a RD\$35,000	,0951921	,99205180	124
	RD\$36,000 o más	,0886366	1,02132276	137
	No sabe aún	-,1019045	,17674714	2
II. Carencia Generativa	RD\$15,000 o menos	-,0129298	1,03533013	85
	RD\$16,000 a RD\$20,000	,2214086	1,13650645	51
	RD\$21,000 a RD\$25,000	-,0527004	,84842689	36
	RD\$26,000 a RD\$30,000	-,2335941	,88172585	85
	RD\$31,000 a RD\$35,000	-,0874916	,76086659	124
	RD\$36,000 o más	,1094159	1,11731725	137
	No sabe aún	-,3335276	,62740328	2

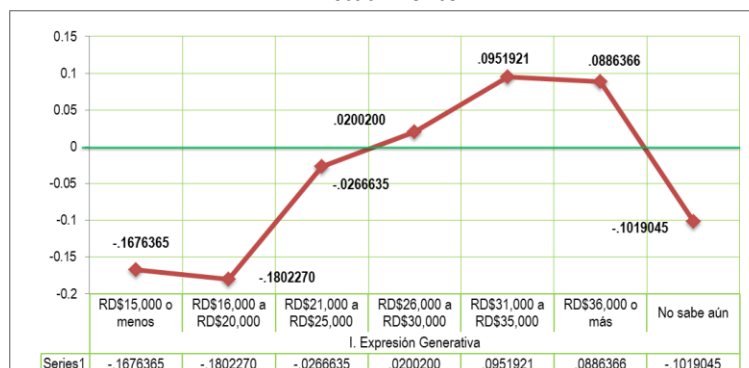
El Cuadro N° 157 indica que según la Traza de Pillai no existen diferencias estadísticamente significativas en la variable dependiente Generatividad a causa de la influencia de la variable independiente Escala salarial en la que se ubica actualmente

Cuadro N° 157: Contrastes multivariados

Contrastes multivariados ^a							
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
P110 (Escala salarial en la que se ubica actualmente)	Traza de Pillai	,032	1,398	12,000	1026,000	,160	,016
a. Calculado con alfa = ,05							
b. Diseño: Intersección + P110							

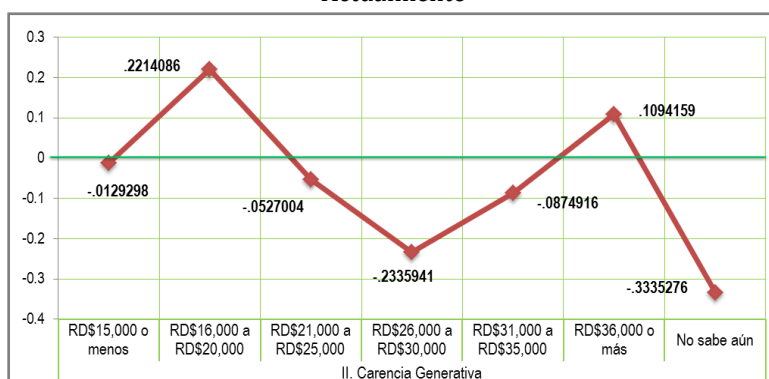
El Gráfico N°130 muestra que en el Factor I el grupo con media más elevada corresponde al grupo con Escala salarial 31,000-35,000. El grupo que posee la media más baja es el de RD\$ 16,000-RD\$20,000.

Gráfico N° 130: Medias estimadas del Factor I: Expresión Generativa y Escala Salarial en la que se Ubica Actualmente



El Gráfico N° 131 evidencia que en el Factor II el grupo con media más elevada es el de escala salarial (RD\$16,000-RD\$20, 000). El grupo con la media más baja es el grupo que (No sabe aún).

Gráfico N° 131: Medias estimadas del Factor II: Carencia Generativa y Escala Salarial en la que se Ubica Actualmente



8.6.4.11 MANOVA: Generatividad y Regional de Educación a la que Pertenece el Centro Educativo

El Cuadro N° 158 describe las medias y desviaciones de cada uno de los Factores según la variable Regional de Educación a la que pertenece el centro educativo.

Cuadro N° 158: Medias y desviaciones por factores

Estadísticos descriptivos				
	Regional de Educación a la que pertenece el centro educativo:	Media	Desviación típica	N
I. Expresión Generativa	Regional 06 La Vega	,1373277	,93723018	278
	Regional 10 Santo Domingo	-,1527084	1,04633680	250
II. Carencia Generativa	Regional 06 La Vega	-,0920137	,88691018	278
	Regional 10 Santo Domingo	,1023192	1,10518698	250

El Cuadro N° 159 indica que según la Traza de Pillai existen diferencias estadísticamente significativas al nivel de ($,000$) en la variable dependiente Generatividad por influencia de la variable independiente Regional a la que pertenece el centro educativo.

Cuadro N° 159: Contrastes multivariados

Contrastes multivariados ^a							
Efecto	Valor	F	Gf de la hipótesis	Gf del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial	
Regional a la que pertenece el Centro Educativo	Traza de Pillai	,030	8,242 ^b	2,000	525,000	,000	,030

a. Diseño: Intersección + REGIONAL

El Cuadro N° 160 revela que las influencias principales de los efectos inter-sujetos recaen sobre los Factores I y II de la variable dependiente. Existen diferencias estadísticamente significativas al nivel ($,001$), ($,026$) en los factores de la variable dependiente Generatividad por influencia de la variable independiente Regional a la que pertenece el centro educativo.

Cuadro N° 160: Prueba de los efectos inter-sujetos

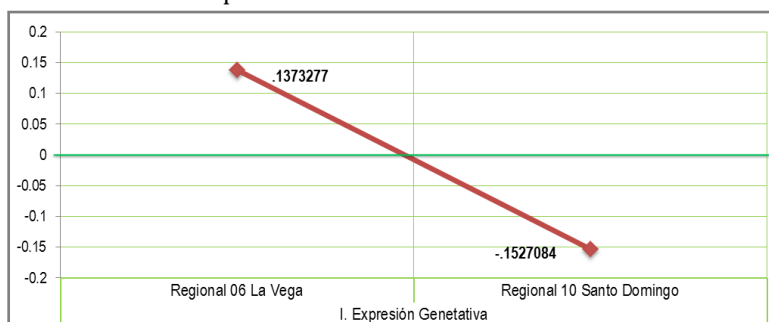
Pruebas de los efectos inter-sujetos							
Origen	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Regional a la que pertenece el Centro Educativo	I. Expresión Generativa	11,073	1	11,073	11,289	,001	,021
	II. Carencia Generativa	4,971	1	4,971	5,009	,026	,009

a. Calculado con alfa = ,05

No se realizó la Prueba Post Hoc para Regional de Educación a la que pertenece el centro educativo porque hay menos de tres grupos.

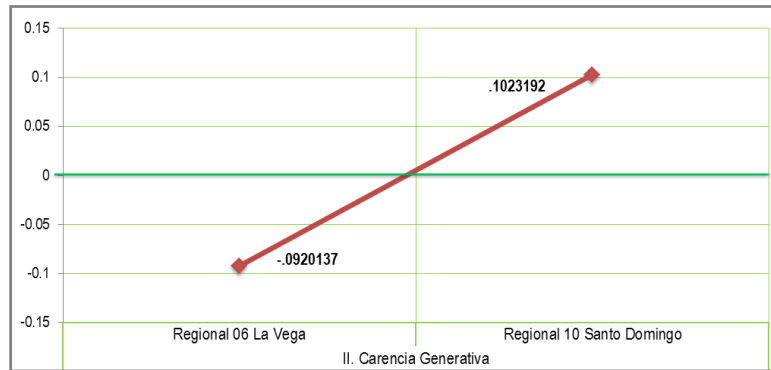
El Gráfico N° 132 refleja que en el Factor I el grupo con media más elevada es el de Regional 06 La Vega. El grupo con la media más baja es el grupo de la Regional 10 Santo Domingo.

Gráfico N° 132: Medias estimadas del Factor I: Expresión Generativa y Regional de Educación a la que pertenece el Centro Educativo



El Gráfico N° 133 muestra que en el Factor II el grupo con media más elevada es el de Regional 10 Santo Domingo. El grupo con la media más baja es el de Regional 06 La Vega.

Gráfico N° 133: Medias estimadas del Factor II: Carencia Generativa y Regional de Educación a la que pertenece el Centro Educativo



8.6.5 Análisis multivariado de varianza (MANOVA) del cuestionario Práctica Reflexiva e innovadora y variables predictoras

8.6.5.1 MANOVA: Práctica Reflexiva e Innovadora y Sexo

El Cuadro N° 161 muestra las medias y desviaciones de los diferentes Factores según la variable Sexo.

Cuadro N° 161: Medias y desviaciones por factores

Estadísticos descriptivos				
	Sexo:	Media	Desviación típica	N
I. Práctica Reflexiva	Femenino	,0115936	1,00534409	392
	Masculino	-,0420806	,98382158	108
II. Práctica Innovadora	Femenino	,0688849	,94416499	392
	Masculino	-,2500266	1,15131982	108

El Cuadro N° 162 indica que según la Traza de Pillai existen diferencias estadísticamente significativas en la variable dependiente, Práctica Reflexiva e Innovadora por la influencia de la variable independiente, Sexo.

Cuadro N° 162: Contrastes multivariados

Contrastes multivariados ^a						
Efecto	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
P101 (Sexo) Traza de Pillai	,018	4,490 ^b	2,000	497,000	,012	,018

a. Diseño: Intersección + P101
b. Calculado con alfa = ,05

El Cuadro N° 163 indica el Factor que presenta diferencias estadísticamente significativas por influencia de la variable Sexo. Existe diferencia estadísticamente significativa en el Factor II Práctica Innovadora al nivel de (.003) generada por la variable independiente, Sexo.

Cuadro N° 163: Prueba de los efectos inter-sujetos

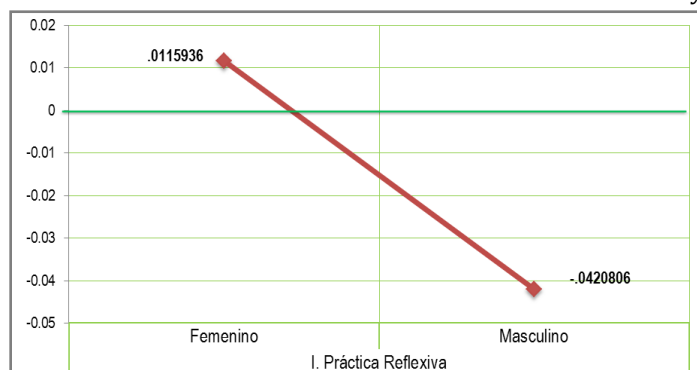
Pruebas de los efectos inter-sujetos							
Origen	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
P101 (Sexo)	I. Práctica Reflexiva	,244	1	,244	,244	,622	,000
	II. Práctica Innovadora	8,612	1	8,612	8,745	,003	,017

a. Calculado con alfa = ,05

No se realizarán las pruebas post hoc para Sexo porque hay menos de tres grupos.

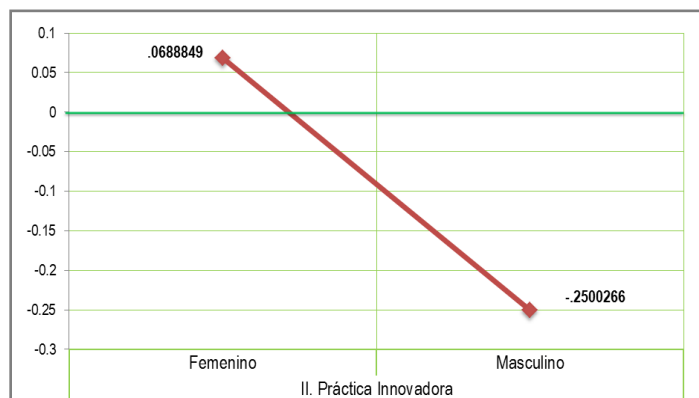
El Gráfico N° 134 indica que en el Factor I el sexo femenino posee la media más elevada. El sexo masculino presenta una media baja.

Gráfico N° 134: Medias estimadas del Factor I: Práctica Reflexiva y Sexo



El Gráfico N° 135 indica que en el Factor II el sexo femenino posee la media más elevada. El sexo masculino posee una media baja.

Gráfico N° 135: Medias estimadas del Factor II: Práctica Innovadora y Sexo



En este análisis no se realizaron las Pruebas Post hoc para Sexo porque hay menos de tres grupos.

8.6.5.2 MANOVA: Práctica Reflexiva e Innovadora y Edad

El Cuadro N° 164 muestra las medias y desviaciones de los Factores según Edad

Cuadro N° 164: Medias y desviaciones por factores

Estadísticos descriptivos				
	Edad por intervalos	Media	Desviación típica	N
I. Práctica Reflexiva	20-25	,2106783	,99433269	12
	26-30	,0288656	,98653817	41
	31-35	-,0451831	,89980394	77
	36-40	,1007500	1,08361254	92
	41-45	-,0467346	1,00584528	73
	46-50	,1017445	,97995714	93
	51-55	-,2235702	1,03640514	30
	56-60	-,5528114	1,02952023	19
II. Práctica Innovadora	20-25	-,0634322	1,03175207	12
	26-30	,1445523	,88444103	41
	31-35	,0002909	1,04804495	77
	36-40	,1952461	,96014287	92
	41-45	-,0991709	,90579282	73
	46-50	-,1466155	,94133718	93
	51-55	-,2620177	1,36673973	30
	56-60	,1119005	,92460369	19

El Cuadro N° 165 indica que según la Traza de Pillai no existen diferencias estadísticamente significativas en la variable dependiente Práctica Reflexiva e Innovadora a causa de la variable independiente Edad.

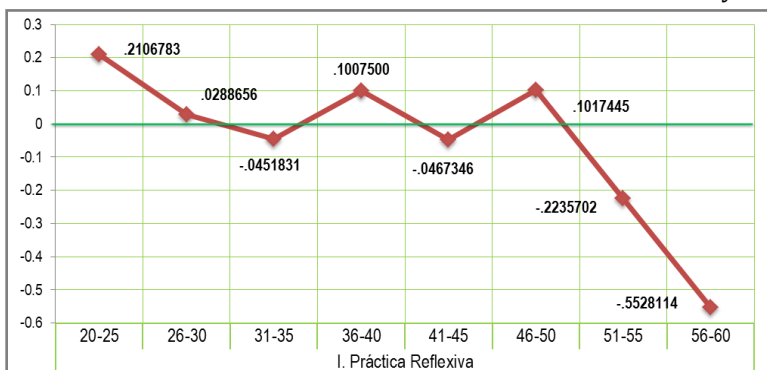
Cuadro N° 165: Contrastes multivariados

Contrastes multivariados ^a							
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
P102A (Edad por intervalos)	Traza de Pillai	,045	1,406	14,000	858,000	,143	,022

a. Diseño: Intersección + P102A. b. Calculado con alfa = ,05

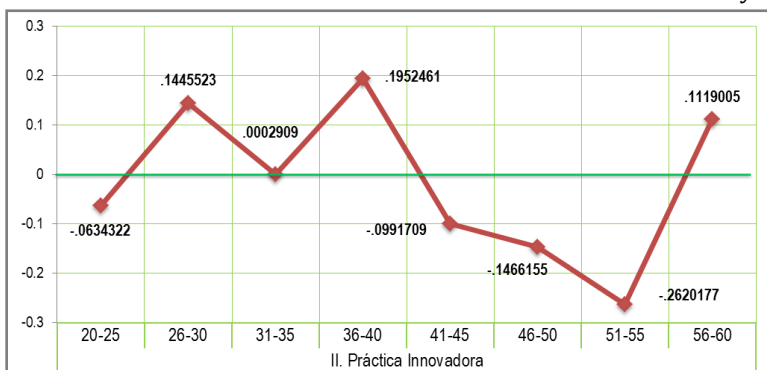
El Gráfico N° 136 indica que en el Factor I el grupo etáreo que tiene la media más elevada es el de (20-25 años). La media más baja corresponde al grupo de (56-60 años).

Gráfico N° 136: Medias estimadas del Factor I: Práctica Reflexiva y Edad



El Gráfico N° 137 indica que en el Factor II el grupo etáreo que posee la media más elevada es el de (36-40 años). El grupo con la media más baja es el de (51-55 años).

Gráfico N° 137: Medias estimadas del Factor II: Práctica Innovadora y Edad



8.6.5.3 MANOVA: Práctica Reflexiva e Innovadora y Estado Civil

El Cuadro N° 166 indica las medias y mediaciones de los distintos Factores según Estado Civil.

Cuadro N° 166: Medias y desviaciones por factores

Estadísticos descriptivos				
	Estado civil	Media	Desviación típica	N
I. Práctica Reflexiva	Casado	,0151098	,99468257	323
	Soltero	-,0243956	,98856766	80
	Unión libre	-,0379074	1,06307752	48
	Separado	-,0282533	1,04537528	14
	Divorciado	-,0670839	1,11596845	20
	Viudo	-,0154665	,93084863	12
II. Práctica Innovadora	Casado	,0080354	1,02860066	323
	Soltero	-,0808555	,92237751	80
	Unión libre	,1209881	,89415561	48
	Separado	-,2834824	1,06878301	14
	Divorciado	-,0316459	1,25067513	20
	Viudo	,2035444	,61523393	12

El Cuadro N° 167 indica que según la Traza de Pillai no existe diferencias estadísticamente significativas en la variable dependiente, Práctica Reflexiva e Innovadora por influencia de la variable independiente Estado Civil.

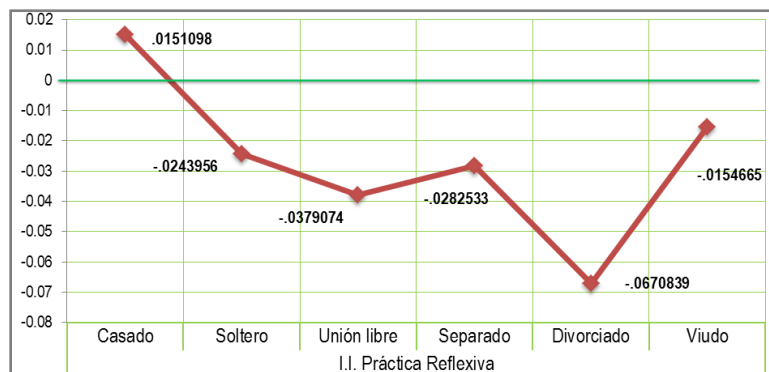
Cuadro N° 167: Contrastes multivariados

Contrastes multivariados ^a							
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
P103 (Estado Civil)	Traza de Pillai	,006	,315	10,000	982,000	,977	,003

a. Diseño: Intersección + P103

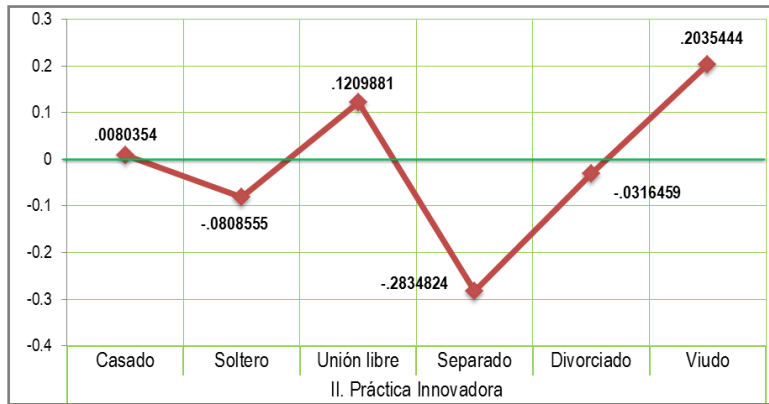
El Gráfico N° 138 muestra que en el Factor I el grupo con la media más elevada es el de Casado. El grupo con la media más baja es Divorciado.

Gráfico N° 138: Medias estimadas del Factor I: Práctica Reflexiva



El Gráfico 139 indica que en el Factor II el grupo con la media más elevada es el de Viudo. El grupo con la media más baja es el de Separado.

Gráfico N° 139: Medias estimadas del Factor II: Práctica Innovadora



8.6.5.4 MANOVA: Práctica Reflexiva e Innovadora y Zona en la que está ubicado el Centro Educativo

El Cuadro 168 presenta las medias y desviaciones de los factores según la Zona en la que está ubicado el Centro.

Cuadro N° 168: Medias y desviaciones por factores

Estadísticos descriptivos				
	Zona en la que está ubicado el centro educativo	Media	Desviación típica	N
I. Práctica Reflexiva	Urbana	-,0363674	1,03247139	251
	Periferia	,0481519	,84078079	27
	Rural	,0352618	,98277100	222
II. Práctica Innovadora	Urbana	-,1002738	1,07856493	251
	Periferia	-,3788830	,75717760	27
	Rural	,1594530	,90554870	222

El Cuadro 169 indica que según la Traza de Pillai existen diferencias estadísticamente significativas en la variable dependiente Práctica Reflexiva e Innovadora por influencia de la variable independiente Zona en la que está ubicado el centro educativo.

Cuadro N° 169: Contrastes multivariados

Contrastes multivariados ^a							
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
P104 (Zona en la que está ubicado el centro educativo)	Traza de Pillai	,025	3,207	4,000	994,000	,013	,013

a. Diseño: Intersección + P104

El Cuadro N° 170 indica que la influencia de los efectos principales de la variable Zona en la que está ubicado el centro educativo recae sobre el Factor II. Existen diferencias estadísticamente significativas al nivel de (,002).

Cuadro N° 170: Prueba de los efectos inter-sujetos

Pruebas de los efectos inter-sujetos							
Origen	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
P104 (Zona en la que está ubicado el centro educativo)	I. Práctica Reflexiva	,671	2	,335	,334	,716	,001
	II. Practica Innovadora	12,044	2	6,022	6,146	,002	,024

a. Calculado con alfa = ,05

El Cuadro N° 171 indica que en el Factor II existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de la Zona Rural con la Zona Urbana al nivel ,013 y con la Zona periférica al nivel ,005. Son los docentes de la zona rural los que establecen las diferencias de medias con los otros grupos y los que poseen mayor media. Las diferencias son significativas al nivel ,05.

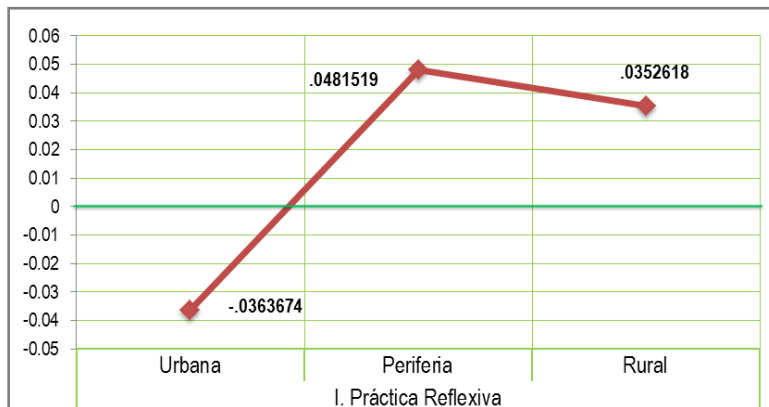
Cuadro N° 171: Prueba post hoc

Comparaciones múltiples								
Variable dependiente		(I)Zona en la que está ubicado el centro educativo	(J)Zona en la que está ubicado el centro educativo	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
							Límite inferior	Límite superior
II. Práctica Innovadora	Games-Howell	Rural	Urbana	,2597267*	,09126033	,013	,0451587	,4742948
			Periferia	,5383360*	,15788532	,005	,1522817	,9243903

Basadas en las medias observadas. El término de error es la media cuadrática (Error) = ,980.
* La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

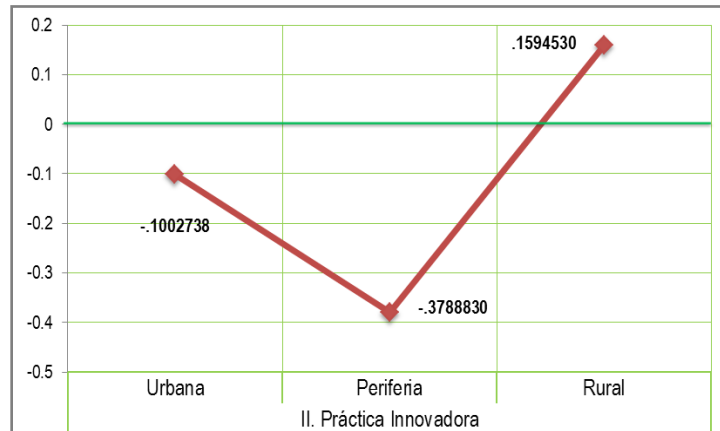
El Gráfico N° 140 muestra que en el Factor I la media más elevada corresponde a los docentes de la zona Periferia. El grupo con la media más baja es el de la Zona Urbana.

Gráfico N° 140: Medias estimadas del Factor I: Práctica reflexiva y Zona en la que está Ubicado el Centro Educativo



El Gráfico N° 141 indica que en el Factor II el grupo con la media más elevada es el de la Zona Rural. El grupo con la media más baja es el de la Periferia.

Gráfico N° 141: Medias estimadas del Factor II: Práctica Innovadora y Zona en la que está Ubicado el Centro Educativo



8.6.5.5 MANOVA: Práctica Reflexiva e Innovadora y Nivel Educativo en el que Trabaja

El Cuadro N° 172 muestra las medias y desviaciones de los Factores según el Nivel Educativo en el que trabajan los docentes.

Cuadro N° 172: Medias y desviaciones por factores y Nivel Educativo en el que trabaja

Estadísticos descriptivos				
	Nivel educativo en el que trabaja	Media	Desviación típica	N
I. Práctica Reflexiva	Nivel Primario	-,0335945	1,04577382	310
	Nivel Secundario	,0603306	,89217917	145
	Educación de Adultos	-,1021316	,19869667	3
	Otras Modalidades	,1860912	1,08030219	24
	Nivel Primario -Nivel Secundario	-,3111006	1,07288402	8
	Educación de Adultos -Nivel Secundario	,2016702	,96159299	7
II. Práctica Innovadora	Nivel Primario	,0966220	,94211048	310
	Nivel Secundario	-,2210751	1,10226749	145
	Educación de Adultos	-1,3902281	1,61177922	3
	Otros	,0979722	,81270659	24
	Nivel Primario -Nivel Secundario	-,0748183	,68552431	8
	Educación de Adultos -Nivel Secundario	,1245916	,83787636	7

El Cuadro N° 173 indica que según la Traza de Pillai existen diferencias estadísticamente significativas al nivel de (,039) en la variable dependiente Práctica Reflexiva e Innovadora a causa de la variable independiente Nivel Educativo en que trabaja el docente.

Cuadro N° 173: Contrastes multivariados

Contrastes multivariados ^a							
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
P105 (Nivel Educativo en que trabaja)	Traza de Pillai	,038	1,922	10,000	982,000	,039	,019
a. Diseño: Intersección + P105 b. Calculado con alfa = ,05							

El Cuadro N° 174 indica que la mayor influencia de los efectos principales de la variable independiente recae sobre el Factor II. Existen diferencias estadísticamente significativas al nivel de ($,006$) generadas por la variable independiente, Nivel Educativo en que trabaja el docente.

Cuadro N° 174: Prueba de los efectos inter-sujetos

Pruebas de los efectos inter-sujetos							
Origen	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
P105 (Nivel Educativo en que trabaja)	I. Práctica Reflexiva	2,795	5	,559	,557	,733	,006
	II. Práctica Innovadora	16,136	5	3,227	3,321	,006	,033

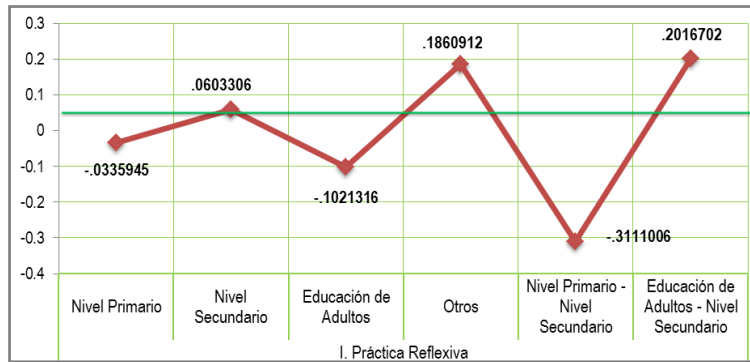
El Cuadro N° 175 indica que en el Factor II existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo del Nivel Primario y Nivel Secundario, siendo el grupo de Nivel Primario el que tiene mayor media. La significación es de $,018$. La diferencia de media del grupo es significativa al nivel $,05$. Se constata que el grupo Educación Primaria es el que presenta la diferencia de media más elevada con respecto a los demás grupos.

Cuadro N° 175: Prueba post hoc

Comparaciones múltiples								
Variable dependiente		(I) Nivel educativo en el que trabaja	(J) Nivel educativo en el que trabaja	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
							Límite inferior	Límite superior
II. Práctica Innovadora	DHS de Tukey	Nivel Primario	Nivel Secundario	,3176970*	,09917639	,018	,0339523	,6014417
			Educación de Adultos	1,4868500	,57187110	,099	-,1492791	3,1229792
			Otros	-,0013503	,20885950	1,000	-,5988994	,5961989
			Nivel Primario - Nivel Secundario	,1714402	,35298413	,997	-,8384510	1,1813315
			Educación de adultos - Nivel Secundario	-,0279697	,37676211	1,000	-,11058900	1,0499506

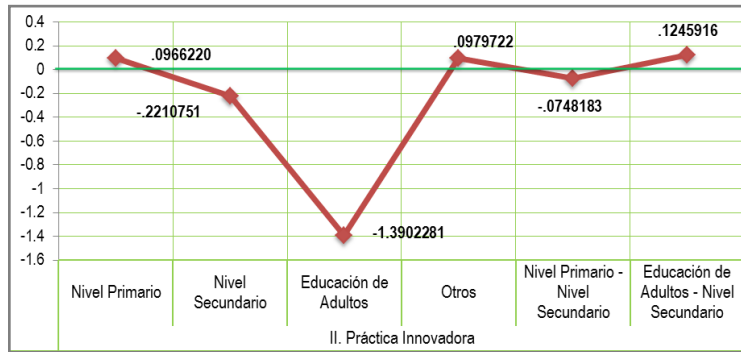
El gráfico 142 indica que en el Factor I el grupo con la media más elevada es el de Educación de Adultos-Nivel Secundario. El grupo con la media más baja es el de Nivel Primario-Nivel Secundario.

Gráfico N° 142: Medias estimadas del Factor I: Práctica Reflexiva y Nivel Educativo en que Trabaja



El Grupo N° 143 indica que en el Factor II el grupo que posee la media más elevada es el de Educación de Adultos-Nivel Secundario. El grupo con la media más baja es Educación de Adultos.

Gráfico N° 143: Medias estimadas del Factor II: Práctica Innovadora y Nivel Educativo en que Trabaja



8.6.5.6 MANOVA: Práctica Reflexiva e Innovadora y Titulación Académica

El Cuadro N° 176 presenta las medias y desviaciones de cada uno de los Factores según la variable Titulación Académica.

Cuadro N° 176: Medias y desviaciones por factores

Estadísticos descriptivos				
	Titulación académica	Media	Desviación típica	N
I. Práctica Reflexiva	Licenciatura	-,0093051	1,01201521	420
	Maestría	,1358694	,87573104	38
	Doctorado	,2698963	1,06663987	2
	Otros	-,0822463	,99321255	33
II. Práctica Innovadora	Licenciatura	,0144622	1,00508173	420
	Maestría	-,1992507	,87637334	38
	Doctorado	-,2038217	,30574277	2
	Otros	,0043409	1,14214092	33

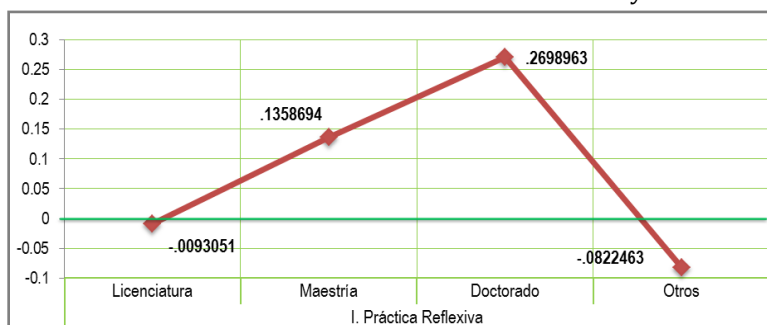
El Cuadro N° 177 indica que según la Traza de Pillai no existen diferencias estadísticamente significativas en la variable dependiente Práctica Reflexiva e Innovadora por la influencia de la variable independiente, Titulación Académica.

Cuadro N° 177: Contrastes multivariados

Contrastes multivariados ^a							
Efecto		Valor	F	GI de la hipótesis	GI del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
P106 (Titulación Académica)	Traza de Pillai	,006	,458	6,000	978,000	,839	,003
a. Diseño: Intersección + P106							

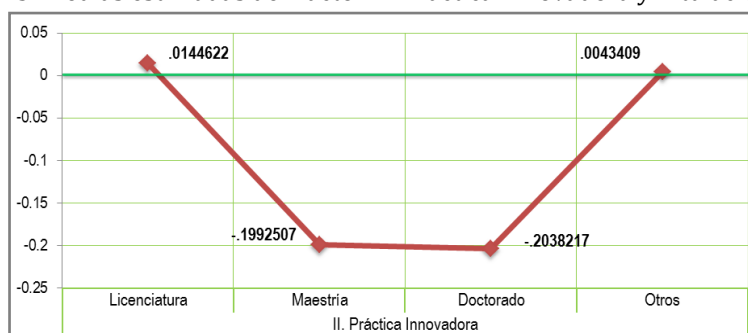
El gráfico N° 144 indica que en el Factor I el grupo con la media más elevada es el de Doctorado. El grupo con la media más baja es el de Licenciatura.

Gráfico N° 144: Medias estimadas del Factor I: Práctica Reflexiva y Titulación Académica



El Gráfico 145 indica que en el Factor II el grupo con la media más elevada es el de Licenciatura. El grupo con la media más baja es el de Doctorado.

Gráfico N° 145: Medias estimadas del Factor II: Práctica Innovadora y Titulación Académica



8.6.5.7 MANOVA: Práctica Reflexiva e Innovadora y Tanda en la que Trabaja

El Cuadro N° 178 muestra las medias y desviaciones de los distintos Factores según la variable Tanda en la que trabaja.

Cuadro N° 178: Medias y desviaciones por factores

Estadísticos descriptivos				
	Tanda en la que trabaja	Media	Desviación típica	N
I. Práctica Reflexiva	Matutina	-,0112822	,96721115	113
	Vespertina	-,4001577	1,27115246	74
	Nocturna	,1750714	,88603527	19
	Tanda extendida	,0616391	,91294977	191
	Matutina - vespertina	,2209733	,89657867	86
	Vespertina - nocturna	,0043596	1,12945668	8
	Matutina - nocturna	,0414676	1,08528654	5
	Extendida - nocturna	-,9981945	,54887420	2
II. Práctica Innovadora	Matutina	-,0313635	,90106381	113
	Vespertina	,0215697	1,06934174	74
	Nocturna	-,8074976	1,12380280	19
	Tanda extendida	,1384824	,87036347	191
	Matutina - vespertina	-,0622997	1,17345322	86
	Vespertina - nocturna	-,3212305	1,42556074	8
	Matutina - nocturna	-,3722529	,89310192	5
	Extendida - nocturna	-,4924621	,24192636	2

El Cuadro N° 179 indica que según la Traza de Pillai existen diferencias estadísticamente significativas en la variable dependiente Práctica Reflexiva e Innovadora por efecto de la variable independiente, Tanda en la que trabaja.

Cuadro N° 179: Contrastes multivariados

Contrastes multivariados ^a							
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
P107 (Tanda en la que trabaja)	Traza de Pillai	,077	2,785	14,000	980,000	,000	,038

a. Diseño: Intersección + P107

El Cuadro N° 180 indica que la influencia de los efectos principales de la variable Tanda en la que trabaja tiene un fuerte impacto en los Factores I y II. Existen diferencias estadísticamente significativas al nivel de (,007) y al nivel de (,009).

Cuadro N° 180: Prueba de los efectos inter-sujetos

Pruebas de los efectos inter-sujetos							
Origen	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
P107 (Tanda en la que trabaja)	I. Práctica Reflexiva	19,368	7	2,767	2,839	,007	,039
	II. Práctica Innovadora	18,529	7	2,647	2,727	,009	,037

a. Calculado con alfa = ,05

El Cuadro N° 181 indica que según Games-Howell en el Factor I existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos Tanda Vespertina y Tanda Matutina-Vespertina- al nivel de, 014, siendo el grupo de Tanda Matutina-Vespertina el que tiene mayor media.

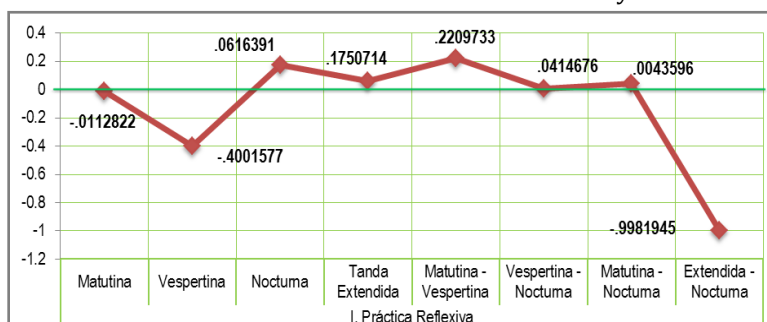
En el Factor II existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo Tanda extendida y Tanda Nocturna al nivel de (,033). El grupo de Tanda Extendida es el que establece las diferencias con el Factor de Tanda Nocturna.

Cuadro N° 181: Prueba Post hoc

Variable dependiente		(I)Tanda en la que trabaja	(J)Tanda en la que trabaja	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
							Límite inferior	Límite superior
I. Práctica Reflexiva	Games-Howell	Matutina - vespertina	Matutina	,2322556	,13276246	,655	-,1746775	,6391887
			Vespertina	,6211310*	,17658611	,014	,0769903	1,1652717
			Nocturna	,0459020	,22509109	1,000	-,6927599	,7845638
			Tanda extendida	,1593343	,11709350	,874	-,2001239	,5187925
			Vespertina- nocturna	,2166138	,41086029	,999	-,14179916	1,8512192
			Matutina- nocturna	,1795058	,49489040	1,000	-,22874391	2,6464506
			Extendida- nocturna	1,2191679	,39997322	,461	-,83642689	10,8026046
II. Práctica Innovadora	Games-Howell	Tanda extendida	Matutina	,1698459	,10559941	,745	-,1532058	,4928976
			Vespertina	,1169128	,13935110	,990	-,3135148	,5473404
			Nocturna	,9459800*	,26539835	,033	,0522388	1,8397212
			Matutina- vespertina	,2007822	,14134242	,846	-,2347481	,6363125
			Vespertina- nocturna	,4597130	,50793116	,976	-,16094155	2,5288414
			Matutina-nocturna	,5107354	,40434187	,877	-,15349008	2,5563716
			Extendida-nocturna	,6309445	,18229185	,381	-,26647744	3,9266634

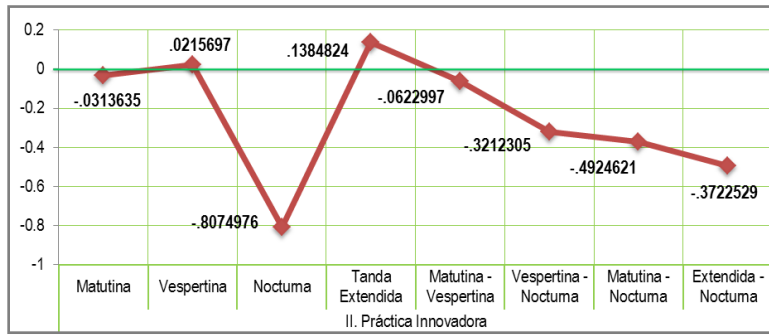
El Gráfico N° 146 indica que en el Factor I el grupo con la media más elevada es el de Tanda Matutina-Vespertina. El grupo de la media más baja es el de Tanda Extendida-Nocturna.

Gráfico N° 146: Medias estimadas del Factor I: Práctica Reflexiva y Tanda en la que Trabaja



El Gráfico N° 147 indica que en el Factor II el grupo con la media más elevada es el de Tanda Extendida. El grupo con la media más baja es el de Tanda Nocturna.

Gráfico N° 147: Medias estimadas del Factor II: Práctica Innovadora y Tanda en la que Trabaja



8.6.5.8 MANOVA: Práctica Reflexiva e Innovadora y Tiempo en el Servicio

El Cuadro N° 182 presenta las medias y desviaciones de cada uno de los Factores según tiempo en el servicio.

Cuadro N° 182: Medias y desviaciones por factores

Estadísticos descriptivos				
	Tiempo en el servicio	Media	Desviación típica	N
I. Práctica Reflexiva	menos de un año	-,2048965	1,20686819	22
	1-5	-,0324555	1,01812522	134
	6-10	,1064886	,95313690	117
	11-15	-,0342658	1,11849596	70
	16-20	-,1024342	1,08005589	56
	21-25	,0593277	,86820228	52
	26-30	,0061941	,85747163	32
	31-35	-,2747440	,39949903	3
II. Práctica Innovadora	menos de un año	,1960260	1,01479323	22
	1-5	,0204112	,99475521	134
	6-10	-,0316334	,93848864	117
	11-15	-,0070414	1,03718260	70
	16-20	,0138862	,92225506	56
	21-25	,1793979	,99415124	52
	26-30	-,2507053	1,21164989	32
	31-35	,1795609	1,20107112	3

El Cuadro N° 183 indica que según la Traza de Pillai no existe diferencias estadísticamente significativas en la variable dependiente por efecto de la variable independiente.

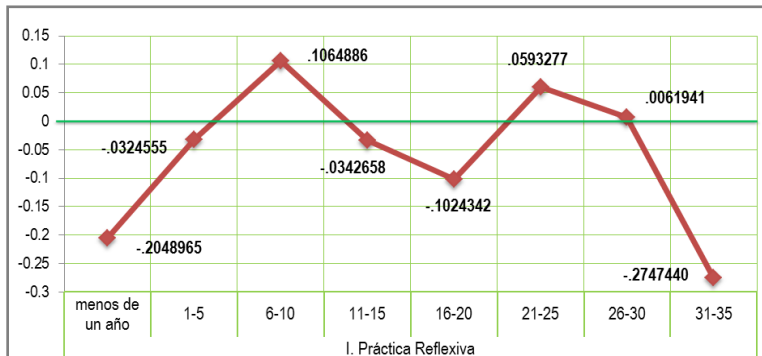
Cuadro N° 183: Contrastes multivariados

Contrastes multivariados ^a						
Efecto	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
P108A (Tiempo en el servicio) Traza de Pillai	,017	,584	14,000	956,000	,879	,008

a. Diseño: Intersección + P108A

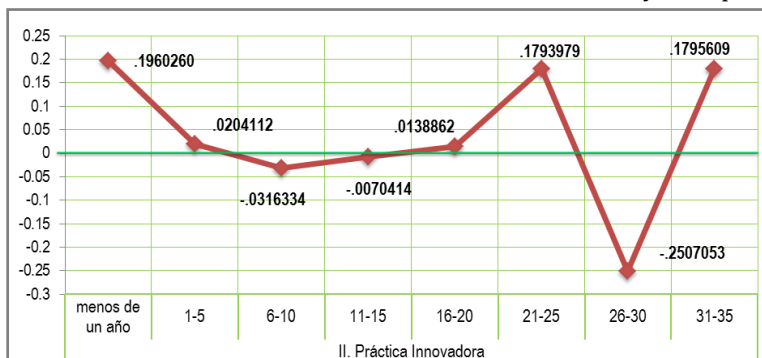
El Gráfico 148 muestra que en el Factor I el grupo con la media más elevada es el de (6-10 años en servicio). El grupo con la media más baja es el de (31-35 años en servicio).

Gráfico N° 148: Medias estimadas del Factor I: Práctica reflexiva y Tiempo en el Servicio



El Gráfico N° 149 muestra que el grupo con la media más elevada es el de (Menos de un año). El grupo con la media más baja es el de (26-30 años en servicio).

Gráfico N° 149: Medias estimadas del Factor II: Práctica Innovadora y Tiempo en el Servicio



8.6.5.9 MANOVA: Práctica Reflexiva e Innovadora por Ingreso al Sistema Educativo para la Función Docente

El Cuadro 184 muestra las medias y desviaciones de cada uno de los Factores según la variable Ingreso al sistema educativo para la función docente.

Cuadro N° 184: Medias y desviaciones por factores

Estadísticos descriptivos				
	Ingreso al sistema educativo para la función docente	Media	Desviación típica	N
I. Práctica Reflexiva	Por concurso	,1086631	1,03792642	143
	Por nombramiento	,0099915	,94274218	322
	Por recomendación	-,4253536	,95590179	27
	Otros	-1,2024028	1,77654223	7
II. Práctica Innovadora	Por concurso	,1890077	,99442670	143
	Por nombramiento	-,0550844	,97562048	322
	Por recomendación	-,0601051	1,05865500	27
	Otros	-1,1358125	1,19765723	7

El Cuadro N° 185 indica que según la Traza de Pillai existe diferencias estadísticamente significativas en la variable dependiente por efecto de la variable independiente.

Cuadro N° 185: Contrastes multivariados

Contrastes multivariados ^a							
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
P109 (Ingreso al Sistema Educativo para la Función Docente)	Traza de Pillai	,064	5,466	6,000	990,000	,000	,032

a. Diseño: Intersección + P109

El Cuadro N° 186 indica que la influencia de los efectos principales de la variable Ingreso al Sistema Educativo para la Función Docente tiene un fuerte impacto en los Factores I y II. Existen diferencias estadísticamente significativas al nivel de ($,001$) y al nivel de ($,002$) generadas por la variable independiente, Ingreso al Sistema Educativo para la función docente.

Cuadro N° 186: Prueba de los efectos inter-sujetos

Pruebas de los efectos inter-sujetos							
Origen	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
P109 (Ingreso al Sistema Educativo para la Función Docente)	I. Práctica Reflexiva	16,723	3	5,574	5,737	,001	,034
	II. Práctica Innovadora	15,213	3	5,071	5,190	,002	,030

a. R cuadrado = ,034 (R cuadrado corregida = ,028)

El Cuadro N° 187 indica que en el Factor I existen diferencias estadísticamente significativas, entre los grupos por Concurso, Recomendación y Otros, al nivel de ($,049$) y ($,004$), siendo el Grupo Por Concurso los que tienen la media más alta y establecen las diferencias.

En el Factor II existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos Otros, Por Concurso y Por Nombramiento, al nivel de ($,003$) y ($,023$) respectivamente,

siendo los del grupo Otros los que tienen la media más baja que los grupos Por Concurso y Por Nombramiento.

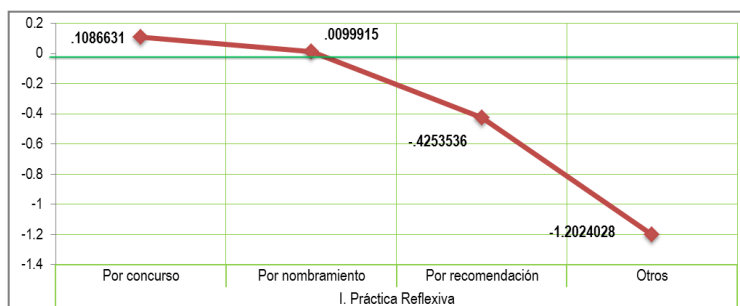
Cuadro N° 187 Prueba post hoc de Cuestionario

Comparaciones múltiples								
Variable dependiente		(I) Ingreso al sistema educativo para la función docente	(J) Ingreso al sistema educativo para la función docente	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
							Límite inferior	Límite superior
I. Práctica Reflexiva	DHS de Tukey	Por concurso	Por nombramiento	,0986716	,09905660	,752	-,1566744	,3540176
			Por recomendación	,5340168*	,20683664	,049	,0008376	1,0671959
			Otros	1,3110660*	,38157640	,004	,3274463	2,2946856
II. Práctica Innovadora	DHS de Tukey	Otros	Por concurso	-1,3248202*	,38266344	,003	-2,3112420	-,3383985
			Por nombramiento	-1,0807281*	,37766729	,023	-2,0542709	-,1071853
			Por recomendación	-1,0757074	,41927304	,052	-2,1565007	,0050858

Basadas en las medias observadas. El término de error es la media cuadrática (Error) = ,977.
 *. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

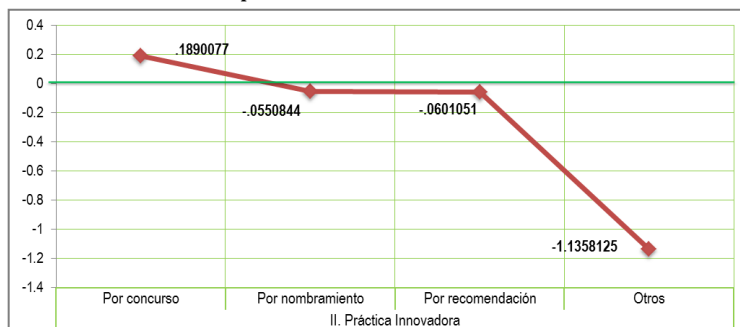
El Gráfico N° 150 muestra que el grupo con la media más elevada es el de ingreso por Concurso. El grupo con la media más baja es el de Otras modalidades de ingreso.

Gráfico N° 150: Medias estimadas del Factor I: Práctica Reflexiva e Ingreso al Sistema Educativo para la Función Docente



El gráfico N° 151 muestra que en el Factor II el grupo con la media más elevada es el de ingreso por Concurso. El grupo con la media más baja es el de ingreso por Otros.

Gráfico N° 151: Medias estimadas del Factor II: Práctica Innovadora e Ingreso al Sistema Educativo para la Función Docente



8.6.5.10 MANOVA: Práctica Reflexiva e Innovadora y Escala Salarial

El Cuadro 188 presenta las medias y las desviaciones según la variable Escala salarial.

Cuadro N° 188: Medias y desviaciones por factores

Estadísticos descriptivos				
	Escala salarial en la que se ubica (actualmente)	Media	Desviación típica	N
I. Práctica Reflexiva	RD\$15,000 o menos	-,2960160	1,21777616	81
	RD\$16,000 a RD\$20,000	-,4122381	1,12436512	49
	RD\$21,000 a RD\$25,000	-,0733049	,98788893	38
	RD\$26,000 a RD\$30,000	,1621427	,81546589	82
	RD\$31,000 a RD\$35,000	,1937625	,92908175	111
	RD\$36,000 o más	,0891745	,90578881	132
	No sabe aún	,3843990	,71448768	2
II. Práctica Innovadora	RD\$15,000 o menos	,0463769	1,02031980	81
	RD\$16,000 a RD\$20,000	,1426296	1,00568765	49
	RD\$21,000 a RD\$25,000	,0300170	1,03316400	38
	RD\$26,000 a RD\$30,000	,0305942	,90364466	82
	RD\$31,000 a RD\$35,000	-,1121633	1,03363517	111
	RD\$36,000 o más	-,0094572	1,01593111	132
	No sabe aún	,1210814	1,28828284	2

El Cuadro N° 189 indica que según la Traza de Pillai existen diferencias estadísticamente significativas en las variables dependientes Práctica Reflexiva e Innovadora a causa de la variable independiente, Escala salarial en la que se ubica.

Cuadro N° 189: Contrastes multivariados

Contrastes multivariados ^a							
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
P110 (Escala salarial en la que se ubica actualmente)	Traza de Pillai	,052	2,188	12,000	976,000	,011	,026

a. Diseño: Intersección + P110

El Cuadro N° 190 indica que la influencia de los efectos principales de la variable Escala salarial en la que se ubica actualmente el docente impacta al Factor I. Existen diferencias estadísticamente significativas al nivel de ($,001$) generadas por la variable independiente, Escala Salarial.

Cuadro N° 190: Prueba de los efectos inter-sujetos

Pruebas de los efectos inter-sujetos							
Origen	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
P110 (Escala salarial en la que se ubica actualmente)	I. Práctica Reflexiva	23,297	6	3,883	4,012	,001	,047
	II. Práctica Innovadora	2,718	6	,453	,449	,845	,005

a. Calculado con alfa = ,05

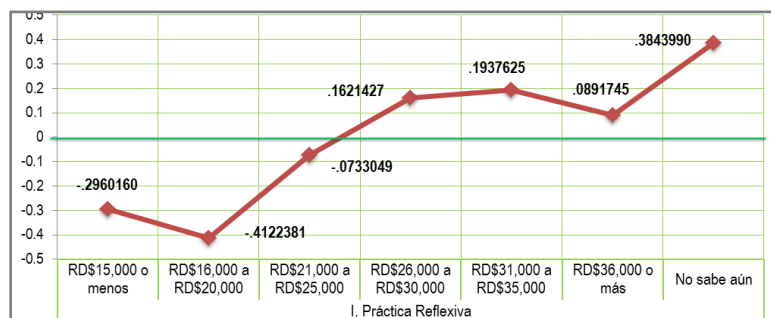
El Cuadro N° 191 indica que en el Factor I existen diferencias estadísticamente significativas al nivel (,039) entre el grupo con escala salarial RD\$16,000-RD\$20,000 y el grupo RD\$26,000- RD\$30,000. Este último grupo tiene la media más alta y es el que establece la diferencia entre grupos. Asimismo, existen en este Factor diferencias estadísticamente significativas a los niveles (,045) y (,023) respectivamente entre los grupos RD\$15,000 o menos y RD\$16,000 a RD\$20,000 con el grupo RD\$31,000 a RD\$35,000. Se constata que el grupo con escala salarial RD\$31,000-RD\$35,000 tiene una media superior y produce las diferencias significativas con los demás grupos.

Cuadro N° 191: Prueba post hoc

Comparaciones múltiples									
Variable dependiente		(I)Escala salarial en la que se ubica (actualmente)	(J)Escala salarial en la que se ubica (actualmente)	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%		
							Límite inferior	Límite superior	
I. Práctica Reflexiva	Games-Howell	RD\$26,000 a RD\$30,000	RD\$15,000 o menos	,4581588	,16253599	,079	-,0281202	,9444378	
			RD\$16,000 a RD\$20,000	,5743809*	,18414534	,039	,0171029	1,1316588	
			RD\$21,000 a RD\$25,000	,2354476	,18382544	,858	-,3249276	,7958228	
			RD\$31,000 a RD\$35,000	-,0316197	,12604000	1,000	-,4073459	,3441064	
			RD\$36,000 o más	,0729683	,11968761	,996	-,2838199	,4297564	
		No sabe aún	-,2222562	,51318212	,996	-13,6017055	13,1571931		
		RD\$31,000 a RD\$35,000	RD\$15,000 o menos	,4897785*	,16150818	,045	,0067732	,9727838	
			RD\$16,000 a RD\$20,000	,6060006*	,18323878	,023	,0514412	1,1605600	
			RD\$21,000 a RD\$25,000	,2670673	,18291730	,767	-,2906450	,8247797	
			RD\$26,000 a RD\$30,000	,0316197	,12604000	1,000	-,3441064	,4073459	
	RD\$36,000 o más		,1045880	,11828807	,975	-,2472512	,4564271		
	No sabe aún	-,1906365	,51285752	,998	-13,6436077	13,2623346			
	Basadas en las medias observadas. El término de error es la media cuadrática (Error) = 1,008.								
	* La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.								

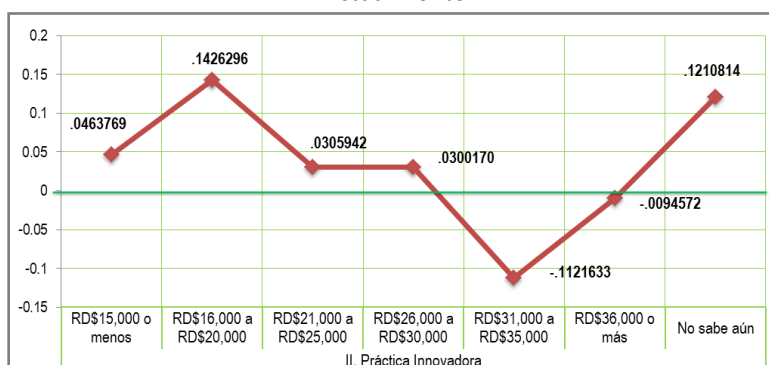
El Gráfico N° 152 indica que en el Factor I el grupo con la media más elevada es No sabe aún. El grupo con la media más baja es RD\$16,000 a 20,000. .

Gráfico N° 152: Medias estimadas del Factor I: Práctica reflexiva y Escala Salarial en la que se Ubica Actualmente



El Gráfico N° 153 indica que en el Factor II el grupo con la media más elevada es No sabe aún. El grupo con la media más baja es el de RD\$31,000 a RD\$35,000.

Gráfico N° 153: Medias estimadas del Factor II: Práctica Innovadora y Escala Salarial en la que se Ubica Actualmente



8.6.5.11 MANOVA: Práctica Reflexiva e Innovadora y Regional de Educación a la que pertenece el centro educativo

El Cuadro 192 presenta las medias y desviaciones según la variable Regional de Educación a la que pertenece el centro educativo.

Cuadro N° 192: Medias y desviaciones por factores

Estadísticos descriptivos				
	Regional de Educación a la que pertenece el centro educativo:	Media	Desviación típica	N
I. Práctica Reflexiva	Regional 06 La Vega	,0724535	,95763873	258
	Regional 10 Santo Domingo	-,0772438	1,03969797	242
II. Práctica Innovadora	Regional 06 La Vega	,1064612	,92698402	258
	Regional 10 Santo Domingo	-,1135000	1,06260150	242

El Cuadro N° 193 indica que según la Traza de Pillai existen diferencias estadísticamente significativas entre los factores de la variable dependiente Práctica Reflexiva e Innovadora por influencia de la variable independiente, Regional de Educación a la que pertenece el centro educativo.

Cuadro N° 193: Contrastes multivariados

Contrastes multivariados ^a							
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Regional de Educación a la que pertenece el centro educativo	Traza de Pillai	,018	4,482 ^a	2,000	497,000	,012	,018

a. Diseño: Intersección + REGIONAL

El Cuadro N° 194 indica que la influencia de los efectos principales de la variable Regional de Educación a la que pertenece el centro educativo impacta al factor II. Existe diferencia estadísticamente significativa al nivel de ($,014$) generada por la variable independiente.

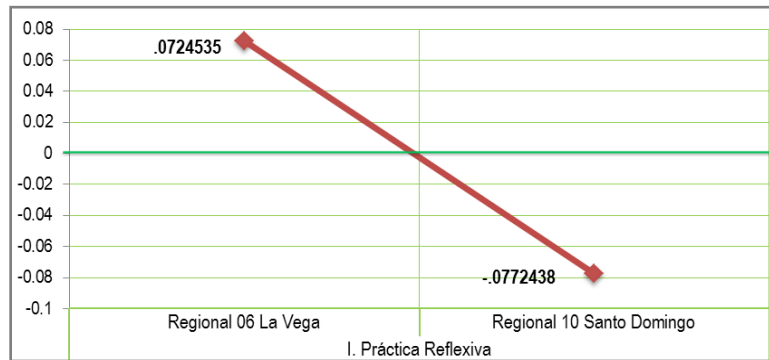
Cuadro N° 194: Prueba de los efectos inter-sujetos

Pruebas de los efectos inter-sujetos							
Origen	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Regional de Educación a la que pertenece el centro educativo	I. Práctica Reflexiva	2,798	1	2,798	2,808	,094	,006
	II. Práctica Innovadora	6,042	1	6,042	6,103	,014	,012
a. Calculado con alfa = ,05							

No se realizarán las pruebas post hoc para Regional de Educación a la que pertenece el centro educativo porque hay menos de tres grupos.

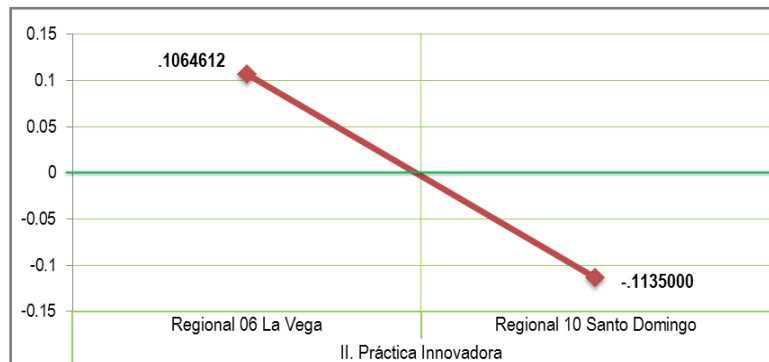
El Gráfico N° 154 muestra que en el Factor I el grupo con la media más elevada es la Regional 06 de la Vega. El grupo con la media más baja es la Regional 10 Santo Domingo.

Gráfico N° 154: Medias estimadas del Factor I: Práctica Reflexiva y Regional de Educación a la que Pertenece el Centro Educativo



El Gráfico N° 155 muestra que el grupo con la media más elevada corresponda a la Regional 06 La Vega. Grupo con la media más baja es Regional 10 Santo Domingo

Gráfico N° 155: Medias estimadas del Factor II: Práctica Innovadora y Regional de Educación a la que Pertenece el Centro Educativo



8.6.6 Análisis multivariado de varianza (MANOVA) del cuestionario Autoeficacia del Profesorado y variables predictoras

8.6.6.1 MANOVA: Autoeficacia del Profesorado y Sexo

Análisis multivariado de varianza (MANOVA) del cuestionario Autoeficacia del Profesorado y variables predictoras.

El Cuadro N° 195 muestra las medias y desviaciones de cada uno de los Factores según la variable Sexo.

Cuadro N° 195: Medias y desviaciones por Factores

Estadísticos descriptivos				
	Sexo:	Media	Desviación típica	N
I. Manejo de la clase	Femenino	-,0030317	,99452553	394
	Masculino	,0106650	1,02348458	112
II. Apoyo de compañeros	Femenino	,0148527	,97288676	394
	Masculino	-,0522498	1,09309634	112
III. Apoyo del Equipo Directivo	Femenino	-,0440897	1,00084746	394
	Masculino	,1551013	,98581561	112

El Cuadro N° 196 indica que según la Traza de Pillai no existen diferencias estadísticamente significativas en la variable dependiente, Autoeficacia del profesorado por influencia de la variable independiente, Sexo.

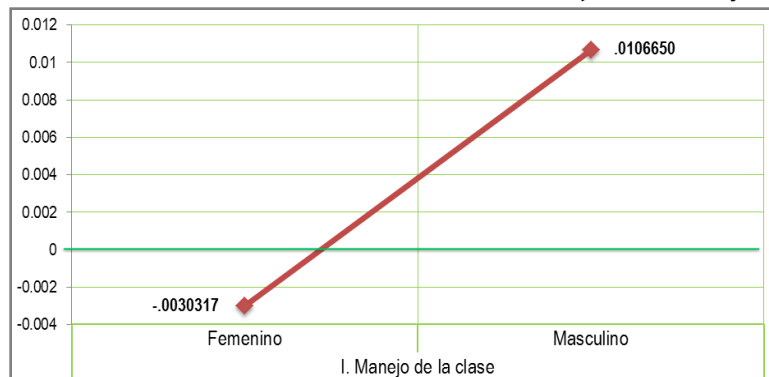
Cuadro N° 196: Contrastes multivariados

Contrastes multivariados ^a							
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
P101 (sexo)	Traza de Pillai	,008	1,292 ^a	3,000	502,000	,276	,008

a. Diseño: Intersección + P101

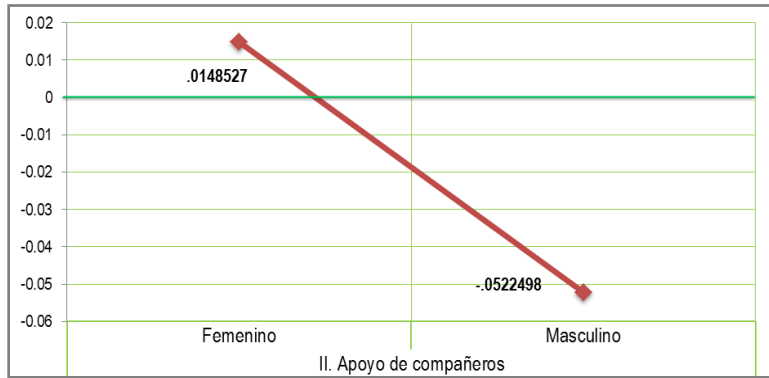
El Gráfico N° 156 muestra que en el Factor I el grupo con la media más elevada corresponde al sexo masculino. La media más baja, al sexo femenino.

Gráfico N° 156: Medias estimadas del Factor I: Manejo de la clase y Sexo



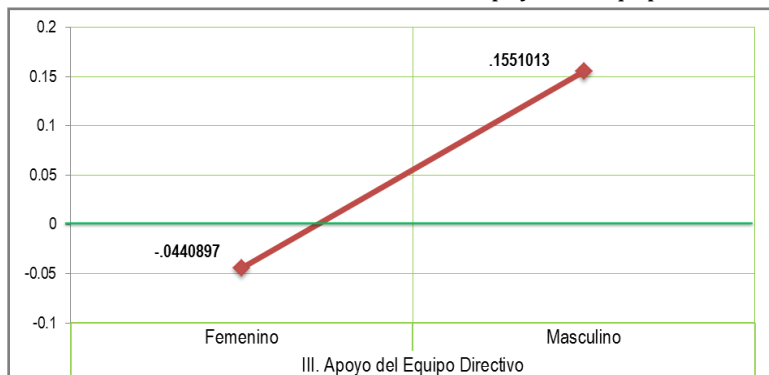
El Gráfico N° 157 indica que en el Factor II el grupo con la media más elevada es el sexo femenino. El sexo masculino presenta una media más baja.

Gráfico N° 157: Medias estimadas del Factor II: Apoyo de compañeros y Sexo



El Gráfico N° 158 indica que en el Factor III el grupo con la media más elevada es el sexo masculino. El grupo con la media más baja es el sexo femenino.

Gráfico N° 158: Medias estimadas del Factor III: Apoyo del Equipo Directivo y Sexo



No se realizaron pruebas Post hoc para Sexo porque hay menos de tres grupos.

8.6.6.2 MANOVA: Autoeficacia del Profesorado y Edad

El Cuadro N° 197 muestra las medias y desviaciones de cada uno de los Factores según la variable edad.

Cuadro N° 197: Medias y desviaciones por factores

Estadísticos descriptivos				
	Edad por intervalos	Media	Desviación típica	N
I. Manejo de la Clase	20-25	,1562451	,91141406	10
	26-30	,1519272	,92162113	37
	31-35	,1254964	1,06566093	76
	36-40	,0864267	,94570711	95
	41-45	-,1259875	,98293576	81
	46-50	-,1975434	,99248249	91
	51-55	-,0559400	,86267124	34
	56-60	-,1891813	1,08378963	22
II. Apoyo de compañeros	20-25	-,2274317	,87401258	10
	26-30	,1457290	1,10085623	37
	31-35	,0150054	,99465625	76
	36-40	,1217568	1,01863588	95
	41-45	-,0201269	,85883547	81
	46-50	,0020524	,99331410	91
	51-55	,1856810	,98618662	34
	56-60	-,3744509	,88029725	22
III. Apoyo del Equipo Directivo	20-25	-,0110389	,91924546	10
	26-30	,1428144	1,25538281	37
	31-35	-,1245558	1,13616103	76
	36-40	-,1397776	,94425745	95
	41-45	,1978751	,88079013	81
	46-50	-,0026947	,89229228	91
	51-55	,1280472	,92696033	34
	56-60	-,0268406	,90741877	22

El Cuadro N° 198 indica que según la Traza de Pillai no existen diferencias estadísticamente significativas en la variable dependiente Autoeficacia del profesorado por la influencia de la variable independiente Edad.

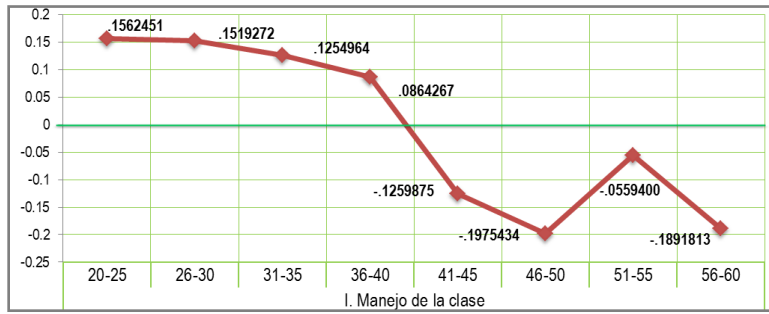
Cuadro N° 198: Contrastes multivariados

Contrastes multivariados ^a							
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
P102A (Edad por intervalos)	Traza de Pillai	,053	1,116	21,000	1314,000	,323	,018

a. Diseño: Intersección + P102A

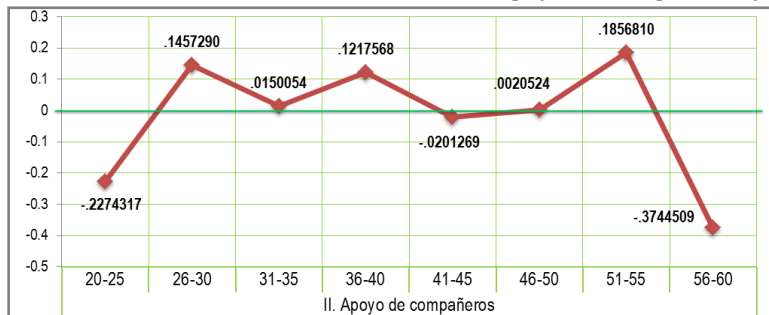
El Gráfico N° 159 indica que el grupo de edad con la media más elevada es el de (20-25 años). El grupo de edad con la media más baja es el de (46-50 años).

Gráfico N° 159: Medias estimadas del Factor I: Manejo de la clase y Edad



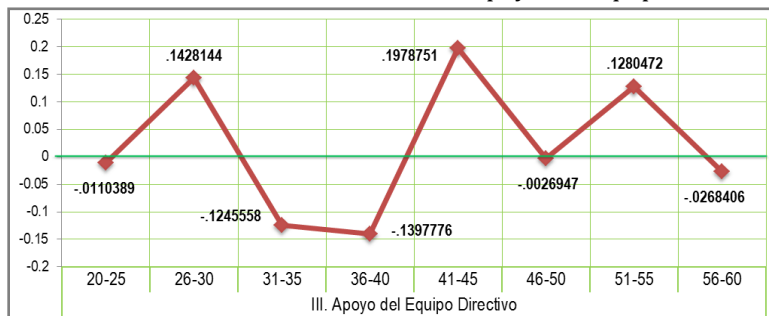
El Gráfico N° 211 indica que en el Factor II la media más elevada corresponde al grupo de edad (51-55 años). El grupo de edad con la media más baja es el de (56-60 años).

Gráfico N° 160: Medias estimadas del Factor II: Apoyo de compañeros y Edad



El Gráfico N° 161 indica que en el Factor III el de grupo de edad con la media más elevada es el de (41-45). El grupo de edad con la media más baja corresponde a (36-40).

Gráfico N° 161: Medias estimadas del Factor III: Apoyo del Equipo Directivo y Edad



8.6.6.3 MANOVA: Autoeficacia del Profesorado y Estado Civil

El Cuadro N° 199 presenta las medias y desviaciones de los diferentes Factores según la variable Estado Civil.

Cuadro N° 199: Medias y desviaciones

Estadísticos descriptivos				
	Estado civil	Media	Desviación típica	N
I. Manejo de la clase	Casado	-,0511583	1,01791464	336
	Soltero	,1093012	,98905946	82
	Unión libre	,1611861	,99511041	45
	Separado	,0726830	,89896239	16
	Divorciado	-,0276567	,98195205	16
	Viudo	,0333550	,74575633	9
II. Apoyo de los compañeros	Casado	,0326417	,96578943	336
	Soltero	-,1098390	1,04359106	82
	Unión libre	,0195247	1,17876969	45
	Separado	-,0612217	1,03016996	16
	Divorciado	,0043786	,79562910	16
	Viudo	-,2226698	1,27063080	9
III. Apoyo del Equipo Directivo	Casado	-,0659925	,97323787	336
	Soltero	,1685114	1,03150669	82
	Unión libre	,0016891	1,10592741	45
	Separado	,1878490	,94225284	16
	Divorciado	,1456898	1,21360379	16
	Viudo	,3207940	,88057961	9

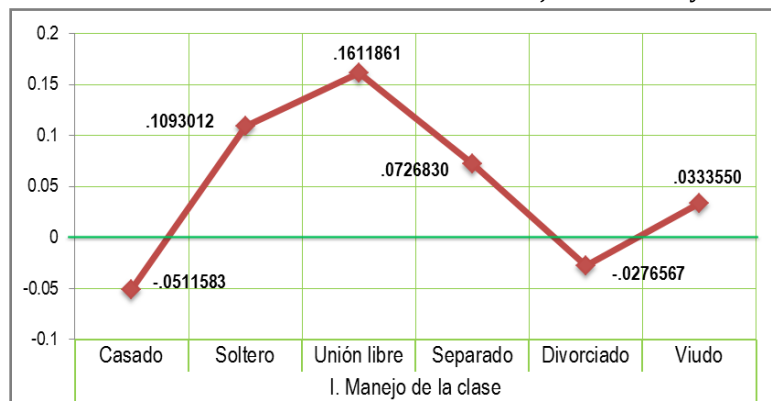
El Cuadro N° 200 indica que según la Traza de Pillai no existen diferencias estadísticamente significativas en la variable dependiente, Autoeficacia del profesorado por influencia de la variable independiente Estado Civil.

Cuadro N° 200: Contrastes multivariados

Contrastes multivariados ^a							
Efecto	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial	
P103 (Estado Civil) Traza de Pillai	,021	,705	15,000	1494,000	,782	,007	
a. Diseño: Intersección + P103							

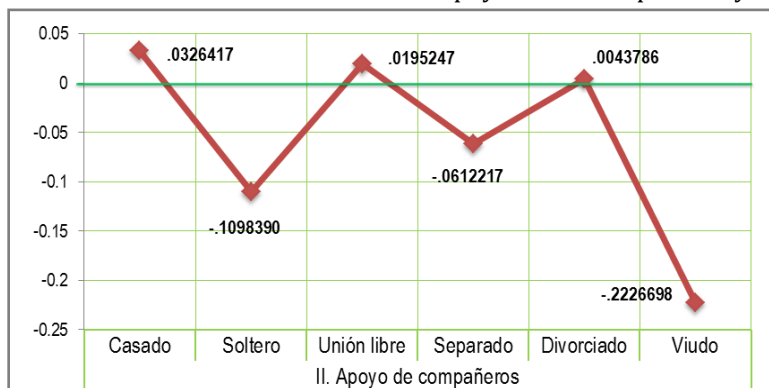
El Gráfico N°162 indica que en el Factor I el grupo con la media más elevada corresponde al de Unión libre. Posee la media más baja el grupo con estado civil Casado.

Gráfico N° 162: Medias estimadas del Factor I: Manejo de la clase y Estado Civil



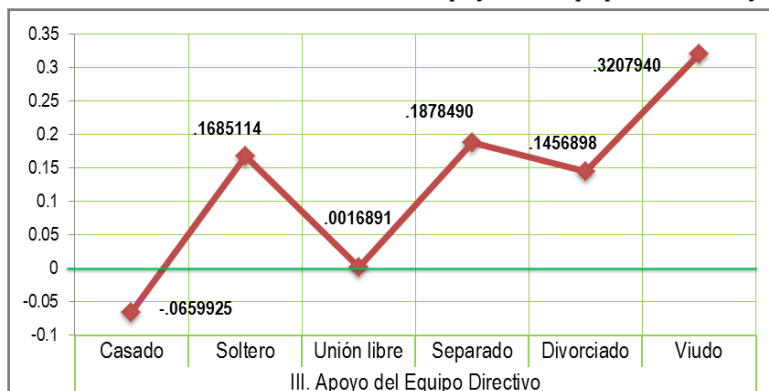
El Gráfico N° 163 muestra que en el Factor II el grupo con la media más elevada es el Soltero. El grupo con la media más baja es el de Viudo.

Gráfico N° 163: Medias estimadas del Factor II: Apoyo de los compañeros y Estado Civil



El Gráfico N° 164 indica que en el Factor III el grupo con la media más elevada es el de Viudo. El grupo con la media más baja es el de Casado.

Gráfico N° 164: Medias estimadas del Factor III: Apoyo del Equipo Directivo y Estado Civil



8.6.6.4 MANOVA: Autoeficacia del Profesorado y Zona Donde Está Ubicado el Centro Educativo

El Cuadro N° 201 presenta las medias y desviaciones de los distintos Factores según la Zona donde está ubicado el centro educativo.

Cuadro N° 201: Medias y desviaciones

Estadísticos descriptivos				
	Zona en la que está ubicado el centro educativo	Media	Desviación típica	N
I. Manejo de la clase	Urbana	-,0869153	1,02992594	245
	Periferia	-,0541643	1,11109865	27
	Rural	,0972508	,94921804	234
II. Apoyo de los compañeros	Urbana	-,0286534	,99702706	245
	Periferia	,1401094	,89440560	27
	Rural	,0138339	1,01675593	234
III. Apoyo del Equipo Directivo	Urbana	,0728282	1,02030129	245
	Periferia	-,3556650	1,10881211	27
	Rural	-,0352135	,95840818	234

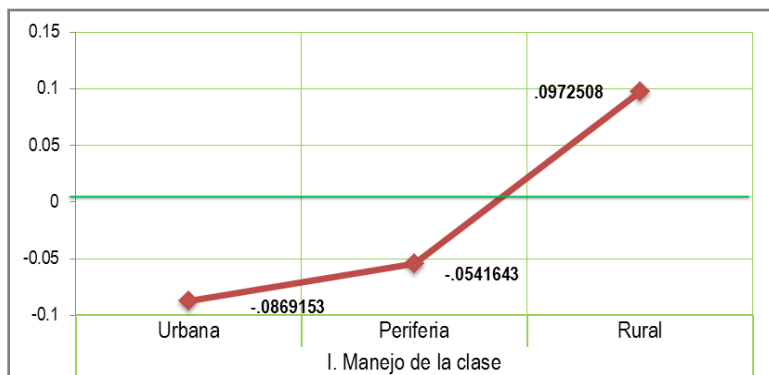
El Cuadro N° 202 indica que según la Traza de Pillai no existen diferencias estadísticamente significativas en la variable dependiente Autoeficacia del profesorado por efecto de la variable según la Zona donde está ubicado el centro educativo.

Cuadro N° 202: Contrastes multivariados

Contrastes multivariados ^a							
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
P104 (Zona donde está ubicado el centro educativo)	Traza de Pillai	,020	1,661	6,000	1004,000	,127	,010
a. Diseño: Intersección + P104							

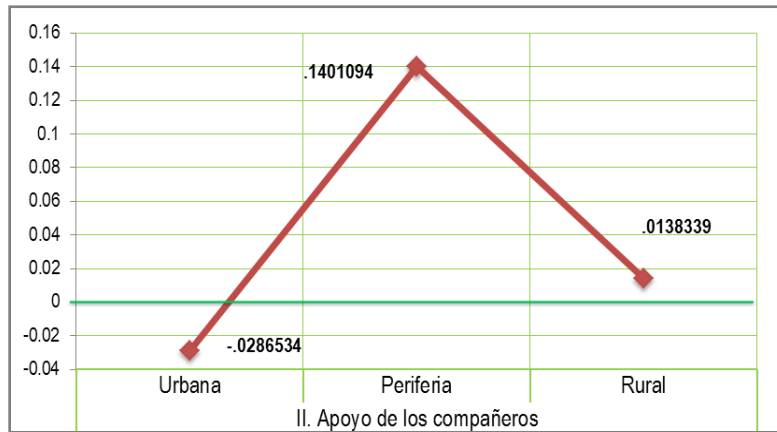
El Gráfico N°165 indica que en el Factor I el grupo con la media más elevada corresponde al de la Zona Rural. El grupo con la media más baja es el de la Zona Urbana.

Gráfico N° 165: Medias estimadas del Factor I: Manejo de la Clase y Zona Donde Está Ubicado el Centro Educativo



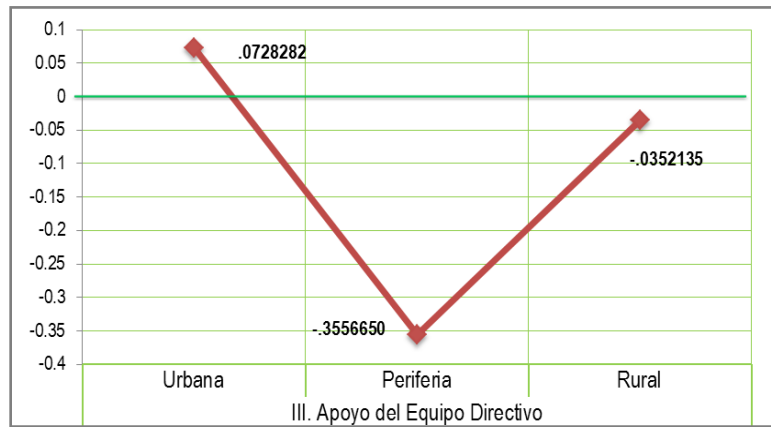
El Gráfico N° 166 indica el grupo con la media más elevada es el de la Periferia. El grupo con la media más baja es el de Zona Urbana.

Gráfico N° 166: Medias estimadas del Factor II: Apoyo de los compañeros y Zona Donde Está Ubicado el Centro Educativo



El Gráfico N° 167 indica que en Factor III el grupo con la media más elevada es el de la Zona Urbana. El grupo con la media más baja es el de la Periferia.

Gráfico N° 167: Medias estimadas del Factor III: Apoyo del Equipo Directivo y Zona Donde Está Ubicado el Centro Educativo



8.6.6.5 MANOVA: Autoeficacia del Profesorado y Nivel Educativo en el que Trabaja

El Cuadro N° 203 describe las medias y desviaciones de los diferentes Factores según la variable Nivel Educativo en el que trabaja.

Cuadro N° 203: Medias y desviaciones

Estadísticos descriptivos				
	Nivel educativo en el que trabaja	Media	Desviación típica	N
I. Manejo de la clase	Nivel Primario	,0195141	1,02617217	314
	Nivel Secundario	-,0049205	,94547313	146
	Educación de Adultos	-,2960668	,25039426	3
	Otros	,0798947	1,04084713	24
	Nivel Primario - Nivel Secundario	-,8238446	1,24257251	8
	Educación de Adultos - Nivel Secundario	,0376087	,65825388	10
II. Apoyo de los compañeros	Nivel Primario	-,0155682	1,00917840	314
	Nivel Secundario	,0526589	,98517352	146
	Educación de Adultos	-,3103195	,44071964	3
	Otros	-,1319801	,96261583	24
	Nivel Primario - Nivel Secundario	,0623185	1,07992669	8
	Educación de Adultos - Nivel Secundario	,0054529	1,24078300	10
III. Apoyo del Equipo Directivo	Nivel Primario	-,0191271	1,00040561	314
	Nivel Secundario	,1604431	,96273026	146
	Educación de Adultos	-,3227969	1,04437417	3
	Otros	-,4791214	1,02725612	24
	Nivel Primario - Nivel Secundario	-,1702260	,99176095	8
	Educación de Adultos - Nivel Secundario	-,3425606	1,19666338	10

El Cuadro N° 204 indica que según la Traza de Pillai no existen diferencias estadísticamente significativas en la variable dependiente Autoeficacia del profesorado por influencia de la variable independiente, Nivel educativo en el que trabaja.

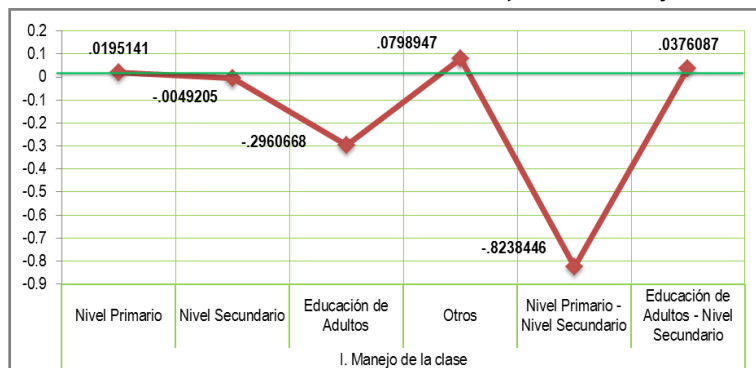
Cuadro N° 204: Contrastes multivariados

Contrastes multivariados ^a							
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
P105 (Nivel educativo en el que trabaja)	Traza de Pillai	,036	1,220	15,000	1497,000	,249	,012

a. Diseño: Intersección + P105

El Gráfico N°168 indica que el grupo con la media más elevada corresponde a Educación de Adultos-Nivel Secundario. El grupo con la media más baja es el de Nivel Primario-Nivel Secundario.

Gráfico N° 168: Medias estimadas del Factor I: Manejo de la Clase y Nivel Educativo



El Gráfico N°169 indica que en el Factor II el grupo con la media más elevada corresponde a Nivel Primario-Nivel Secundario. El grupo con la media más baja es Educación de Adultos.

Gráfico N° 169: Medias estimadas del Factor II: Apoyo de los Compañeros y Nivel Educativo

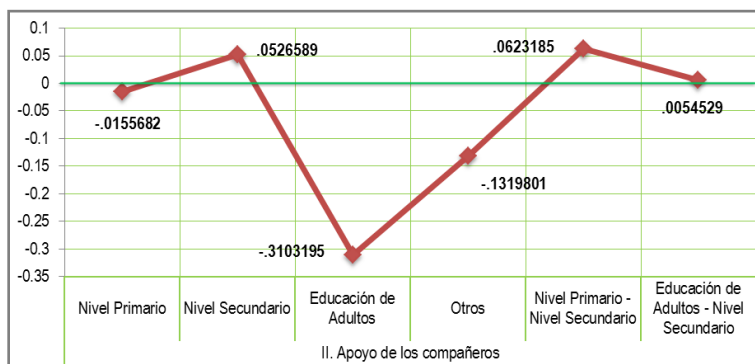
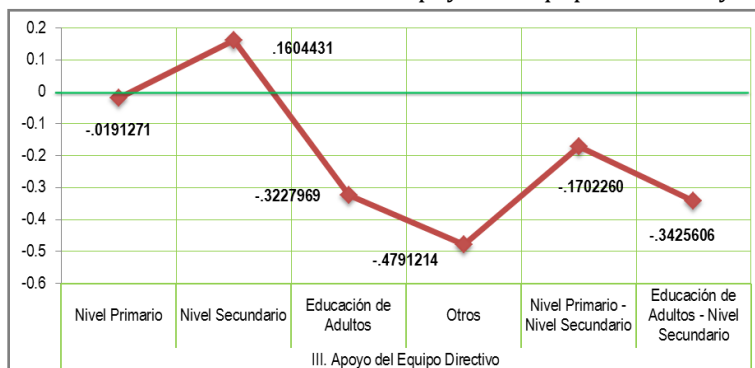


Gráfico N° 170 muestra que en el Factor II el grupo con la media más elevada es el de Nivel Secundario. La media más baja corresponde al grupo Otros.

Gráfico N° 170: Medias estimadas del Factor III: Apoyo del Equipo Directivo y Nivel Educativo



8.6.6.6 MANOVA: Autoeficacia del Profesorado y Titulación Académica

El Cuadro N° 205 muestra las medias y mediaciones de cada uno de los Factores según la variable Titulación Académica.

Cuadro N° 205: Medias y desviaciones

Estadísticos descriptivos				
	Titulación académica	Media	Desviación típica	N
I. Manejo de la clase	Licenciatura	-,0227119	,99790980	422
	Maestría	-,1101624	,99968492	38
	Doctorado	1,0090581	,61112465	3
	Otros	,2520517	,91694034	34
II. Apoyo de los compañeros	Licenciatura	,0001819	,97051103	422
	Maestría	,2527449	,92796550	38
	Doctorado	,1083483	,83226475	3
	Otros	-,1832704	1,26352657	34
III. Apoyo del Equipo Directivo	Licenciatura	-,0303440	,99607503	422
	Maestría	,1054504	1,02015572	38
	Doctorado	,2238006	,46483129	3
	Otros	,2345973	1,05934525	34

El Cuadro N° 206 indica que según la Traza de Pillai no existen diferencias estadísticamente significativas en la variable dependiente Autoeficacia del profesorado a causa de la variable independiente, Titulación Académica.

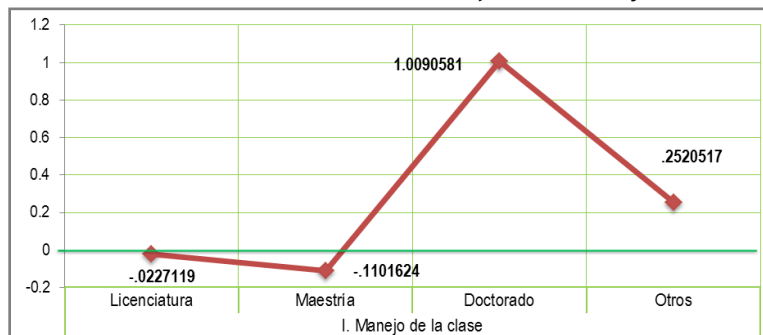
Cuadro N° 206: Contrastes multivariados

Contrastes multivariados ^a							
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
P106 (Titulación Académica)	Traza de Pillai	,025	1,388	9,000	1479,000	,188	,008

a. Diseño: Intersección + P106

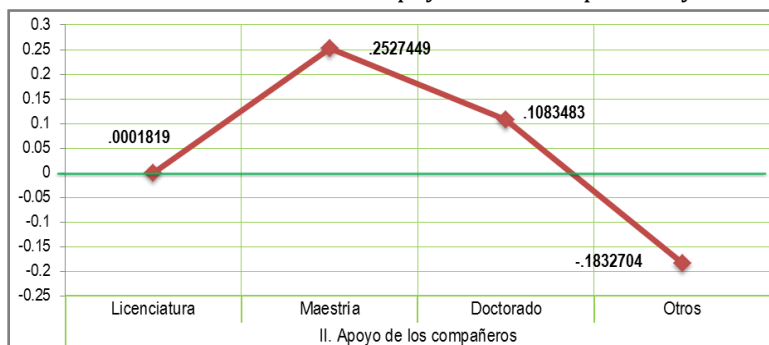
El Gráfico N°171 indica que en el Factor I el grupo con la media más elevada corresponde a Doctorado. El grupo con la media más baja es el de Maestría.

Gráfico N° 171: Medias estimadas del Factor I: Manejo de la Clase y Titulación Académica



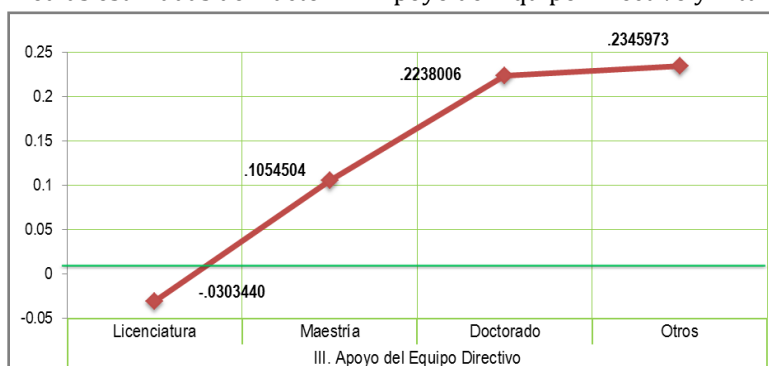
El Gráfico N° 172 muestra que en el Factor II el grupo con la media más elevada corresponde a Maestría. El grupo con la media más baja es el de Otros.

Gráfico N° 172: Medias estimadas del Factor II: Apoyo de los Compañeros y Titulación Académica



El Gráfico N°173 indica que en el Factor III el grupo con la media más elevada es Otros. . El grupo con la media más baja es el de Licenciatura.

Gráfico N° 173: Medias estimadas del Factor III: Apoyo del Equipo Directivo y Titulación Académica



8.6.6.7 MANOVA: Autoeficacia del Profesorado y Tanda en la que Trabaja

El Cuadro N° 207 muestra las medias y desviaciones de cada uno de los Factores según la variable Tanda en la que trabaja.

Cuadro N° 207: Medias y desviaciones por factores

Estadísticos descriptivos				
	Tanda en la que trabaja	Media	Desviación típica	N
I. manejo de la clase	Matutina	,0378614	,96600852	103
	Vespertina	-,1842983	1,10058820	72
	Nocturna	-,1843779	,75785169	14
	Tanda extendida	,0748904	1,02218292	204
	Matutina -Vespertina	-,0404724	,92456177	95
	Vespertina -Nocturna	,3031155	1,17897057	11
	Matutina -Nocturna	-,6355956	1,19908298	3
	Extendida -Nocturna	-,3087437	,34373487	3
II. Apoyo de los Compañeros	Matutina	-,0813767	1,05416524	103
	Vespertina	-,0157019	1,02723046	72
	Nocturna	-,1495994	,91796832	14
	Tanda extendida	,0439513	1,00588331	204
	Matutina -Vespertina	,0515549	,96282613	95
	Vespertina -Nocturna	,1164743	,82868635	11
	Matutina -Nocturna	-,2663715	,46409984	3
	Extendida -Nocturna	-1,0938787	,13479345	3
III. Apoyo del Equipo Directivo	Matutina	,0920191	,88233214	103
	Vespertina	-,0851721	1,03708269	72
	Nocturna	,3183379	,69467198	14
	Tanda extendida	-,0343051	1,06929166	204
	Matutina -Vespertina	-,0013970	1,00911287	95
	Vespertina -Nocturna	-,1925862	,90133231	11
	Matutina -Nocturna	,1798560	,44846268	3
	Extendida -Nocturna	-,2059132	,54256132	3

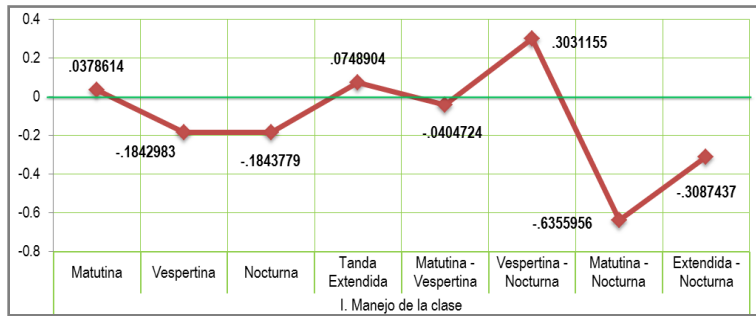
El Cuadro N° 208 indica que según la Traza de Pillai no existen diferencias estadísticamente significativas en la variable dependiente Autoeficacia del profesorado por efecto de la variable independiente, Tanda en la que trabaja.

Cuadro N° 208: Contrastes multivariados

Contrastes multivariados ^a							
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
P107 (Tanda en la que trabaja)	Traza de Pillai	,032	,767	21,000	1491,000	,763	,011
a. Diseño: Intersección + P107							

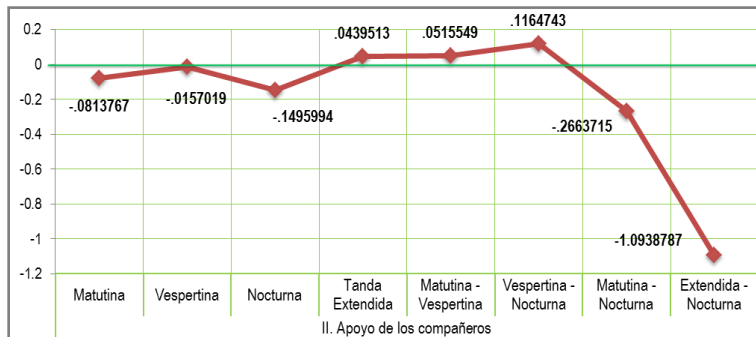
El Gráfico N°174 indica que en el Factor I el grupo con la media más elevada es el de Tanda Vespertina -Nocturna. El grupo con la media más baja es el de Tanda Matutina-Nocturna.

Gráfico N° 174: Medias estimadas del Factor I: Manejo de la clase y Tanda en la que Trabaja



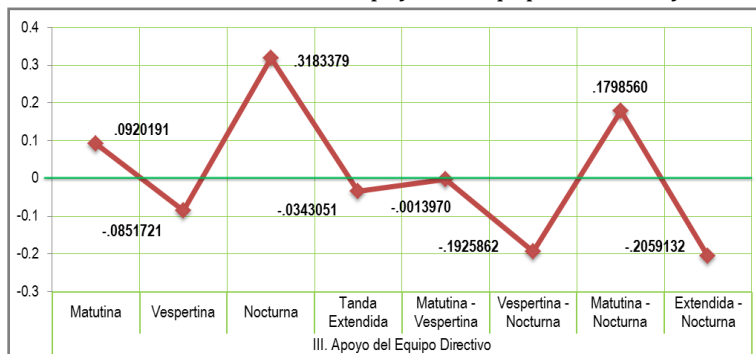
El Gráfico N° 175 indica que en el Factor II el grupo con la media más elevada es el de Tanda Vespertina -Nocturna. El grupo con la media más baja es el de Tanda Extendida-Nocturna.

Gráfico N° 175: Medias estimadas del Factor II: Apoyo de los Compañeros y Tanda en la que Trabaja



El Gráfico N° 176 indica que en el Factor III el grupo con la media más elevada es el de Tanda Nocturna. El grupo con la media más baja es el de Tanda Extendida-Nocturna.

Gráfico N° 176: Medias estimadas del Factor III: Apoyo del Equipo Directivo y Tanda en la que Trabaja



8.6.6.8 MANOVA: Autoeficacia del Profesorado por Tiempo en el Servicio

El Cuadro N° 209 describe las medias y desviaciones de los diferentes Factores según la variable Tiempo en el servicio.

Cuadro N° 209: Medias y desviaciones

Estadísticos descriptivos				
	Tiempo en el servicio	Media	Desviación típica	N
I. Manejo de la clase	menos de un año	,0998862	1,05984583	24
	1-5	,0662838	1,08355326	132
	6-10	-,0544758	,98273783	118
	11-15	,1175615	,88039371	68
	16-20	-,2416843	1,03580002	55
	21-25	,0374931	1,03607112	58
	26-30	,0180113	,82480182	34
	31-35	,0960920	,42430494	5
II. Apoyo de los compañeros	menos de un año	-,0114009	,89836271	24
	1-5	-,0842331	1,08970946	132
	6-10	,0864637	1,07405943	118
	11-15	-,0151658	,90022902	68
	16-20	,0501347	,85853557	55
	21-25	-,0613808	,99008130	58
	26-30	,1993989	,85461047	34
	31-35	,4171113	,75754775	5
III. Apoyo del Equipo Directivo	menos de un año	,2964503	1,22285820	24
	1-5	-,1203465	1,01781797	132
	6-10	-,0861194	,98803592	118
	11-15	-,0090261	1,14393825	68
	16-20	,1462590	,75335149	55
	21-25	,2298034	,79453175	58
	26-30	-,0620702	1,12157403	34
	31-35	-,1879232	,64969225	5

El Cuadro N° 210 indica que según la Traza de Pillai no existen diferencias estadísticamente significativas en la variable dependiente Autoeficacia del profesorado por influencia de la variable independiente, Tiempo en el servicio.

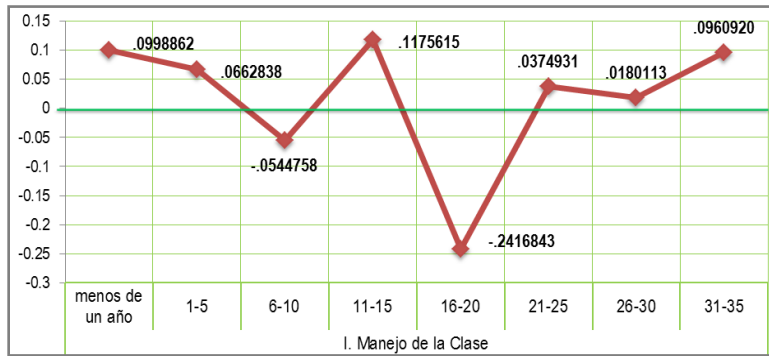
Cuadro N° 210: Contrastes multivariados

Contrastes multivariados ^a						
Efecto	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
P108A Traza de Pillai	,039	,920	21,000	1458,000	,565	,013

a. Diseño: Intersección + P108A

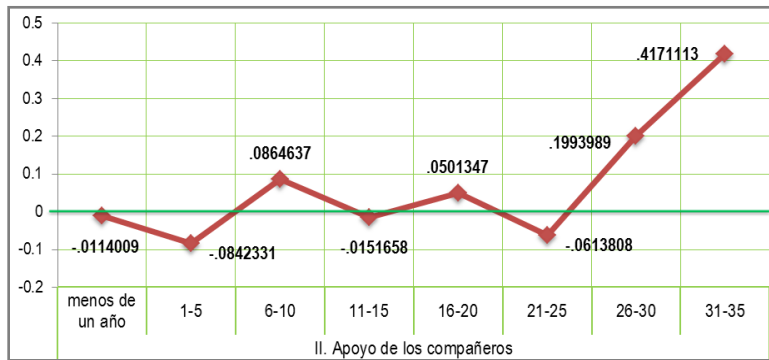
El Gráfico N° 177 muestra que en el Factor I el grupo con la media más elevada es el de (11-15 años en servicio). El grupo con la media más baja es el de (16-20 años en servicio).

Gráfico N° 177: Medias estimadas del Factor I: Manejo de la Clase y Tiempo en el Servicio



El Gráfico N° 178 indica que en el Factor II el grupo con la media más elevada es el de (31-35 años en servicio). El grupo con la media más baja es el de (1-5 años en servicio).

Gráfico N° 178: Medias estimadas del Factor II: Apoyo de los Compañeros por Tiempo en el Servicio



El Gráfico N° 179 indica que en el Factor III el grupo con la media más elevada es el de (31-35 años en servicio). El grupo con la media más baja es el de (1-5 años en servicio).

Gráfico N° 179: Medias estimadas del Factor III: Apoyo del Equipo Directivo por Tiempo en el Servicio



8.6.6.9 MANOVA: Autoeficacia del Profesorado por Ingreso al Sistema Educativo para la Función Docente

El Cuadro N° 211 presenta las medias y desviaciones de los diferentes Factores según la variable Ingreso al Sistema Educativo para la función docente.

Cuadro N° 211: Medias y desviaciones

Estadísticos descriptivos				
	Ingreso al sistema educativo para la función docente	Media	Desviación típica	N
I. Manejo de la clase	Por concurso	,0470104	1,02440900	145
	Por nombramiento	,0029958	,98996908	324
	Por recomendación	-,2564475	1,03149325	29
	Otros	-,0642996	,93728507	7
II. Apoyo de los compañeros	Por concurso	,1265329	1,00136334	145
	Por nombramiento	-,0319090	,98790685	324
	Por recomendación	-,3214412	1,06935066	29
	Otros	,0277948	1,03678017	7
III. Apoyo del Equipo Directivo	Por concurso	-,1410762	1,05078020	145
	Por nombramiento	,0322766	,97141974	324
	Por recomendación	,1787803	,80602633	29
	Otros	,3988915	1,50892828	7

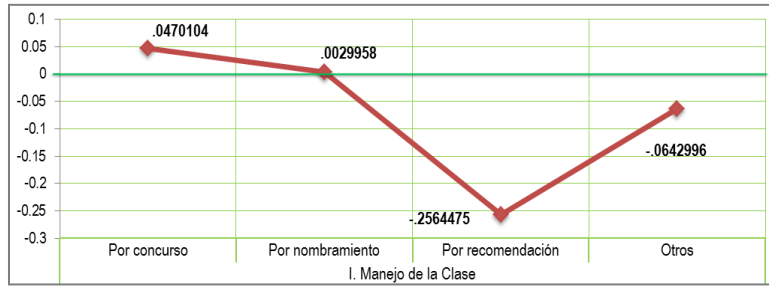
El Cuadro N° 212 indica que según la Traza de Pillai no existen diferencias estadísticamente significativas en la variable dependiente Autoeficacia del profesorado por influencia de la variable independiente, Ingreso al Sistema Educativo para la función docente.

Cuadro N° 212: Contrastes multivariados

Contrastes multivariados ^a							
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
P109 (Ingreso al sistema educativo para la función docente)	Traza de Pillai	,026	1,466	9,000	1503,000	,155	,009
a. Diseño: Intersección + P109							

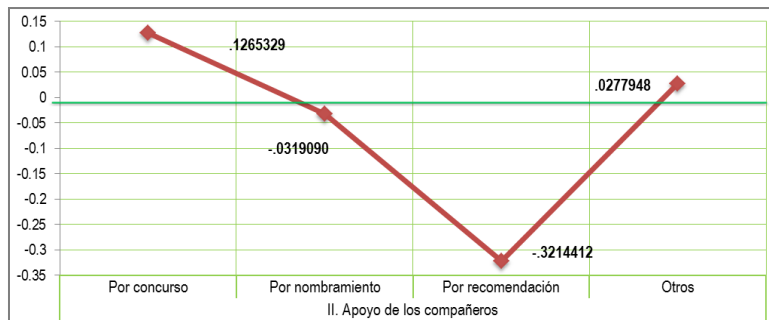
El Gráfico N° 180 indica que en el Factor I el grupo con la media más elevada es el de ingreso por Concurso. El grupo con la media más baja es el de ingreso por Recomendación.

Gráfico N° 181: Medias estimadas del Factor I: Manejo de la clase por Ingreso al Sistema Educativo para la Función Docente



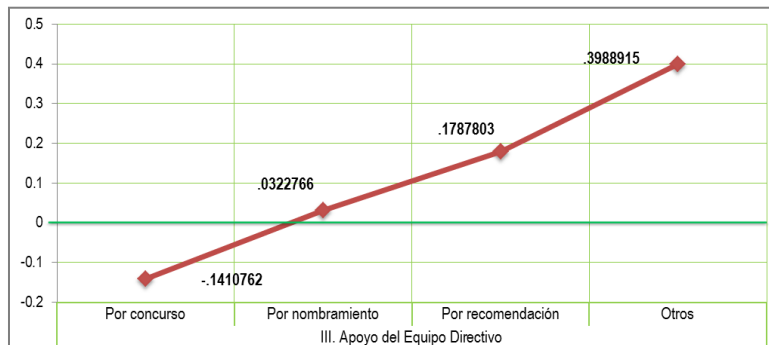
El Gráfico N° 182 evidencia que en el Factor II el grupo con la media más elevada es el de ingreso por Concurso. El grupo con la media más baja es el de ingreso por Recomendación.

Gráfico N° 182: Medias estimadas del Factor II: Apoyo de los Compañeros por Ingreso al Sistema Educativo para la Función Docente



El Gráfico N° 183 indica que en el Factor III el grupo con la media más elevada es el de Otros. El grupo con la media más baja es el de ingreso por Concurso.

Gráfico N° 183: Medias estimadas del Factor III: Apoyo del Equipo Directivo por Ingreso al Sistema Educativo para la Función Docente



8.6.6.10 MANOVA: Autoeficacia del Profesorado y Escala Salarial

El Cuadro N° 213 presenta las medias y desviaciones de los Factores según la variable Escala Salarial.

Cuadro N° 213: Medias y desviaciones

Estadísticos descriptivos				
	Escala salarial en la que se ubica (actualmente)	Media	Desviación típica	N
I. Manejo de la clase	RD\$15,000 o menos	-,1277878	1,11332652	79
	RD\$16,000 a RD\$20,000	-,1005671	1,07833758	44
	RD\$21,000 a RD\$25,000	,0574618	,99736320	33
	RD\$26,000 a RD\$30,000	,0950841	,92605939	84
	RD\$31,000 a RD\$35,000	,0820779	,95120171	123
	RD\$36,000 o más	-,0555846	1,01342509	136
	No sabe aún	,0194570	,91429109	2
	II. Apoyo de los compañeros	RD\$15,000 o menos	-,1040153	1,11103734
RD\$16,000 a RD\$20,000		-,2276021	1,14268296	44
RD\$21,000 a RD\$25,000		-,0347192	1,05051298	33
RD\$26,000 a RD\$30,000		,0118240	,97031676	84
RD\$31,000 a RD\$35,000		,0517242	,92852843	123
RD\$36,000 o más		,0864925	,96203054	136
No sabe aún		-,4655388	,43303485	2
III. Apoyo del Equipo Directivo		RD\$15,000 o menos	-,0164873	,99949646
	RD\$16,000 a RD\$20,000	-,1012093	,92550377	44
	RD\$21,000 a RD\$25,000	-,1496720	,91172596	33
	RD\$26,000 a RD\$30,000	-,0545905	1,04994912	84
	RD\$31,000 a RD\$35,000	-,0081912	,95446858	123
	RD\$36,000 o más	,0860136	1,02735198	136
	No sabe aún	-,1595889	,04838419	2

El Cuadro N° 214 indica que según la Traza de Pillai no existen diferencias estadísticamente significativas en la variable dependiente Autoeficacia del profesorado por la influencia de la variable independiente, Escala Salarial.

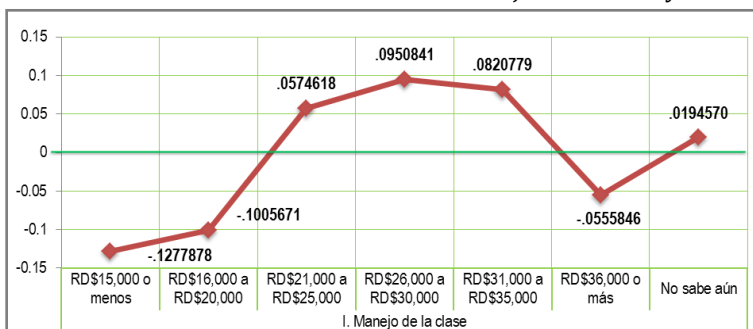
Cuadro N° 214: Contrastes multivariados

Contrastes multivariados ^a							
Efecto	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial	
P110 (Escala salarial)	Traza de Pillai	,023	,624	18,000	1482,000	,883	,008

a. Diseño: Intersección + P110

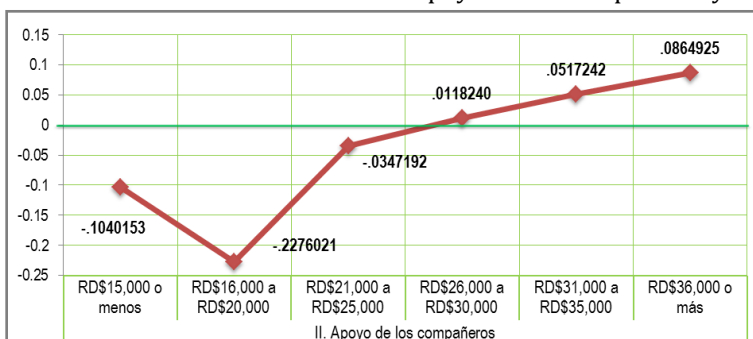
El Gráfico N° 184 muestra que en el Factor I el grupo con la media más elevada es el de (RD\$26,000-30,000). El grupo con la media más baja es el de (RD\$15,000 o menos).

Gráfico N° 184: Medias estimadas del Factor I: Manejo de la Clase y Escala Salarial



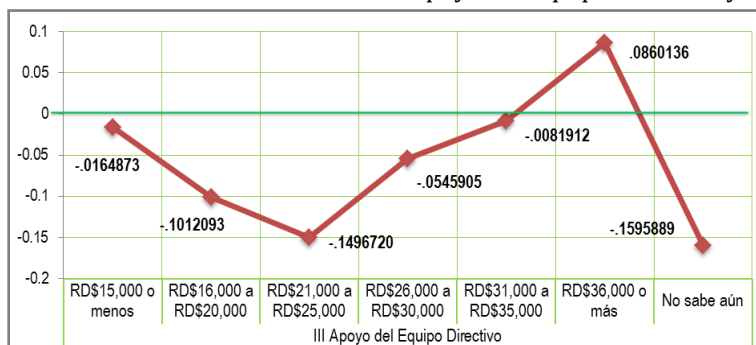
El Gráfico N° 185 indica que en el Factor II el grupo con la media más elevada es el de escala salarial (RD\$36,000 o más). El grupo con la media más baja es el de escala salarial (RD\$16,000 a RD\$20,000).

Gráfico N° 185: Medias estimadas del Factor II: Apoyo de los Compañeros y Escala Salarial



El Gráfico N° 186 indica que en el Factor III el grupo con la media más elevada es el de RD\$ (36,000 o más). El grupo con la media más baja es el del grupo No sabe aún).

Gráfico N° 186: Medias estimadas del Factor III: Apoyo del Equipo Directivo y Escala Salarial



8.6.6.11 MANOVA: Autoeficacia del Profesorado por Regional Educativa a la que Pertenece el Centro Educativo

El Cuadro N° 215 describe las medias y desviaciones de cada uno de los Factores según la variable Regional de Educación a la que pertenece el centro educativo.

Cuadro N° 215: Medias y desviaciones

Estadísticos descriptivos				
	Regional de Educación a la que pertenece el centro educativo:	Media	Desviación típica	N
I. Manejo de la Clase	Regional 06 La Vega	,0909753	,94564675	259
	Regional 10 Santo Domingo	-,0953951	1,04743726	247
II. Apoyo de los compañeros	Regional 06 La Vega	,0477237	,96736786	259
	Regional 10 Santo Domingo	-,0500422	1,03270704	247
III. Apoyo del Equipo Directivo	Regional 06 La Vega	-,0858622	1,01546808	259
	Regional 10 Santo Domingo	,0900336	,97748041	247

El Cuadro N° 216 indica que según la Traza de Pillai existen diferencias estadísticamente significativas al nivel de ($,023$) en la variable dependiente Autoeficacia del profesorado por efecto de la variable independiente, Regional de Educación a la que pertenece el centro educativo.

Cuadro N° 216: Contrastes multivariados

Contrastes multivariados ^a							
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Regional a la que pertenece el Centro Educativo	Traza de Pillai	,019	3,212 ^a	3,000	502,000	,023	,019

a. Diseño: Intersección + REGIONAL

El Cuadro N° 217 indica que la influencia de los efectos principales de la variable independiente afecta a los factores I y III. Esto se produce porque existen diferencias estadísticamente significativas al nivel de ($,036$) y ($,048$).

Cuadro N° 217: Prueba de los efectos inter-sujetos

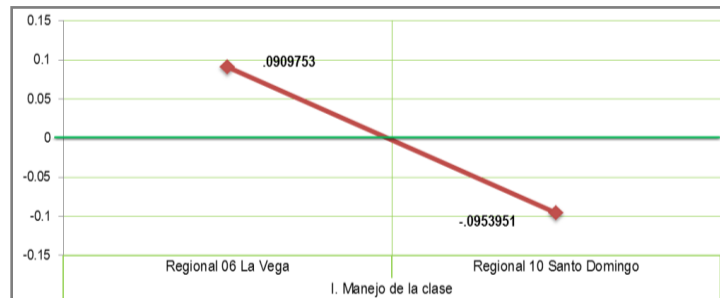
Pruebas de los efectos inter-sujetos							
Origen	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Regional a la que pertenece el Centro Educativo	I. Manejo de la clase	4,391	1	4,391	4,421	,036	,009
	II. Apoyo de los compañeros	1,208	1	1,208	1,209	,272	,002
	III. Apoyo del Equipo Directivo	3,912	1	3,912	3,934	,048	,008

a. Calculado con alfa = ,05

No se realizaron las pruebas Post hoc para Regional de Educación a la que pertenece el centro educativo porque hay menos de tres grupos

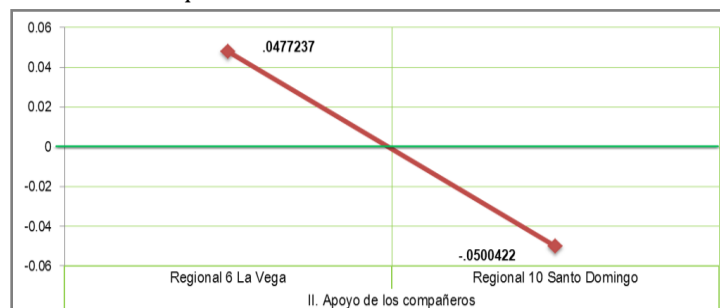
El Gráfico N° 187 indica que en el Factor I el grupo con la media más elevada es el de Regional 06 La Vega. El grupo con la media más baja es el de Regional 10 Santo Domingo.

Gráfico N° 187: Medias estimadas del Factor I: Manejo de la Clase por Regional Educativa a la que Pertenece el Centro educativo



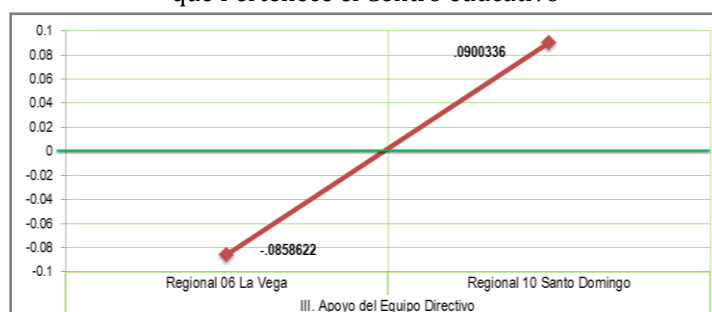
El Gráfico N° 188 indica que en el Factor II el grupo con la media más elevada es el de Regional 06 La Vega. El grupo con la media más baja es el de Regional 10 Santo Domingo.

Gráfico N° 188: Medias estimadas del Factor II: Apoyo de los Compañeros por Regional Educativa a la que Pertenece el Centro educativo



El Gráfico N° 189 indica que en el Factor III el grupo con la media más elevada es el de Regional 10 Santo Domingo. El grupo con la media más baja es el de Regional 06 La Vega.

Gráfico N° 189: Medias estimadas del Factor III: Apoyo del Equipo Directivo por Regional Educativa a la que Pertenece el Centro educativo



8.6.7 Análisis multivariado de varianza (MANOVA) del cuestionario Motivación Intrínseca y Extrínseca y variables predictoras

8.6.7.1 MANOVA: Motivación Intrínseca y Extrínseca y Sexo

El Cuadro N° 218 describe las medias y desviaciones de cada uno de los Factores según la variable Sexo.

Cuadro N° 218: Medias y desviaciones por factores

Estadísticos descriptivos				
	Sexo:	Media	Desviación típica	N
I. Motivación Intrínseca	Femenino	-,0065247	1,01407924	425
	Masculino	,0243245	,94957472	114
II. Motivación Extrínseca	Femenino	-,0575755	,98721209	425
	Masculino	,2146456	1,02237649	114
III. Motivación Intrínseca para el Desarrollo Profesional	Femenino	-,0543523	,98123794	425
	Masculino	,2026291	1,04680201	114

El Cuadro N° 219 indica que según la Traza de Pillai existen diferencias estadísticamente significativas en la variable dependiente Motivación Intrínseca y Extrínseca por efecto de la variable independiente, Sexo.

Cuadro N° 219: Contrastes multivariados

Contrastes multivariados ^a							
Efecto	Valor	F	GI de la hipótesis	GI del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial	
P101 (Sexo) Traza de Pillai	,024	4,306 ^a	3,000	535,000	,005	,024	

a. Diseño: Intersección + P101
b. Calculado con alfa = ,05

El Cuadro N° 220 muestra que existen diferencias estadísticamente significativas en los Factores II y III.

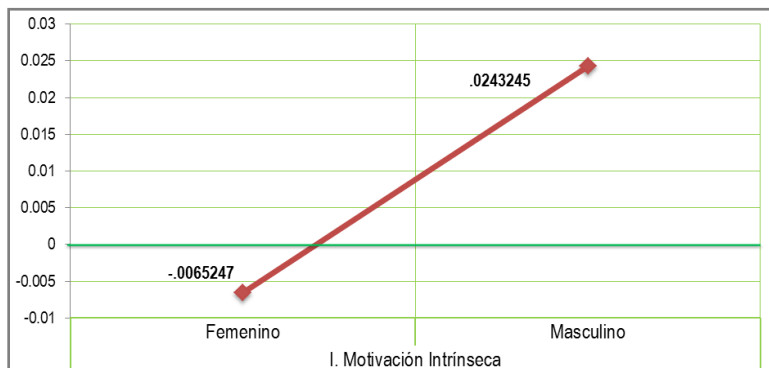
Cuadro N° 220: Prueba de los efectos inter-sujetos

Pruebas de los efectos inter-sujetos							
Origen	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
P101 (Sexo)	I. Motivación Intrínseca	,086	1	,086	,085	,770	,000
	II. Motivación Extrínseca	6,661	1	6,661	6,732	,010	,012
	III. Motivación Intrínseca para el Desarrollo Profesional	5,936	1	5,936	5,991	,015	,011

No hay Prueba Post hoc para Sexo porque hay menos de tres grupos.

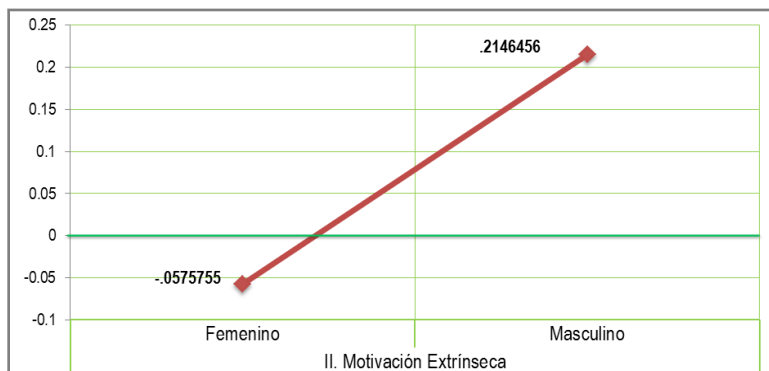
El Gráfico N° 190 muestra que en el Factor I el grupo masculino posee la media más elevada. El grupo femenino posee la media más baja.

Gráfico N° 190: Medias estimadas del Factor I: Motivación Intrínseca-Autonomía personal



El Gráfico N° 191 indica que en el Factor II el grupo masculino presenta la media más elevada. El grupo femenino posee la media más baja.

Gráfico N° 191: Medias estimadas del Factor II: Motivación Extrínseca



El Gráfico N° 192 evidencia que en el Factor III el grupo masculino refleja la media más elevada. El grupo femenino posee la media más baja.

Gráfico N° 192: Medias estimadas del Factor III: Motivación Intrínseca para el Desarrollo Profesional



8.6.7.2 MANOVA: Motivación Intrínseca y Extrínseca y Edad

El Cuadro N° 221 muestra las medias y desviaciones de los Factores según la variable Edad.

Cuadro N° 221: Medias y desviaciones por factores

Estadísticos descriptivos				
	Edad por intervalos	Media	Desviación típica	N
I. Motivación Intrínseca	20-25	,1095302	,94753347	11
	26-30	-,0024134	1,12859344	47
	31-35	,0247466	,90134131	91
	36-40	,0967240	,97668456	100
	41-45	-,0966125	1,03986730	79
	46-50	-,0775728	,99559417	93
	51-55	-,0887666	1,01411297	33
	56-60	-,2861599	1,20514089	23
II. Motivación Extrínseca	20-25	,4543737	,98779586	11
	26-30	-,0574634	1,18602861	47
	31-35	-,0785897	1,01104627	91
	36-40	-,0555645	,95084324	100
	41-45	-,0834170	,85088368	79
	46-50	-,0157488	,99066136	93
	51-55	-,1568566	,96896674	33
	56-60	-,1004287	,98629007	23
III. Motivación Intrínseca para el Desarrollo Profesional	20-25	,4433063	,55588548	11
	26-30	,0936847	,85123190	47
	31-35	-,0184293	,97776213	91
	36-40	,1937791	1,03693372	100
	41-45	-,0801254	,98820283	79
	46-50	-,0609943	,96915769	93
	51-55	-,3141263	1,11030161	33
	56-60	-,1317958	,79710778	23

El Cuadro N° 222 indica que según la Traza de Pillai no existen diferencias estadísticamente significativas en la variable dependiente, Motivación Intrínseca y Extrínseca por influencia de la variable independiente, Edad.

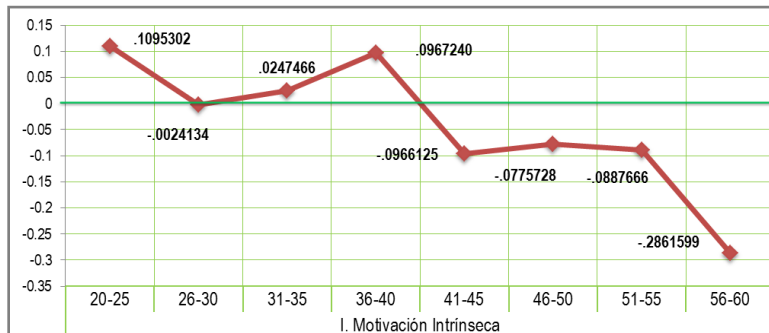
Cuadro N° 222: Contrastes multivariados

Contrastes multivariados ^a									
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad Parámetro	Potencia observada ^b
P102A	Traza de Pillai	,041	,919	21,000	1407,000	,566	,014	19,301	,738

a. Diseño: Intersección + P102A
b. Calculado con alfa = ,05

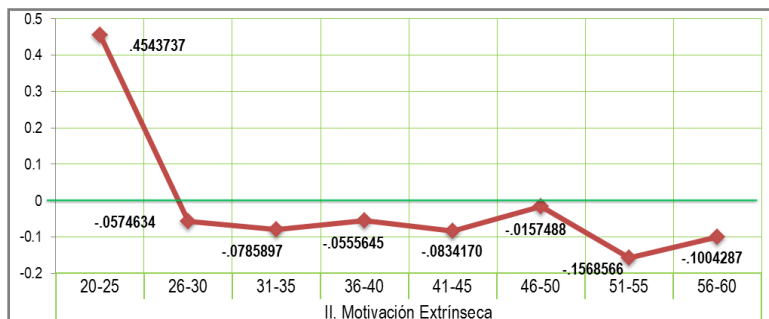
El Gráfico N°193 evidencia que en el Factor I el grupo de edad con la media más elevada es el de (20-25 años). El grupo de edad que posee la media más baja es (56-60 años).

Gráfico N° 193: Medias estimadas del Factor I: Motivación Intrínseca



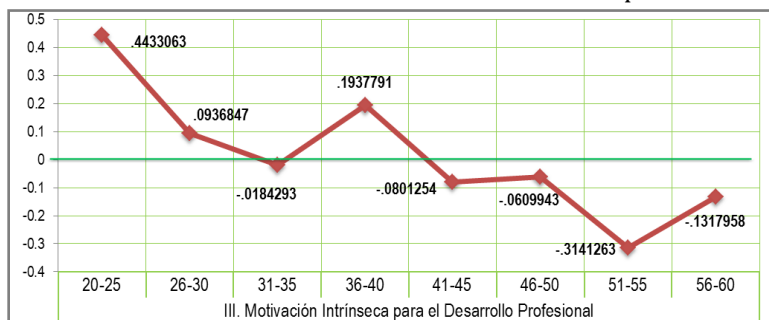
El Gráfico N° 194 muestra que en el Factor II el grupo de edad con la media más alta es (20-25 años). El grupo de edad que posee la media más baja es (51-55 años).

Gráfico N° 194: Medias estimadas del Factor II: Motivación Extrínseca



En el Gráfico N° 195 se observa que en el Factor III el grupo de edad con la media más alta es (20-25 años). El grupo de edad que posee la media más baja es (51-55 años).

Gráfico N° 195: Medias estimadas del Factor III: Motivación Intrínseca para el Desarrollo Profesional



8.6.7.3 MANOVA: Motivación Intrínseca y Extrínseca y Estado Civil

El Cuadro N° 223 describe las medias y desviaciones de los Factores según la variable Estado Civil.

Cuadro N° 223: Medias y desviaciones por factores

Estadísticos descriptivos				
	Estado civil	Media	Desviación típica	N
I. Motivación Intrínseca	Casado	,0055981	1,02450102	348
	Soltero	-,0997934	1,03402368	91
	Unión libre	,1242620	,84502950	53
	Separado	,0298477	1,08119303	17
	Divorciado	-,1028727	,86273002	21
	Viudo	-,0044825	,62236659	7
II. Motivación Extrínseca	Casado	-,0324583	,96249862	348
	Soltero	,0183174	1,05328258	91
	Unión libre	,1533787	1,17034688	53
	Separado	-,0024878	,86804235	17
	Divorciado	-,1417776	,96393437	21
	Viudo	,5040523	1,03221817	7
III. Motivación Intrínseca para el Desarrollo Profesional	Casado	-,0414832	,99300035	348
	Soltero	-,0055725	1,08172224	91
	Unión libre	,1423284	,90266209	53
	Separado	-,0573175	1,01149545	17
	Divorciado	,3441925	,95917902	21
	Viudo	-,0306222	1,10594937	7

El Cuadro N° 224 indica que según la Traza de Pillai no existen diferencias estadísticamente significativas en la variable dependiente, Motivación Intrínseca y Extrínseca por influencia de la variable independiente, Estado Civil.

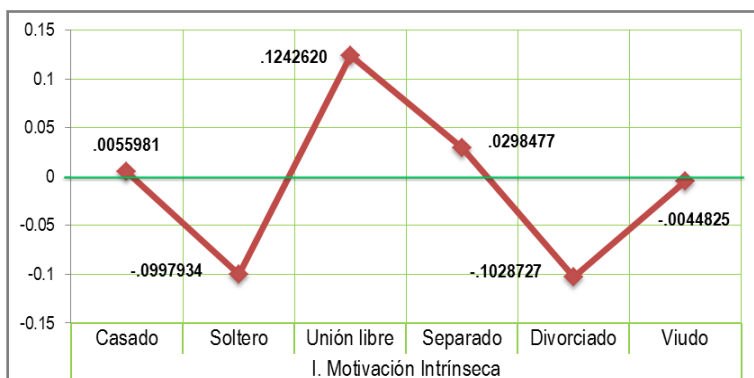
Cuadro N° 224: Contrastes multivariados

Contrastes multivariados ^a						
Efecto	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
P103 (Estado civil) Traza de Pillai	,019	,668	15,000	1593,000	,818	,006

a. Diseño: Intersección + P103

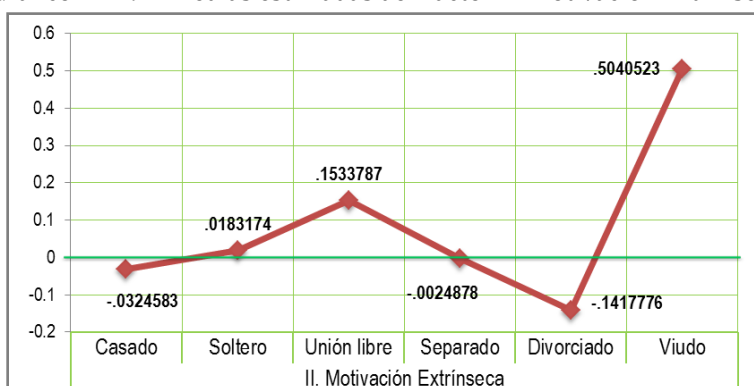
En el Gráfico N° 196 se constata que en el Factor I el grupo con la media más alta es el de Unión libre. El grupo que posee la media más baja es el de Divorciado.

Gráfico N° 196: Medias estimadas del Factor I: Motivación Intrínseca



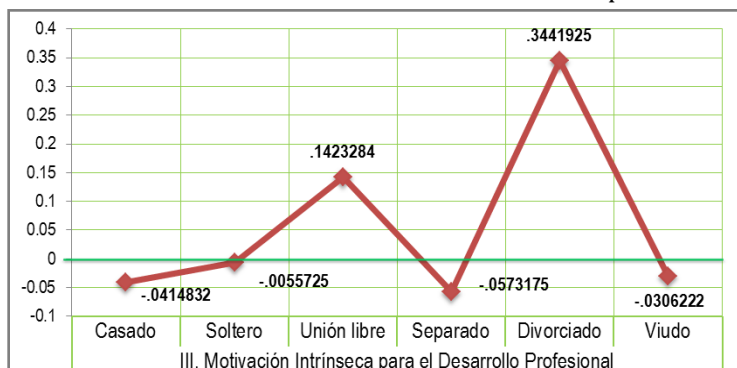
En el Gráfico N° 197 se confirma que en el Factor II el grupo con la media más alta es el de Viudo. El grupo que posee la media más baja es el de Divorciado.

Gráfico N° 197: Medias estimadas del Factor II: Motivación Extrínseca



En el Gráfico N° 198 se confirma que en el Factor III el grupo con la media más alta es el de Separado. El grupo que posee la media más baja es el de Separado.

Gráfico N° 198: Medias estimadas del Factor III: Motivación Intrínseca para el Desarrollo Profesional



8.6.7.4 MANOVA: Motivación Intrínseca y Extrínseca y Zona en la que Está Ubicado el Centro Educativo

El Cuadro N° 225 describe las medias y desviaciones de los Factores según la variable Zona en la que está ubicado el centro educativo.

Cuadro N° 225: Medias y desviaciones por factores

Estadísticos descriptivos				
	Zona en la que está ubicado el centro educativo	Media	Desviación típica	N
I. Motivación Intrínseca	Urbana	-,0634962	1,09443802	257
	Periferia	,0971134	,84356576	28
	Rural	,0535408	,91133171	254
II. Motivación Extrínseca	Urbana	,1360734	,96207135	257
	Periferia	,0018159	1,01140531	28
	Rural	-,1378807	1,02120653	254
III. Motivación Intrínseca para el Desarrollo Profesional	Urbana	-,1797746	,98841787	257
	Periferia	-,3014380	,88696038	28
	Rural	,2151273	,98215222	254

El Cuadro N° 226 indica que según la Traza de Pillai existen diferencias estadísticamente significativas al nivel de ($,000$) en la variable dependiente, Motivación Intrínseca y Extrínseca por influencia de la variable independiente, Zona en la que está ubicado el centro educativo.

Cuadro N° 226: Contrastes multivariados

Contrastes multivariados ^a							
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
P104 (Zona en la que está ubicado el centro educativo)	Traza de Pillai	,064	5,858	6,000	1070,000	,000	,032
a. Diseño: Intersección + P104							

El Cuadro N° 227 muestra que existen diferencias estadísticamente significativas en los Factores II y III.

Cuadro N° 227: Prueba de los efectos inter-sujetos

Pruebas de los efectos inter-sujetos							
Origen	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
P104 (Zona en la que está ubicado el Centro Educativo)	I. Motivación Intrínseca	2,028	2	1,014	1,014	,363	,004
	II. Motivación Extrínseca	9,588	2	4,794	4,863	,008	,018
	III. Motivación Intrínseca para el Desarrollo Profesional	22,605	2	11,303	11,754	,000	,042
a. Calculado con alfa = ,05							

El Cuadro N° 228 indica que en el Factor II existen diferencias estadísticamente significativas al nivel (.005) entre el grupo de la de la Zona Urbana y Zona Rural. Se observa que el grupo de la Zona Urbana tiene media superior a la rural y es el grupo que establece las diferencias significativas.

En el Factor III se observan diferencias estadísticamente significativas al nivel (.000) y (.018) entre: a) el grupo de la de la Zona Rural y de la Zona Urbana; y b) el grupo de la de la Zona Rural y de la Periferia. En ambos casos, el grupo de la Zona rural tiene media superior al grupo de la Zona Urbana y al de la Periferia y es el que establece las diferencias significativas.

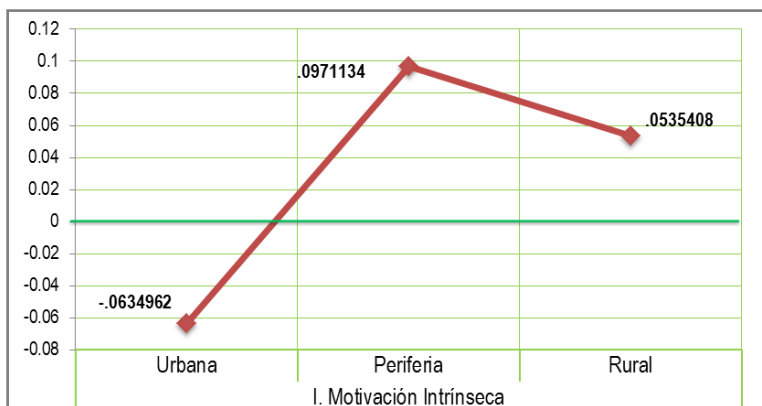
Cuadro N° 228: Prueba post hoc

Comparaciones múltiples								
Variable dependiente		(I)Zona en la que está ubicado el centro educativo	(J)Zona en la que está ubicado el centro educativo	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
							Límite inferior	Límite superior
II. Motivación Extrínseca	DHS de Tukey	Urbana	Periferia	,1342575	,19759729	,776	-,3301436	,5986586
			Rural	,2739541*	,08784786	,005	,0674905	,4804176
III. Motivación Intrínseca para el Desarrollo Profesional	DHS de Tukey	Rural	Urbana	,3949019*	,08675902	,000	,1909974	,5988064
			Periferia	,5165653*	,19526135	,023	,0576542	,9754763

Basadas en las medias observadas.
 El término de error es la media cuadrática (Error) = ,962.
 * La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

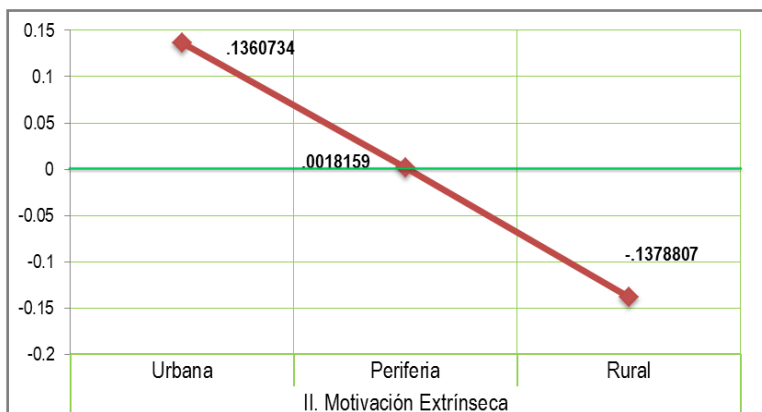
En el Gráfico N° 199 se observa que en el Factor I el grupo con la media más alta es el de la Periferia. El grupo que posee la media más baja es el Zona Urbana.

Gráfico N° 199: Medias estimadas del Factor I: Motivación Intrínseca



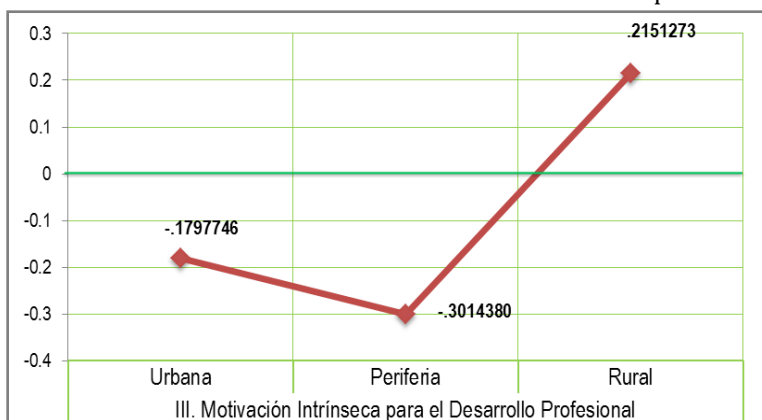
En el Gráfico N° 200 se constata que en el Factor II el grupo con la media más alta es el de Zona Urbana. El grupo que posee la media más baja es el de Zona Rural.

Gráfico N° 200: Medias estimadas del Factor II: Motivación Extrínseca



En el Gráfico N° 201 se evidencia que en el Factor III el grupo con la media más alta es el de Zona Rural. El grupo que posee la media más baja es el de la Periferia.

Gráfico N° 201: Medias estimadas del Factor III: Motivación Intrínseca para el Desarrollo Local



8.6.7.5 MANOVA: Motivación Intrínseca y Extrínseca y Nivel Educativo en el que Trabaja

El Cuadro N° 229 presenta las medias y desviaciones de los Factores según la variable Zona en la que está ubicado el centro educativo.

Cuadro N° 229: Medias y desviaciones por factores

Estadísticos descriptivos				
	Nivel educativo en el que trabaja	Media	Desviación típica	N
I. Motivación Intrínseca	Nivel Primario	-,0532819	1,03427559	333
	Nivel Secundario	,1610055	,90500398	158
	Educación de Adultos	-,5312336	,87497367	4
	Otros	,0861932	1,06098687	23
	Nivel Primario - Nivel Secundario	-,6341343	1,11921688	8
	Educación de Adultos - Nivel Secundario	-,1142281	,94982120	10
II. Motivación Extrínseca	Nivel Primario	-,0130715	,99898728	333
	Nivel Secundario	,0526844	1,02784436	158
	Educación de Adultos	,7806380	1,37201116	4
	Otros	-,1258113	,92418869	23
	Nivel Primario - Nivel Secundario	,1448934	,84665785	8
	Educación de Adultos - Nivel Secundario	-,4232359	,66981142	10
III. Motivación Intrínseca para el Desarrollo Profesional	Nivel Primario	,1083036	,94492218	333
	Nivel Secundario	-,2177745	1,12060827	158
	Educación de Adultos	-,0253120	,54993868	4
	Otros	-,1995916	,82082347	23
	Nivel Primario - Nivel Secundario	-,0257759	,92430137	8
	Educación de Adultos - Nivel Secundario	,0780309	,76089768	10

El Cuadro N° 230 señala que según la Traza de Pillai existen diferencias estadísticamente significativas al nivel de ($,025$) en la variable dependiente, Motivación Intrínseca y Extrínseca por efecto de la variable independiente, Zona en la que está ubicado el centro educativo.

Cuadro N° 230: Contrastes multivariados

Contrastes multivariados ^a							
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
P105 (Zona en la que está ubicado el Centro Educativo)	Traza de Pillai	,051	1,838	15,000	1590,000	,025	,017

a. Diseño: Intersección + P105

El Cuadro N° 231 indica que existe diferencia estadísticamente significativa en el Factor III.

Cuadro N° 231: Prueba de los efectos inter-sujetos

Pruebas de los efectos inter-sujetos							
Origen	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
P105 (Nivel educativo en el que trabaja)	I. Motivación Intrínseca	9,685	5	1,937	1,945	,085	,018
	II. Motivación Extrínseca	5,254	5	1,051	1,049	,388	,010
	III. Motivación Intrínseca para el Desarrollo Profesional	12,373	5	2,475	2,520	,029	,023

a. Calculado con alfa = ,05

El Cuadro N° 232 indica que en el Factor III existe diferencia estadísticamente significativa al nivel (,009) entre el grupo del Nivel Secundario y el grupo del Nivel Primario. La diferencia de medias del grupo Nivel Secundario es significativa al nivel ,05. Se observa que el grupo del Nivel Primario es el que tiene media mayor y produce las diferencias significativas.

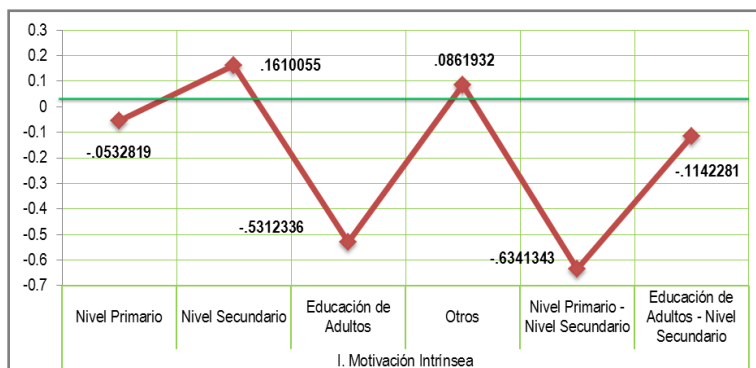
Cuadro N° 232: Prueba post hoc

Comparaciones múltiples							
Variable dependiente	(I) Nivel educativo en el que trabaja	(J) Nivel educativo en el que trabaja	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
						Límite inferior	Límite superior
III. Motivación Intrínseca para el Desarrollo Profesional	DHS de Tukey	Nivel Secundario	,3260781*	,09573421	,009	,0522614	,5998948
		Educación de Adultos	,1336156	,49847100	1,000	-1,2920995	1,5593307
		Otros	,3078952	,21365646	,702	-,3032000	,9189904
		Nivel Primario - Nivel Secundario	,1340795	,35455788	,999	-,8800187	1,1481777
		Educación de Adultos - Nivel Secundario	,0302727	,31805483	1,000	-,8794203	,9399657

Basadas en las medias observadas. El término de error es la media cuadrática (Error) = ,982.
* La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

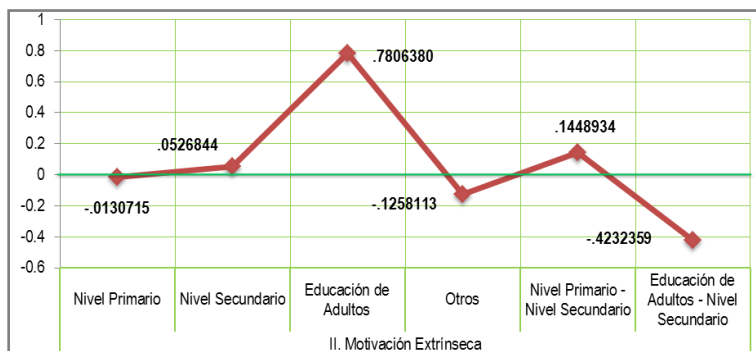
En el Gráfico N° 202 se observa que en el Factor I el grupo con la media más alta es el del Nivel Secundario. El grupo que posee la media más baja es el de Nivel Primario - Nivel Secundario.

Gráfico N° 202: Medias estimadas del Factor I: Motivación Intrínseca



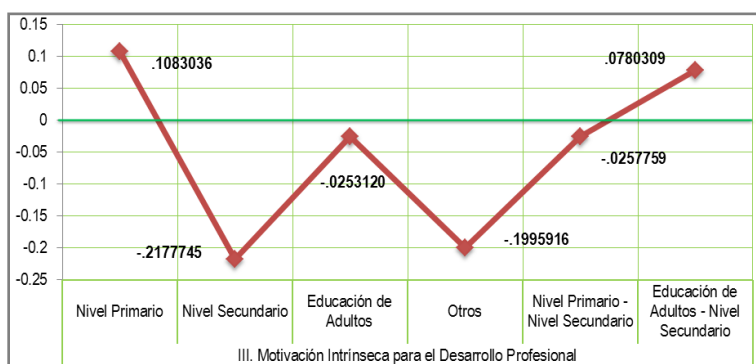
En el Gráfico N° 203 se confirma que en el Factor II el grupo con la media más alta es el de Educación de Adultos. El grupo que posee la media más baja es el de Educación de Adultos - Nivel Secundario.

Gráfico N° 203: Medias estimadas del Factor II: Motivación Extrínseca



En el Gráfico N° 204 se constata que en el Factor III el grupo con la media más alta es el del Nivel Primario. El grupo que posee la media más baja es el de Nivel Primario-Nivel Secundario.

Gráfico N° 204: Medias estimadas del Factor III: Motivación Intrínseca para el Desarrollo Profesional



8.6.7.6 MANOVA: Motivación Intrínseca y Extrínseca y Titulación Académica

El Cuadro N° 233 describe las medias y desviaciones de los factores según Titulación Académica.

Cuadro N° 233: Medias y desviaciones por factores

Estadísticos descriptivos				
	Titulación académica	Media	Desviación típica	N
I. Motivación Intrínseca	Licenciatura	-,0133923	1,00147391	448
	Maestría	,0498327	,98169150	43
	Doctorado	,4886511	,94001467	2
	Otros	,1133065	,99505131	39
II. Motivación Extrínseca	Licenciatura	-,0389324	,98759875	448
	Maestría	,2040959	,97740742	43
	Doctorado	,5351112	,45186058	2
	Otros	,1907633	1,15299203	39
III. Motivación Intrínseca para el Desarrollo Profesional	Licenciatura	,0138278	,99406429	448
	Maestría	-,3846941	1,04829900	43
	Doctorado	,5673934	,79351615	2
	Otros	,1474412	,91647130	39

El Cuadro N° 234 indica que según la Traza de Pillai no existen diferencias estadísticamente significativas en la variable dependiente, Motivación Intrínseca y Extrínseca por influencia de la variable independiente, Titulación Académica.

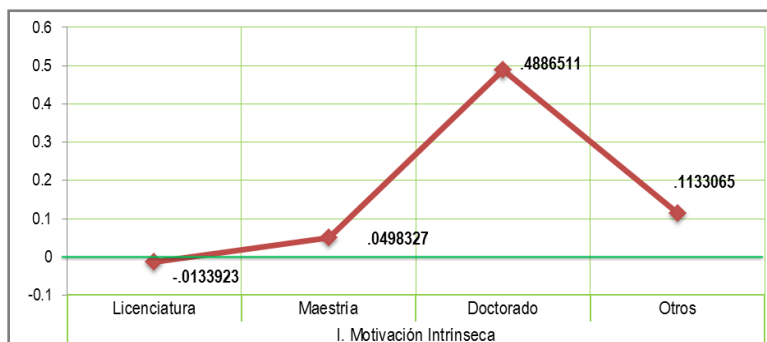
Cuadro N° 234: Contrastes multivariados

Contrastes multivariados ^a							
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
P106 (Titulación Académica)	Traza de Pillai	,026	1,514	9,000	1584,000	,137	,009

a. Diseño: Intersección + P106

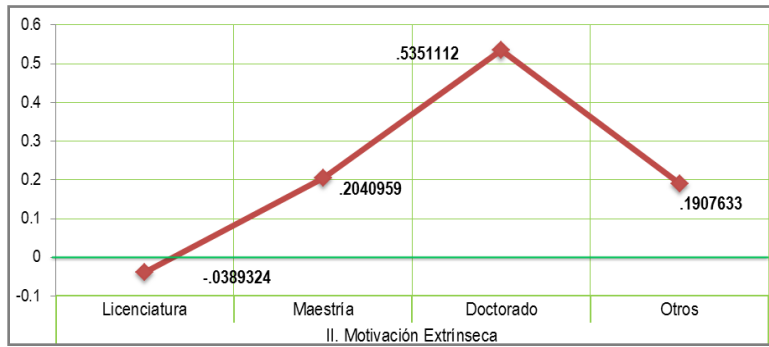
En el Gráfico N° 205 se observa que en el Factor I el grupo con la media más alta es el del grupo de Doctorado. El grupo que posee la media más baja es el de Licenciatura.

Gráfico N° 205: Medias estimadas del Factor I: Motivación



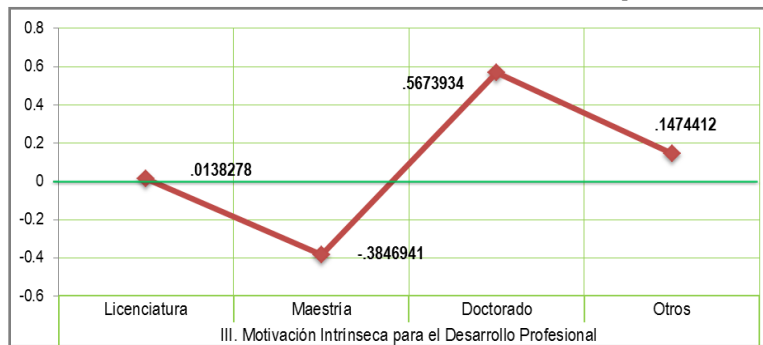
En el Gráfico N° 206 se confirma que en el Factor II el grupo con la media más alta es el del Doctorado. El grupo que posee la media más baja es el de Licenciatura.

Gráfico N° 206: Medias estimadas del Factor II: Motivación Extrínseca



En el Gráfico N° 207 se observa que en el Factor III el grupo con la media más alta es el de Doctorado. El grupo que posee la media más baja es la de Maestría.

Gráfico N° 207: Medias estimadas del Factor III: Motivación Intrínseca para el Desarrollo Profesional



8.6.7.7 MANOVA: Motivación Intrínseca y Extrínseca y Tanda en la que Trabaja

El Cuadro N° 235 muestra las medias y desviaciones de cada uno de los Factores según Tanda en la que trabaja.

Cuadro N° 235: Medias y desviaciones por factores

Estadísticos descriptivos				
	Tanda en la que trabaja	Media	Desviación típica	N
I. Motivación Intrínseca	Matutina	-,0574826	1,01068423	120
	Vespertina	-,3659151	1,16987271	79
	Nocturna	,0714657	,87260630	17
	Tanda extendida	,1585719	,93438523	211
	Matutina - Vespertina	,0191998	,93736509	90
	Vespertina - Nocturna	,3344553	,94391198	12
	Matutina - Nocturna	-,1924317	,79995970	5
	Extendida - Nocturna	-1,2468159	,53461784	3
II. Motivación Extrínseca	Matutina	,0418536	,95474579	120
	Vespertina	-,0226722	1,05213616	79
	Nocturna	-,0464666	,94501165	17
	Tanda extendida	-,1076378	,99780474	211
	Matutina - Vespertina	,1996008	1,00967291	90
	Vespertina - Nocturna	-,0350444	,95712283	12
	Matutina - Nocturna	,4873869	1,07259318	5
	Extendida - Nocturna	-,6529002	,58315985	3
III. Motivación Intrínseca para el Desarrollo Profesional	Matutina	,0456811	1,03692539	120
	Vespertina	-,0602294	,78087429	79
	Nocturna	-,1850334	,77332144	17
	Tanda extendida	-,0044763	1,04788848	211
	Matutina - Vespertina	,1291152	1,03941405	90
	Vespertina - Nocturna	-,6078453	1,12068916	12
	Matutina - Nocturna	,0655650	,61540650	5
	Extendida - Nocturna	-,5874138	,41946068	3

El Cuadro N° 236 señala que según la Traza de Pillai existen diferencias estadísticamente significativas al nivel de ($,008$) en la variable dependiente, Motivación Intrínseca y Extrínseca por efecto de la variable independiente, Tanda en la que trabaja.

Cuadro N° 236: Contrastes multivariados

Contrastes multivariados ^a							
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
P107 (Tanda en la que trabaja)	Traza de Pillai	,074	1,900	21,000	1587,000	,008	,025

a. Diseño: Intersección + P107

El Cuadro N° 237 indica que existen diferencias estadísticamente significativas en el Factor I al nivel ($,002$).

Cuadro N° 237: Prueba de los efectos inter-sujetos

Pruebas de los efectos inter-sujetos							
Origen	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
P107 (Tanda en la que trabaja)	I. Motivación Intrínseca	22,591	7	3,227	3,315	,002	,042
	II. Motivación Extrínseca	8,790	7	1,256	1,267	,265	,016
	III. Motivación Intrínseca para el desarrollo Profesional	8,114	7	1,159	1,162	,323	,015
a. Calculado con alfa = ,05							

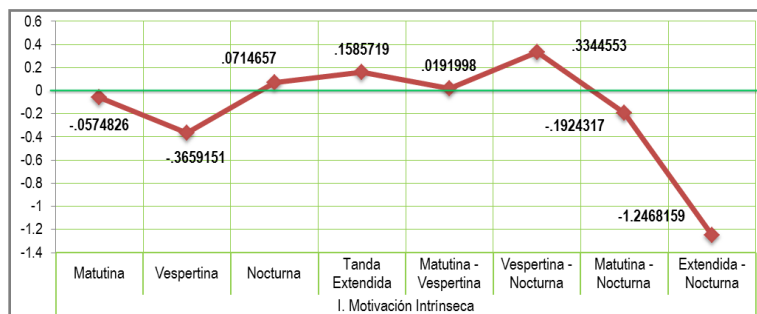
El Cuadro N° 238 indica que según la Prueba Post hoc en el Factor I existen diferencias estadísticamente significativas al nivel (.002) entre el grupo de la Tanda Extendida y la Tanda Vespertina. Se constata además que el grupo Tanda Extendida tiene mayor media y es el grupo que establece las diferencias con la Tanda Vespertina.

Cuadro N° 238: Prueba post hoc

Comparaciones múltiples							
Variable dependiente	(I) Tanda en la que trabaja	(J) Tanda en la que trabaja	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
						Límite inferior	Límite superior
I. Motivación Intrínseca	DHS de Tukey	Matutina	,2160546	,11280924	,541	-,1272351	,5593442
		Vespertina	,5244870*	,13013879	,002	,1284619	,9205122
		Nocturna	,0871062	,24875067	1,000	-,6698666	,8440790
		Matutina - Vespertina	,1393721	,12421764	,952	-,2386344	,5173787
		Vespertina - Nocturna	-,1758834	,29280811	,999	-1,0669274	,7151605
		Matutina - Nocturna	,3510036	,44644007	,994	-1,0075575	1,7095647
		Extendida - Nocturna	1,4053878	,57367715	,220	-,3403683	3,1511438
Basadas en las medias observadas. El término de error es la media cuadrática (Error) = ,997.							
*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.							

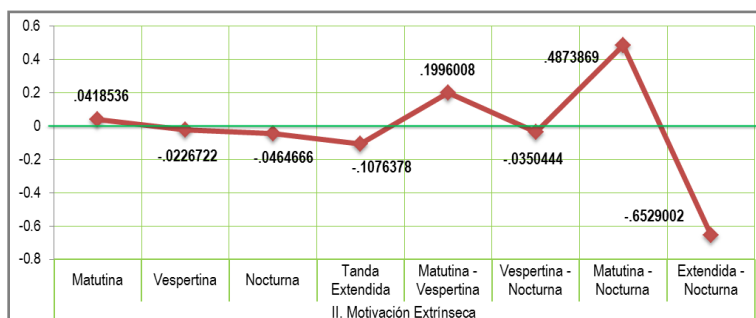
En el Gráfico N° 208 se constata que en el Factor I el grupo con la media más alta es el de Tanda Vespertina-Nocturna. El grupo que posee la media más baja es la de Tanda Extendida-Nocturna.

Gráfico N° 208: Medias estimadas del Factor I: Motivación Intrínseca



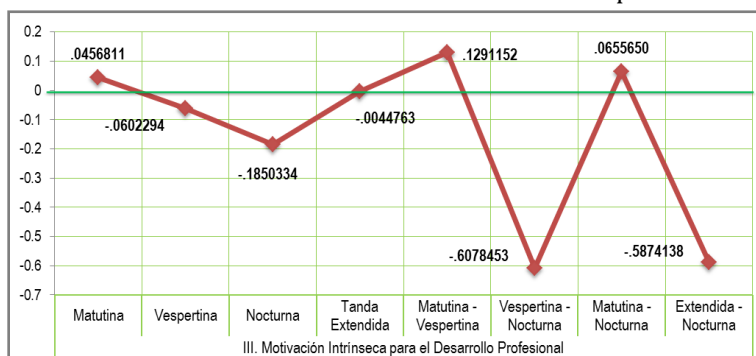
En el Gráfico N° 209 se confirma que en el Factor II el grupo con la media más alta es el de Tanda Matutina-Nocturna. El grupo que posee la media más baja es la de Maestría.

Gráfico N° 209: Medias estimadas del Factor II: Motivación Extrínseca



En el Gráfico N° 210 se confirma que en el Factor III el grupo con la media más alta es el de Tanda Vespertina-Nocturna. El grupo que posee la media más baja es la de Tanda Extendida-Nocturna.

Gráfico N° 210: Medias estimadas del Factor III: Motivación Intrínseca para el Desarrollo Profesional



8.6.7.8 MANOVA: Motivación Intrínseca y Extrínseca y Tiempo en el Servicio

El Cuadro N° 239 describe las medias y desviaciones de cada uno de los Factores según Tiempo en el servicio.

Cuadro N° 239: Medias y desviaciones por factores

Estadísticos descriptivos				
	Tiempo en el servicio	Media	Desviación típica	N
I. Motivación Intrínseca	menos de un año	,3126822	,87077725	23
	1-5	-,0465244	1,04086913	151
	6-10	,0704523	1,03008888	124
	11-15	-,0487483	,94740274	70
	16-20	-,0727974	,95270865	57
	21-25	,0277888	1,03847925	61
	26-30	-,0295550	,86599168	31
	31-35	,2099757	,96930726	5
II. Motivación Extrínseca	menos de un año	,2139061	1,11158282	23
	1-5	-,0795383	1,02181567	151
	6-10	,0453488	,99223790	124
	11-15	-,1031603	,85466731	70
	16-20	,0457841	,93837964	57
	21-25	,0201856	1,03903185	61
	26-30	-,0205129	1,16328434	31
	31-35	,1545214	,52949107	5
III. Motivación Intrínseca para el Desarrollo Profesional	menos de un año	,4878524	,91113790	23
	1-5	,0517664	,92233100	151
	6-10	-,0265717	,97070245	124
	11-15	-,1591852	,99900828	70
	16-20	,1091822	1,08717006	57
	21-25	-,1192292	1,01231412	61
	26-30	-,0650648	1,18708826	31
	31-35	-,8494892	1,26855362	5

El Cuadro 240 indica que según la Traza de Pillai no existen diferencias estadísticamente significativas en la variable dependiente Motivación Intrínseca y Extrínseca por efecto de la variable independiente Tiempo en el servicio.

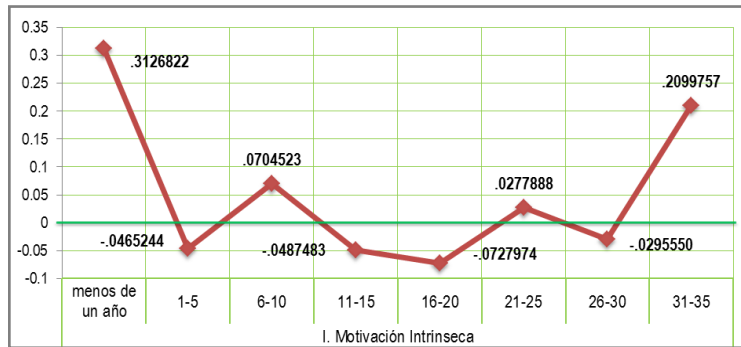
Cuadro N° 240: Contrastes multivariados

Contrastes multivariados ^a							
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
P108A (Tiempo en el servicio por intervalos)	Traza de Pillai	,039	,965	21,000	1542,000	,506	,013

a. Diseño: Intersección + P108A. b. Calculado con alfa = ,05

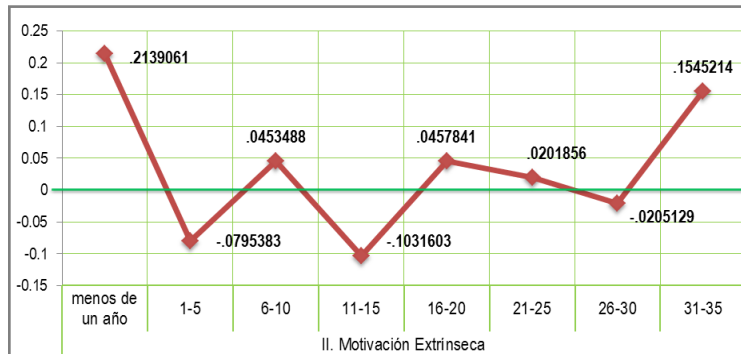
En el Gráfico N° 211 indica que en el Factor I el grupo con la media más alta es el grupo de (Menos de un año en servicio). El grupo que posee la media más baja es la del grupo de (16-20 años en servicio).

Gráfico N° 211: Medias estimadas del Factor I: Motivación Intrínseca



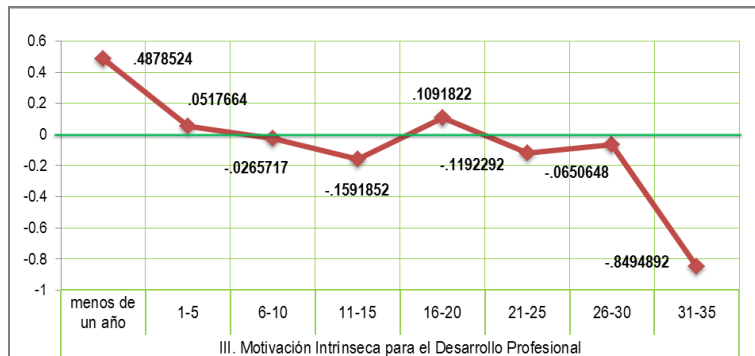
En el Gráfico N° 212 se confirma que en el Factor II el grupo con la media más alta es el de (Menos de un año en servicio). El grupo que posee la media más baja es la de (11-15 años en servicio).

Gráfico N° 212: Medias estimadas del Factor II: Motivación Extrínseca



En el Gráfico N° 213 se observa que en el Factor III el grupo con la media más alta es el de Menos de un año. El grupo que posee la media más baja es la de (31-35 años en servicio).

Gráfico N° 213: Medias estimadas del Factor III: Motivación Intrínseca para el Desarrollo Profesional



8.6.7.9 MANOVA: Motivación Intrínseca y Extrínseca e Ingreso al Sistema Educativo para la Función Docente

El Cuadro N° 241 presenta las medias y desviaciones de los diferentes Factores según el Ingreso al Sistema Educativo para la Función Docente.

Cuadro N° 241: Medias y desviaciones por factores

Estadísticos descriptivos				
	Ingreso al sistema educativo para la función docente	Media	Desviación típica	N
I. Motivación Intrínseca	Por concurso	,0991152	,98145678	158
	Por nombramiento	-,0032255	,99871802	345
	Por recomendación	-,4215282	,92296946	28
	Otros	-,5390669	1,35559479	7
II. Motivación Extrínseca	Por concurso	-,1104484	1,02286600	158
	Por nombramiento	,0550012	1,00403847	345
	Por recomendación	-,0998177	,72923145	28
	Otros	,3124290	1,14180094	7
III. Motivación Intrínseca para el Desarrollo Profesional	Por concurso	,1902627	,97823046	158
	Por nombramiento	-,0858775	1,01585202	345
	Por recomendación	,0207759	,84482537	28
	Otros	-,0491454	,89013791	7

El Cuadro N° 242 indica que según la Traza de Pillai existen diferencias estadísticamente significativas al ($,013$) en la variable dependiente Motivación Intrínseca y Extrínseca por influencia de la variable independiente, Ingreso al Sistema educativo para la función docente.

Cuadro N° 242: Contrastes multivariados

Contrastes multivariados ^a							
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
P109 (Ingreso al Sistema Educativo para la Función Docente)	Traza de Pillai	,039	2,324	9,000	1602,000	,013	,013
a. Diseño: Intersección + P109							

El Cuadro N° 243 indica que existen diferencias estadísticamente significativas en los Factores I y III por efecto de la variable independiente Ingreso al Sistema educativo para la función docente.

Cuadro N° 243: Prueba de los efectos inter-sujetos

Pruebas de los efectos inter-sujetos							
Origen	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
P109 (Ingreso al Sistema Educativo para la Función Docente)	I. Motivación Intrínseca	8,563	3	2,854	2,885	,035	,016
	II: Motivación Extrínseca	3,932	3	1,311	1,312	,269	,007
	III. Motivación Intrínseca para el Desarrollo Profesional	8,292	3	2,764	2,789	,040	,015
a. Calculado con alfa = ,05							

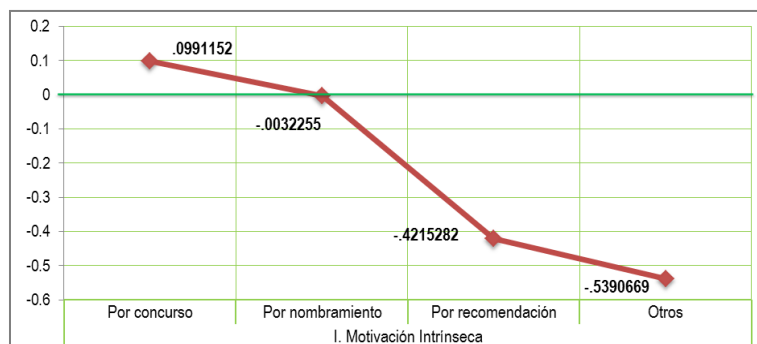
El Cuadro N° 244 indica que según la Prueba Post hoc en el Factor III existen diferencias estadísticamente significativas al ($,021$) entre el grupo de ingreso por Concurso y el de ingreso por Nombramiento. La diferencia de medias de la variable ingreso por Nombramiento es significativa al nivel $,05$. Se constata que el grupo de ingreso por Concurso muestra mayor media y es el grupo que establece las diferencias con el grupo Ingreso por Nombramiento.

Cuadro N° 244: Prueba Post hoc

Comparaciones múltiples								
Variable dependiente		(I) Ingreso al sistema educativo para la función docente	(J) Ingreso al sistema educativo para la función docente	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
							Límite inferior	Límite superior
III. Motivación Intrínseca para el Desarrollo Profesional	DHS de Tukey	Por concurso	Por nombramiento	,2761403*	,09563310	,021	,0296805	,5226000
			Por recomendación	,1694868	,20413208	,840	-,3565899	,6955635
			Otros	,2394082	,38452692	,925	-,7515710	1,2303874
Basadas en las medias observadas. El término de error es la media cuadrática (Error) = ,991.								
* La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.								

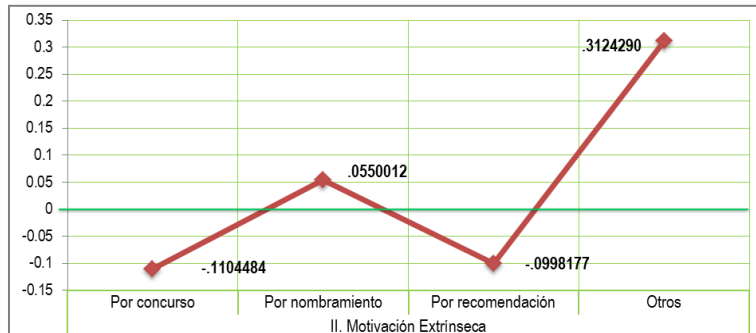
El Gráfico N° 214 indica que en el Factor I el grupo con la media más elevada es el de ingreso por Concurso. El grupo que posee la media más baja es Otros.

Gráfico N° 214: Medias estimadas del Factor I: Motivación Intrínseca



El Gráfico N° 215 evidencia que en Factor II el grupo con la media más alta es Otros. El grupo con la media más baja es el de ingreso por Concurso.

Gráfico N° 215: Medias estimadas del Factor II: Motivación Extrínseca



El Gráfico N° 216 muestra que en el Factor III el grupo con la media más elevada es el de ingreso por Concurso. El grupo con la media más baja es ingreso por Nombramiento.

Gráfico N° 216: Medias estimadas del Factor III: Motivación Intrínseca-Desarrollo Profesional



8.6.7.10 MANOVA: Motivación Intrínseca y Extrínseca y Escala Salarial en la que se Ubica

El Cuadro N° 245 describe las medias y desviaciones de cada uno de los Factores según la variable Escala Salarial en la que se ubica.

Cuadro N° 245: Medias y desviaciones por factores

Estadísticos descriptivos				
	Escala salarial en la que se ubica (actualmente)	Media	Desviación típica	N
I. Motivación Intrínseca	RD\$15,000 o menos	-,2064906	1,13319208	82
	RD\$16,000 a RD\$20,000	-,1649861	1,07518293	52
	RD\$21,000 a RD\$25,000	-,0082395	,79152995	41
	RD\$26,000 a RD\$30,000	,1039943	,91802945	91
	RD\$31,000 a RD\$35,000	,1976294	,92572851	127
	RD\$36,000 o más	-,0444808	1,03693207	136
	No sabe aún	-,4042853	,20486889	3
II. Motivación Extrínseca	RD\$15,000 o menos	,0304774	1,05654701	82
	RD\$16,000 a RD\$20,000	,2275413	,96872780	52
	RD\$21,000 a RD\$25,000	-,1090494	,98250626	41
	RD\$26,000 a RD\$30,000	-,2490215	,87126827	91
	RD\$31,000 a RD\$35,000	,1145828	1,00621661	127
	RD\$36,000 o más	-,0600093	1,04195196	136
	No sabe aún	,2304619	,42025555	3
II. Motivación Intrínseca para el Desarrollo Profesional	RD\$15,000 o menos	,0167414	,85059709	82
	RD\$16,000 a RD\$20,000	-,0676553	1,00145045	52
	RD\$21,000 a RD\$25,000	-,1197029	1,04024697	41
	RD\$26,000 a RD\$30,000	,2119022	,96654784	91
	RD\$31,000 a RD\$35,000	-,1648349	1,02422171	127
	RD\$36,000 o más	,0402461	1,05633717	136
	No sabe aún	-,2425088	1,31512822	3

El Cuadro N° 246 inica que según la Traza de Pillai existen diferencias estadísticamente significativas al nivel ($,025$) en la variable dependiente Motivación Intrínseca y Extrínseca por influencia de la variable independiente Escala Salarial.

Cuadro N° 246 Contrastes multivariados

Contrastes multivariados							
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
P110 (Escala Salarial en la que se ubica)	Traza de Pillai	,059	1,764	18,000	1575,000	,025	,020
a. Diseño: Intersección + P110							

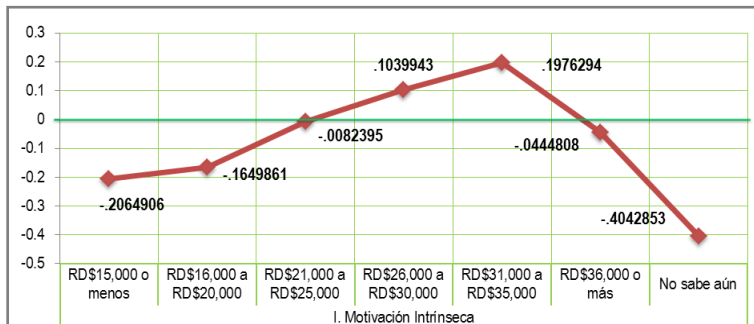
El Cuadro N° 247 muestra que no existe diferencia estadísticamente significativa entre los Factores y la variable independiente Escala Salarial.

Cuadro N° 247: Prueba de los efectos inter-sujetos

Pruebas de los efectos inter-sujetos							
Origen	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
P110 (Escala Salarial en la que se ubica)	I. Motivación Intrínseca	11,614	6	1,936	1,965	,069	,022
	II. Motivación Extrínseca	11,154	6	1,859	1,878	,083	,021
	III. Motivación Intrínseca para el Desarrollo Profesional	8,753	6	1,459	1,463	,189	,016
a. Calculado con alfa = ,05							

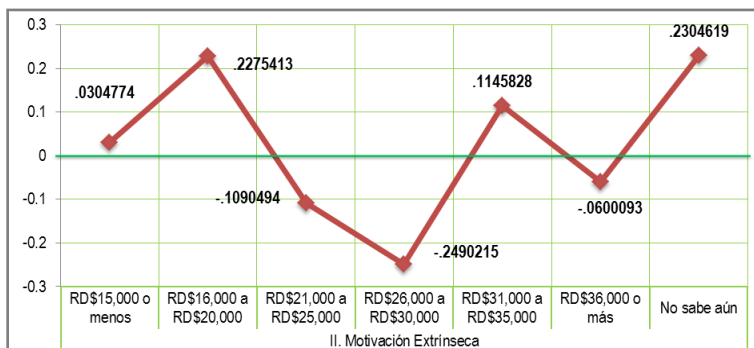
El Gráfico N° 217 indica que en el Factor I el grupo con la media más elevada es el de (RD\$31,000 –RD\$35,000). La media más baja corresponde a (No sabe aún). .

Gráfico N° 217: Medias estimadas del Factor I: Motivación Intrínseca



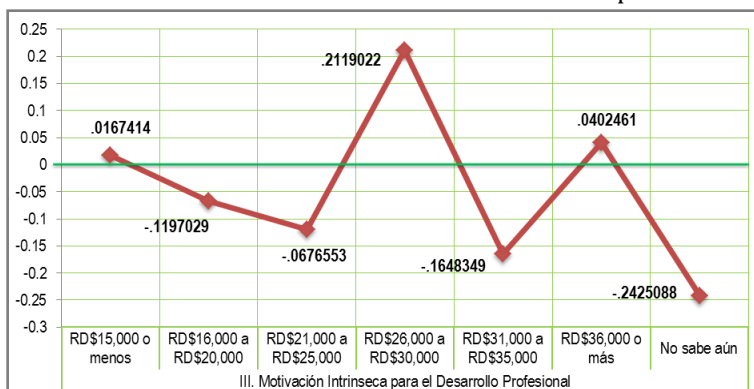
El Gráfico N° 218 indica que en el Factor II el grupo con la media más elevada es el de No sabe aún. La media más baja corresponde a (RD\$26,000-RD\$30,000).

Gráfico N° 218: Medias estimadas del Factor II: Motivación Extrínseca



El Gráfico N° 219 indica que en el Factor III el grupo con la media más elevada es el de (RD\$26,000-RD\$30,000). La media más baja corresponde a (No sabe aún).

Gráfico N° 219: Medias estimadas del Factor III: Motivación Intrínseca para el Desarrollo Profesional



8.6.7.11 MANOVA: Motivación Intrínseca y Extrínseca y Regional de Educación a la que Pertenece el Centro Educativo

El Cuadro N° 248 muestra las medias y desviaciones de cada uno de los Factores según la variable Regional a la que pertenece el centro educativo.

Cuadro N° 248: Medias y desviaciones por factores

Estadísticos descriptivos				
	Regional de Educación a la que pertenece el centro educativo:	Media	Desviación típica	N
I. Motivación Intrínseca	Regional 06 La Vega	,0901743	,90834024	284
	Regional 10 Santo Domingo	-,1004295	1,08609777	255
II: Motivación Extrínseca	Regional 06 La Vega	-,1414232	1,01025813	284
	Regional 10 Santo Domingo	,1575066	,96627755	255
III. Motivación Intrínseca para el Desarrollo Profesional	Regional 06 La Vega	,1448984	,99621757	284
	Regional 10 Santo Domingo	-,1613770	,98118766	255

El Cuadro N° 249 indica que existen diferencias estadísticamente significativas al ($,000$) en la variable dependiente Motivación Intrínseca y Extrínseca por influencia de la variable independiente Regional de Educación a la que pertenece el centro educativo.

Cuadro N° 249 Contrastes multivariados

Contrastes multivariados							
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Regional de Educación a la que pertenece el centro educativo	Traza de Pillai	,055	10,342 ^a	3,000	535,000	,000	,055

a. Diseño: Intersección + REGIONAL

El Cuadro N° 250 indica que existen diferencias estadísticamente significativas entre los Factores I, II y III al nivel de ($,027$), ($,001$), ($,000$) respectivamente y la variable independiente Regional de Educación a la que pertenece el centro educativo.

Cuadro N° 250: Prueba de los efectos inter-sujetos

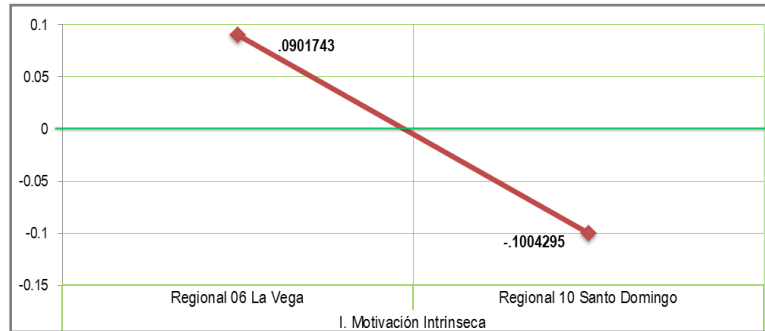
Pruebas de los efectos inter-sujetos							
Origen	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Regional de Educación a la que pertenece el centro educativo	I. Motivación Intrínseca	4,881	1	4,881	4,917	,027	,009
	II. Motivación Extrínseca	12,006	1	12,006	12,257	,001	,022
	III. Motivación Intrínseca para el Desarrollo Profesional	12,604	1	12,604	12,882	,000	,023

a. Calculado con alfa = ,05

No hay tabla Post hot porque son menos de tres grupos.

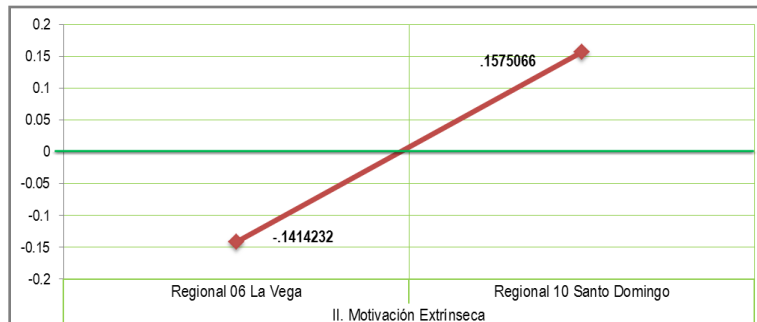
El Gráfico N° 220 indica que en el Factor I el grupo con la media más elevada es el de Regional 06 La Vega. La media más baja corresponde a Regional 10 Santo Domingo.

Gráfico N° 220: Medias estimadas del Factor I: Motivación Intrínseca



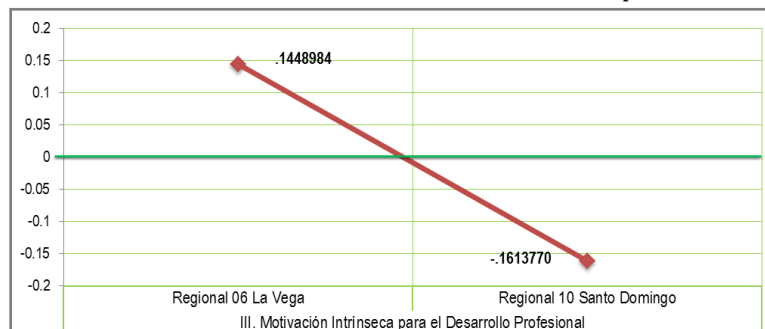
El Gráfico N° 221 indica que en el Factor II el grupo con la media más elevada es el de Regional 10 Santo Domingo. La media más baja corresponde a Regional 06 La Vega.

Gráfico N° 221: Medias estimadas del Factor II: Motivación Extrínseca



El Gráfico N° 222 indica que en el Factor III el grupo con la media más elevada es de Regional 06 La Vega. La media más baja corresponde a Regional 10 Santo Domingo.

Gráfico N° 222: Medias estimadas del Factor III: Motivación Intrínseca para el Desarrollo Profesional



8.7 Regresiones

La regresión se utiliza cuando se pretende evaluar la capacidad de predecir las influencias en una determinada variable dependiente (cuantitativa) en base a diversos predictores (usualmente, pero no necesariamente, cuantitativos). Normalmente existe también interés en evaluar el impacto individual de esos predictores, esto es, su importancia relativa a la hora de explicar los valores de la variable dependiente o criterio.

8.7.1 Cuestionario Actitud al Cambio Socioeducativo

8.7.1.1 Regresión Factor I Pensamiento Crítico

El Cuadro N° 251 refleja que se ha realizado una regresión lineal que predice la influencia de las variables independientes en la variable dependiente Pensamiento crítico. Esta regresión explica el 34,8% de la varianza ($R^2 = 0.348$).

Cuadro N° 251: Regresión lineal. Resumen del Modelo

Resumen del modelo									
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Estadísticos de cambio				
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. Cambio en F
1	.200 ^a	.040	.019	.86308149	.040	1.890	6	272	.083
2	.590 ^b	.348	.305	.72623045	.308	11.197	11	261	.000

a. Variables predictoras: (Constante), Escala salarial en la que se ubica (actualmente), Sexo, Distrito Educativo al que pertenece el centro educativo, Tiempo en el servicio, Edad por intervalos, Tiempo en el servicio

b. Variables predictoras: (Constante), Escala salarial en la que se ubica (actualmente), Sexo, Distrito Educativo al que pertenece el centro educativo, Tiempo en el servicio, Edad por intervalos, Tiempo en el servicio, Factor I. Mis Expectativas y Proyectos, Factor II. Mis Cualidades y Carencias, Factor III. La persona como valor, Factor I. Expresión Generativa, Factor II. Carencia Generativa, Factor I. Manejo de la clase, Factor II. Apoyo de Compañeros, Factor III. Apoyo de Equipo Directivo, Factor I. Motivación Intrínseca-Autonomía personal, Factor II. Motivación Extrínseca, Factor III. Motivación Intrínseca-Desarrollo profesional.

El Cuadro N° 252 Presenta los coeficientes no estandarizados y estandarizados y su significación.

Como puede verse, han resultado estadísticamente significativas las variables independientes siguientes: *Autoestima* Factor I. Mis expectativas y proyectos, Factor II. Mis cualidades y carencias, y Factor III. La persona como valor, y *Generatividad*, el Factor I. Expresión generativa.

Cuadro N° 252: Regresión Lineal Simple Factor I Pensamiento Critico

Coeficientes ^a						
Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.	
	B	Error típ.	Beta			
(Constante)	-.008	.470		-.017	.986	
Distrito Educativo al que pertenece el centro educativo	.090	.098	.050	.923	.357	
Sexo:	-.107	.108	-.052	-.995	.321	
Edad por intervalos	.039	.036	.075	1.076	.283	
Tiempo en el servicio	-.120	.210	-.032	-.573	.567	
Tiempo en el servicio	.011	.038	.021	.277	.782	
Escala salarial en la que se ubica (actualmente)	.004	.028	.009	.146	.884	
Factor I. Mis expectativas y proyectos	-.189	.065	-.178	-2.902	.004	
Factor II. Mis cualidades y carencias	.230	.060	.253	3.850	.000	
Factor III. La persona como valor	.130	.051	.141	2.568	.011	
Factor I. Expresión generativa	.197	.075	.219	2.623	.009	
Factor II. Carencia generativa	.023	.063	.022	.370	.712	
Factor I. Manejo de la clase	.123	.069	.141	1.777	.077	
Factor II. Apoyo de compañeros	.052	.061	.060	.857	.392	
Autoeficacia Factor III. Apoyo del equipo directivo	.040	.047	.046	.854	.394	
Factor I. Motivación intrínseca-Autonomía personal	-.066	.074	-.074	-.894	.372	
Factor II. Motivación extrínseca	-.019	.055	-.021	-.355	.723	
Factor III. Motivación intrínseca-Desarrollo profesional	.036	.051	.042	.705	.482	

a. Variable dependiente: Factor I Pensamiento Critico

8.7.1.2 Regresión Factor II Investigación

El Cuadro N° 253 indica que se ha realizado una regresión lineal que predice la influencia de las variables independientes en la variable dependiente Investigación. Esta regresión explica el 15,8% de la varianza ($R^2 = 0.158$).

Cuadro N° 253: Regresión Lineal. Resumen del Modelo

Resumen del modelo									
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Estadísticos de cambio				
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. Cambio en F
1	.179 ^a	.032	.011	1.03714268	.032	1.500	6	272	.178
2	.398 ^b	.158	.104	.98719356	.126	3.566	11	261	.000

a. Variables predictoras: (Constante), Escala salarial en la que se ubica (actualmente), Sexo:, Distrito Educativo al que pertenece el centro educativo, Tiempo en el servicio, Edad por intervalos, Tiempo en el servicio

b. Variables predictoras: (Constante), Escala salarial en la que se ubica (actualmente), Sexo: Distrito Educativo al que pertenece el centro educativo, Tiempo en el servicio, Edad por intervalos, Tiempo en el servicio, Factor I. Mis Expectativas y Proyectos, Factor II. Mis Cualidades y Carencias, Factor III. La persona como valor, Factor I. Expresión Generativa, Factor II. Carencia Generativa, Factor I. Manejo de la clase, Factor II. Apoyo de Compañeros, Factor III. Apoyo de Equipo Directivo, Factor I. Motivación Intrínseca-Autonomía personal, Factor II. Motivación Extrínseca, Factor III. Motivación Intrínseca-Desarrollo profesional.

El Cuadro N° 254 Presenta los coeficientes no estandarizados y estandarizados y su significación.

Como puede observarse, ha resultado estadísticamente significativa la variable independiente *Generatividad*, Factor I. Expresión generativa y *Motivación Intrínseca y Extrínseca*, Factor III Motivación Intrínseca-Desarrollo profesional.

Cuadro N° 254 Regresión Lineal. Factor II Investigación

Coeficientes ^a					
Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
(Constante)	.438	.639		.685	.494
Distrito Educativo al que pertenece el centro educativo	.066	.133	.031	.499	.618
Sexo:					
Edad por intervalos	.041	.049	.066	.834	.405
Tiempo en el servicio	-.157	.285	-.035	-.552	.582
Tiempo en el servicio	-.027	.052	-.045	-.527	.599
Escala salarial en la que se ubica (actualmente)	-.017	.038	-.030	-.446	.656
I. Mis Expectativas y Proyectos	-.029	.088	-.023	-.324	.747
II. Mis Cualidades y Carencias	.115	.081	.105	1.410	.160
III. La persona como valor	-.049	.069	-.044	-.707	.480
I. Expresión Generativa	.291	.102	.270	2.847	.005
II. Carencia Generativa	-.102	.085	-.082	-1.201	.231
I. Manejo de la clase	-.068	.094	-.065	-.719	.473
II. Apoyo de Compañeros	-.067	.083	-.064	-.807	.420
III. Apoyo del Equipo Directivo	-.049	.064	-.046	-.759	.448
I. Motivación Intrínseca-Autonomía personal	.010	.101	.009	.096	.924
II. Motivación Extrínseca	-.050	.074	-.045	-.674	.501
III. Motivación Intrínseca-Desarrollo profesional	.140	.069	.136	2.026	.044

a. Variable dependiente: Factor II Investigación

8.7.1.3 Regresión Factor III Participación

El Cuadro N° 255 indica que se ha realizado una regresión lineal que predice la influencia de las variables independientes en la variable dependiente Participación. Esta regresión explica el 22,58% de la varianza ($R^2 = 0.225$).

Cuadro N° 255 Regresión Lineal. Resumen Del Modelo

Resumen del modelo									
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Estadísticos de cambio				
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. Cambio en F
1	.152 ^a	.023	.002	1.01278427	.023	1.076	6	272	.377
2	.474 ^b	.225	.174	.92110138	.202	6.167	11	261	.000

El Cuadro N° 256 presenta los coeficientes no estandarizados y estandarizados y su significación.

Como puede verse, han resultado estadísticamente significativas las variables independientes siguientes: *Edad por Intervalos*, *Autoestima* Factor II. Mis cualidades y carencias, y Factor III. La persona como valor, *Autoeficacia del Profesorado*, Factor I Manejo de la Clase y Factor II Apoyo de compañeros.

Cuadro N° 256: Regresión Lineal. Factor Participación

Coeficientes ^a					
Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
(Constante)	.171	.597		.287	.775
Distrito Educativo al que pertenece el centro educativo	-.040	.124	-.019	-.321	.749
Sexo:	-.012	.136	-.005	-.086	.931
Edad por intervalos	.102	.045	.170	2.253	.025
Tiempo en el servicio	-.316	.266	-.073	-1.190	.235
Tiempo en el servicio	.022	.049	.037	.459	.646
Escala salarial en la que se ubica (actualmente)	.000	.036	.000	-.004	.996
I. Mis Expectativas y Proyectos	.150	.082	.121	1.814	.071
II. Mis Cualidades y Carencias	.167	.076	.158	2.198	.029
III. La Persona como valor	.237	.064	.221	3.693	.000
I. Expresión Generativa	-.031	.095	-.029	-.323	.747
II. Carencia Generativa	.054	.079	.044	.676	.500
I. Manejo de la clase	.205	.088	.202	2.331	.020
II. Apoyo de Compañeros	.250	.078	.245	3.226	.001
III. Apoyo de equipo directivo	.001	.060	.001	.017	.986
I. Motivación Intrínseca-Autonomía personal	-.004	.094	-.004	-.045	.964
II. Motivación Extrínseca	.115	.069	.106	1.658	.098
III. Motivación Intrínseca-Desarrollo profesional	.023	.064	.023	.358	.721

a. Variable dependiente: Factor III Participación

8.7.1.4 Regresión Factor IV Tecnología de la información y comunicación.

El Cuadro N° 257 refleja que se ha realizado una regresión lineal que predice la influencia de las variables independientes en la variable dependiente Tecnología de la información y comunicación. Esta regresión explica el 28,4% de la varianza ($R^2 = 0.284$).

Cuadro N° 257 Regresión Lineal. Resumen Del Modelo

Resumen del modelo									
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Estadísticos de cambio				
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. Cambio en F
1	.105 ^a	.011	-.011	.96153290	.011	.510	6	272	.801
2	.533 ^b	.284	.238	.83511729	.273	9.053	11	261	.000

El Cuadro N° 258 presenta los coeficientes no estandarizados y estandarizados y su significación.

Como puede observarse, han resultado estadísticamente significativas las variables independientes siguientes: *Autoestima*, Factor I Mis expectativas y proyectos y Factor III La persona como valor, *Generatividad*, Factores I Expresión generativa y II Carencia generativa, *Motivación intrínseca y extrínseca*, Factor II Motivación extrínseca.

Cuadro N° 258: Regresión lineal Factor IV Tecnología de la información y comunicación

Coeficientes ^a						
Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.	
	B	Error típ.	Beta			
(Constante)	.316	.541		.583	.560	
Distrito Educativo al que pertenece el centro educativo	.055	.112	.028	.491	.624	
Sexo:	.032	.124	.014	.262	.793	
Edad por intervalos	.004	.041	.007	.094	.925	
Tiempo en el servicio	-.170	.241	-.041	-.707	.480	
Tiempo en el servicio	-.005	.044	-.009	-.109	.913	
Escala salarial en la que se ubica (actualmente)	-.032	.032	-.060	-.981	.327	
I. Mis Expectativas y Proyectos	.322	.075	.276	4.309	.000	
II. Mis Cualidades y Carencias	-.031	.069	-.031	-.454	.650	
III. La persona como valor	-.133	.058	-.132	-2.293	.023	
I. Expresión Generativa	.249	.086	.252	2.876	.004	
II. Carencia Generativa	.201	.072	.176	2.785	.006	
I. Manejo de la clase	.007	.080	.007	.090	.928	
II. Apoyo de Compañeros	-.016	.070	-.017	-.227	.821	
III. Apoyo de Equipo Directivo	-.041	.054	-.042	-.760	.448	
I. Motivación Intrínseca-Autonomía personal	-.016	.085	-.017	-.194	.847	
II. Motivación Extrínseca	.131	.063	.129	2.096	.037	
III. Motivación Intrínseca-Desarrollo profesional	.098	.058	.104	1.677	.095	

a. Variable dependiente: Factor IV Tecnología de la Información y Comunicación

8.7.2 Cuestionario Práctica Reflexiva e Innovadora

8.7.2.1 Regresión Factor I Práctica Reflexiva

El Cuadro N° 259 refleja que se ha realizado una regresión lineal que predice la influencia de las variables independientes en la variable dependiente Práctica Reflexiva. Esta regresión explica el 60,6% de la varianza ($R^2 = 0.606$).

Cuadro N° 259: Regresión Lineal. Resumen Del Modelo

Resumen del modelo									
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Estadísticos de cambio				
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	g1	g2	Sig. Cambio en F
1	.199 ^a	.040	.019	1.01679720	.040	1.886	6	274	.083
2	.778 ^b	.606	.580	.66510615	.566	34.307	11	263	.000

El Cuadro N° 260 presenta los coeficientes estandarizados y no estandarizados y su significación. Se puede observar que han resultado estadísticamente significativas las variables independientes siguientes: *Tiempo en servicio*, *Autoestima*, Factor II Mis cualidades y carencias, *Generatividad*, Factor I Expresión generativa, *Autoeficacia*, Factor III Apoyo de directivos, *Motivación Intrínseca y Extrínseca*, *Motivación Intrínseca-Autonomía personal* Factor I y *Motivación Intrínseca-Desarrollo Profesional*, Factor III.

Cuadro N° 260: Regresión Lineal. Factor I Práctica Reflexiva

Coeficientes ^a					
Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
(Constante)	-0.764	.426		-1.796	.074
Distrito Educativo al que pertenece el centro educativo	-.139	.090	-.066	-1.542	.124
Sexo:	-4.546E-5	.100	.000	.000	1.000
Edad por intervalos	.015	.033	.024	.444	.658
Tiempo en el servicio	.443	.191	.100	2.323	.021
Tiempo en el servicio	-.046	.035	-.074	-1.313	.190
Escala salarial en la que se ubica (actualmente)	.041	.025	.075	1.642	.102
I. Mis Expectativas y Proyectos	-.048	.059	-.039	-.810	.418
2 II. Mis Cualidades y Carencias	.347	.055	.327	6.367	.000
III. La Persona como valor	.064	.047	.060	1.381	.169
I. Expresión Generativa	.155	.071	.150	2.173	.031
II. Carencia Generativa	-.029	.052	-.026	-.569	.570
I. Manejo de la clase	.024	.064	.024	.379	.705
II. Apoyo de Compañeros	.041	.057	.039	.722	.471
III. Apoyo de Equipo Directivo	.089	.044	.085	2.036	.043
I. Motivación Intrínseca-Autonomía personal	.351	.065	.347	5.409	.000
II. Motivación Extrínseca	.029	.049	.026	.579	.563
III. Motivación Intrínseca-Desarrollo profesional	.091	.046	.090	1.993	.047

a. Variable dependiente: Factor I Práctica Reflexiva

8.7.2.2 Regresión Factor II Práctica Innovadora

El Cuadro N° 261 refleja que se ha realizado una regresión lineal que predice la influencia de las variables independientes en la variable dependiente Práctica Innovadora. Esta regresión explica el 25,1% de la varianza ($R^2 = 0.251$).

Cuadro N° 261: Regresión Lineal. Resumen del modelo

Resumen del modelo									
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Estadísticos de cambio				
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	g1	g2	Sig. Cambio en F
1	.172 ^a	.030	.008	.99205396	.030	1.390	6	274	.218
2	.501 ^b	.251	.203	.88939109	.222	7.082	11	263	.000

a. Variables predictoras: (Constante), Escala salarial en la que se ubica (actualmente), Sexo, Distrito Educativo al que pertenece el centro educativo, Tiempo en el servicio, Edad por intervalos, Tiempo en el servicio

b. Variables predictoras: (Constante), Escala salarial en la que se ubica (actualmente), Sexo, Distrito Educativo al que pertenece el centro educativo, Tiempo en el servicio, Edad por intervalos, Tiempo en el servicio, Factor I. Mis Expectativas y Proyectos, Factor II. Mis Cualidades y Carencias, Factor III. La persona como valor, Factor I. Expresión Generativa, Factor II. Carencia Generativa, Factor I. Manejo de la clase, Factor II. Apoyo de Compañeros, Factor III. Apoyo de Equipo Directivo, Factor I. Motivación Intrínseca-Autonomía personal, Factor II. Motivación Extrínseca, Factor III. Motivación Intrínseca-Desarrollo profesional.

El Cuadro N° 262 presenta los coeficientes estandarizados y no estandarizados y su significación. Se puede observar que han resultado estadísticamente significativas las variables independientes siguientes: *Tiempo en Servicio*, *Autoestima*, Factor II Mis Cualidades y Carencias, *Generatividad*, Factor I Expresión Generativa, *Autoeficacia*, Factor III Apoyo del Equipo Directivo, *Motivación Intrínseca* y *Extrínseca*, Factor II Motivación Extrínseca.

Cuadro N° 262: Coeficientes

Coeficientes ^a						
Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.	
	B	Error típ.	Beta			
2	(Constante)	1.225	.570		2.151	.032
	Distrito Educativo al que pertenece el centro educativo	-.095	.120	-.047	-.795	.427
	Sexo	-.017	.134	.007	-.124	.901
	Edad por intervalos	-.055	.044	-.091	-1.236	.217
	Tiempo en el servicio	-.507	.257	-.118	-1.974	.049
	Tiempo en el servicio	.080	.047	.132	1.688	.093
	Escala salarial en la que se ubica (actualmente)	-.016	.034	.030	-.467	.641
	I. Mis Expectativas y Proyectos	.094	.079	.079	1.184	.237
	II. Mis Cualidades y Carencias	.328	.073	.318	4.495	.000
	III. La persona como valor	.024	.062	.023	.389	.698
	I. Expresión Generativa	.251	.095	.250	2.634	.009
	II. Carencia Generativa	-.008	.069	-.008	-.121	.904
	I. Manejo de la clase	-.053	.085	-.053	-.618	.537
	II. Apoyo de Compañeros	-.004	.076	-.004	-.048	.962
	III. Apoyo del Equipo Directivo	-.187	.059	-.184	3.194	.002
	I. Motivación Intrínseca-Autonomía personal	-.156	.087	-.160	-1.803	.073
	II. Motivación Extrínseca	-.140	.066	-.132	-2.132	.034
	III. Motivación Intrínseca-Desarrollo profesional	.067	.061	.068	1.094	.275

a. Variable dependiente: II. Práctica Innovadora

8.7.3 Síntesis del análisis de las regresiones

Las variables independientes (expresadas en sus Factores) influyen dieciséis (16) veces en el Cuestionario Actitud al Cambio Socioeducativo. Establecen diferencias estadísticamente significativas en este Cuestionario. En el Cuestionario Práctica Reflexiva e Innovadora, las variables independientes (expresadas en sus Factores) influyen once (11) veces. Establecen diferencias estadísticamente significativas en este Cuestionario. El desglose siguiente explicita las dos (02) variables independientes que influyen más veces en las variables dependientes:

Cuadro N° 263: Influencia de la variable Autoestima

INFLUENCIA DE LA AUTOESTIMA EN LAS VARIABLES DEPENDIENTES			
VARIABLE DEPENDIENTE	FACTORES DE LA VARIABLE	FACTORES DE LA AUTOESTIMA QUE INFLUYEN	VECES QUE ES AFECTADA
Actitud al Cambio Socioeducativo	I. Pensamiento Crítico	I. Mis expectativas y proyectos II. Mis cualidades y carencias III. La persona como valor	3
	II. Investigación	-	0
	III. Participación	II. Mis cualidades y carencias III. La persona como valor	2
	IV. Tecnología de la Información y la Comunicación	I. Mis expectativas y proyectos III. La persona como valor	2
Práctica Reflexiva e Innovadora	I. Práctica Reflexiva	II. Mis cualidades y carencias	1
	II. Práctica Innovadora	II. Mis cualidades y carencias	1
TOTAL			9

Cuadro N° 264: Influencia de la variable Generatividad

INFLUENCIA DE LA GENERATIVIDAD EN LAS VARIABLES DEPENDIENTES			
VARIABLE DEPENDIENTE	FACTORES DE LA VARIABLE	FACTORES DE LA AUTOESTIMA QUE INFLUYEN	VECES QUE ES AFECTADA
Actitud al Cambio Socioeducativo	I. Pensamiento Crítico	I. Expresión generativa	1
	II. Investigación	I. Expresión generativa	1
	III. Participación	-	0
	IV. Tecnología de la Información y la Comunicación	I. Expresión generativa	1
II. Carencia generativa		1	
Práctica Reflexiva e innovadora	I. Práctica Reflexiva	I. Expresión generativa	1
	II. Práctica Innovadora	-	0
TOTAL			5

8.8 Estudio Cualitativo

8.8.1 Introducción

Este Estudio cualitativo tuvo como objetivo principal, identificar el modo de pensar y actuar de los educadores participantes en el proceso investigativo, sobre planteamientos vinculados a los cuestionarios de Actitud al cambio socioeducativo; Autoestima; Práctica Reflexiva e Innovadora; Generatividad; Autoeficacia del profesorado y Motivación Intrínseca y Extrínseca. En todo el desarrollo se tuvieron en cuenta rasgos propios del enfoque metodológico cualitativo, *el cual busca la observación del objeto de estudio privilegiando la vía inductiva.* (Consejo Nacional de las Culturas y las Artes, 2014). Además, permite *...analizar el discurso y las prácticas sociales a partir del análisis de las palabras y los significados que los actores sociales atribuyen a sus acciones y percepciones sobre determinadas temáticas o aspectos de la realidad social en la que se insertan* (Consejo Nacional de las Culturas y las Artes, 2014)

Asimismo, se caracteriza también porque:

Asume un diseño flexible y elástico... Tiende a ser holista, se esfuerza por comprender la totalidad del fenómeno de interés. Se concentra en comprender el fenómeno o el entorno social. El propio investigador es el instrumento de investigación. Requiere de un análisis continuo de los datos. Analiza el cometido del investigador y sus propios sesgos o prejuicios (Medina, Orozco, Rodríguez, Vildosola, y Basurto 2009)

Otro aspecto importante a subrayar es la perspectiva procesual de un estudio cualitativo. Desde esta perspectiva lo cualitativo implica:

Un proceso activo y sistemático orientado a la comprensión e interpretación en profundidad de fenómenos educativos y sociales, en campos interdisciplinarios, transdisciplinarios y, en ocasiones, hasta contradisciplinarios, para conducir a la transformación de prácticas y escenarios, a la toma de decisiones y también hacia la producción del conocimiento (Díaz, 2009).

Estas diversas formas de enfocar la dimensión cualitativa se interrelacionan. Además, ofrecen una visión de lo cualitativo que toma en cuenta la complejidad y riqueza propia de los sujetos, de los contextos sociales y educativos.

8.8.2 Fases del Estudio

El estudio cualitativo se desarrolló en siete fases. La primera se centró en los procesos de reflexión y profundización; la segunda implicó la planificación-organización del proceso investigativo; la tercera supuso la descripción de cada uno de los cuestionarios aplicados en el Estudio. La cuarta fase implicó la selección de los Participantes en los Grupos de Discusión. La quinta, tuvo como foco el trabajo de campo; la sexta, supuso la fase analítica y la séptima, se centró en la información de resultados y conclusiones del Estudio.

8.8.2.1 Fase I. Reflexiva y de profundización

Supuso un período de reflexión y profundización en torno a la metodología cualitativa: su importancia en el contexto de esta investigación; la complementariedad entre ésta y la metodología cuantitativa y el valor de su integración en esta investigación. Asimismo, una exploración sobre los Grupos de Discusión, sus implicaciones y procedimientos metodológicos para llevarlos a cabo. En esta Fase también se tuvieron en cuenta las aportaciones que derivan de la revisión de literatura realizada para la presente investigación.

8.8.2.2 Fase II. Planificación-Organización del proceso

Implicó la concreción del plan de trabajo y el desarrollo de diferentes acciones:

- a) De carácter administrativo, para legitimar ante las autoridades educativas la necesidad de los Grupos de Discusión con docentes aunque se desarrollen en períodos laborables.
- b) Definición de criterios de selección de los Participantes y de los centros educativos de procedencia. Respecto de los Participantes se acordó que fueran: docentes de los Distritos Educativos implicados en la investigación; haber cumplimentado los cuestionarios aplicados en el trabajo de campo; desempeño laboral en al menos uno de los Niveles del Sistema Educativo: primario, secundario; perspectiva de género. Respecto de los centros educativos se asumió que fueran: centros de ambos distritos educativos, de los Niveles Primario y Secundario y que formaran parte de la muestra de esta investigación.
- c) Elaboración del cronograma de realización de los Grupos de Discusión en cada uno de los contextos de actuación.
- d) Constitución de un equipo de apoyo técnico en el desarrollo de los Grupos de Discusión y en la etapa posterior para organizar las notas de campo, transcribir las opiniones de los Participantes de los Grupos de Discusión.
- e) Comunicación telefónica y visitas a los centros educativos para garantizar una selección adecuada de docentes y su participación en las sesiones de trabajo.

8.8.2.3 Fase III. Selección de Cuestionarios

En esta fase se procedió a seleccionar los ítems que constituirían el material de reflexión en los Grupos de Discusión. Los criterios de selección fueron: a) Ítems con media más elevada y media más baja; b) Selección de un ítem de cada una de las variables de la investigación.

Cuadro N° 265: Cuestionarios, descripción de ítems y media

Cuestionarios y descripción de ítems		
Cuestionario	Descripción del ítem	Media
Cuestionario II: Actitud al Cambio Socioeducativo	Ítem N° 24: Considero que son muy importantes las tecnologías de la información y de la comunicación para la enseñanza en el momento actual	Media alta 4.78
Cuestionario III: Autoestima	Ítem N° 4: Me da igual que se maltrate a otra persona; ése no es mi problema	Media baja 1.18
Cuestionario IV: Práctica Reflexiva e Innovadora	Ítem N° 10 Soy flexible	Media alta 4.49
Cuestionario V: Generatividad	Ítem N° 4 Siento que me gusta trabajar como docente	Media alta 4.60
Cuestionario VI: Autoeficacia	Ítem N° 10 No siempre soy capaz de ejecutar varias actividades a la vez	Media baja 2.43
Cuestionario VII: Motivación intrínseca y extrínseca	Ítem N° 24 Considera que con dinero se puede lograr todo aquello a lo que se aspira	Media baja 1.79

8.8.2.4 Fase IV. Selección de los docentes participantes

Para la selección de los Participantes se remitió comunicaciones a los Directores Regionales y Distritales correspondientes y se tuvieron en cuenta los criterios previamente elaborados. Asimismo, esta selección se apoyó en las orientaciones de Gutiérrez (2010) quien sostiene que este tipo de muestra no se selecciona desde criterios estadísticos, ni al azar, sino a partir de la intencionalidad del investigador. Es por esto que además de los criterios establecidos, se tomó en cuenta que los participantes tuvieran vinculación con el trabajo de campo anterior. Además, la selección de los Participantes respondió a los criterios de homogeneidad y heterogeneidad. En el primer caso porque todos pertenecen al sector educativo y en el segundo, porque unos eran de zona urbana; otros de la zona rural así como de niveles educativos y áreas del conocimiento diferentes.

8.8.2.5 Fase V. Trabajo de campo

Este trabajo se realizó del 1al 22 de octubre de 2014. Se realizaron cuatro Grupos de Discusión. Dos de estos Grupos se desarrollaron en La Vega con 13 participantes (un grupo integrado por 09 docentes y otro integrado por 04 docentes) del Distrito 06-05 de la Regional de Educación 06. En la ciudad de Santo Domingo se realizaron dos Grupos de Discusión con 17 docentes (un grupo con nueve (09) participantes y otro con (08) del Distrito 10-03 de la Regional de Educación 10. El número total de convocados a los cuatro Grupos de Discusión fueron 36 docentes (09 por cada Grupo) de los cuales respondieron 30 y faltaron 06 docentes. Los participantes se integraron a los Grupos de Discusión sin conocer previamente las temáticas para evitar ideas preconcebidas y favorecer intervenciones validadas por su propia experiencia personal y profesional.

Los contenidos de la reflexión en los Grupos de Discusión, fueron seis ítems, uno de cada variable. De estos, tres con la media más alta y tres con la media más baja según los resultados del trabajo de campo de la investigación. Los seis ítems fueron trabajados por todos los Grupos de Discusión. Interesaba obtener una visión global de los Participantes sobre los temas reflexionados. El material obtenido pasó por las fases de: registro de notas de campo (tomadas por la investigadora y los miembros del equipo técnico) y grabación en los Grupos de Discusión del Distrito 10-03 de Santo Domingo; transcripción de la grabación, organización del contenido, análisis e identificación de categorías, subcategorías, codificación e interpretación del discurso de los docentes participantes.

En el desarrollo de las sesiones de los Grupos de Discusión se aplicó la dinámica siguiente:

1. Presentación de la Moderadora, de los asistentes técnicos y de los participantes
2. Contextualización del trabajo de los Grupos de Discusión
3. Explicitación de los objetivos de los Grupos de Discusión
4. Espacio abierto para la presentación de dudas o inquietudes
5. Planteamiento de las preguntas e inicio del diálogo
6. Desarrollo del diálogo
7. Conclusión de la sesión de trabajo por parte de la Moderadora

La duración de los Grupos de Discusión tuvo un promedio de 105 minutos aproximadamente. El local utilizado tanto en Santo Domingo como en La Vega contaba con infraestructura y contexto medioambiental adecuados para el desarrollo de los Grupos de Discusión salvo los momentos de coincidencia con el recreo infantil en el local de Santo Domingo. En Santo Domingo se realizó en un salón del Politécnico Virgen de la Altagracia y en La Vega en un salón del Centro Sociocultural Cultural San Pedro Poveda. Los grupos de discusión se desarrollaron en un ambiente reflexivo, natural y participativo. La moderadora de los Grupos de Discusión se limitó a facilitar la participación y a garantizar un proceso reflexivo con el nivel requerido por la investigación y las temáticas que se reflexionaban.

8.8.2.5.1 Dificultades en el trabajo de campo

La convocatoria para el desarrollo del segundo Grupo de Discusión en la Regional 06, La Vega, se le dirigió a 09 docentes de los cuales no respondieron 05 por conflictos entre la Asociación de Profesores y la Administración. Asimismo, hubo problemas de puntualidad para el inicio de los trabajos, por la distancia desde la cual se trasladaban los docentes y para la grabación del trabajo de los Grupos de Discusión por problemas técnicos del equipo y el uso del mismo.

8.8.2.6 Fase VI. Fase analítica

En esta investigación enfocamos el análisis de los contenidos generados en los Grupos de Discusión teniendo en cuenta orientaciones de Cartwright (2004) el cual sostiene que el propósito principal del análisis de contenido cualitativo es transformar *fenómenos (es decir, la conducta simbólica de las personas) en datos científicos*. Se toman en cuenta también, las orientaciones de Arboleda (2008) la cual subraya la importancia de hacerlo *desde la interpretación y la recreación y construcción de sentidos y significados*. Además, se subrayan los planteamientos de Hernández Castilla y Opazo Carvajal (2010) quienes sostienen que el propósito de esta fase es la *pesquisa de tendencias, tipologías, regularidades o patrones y la obtención de datos únicos de carácter ideográficos*. Por ello, tomando en cuenta los planteamientos anteriores y la posición del Colectivo IOÉ (2009) respecto a que la labor con el material producido en los Grupos de Discusión posibilita el trabajo con... *las claves que están implícitas en el texto [...] En este tipo de aproximación se incorpora el nivel latente del discurso, que requiere una formalización analítica de las orientaciones de valor, a través de la descodificación de sus rasgos distintivos*.

El análisis realizado es *inductivo porque procede desde abajo, desde los datos... y no de categorías preestablecidas y Émico en cuanto que se sirve de las categorías que los sujetos utilizan para conceptualizar sus experiencias y visión del mundo* (Bartolomé y Sandín, 2001). Asimismo, Mejía (2011).

La particularidad del análisis cualitativo reside en que el proceso es flexible, sus etapas se encuentran muy interrelacionadas, y, sobre todo, se centra en el estudio de los sujetos. Flexible porque el análisis se adapta, moldea y emerge según la dinámica de la investigación concreta de los datos. La integración de los componentes del análisis es en espiral (reducción, análisis descriptivo e interpretación,...

En esta investigación el análisis de los datos se inició a partir de la sistematización de las notas de campo y de la transcripción de las grabaciones. Interesaba examinar en profundidad las informaciones obtenidas para asegurar los aspectos fundamentales de las aportaciones de los Participantes, y responder con coherencia a los objetivos previstos.

En este marco, los datos capturados requirieron la ejecución de tres macro procedimientos:

1. Reducción de datos;
2. Disposición y Transformación de datos;
3. Obtención de resultados y verificación de conclusiones.

8.8.2.6.1 1ª Reducción de datos

Mejía (2011) considera que el primer paso en la reducción de datos es la valoración crítica de los datos cualitativos, de tal modo que se pueda realizar

La edición de los datos cualitativos para constatar la:

1. *Representatividad de los datos*: los cuales deben presentar de manera concreta los elementos del problema estudiado.
2. *Fiabilidad* la cual está vinculada con los instrumentos y la congruencia de las informaciones, de tal modo que en el caso de que la investigación sea realizada por investigadores diferentes puedan obtener iguales resultados.
3. *Validez*, relacionada con la utilización de datos que correspondan con la realidad

Además, la reducción de datos según Hernández Castilla y Opazo Carvajal (2010): implica la realización de:

las tareas de categorización y codificación, descartando o seleccionando datos para análisis del material escogido, separando en unidades utilizando criterios de tipo espacial (líneas específicas del texto, páginas, etc.), temporal (utilizar segmentos temporales de entrevistas, observaciones, etc.), temáticos (considerar unidades temáticas emergentes), gramaticales (oraciones o párrafos específicos), conversacionales (declaraciones o turnos de palabras de sujetos en particular) y sociales (información relativa a roles, status, etc.).

Para la reducción de datos seguimos el curso de acción siguiente:

- a) La valoración crítica de los datos, que posibilitó la constatación de su representatividad, de la fiabilidad y de su validez.
- b) Análisis de los contenidos que emergieron del trabajo de los Grupos de Discusión en torno a cada uno de los ítems.

Este proceso implicó en primer lugar la separación de unidades de análisis teniendo en cuenta criterios temáticos y conversacionales, pues según Fernández (2002) las unidades de análisis son *los segmentos que interesa investigar del contenido de los mensajes escritos, susceptibles posteriormente de ser expresados y desglosados en categorías y subcategorías.*

Al analizar las aportaciones de los Participantes se extrajeron las unidades de análisis siguientes:

Cuadro N° 266: Unidades de análisis

Unidades de análisis	
Nº	Descripción
1	Las tecnologías de la información y comunicación
2	El maltrato en los seres humanos
3	La flexibilidad en educación
4	El trabajo del docente
5	Habilidades para la ejecución de acciones simultáneas
6	Significado y alcance del dinero

c) Identificación de categorías y codificación

Después de la identificación de las unidades de análisis se procedió al proceso de categorización y codificación. Para, Rodríguez, Quiles y Torres (2005) *la categorización es el proceso mediante el cual se clasifica conceptualmente una unidad, la codificación no es más que la operación concreta por la que se asigna a cada unidad un indicativo (código) propio de la categoría en la que se considera incluida*. Estos autores plantean también, que existen diferentes modalidades para construir las categorías. En esta investigación para la construcción de las categorías se utilizó el procedimiento *inductivo*, el cual según, Rodríguez, Quiles y Torres (2005) *consiste en elaborar las categorías a partir de la lectura y examen del material recopilado sin tomar en consideración categorías de partida*. Se utiliza el tipo de categoría que forma parte de la codificación abierta la cual según Hernández Castilla y Opazo Carvajal (2010)

... se inicia cuando el investigador comienza a fragmentar datos, en tantos modos como sea posible, con el objetivo de generar un conjunto emergente de categorías y propiedades que se ajusten, funcionen y sean relevantes para la integración de la teoría. Este tipo de codificación es completamente opuesta a una codificación preconcebida, independiente del grado de irrelevancia que representan en una primera etapa los datos empíricos.

En este marco, se extrajeron 47 Categorías y 275 Subcategorías. A cada una de las Categorías y Subcategorías se les asignó un código para un total de 322.

8.8.2.6.2 2ª Disposición y transformación de los datos

Este proceso supuso la elaboración de cuadros y gráficos que convirtieron los textos propios del discurso y de la reflexión de los Participantes en expresiones numéricas y gráficas.

8.8.2.6.3 3ª Obtención de resultados y conclusiones

Una vez finalizado el proceso de disposición y transformación de los datos, se procedió a la interpretación y a la identificación de los resultados del estudio cualitativo. El proceso de interpretación, implica

El proceso de interpretación de los datos según Isaza de Gil (2010) *pretende*

... establecer una conexión entre la información organizada analíticamente y el conocimiento teórico acumulado sobre el tema en cuestión, con el fin de construir un nuevo ordenamiento lógico...; además de profundizar en la pregunta sobre cómo pasó, busca responder el por qué pasó de ese modo. ...Implica tres operaciones interpretativas: La abstracción de los datos que parecen más relevantes. La generalización hacia situaciones y caracterizaciones más amplias. La asociación de los fenómenos estudiados con otros fenómenos análogos.

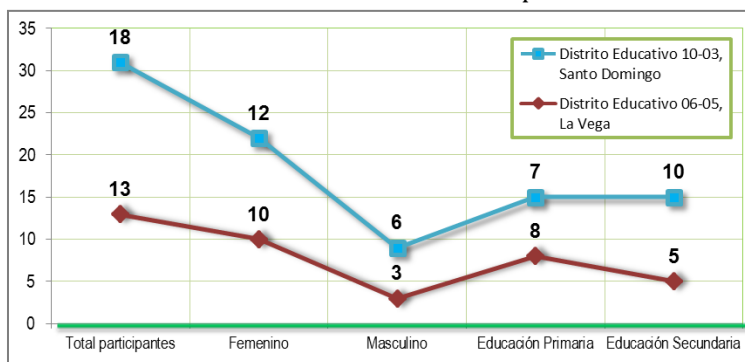
Finalizado el proceso de interpretación y análisis se procedió a elaborar las conclusiones pertinentes.

8.8.2.7 Fase VII. Informativa

Esta Fase ofrece los principales hallazgos del Estudio Cualitativo y los resultados del mismo que apoyan las conclusiones a las que se han arribado. La Fase indicada comprende una Primera Parte que muestra los resultados en sus expresiones gráficas, cuadros y elaboraciones conceptuales a la vez. Una Segunda Parte presenta la comparación de resultados de los Grupos de Discusión de los dos Distritos Educativos.

El Cuadro N° 223 presenta el perfil de los Participantes en las dos Regionales de Educación en las que se realizó el estudio.

Gráfico N° 223: Perfil de Participantes



El Cuadro N° 267 presenta las Unidades de Análisis, las Categorías, y los códigos.

Cuadro N° 267: Relación general de Unidad de análisis, Categorías y Códigos

Orden de la unidad	Unidad de análisis	Categorías	Códigos
1ra.	Las tecnologías de la información y comunicación	1. Importancia de las TICs	IT
		2. Uso de las TICs	UT
		3. Profesores-TICs	PT
		4. Centros Educativos-TICs	CET
		5. Los Profesores y el Cambio	PROFCAM
		6. Causas de la Resistencia al Cambio	CDRC
		7. Uso del Celular en el Aula	UCELA
		8. Estudiantes-TICs	ET
2da.	El maltrato en los seres humanos	1. Actitudes	ACT
		2. Sentimientos	SEN
		3. Maltrato en Educación	ME
		4. Profesores y Maltrato	PROFMAL
		5. Posturas de los Profesores	POSPROF
		6. Valorar las Personas	VP
3ra.	La flexibilidad en Educación	1. Percepciones sobre la Flexibilidad	PERFL
		2. Los Profesores y la Flexibilidad	LPROFL
		3. Centros Educativos y Flexibilidad	CEyFL
		4. Gestión y Flexibilidad	GFL
		5. Estudiantes y Flexibilidad	ESyFL
		6. Flexibilidad y Cambio	FC
4ta.	El trabajo del docente	1. Posición Ante la Función Docente	PAFD
		2. Rasgos del Docente con Vocación	RDV
		3. Satisfacción Docente	SD
		4. Maestro con Vocación	MACV
		5. Postura de los Docentes	POSDOC
		6. Compromiso del Docente	CD
5ta.	Habilidades para la ejecución de acciones simultáneas	1. Pensamiento de los Profesores	PENPROF
		2. Justificación de Pensamiento	JPEN
		3. Organización del Trabajo	ODT
		4. Consideraciones de los Profesores	CONPROF
		5. Necesidades de los Profesores	NPROF
6ta.	Significado y alcance del dinero	1. Posición de los Profesores	PPROF
		2. Priorizar a las Personas	PRIORP
		3. Tensiones y Dilemas	TEND
		4. Posiciones de los Participantes	POPAR

8.8.2.7.1 Aportaciones de los Grupos de Discusión del Distrito Educativo 06-05 de la Regional de Educación 06, La Vega

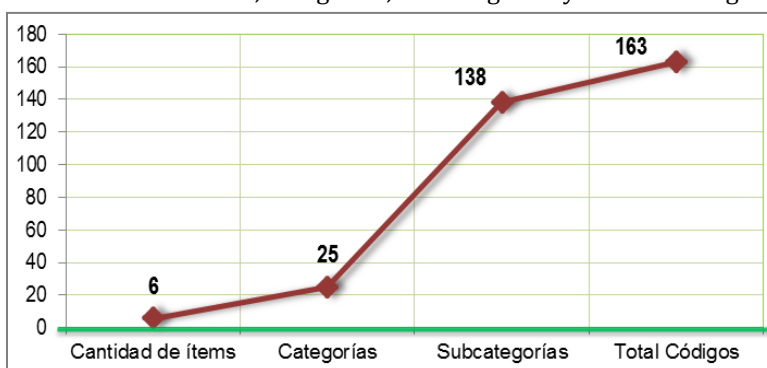
El Cuadro N° 268 presenta una síntesis de los Participantes del Distrito 06-05, La Vega.

Cuadro N° 268: Síntesis Participantes

Participantes Distrito Educativo 06-05, La Vega		
Convocados	Participantes	Porcentaje
18	13	72%

El Gráfico N° 224 presenta una descripción de la cantidad de Ítems, Categorías, Subcategorías y Códigos

Gráfico N°224: Ítems, Categorías, Subcategorías y total de Códigos



Pregunta N° 1: ¿Cuál es su punto de vista sobre esta afirmación?

Ítem N° 24: Considero que son muy importantes las tecnologías de la información y la comunicación para la enseñanza en el momento actual.

El Cuadro N° 269 describe las Categorías, Subcategorías y Códigos como resultados del trabajo de los Grupos de Discusión.

Cuadro N° 269 Categorías, Subcategorías y Códigos

Categorías, Subcategorías y Códigos					
Nº Categoría	Categorías	Código Categorías	Subcategorías	Frecuencia	Código Subcategorías
1	Importancia de las TICs	IT	La investigación	2	LIN
			La Motivación	3	LMO
			La Observación	2	LOBS
			Estructura de ayuda/Apoyo	7	EA
			El aprendizaje	4	EAPREND
2	Uso de las TICs	UT	Uso equilibrado y racional de las TICs	4	UERT
			Uso TICs orientando amenazas	1	UTOA
			Uso TICs al servicio de la inteligencia	1	UTASI
3	Profesores-TICs	PT	Los profesores y el trabajo con rigor de los estudiantes	1	PROFYTCRES
			Las TICs como recursos para la comunicación e información	1	LTCRCyI
			Estrategias para la enseñanza con TICs	1	EPECT
			Las TICs facilitan el trabajo docente	1	TFTD
			Los Profesores delante de los estudiantes en TICs	1	PROFDEST
			Profesores superados por estudiantes en TICs	1	PROSUEST
			Profesores con menos acceso a la información que los estudiantes	1	PROFMAIES
4	Centros Educativos-TICs	CET	Centros educativos sin recursos tecnológicos	1	CESRT
			Centros educativos con recursos tecnológicos	1	CECONRET
5	Estudiantes-TICs	ET	Las TICs potencian habilidades de los estudiantes	1	TPHES
			Las TICs y la comprensión de los estudiantes	1	TyCOMES
			TICs y Acceso a la información de los estudiantes	1	TAINFES
			TICs y Acceso a imágenes de los estudiantes	1	TAIMAES
			TICs y Aprendizaje de los estudiantes	1	TAPRENDIES
			TICs y la Generación tecnológica	1	TGT
			TICs y participación estudiantil	1	TPARTES
			TICs y empoderamiento de los estudiantes	1	TEES
			Los estudiantes y los problemas en competencias fundamentales	1	ESyPCF
			Las TICs y la producción de los estudiantes	1	TPES
6	Uso del Celular	UCEL	Los estudiantes no deben llevar celular al aula porque se distraen	9	NCELAULA

Los participantes en los Grupos de Discusión del Distrito Educativo 06-05, de La Vega. Al expresar su punto de vista sobre los planteamientos del Ítem número 24 respondieron dando origen a diversas Categorías y Subcategorías.

En el marco de la Categoría Importancia de las TICs se manifiestan de acuerdo porque consideran que son: *medios de investigación* (2); *motivan* (3); favorecen *la observación* (2); *sirven de ayuda y de apoyo* (7) y posibilitan *el aprendizaje* (4). Respecto al uso de las TICs sostienen que debe hacerse con *equilibrio y racionalidad* (4); para *orientar las amenazas* que conllevan las TICs (1) y para *ponerlas al servicio de la inteligencia* (1). Asimismo, en el contexto de la Categoría Profesores y TICs expresaron: que les permiten un trabajo con *rigor* con los estudiantes (1); es recurso para *informarnos y comunicarnos* (1); aporta *estrategias para la enseñanza con TICs* (1); *facilitan el trabajo docente*; indican que los profesores deben *ir por delante de los estudiantes* (1). Otros consideran que los *profesores están superados por los estudiantes en TICs* (1) y que los profesores *tienen menos acceso a la información y comunicación que los estudiantes* (1).

En la Categoría Centros Educativos TICs muestran la preocupación sobre la existencia de *centros educativos sin recursos tecnológicos* (1) y *centros educativos con recursos tecnológicos* (1). En esta misma dirección, en la Categoría Estudiantes-TICs manifiestan que: potencian *habilidades de los estudiantes* (1); *facilitan la comprensión de los estudiantes* (1); *facilitan el acceso a la información y comunicación* (1); *el acceso a imágenes* (1) y favorecen *el aprendizaje de los estudiantes* (1). Sostienen que están *frente a una generación tecnológica* (1); las TICs activan la *participación de los estudiantes* (1); *contribuyen a su empoderamiento* (1); *le generan problemas en las competencias fundamentales* (1). Asimismo, señalan que debe tenerse en cuenta la *producción de los estudiantes* (1).

En la Categoría Uso del Celular, se plantean que *los estudiantes no deben llevar celular al aula porque se distraen* (9).

8.8.2.7.2 Aportaciones más extensas de los Participantes que contextualizan las respuestas del Cuadro N° 269

Las aportaciones de los Participantes en la discusión de este tema pueden constatar en sus expresiones directas:

P1. *Las tecnologías de la comunicación e información son importantes porque son un medio de investigación. Con las tecnologías se trabaja de manera diferente. Permiten el desarrollo de la observación y de la escucha. Se muestran documentales, los niños se interesan por las imágenes, están más atentos y tienen más dominio.*

P2. *Son importantes porque nos permiten comunicarnos, informarnos. Las tecnologías contribuyen a la disciplina y para que haya motivación. El aprendizaje tiene más sentido y se produce con el diálogo y la observación. Didácticamente las tecnologías son una gran ayuda y podemos notar que en el aula el más rezagado tiene habilidades tecnológicas.*

P3. *Estamos ante una generación tecnológica. Las TICs son importantes pero el dilema es orientar las tecnologías por el sendero positivo. Para esto tenemos que desarrollar muchas estrategias.*

P4. *Considero que son importantes porque ayudan a la comprensión, amplían la opinión y motivan al equipo. Tenemos que trabajar para aprender las TICs. Los estudiantes pueden superar a los profesores.*

P5. *Las tecnologías son importantes porque hay más participación, más actividades y se potencian las habilidades de los estudiantes. Además, se posibilita el conocimiento.*

P6. *Sí, las considero importantes pero el reto de los profesores es hacer que los estudiantes trabajen con rigor. Hay que manejar los equipos en el aula poniéndolos al servicio de la inteligencia.*

P7. *Las tecnologías son importantes y una ayuda. Es necesario tener estrategias para que los estudiantes lean y escriban. Los estudiantes tienen problemas en competencias fundamentales como la lectura, la escritura y la interpretación. Hay que estar atento porque los estudiantes tratan de copiar y pegar.*

P8. *Son importantes las tecnologías y tienen su parte positiva y negativa. Hay que utilizarlas y orientar las amenazas. Hay que aprovecharlas y tratar de que los estudiantes produzcan, las TICs son fuentes de investigación.*

P9. *Es más cómodo trabajar con las tecnologías de la información y comunicación. Creo que son importantes y hay que tratar de que los estudiantes las vean como una ayuda. Las TICs tienen su parte positiva y su parte negativa.*

P10. *Las tecnologías de la información y comunicación son herramientas valiosas si se usan de buena manera. Facilitan el aprendizaje, motivan. Los estudiantes captan más. Facilitan el trabajo de los docentes. Son un apoyo, ayudan a trabajar en estos tiempos. Hay que utilizarlas en todo.*

P11. *Estamos en la era de las TICs. Se utilizan en nuestros centros. Son una herramienta importantísima. Hay que usarlas con equilibrio. Los niños están inmersos en ellas. Hay escuelas que tienen los equipos necesarios y otras no tienen, les falta un inversor. Los centros de religiosos tienen todos los recursos y buen laboratorio.*

P12. *Las Tics son un apoyo importante. Ayudan a un aprendizaje más divertido. El estudiante puede tener acceso a más información que el maestro. Se puede aprender mucho. Además, el estudiante puede tener acceso a imágenes, videos y un aprendizaje más interesante.*

P13. *Son importantes y hay que utilizarlas en todo porque estamos ante una generación tecnológica. Hay que tener mucho cuidado y darle el uso debido. Hay que empoderar a los estudiantes pero los profesores deben trabajar para ir delante de ellos.*

Pregunta N° 2 ¿Qué opinan ustedes de este planteamiento?

Ítem N° 4: Me da igual que se maltrate a otra persona; ése no es mi problema.

El Cuadro N° 270 describe las Categorías, Subcategorías y Códigos como resultado del trabajo de los Grupos de Discusión.

Cuadro N° 270: Categorías, Subcategorías y Códigos

Categorías, Subcategorías y Códigos					
Nº Categoría	Categorías	Código Categorías	Subcategorías	Frecuencia	Código Subcategorías
1	Actitudes	ACT	El respeto a la persona	2	ERESP
			El Diálogo	1	EDIAL
			La Violencia	3	LVIOL
			El Conflicto	2	ECONFLI
2	Sentimientos	SEN	El rechazo al maltrato	2	NMGMAL
			El malestar frente al maltrato	1	EMALAMAL
			Cuando maltratan a otro, me maltratan a mí	1	MALOAM
			Apoyo y compañerismo ante el maltrato	1	AC
			El maltrato degrada a la persona	1	EMALDP
			El maltrato es dañino	1	EMALD
3	Maltrato en Educación	ME	Maltrato un elemento del ámbito educativo	1	MALAE
			El Maltrato entre profesores y entre estudiantes	1	MALPROES
4	Profesores y Maltrato	PROFMAL	El maestro no puede maltratar	2	MNPMAL
			El maestro y la no la violencia	1	EMAYNV
			El maltrato entre los profesores	1	EMALEPROF
			El seguimiento al maltrato	1	ESEMAL
			Los profesores deben ser un ejemplo	1	PROFUNEJ
5	Valorar las Personas	VP	Somos personas	2	SP
			Somos iguales	1	SOI
			No maltratar a las personas	2	NMP
			Un trato igual para todos	1	UTIPT
			Compromiso con la persona maltratada	1	COPERMAL
			Somos personas pensantes	1	SP
			Somos personas y Pensamos diferente	1	SPyPD

Al plantearle la pregunta que aparece en el Cuadro N° 270 ¿Qué opinan sobre los planteamientos del Ítem N° 4? Respondieron dando origen a categorías y subcategorías diversas.

En la 1ª Categoría, Actitudes, explicitan algunas de las que se manifiestan en un contexto de maltrato, tales como: *el respeto* (2); *el diálogo* (1); *la violencia* (3) y *el conflicto* (2). La 2ª presenta los Sentimientos expresados por los Participantes con respecto al tema en discusión: *rechazo* (2); *malestar ante el maltrato* (1); *Cuando maltratan a otro, me maltratan a mí* (1); *apoyo y compañerismo ante el maltrato* (1); *el maltrato degrada a la persona* (1); *el maltrato es dañino*. La 3ª, el Maltrato en Educación indica que: *es un elemento del ámbito educativo* (1); *se produce entre profesores y entre estudiantes* (1). La 4ª, Los Profesores y el Maltrato, sostienen que *el maestro no puede maltratar* (1); *el maestro no puede ejercer la violencia* (1); *el maltrato se produce entre profesores* (1); *es necesario el seguimiento al maltrato* (1) y *los profesores deben ser un ejemplo* (1).

En la 5ª Categoría Valorar las personas, los Participantes responden indicando: *somos personas* (2); *Somos iguales* (1); *No maltratar a las personas* (2); *procurar un trato igual para todos* (1); *compromiso con la persona maltratada* (1); *Somos personas pensantes* (1); *Somos personas y pensamos diferente* (1).

8.8.2.7.3 Aportaciones más extensas de los Participantes que contextualizan las respuestas del Cuadro N° 270

P1. *El maltrato hay que prevenirlo. Si hay conflicto debe haber diálogo. Somos personas pensantes. Ir a lo concreto para no maltratar a las personas.*

P2. *Somos personas y pensamos diferentes. Tenemos que buscar formas de resolver los conflictos.*

P3. *Me siento mal con el maltrato. El maltrato marca, deja huellas. Degrada al que lo ejerce no al que lo padece.*

P4. *El maltrato es un elemento común en el ámbito educativo: lenguaje. Es dañino. No importa de donde venga.*

P5. *El maestro no puede estar de acuerdo con el maltrato. No puede ser indiferente. En la hora de receso no puede ser indiferente. Debemos llamar al que agrede y buscar como orientar para que la situación no continúe.*

P6. *El maestro no puede maltratar. El maltrato es más escaso entre los profesores y más común entre los estudiantes.*

P7. *No me gusta el maltrato a ninguna persona. Ni para niños, personas mayores indefensas. Hay que darle apoyo y tener compañerismo y más compromiso con la persona maltratada. Un trato igual para todos.*

P8. *No me gusta el maltrato porque no me gusta que me maltraten.*

P9. *Cuando maltratan a otro me maltratan a mí. El maltrato se da entre los profesores y entre los estudiantes. Debemos darle seguimiento al maltrato*

P10. *Debemos promover el respeto entre todos. Somos iguales.*

P11. *Debemos actuar con el ejemplo. A veces practicamos la violencia con objetos que no funcionan y los tiramos.*

P12. *El maestro no puede utilizar la violencia. Somos los llamados a controlar.*

P13. *El uso frecuente del celular en el aula por parte del maestro y el abandono del aula genera conflicto, violencia. Es una falta de respeto al estudiante.*

Pregunta N° 3: ¿Qué piensan sobre esta afirmación?

Ítem N° 10: Soy flexible.

El Cuadro N° 271 describe las Categorías, Subcategorías y Códigos como resultados del trabajo de los Grupos de Discusión.

Cuadro N° 271: Categorías, Subcategorías y Códigos

Categorías, Subcategorías y Códigos					
Nº Categoría	Categorías	Código Categorías	Subcategorías	Frecuencia	Código Subcategorías
1	Percepciones Sobre la Flexibilidad	PERFL	La flexibilidad es importante	1	FLI
			Es peligrosa y algo complejo	1	FLPyCFL
			Es un arma de doble filo	1	FLARDFIL
			Fortalece el liderazgo	1	FLFORLI
2	Los Profesores y la Flexibilidad	LPROFL	El profesor flexible	2	EPFL
			El profesor suave y duro al corregir	1	EPSyFACO
			Debe estar abierto a nuevos aprendizajes	1	NA
			Evitar la resistencia a los cambios	1	ERC
3	Flexibilidad y Cambio	FC	Apertura al cambio	1	LACAM
			Flexibilidad ante los cambios	1	FLACAM
			Aceptar y Acatar el cambio	2	A y ACAM
			Vivimos en un mundo cambiante	1	LVMUCAM
			Apertura a nuevos conocimientos	1	ANCOM
			Flexibilidad: no encasillarnos-cerrarnos	2	NPENCE
			Hay resistencia al cambio	2	HRC
			Apropiarse del cambio	1	ADC
			Hay resistencia generacional	1	HRG
			Hay preferencia por lo tradicional	1	HPPLTRA
4	Gestión de la Flexibilidad	GFL	Hay que monitorearla	1	HQM
			Hay que establecer acuerdos	1	HQEA
			Hay que negociar	1	HQN
			Flexibilidad unida a la rectitud y a la tolerancia	1	FLUORyTO
			Hay que tener firmeza	1	HQUTF
			Flexibilidad sin llegar a la permisividad	1	FLSLLP
			El peligro está en el manejo	1	EPM

El Ítem N° 10 se les presentó a los Participantes y se le preguntó ¿Qué piensan de esta afirmación? respondieron en el marco de la Categoría Percepciones sobre la Flexibilidad los siguientes aspectos: *La flexibilidad es importante* (1); *Es peligrosa y Algo complejo* (1); *Es un arma de doble filo* (1); *Fortalece el liderazgo* (1).

Respecto a la Categoría Los Profesores y la Flexibilidad, indicaron: *El profesor tiene que ser flexible (2); Debe ser suave y duro al corregir (1); Debe estar abierto a nuevos aprendizajes (1); Debe evitar la resistencia a los cambios (1).*

Desde la Categoría Flexibilidad y Cambio plantearon: *Apertura al cambio (1); Flexibilidad ante los cambios (1); Adaptación y acatar el cambio; (2); Vivimos en un mundo cambiante (1); Apertura a nuevos conocimientos (1); No encasillarnos-cerrarnos (2); Hay resistencia al cambio (2); Apropiarse del cambio (1); Hay resistencia intergeneracional (1); Hay preferencia por lo tradicional (1).*

En orden a la Gestión de la Flexibilidad plantearon que: *Hay que monitorearla (1); Hay que establecer acuerdos (1); Hay que negociar (1); La Flexibilidad, unida a la rectitud y la tolerancia (1); Hay que tener firmeza (1); Flexibilidad sin llegar a la permisividad. Según los Participantes, el peligro está en el manejo de la flexibilidad (1).*

8.8.2.7.4 Aportaciones más extensas de los Participantes que contextualizan las respuestas del Cuadro N° 271

P1. La flexibilidad es importante, delicada. Hay que monitorearla; hay que negociar, buscar razones, establecer acuerdos, ceder, que mi opinión no sea la única. No debo cerrarme. Es necesario ser abierto, más apertura al diálogo. La flexibilidad fortalece el liderazgo. Hay más compromiso y responsabilidad.

P2. Es peligrosa, compleja. El peligro está en el manejo, en la gestión de la flexibilidad. Hay que tener mano suave y mano fuerte al corregir.

P3. Hay que ser flexible en la presentación de las informaciones y no solo con respecto a la conducta y ante las formas que eligen los estudiantes para presentar sus trabajos. Que los estudiantes puedan ser creativos.

P4. El profesor debe ser flexible también. La flexibilidad implica reglas.

P5. La flexibilidad abre al cambio. Es necesario acatar el cambio.

P6. Hay que ser flexible antes los cambios que están llegando. Apropiarse del cambio exige flexibilidad, tenemos que aceptar el cambio.

P7. *La flexibilidad debe estar unida a la rectitud. Hay que tener claros los valores que queremos proyectar, hay que tener firmeza.*

P8. *El currículo es flexible. El maestro tiene que ser flexible y debe buscar, investigar, producir.*

P9. *Vivimos en un mundo cambiante. Vamos a ponernos positivos y a ser flexibles. A veces hay resistencia generacional, resistencia al cambio. Hay preferencia por lo tradicional.*

P10. *La flexibilidad es un arma de doble filo. Depende de la situación y por eso hay que distinguir cuándo se puede ser flexible.*

P11. *En el proceso educativo la flexibilidad es interesante. No podemos encasillarnos. Hay que tener cuidado como maestro. El estudiante nos puede llevar por otro lado.*

P12. *Hay que tener en cuenta la flexibilidad sin llegar a la permisividad.*

P13. *La flexibilidad hay que monitorearla, unida a la rectitud y a la tolerancia. Flexibilidad para abrirse a nuevos conocimientos. Los profesores tienen que abrirse a nuevos aprendizajes. Tenemos que adaptarnos y evitar resistencia a los cambios.*

Pregunta N° 4: ¿Qué opinan ustedes de esta expresión?

Ítem N° 4: Siento que me gusta trabajar como docente.

El Cuadro N° 272 describe las Categorías, Subcategorías y Códigos como resultados del trabajo de los Grupos de Discusión.

Cuadro N° 272: Categorías, Subcategorías y Códigos

Categorías, Subcategorías y Códigos					
N° Categoría	Categorías	Código Categorías	Subcategorías	Frecuencia	Código Subcategorías
1	Postura de los Docentes	POSDOC	El trabajo docente me gusta	8	ETDMG
			El trabajo docente me fascina	1	ETDMF
			Disfruto mi vocación	1	DMV
			La docencia: vocación más importante de todas las profesiones	1	LDVIDTP
			La docencia: única forma de hacer por la sociedad	1	LDUFHPS
			Ser maestro donde quiera que vaya	1	SMADQV
2	Rasgos del Docente con Vocación	RDCV	El docente motiva a los estudiantes	2	EDMOES
			El docente realiza el trabajo con amor	1	EDreTCA
			La docencia como apostolado	1	LDAPOST
			El docente entregado y humilde; paciente, comprensivo y cariñoso	1	EDEHPCyK
			El docente crea conciencia	1	EDCC
			Hay acercamiento a los estudiantes	1	HACES
			El docente y el cuidado de los estudiantes	1	EDyECES
			La docencia y la dimensión trascendente	1	LDLDRAS
			El docente transparente y coherente	1	EDTyC
			El docente y la interacción con las personas	1	EDyLICP
El docente y el seguimiento a su trabajo	1	EDyESG			
3	Compromiso del Docente	CD	La sociedad espera cambios	1	SEC
			Hacer de los estudiantes hombres y mujeres del bien	1	HESHMB
			Hacer que los estudiantes se enamoren de las TICs	1	EE
			Desarrollar la intuición para llegar más lejos	1	DI
4	Satisfacción Docente	SD	Cuando me saludan profesionales que fueron mis alumnos	1	CSPROA
			Cuando ayudo a los estudiantes	1	CAyES
			Cuando logro los objetivos	1	CLOB
			Cuando un estudiante adquiere un aprendizaje	1	CESAA

Las opiniones de los Participantes sobre el Ítem N° 4, fueron diversas a partir de la pregunta que se les hizo. Sus aportaciones generaron cuatro Categorías y diferentes Subcategorías. La 1ª Categoría Postura de los Docentes explicita sus opiniones: *El trabajo docente me gusta* (8); *El trabajo docente me fascina* (1); *Disfruto mi vocación* (1); *La docencia, vocación más importante de todas las profesiones* (1); *La docencia única forma de hacer por la sociedad* (1); *Ser maestro donde quiera que vaya* (1).

De la 2ª Categoría Rasgos del Docente con vocación señalan los siguientes: *El docente motiva a los estudiantes* (2); *El docente realiza el trabajo con amor* (1); *Asume la docencia como apostolado* (1); *El docente es entregado y humilde; paciente, comprensivo y cariñoso* (1); *El docente crea conciencia* (1); *Hay acercamiento a los estudiantes* (1); *El docente cuida de los estudiantes* (1); *Integra en la docencia la dimensión trascendente* (1); *El docente interactúa con las personas* (1); *le da seguimiento a su trabajo* (1).

La 3ª Categoría Compromiso del Docente contiene también una diversidad de Subcategorías que explicitan las opiniones de los Participantes. Los compromisos que se subrayan son: *La sociedad espera cambios* (1); *Hacer de los estudiantes hombres y mujeres del bien* (1); *Hacer que los estudiantes se enamoren de las TICs* (1); *Desarrollar la intuición para llegar más lejos* (1). En la 4ª Categoría destacan los aspectos que les genera satisfacción como docente: *cuando me saludan profesionales que fueron mis alumnos* (1); *Cuando ayudo a los estudiantes* (1); *Cuando logro los objetivos* (1) y *cuando un estudiante adquiere un aprendizaje* (1).

8.8.2.7.5 Aportaciones más extensas de los Participantes que contextualizan las respuestas del Cuadro N° 272

P1. *Eso es un maestro con vocación, es un verdadero maestro. Maestro apasionado, enamorado de lo que le gusta. Así aprenden sus estudiantes. Su inspiración motiva a los alumnos y estos quieren ser como sus maestros.*

P2. *Me gusta, vivo mi área. Hay que enamorarse para transformar a los niños. Esto hace que llegue la motivación a los estudiantes.*

P3. *Así se trabaja con amor, se derrama todo lo bueno con paciencia. Somos amigos, padres, psicólogos, médicos en la escuela, el niño se desahoga y le dice al maestro lo que siente.*

P4. *Disfruto mi vocación, siento satisfacción cuando un estudiante adquiere un aprendizaje pero para ser maestro hay que ser entregado, humilde, paciente, comprensivo, cariñoso. Hay que hacer que los estudiantes se enamoren.*

P5. *Me gusta ser docente porque puedo orientar o ayudar en la parte humana. El magisterio es un apostolado. Los niños creen en nosotros. La sociedad espera cambios. Debemos tener en cuenta lo que hacemos cada día. Hay que sentir pasión por lo que uno hace y dar desinteresadamente.*

P6. *Somos lo que hacemos. Influidos en la vida. Creamos conciencia, marcamos vidas con cada acto, gesto y momento. Esto quedará en los estudiantes. Hacer de los estudiantes hombres y mujeres del bien.*

P7. *Me gusta la educación. Me gusta ser docente. Nuestro actuar tiene que ser trascendente. Hay que tener presente al Todo Poderoso. Somos entes de transformación en todos los niveles.*

P8. *Me gusta ser maestro cuando veo a ciertos profesionales y personas que te saludan, te conocen por haber sido tus alumnos. El maestro es maestro donde quiera que vaya. Hay profesores que no practican el buen ejemplo. Debemos ser intuitivos, desarrollar la intuición para llegar más lejos.*

P9. *Es la vocación más importante de todas las profesiones. Me gusta cuando ayudo a los estudiantes, cuando puedo resolver conflictos. Hay que tener muy en cuenta lo que hacemos. Esto es praxis de vida como maestro. Eso es lo que más ayuda a la transparencia, a la coherencia.*

P10. *Me gusta, me fascina ser maestra, mi rol, respetan a uno como maestro, hay acercamiento con los estudiantes. Me gusta enseñar, me gusta que otros sepan lo que yo sé.*

P11. *No me gustaba ser maestro, me gustaba derecho y por problemas económicos estudié educación. Me gusta transmitir mis conocimientos a otras personas. Esta profesión me ayuda a interactuar con las personas.*

P12. *Me gusta cuando logro los objetivos planteados en el aula. Es la única manera de hacer algo por la sociedad. Ver crecer al estudiante me estremece, me da placer. Cuidamos a los estudiantes más que algunos padres.*

P13. *Me gusta porque ahí uno convive. Voy tallando, voy investigando, le doy seguimiento. Hay problemas de falta de cariño*

Pregunta N° 5: ¿Cuál es su punto de vista sobre esta afirmación?

Ítem N° 10: siempre soy capaz de ejecutar varias actividades a la vez.

El Cuadro N° 273 describe las Categorías, Subcategorías y Códigos como resultados del trabajo de los Grupos de Discusión.

Cuadro N° 273: Categorías, Subcategorías y Códigos

Categorías, Subcategorías y Códigos					
Nº Categoría	Categorías	Código Categorías	Subcategorías	Frecuencia	Código Subcategorías
1	Organización del Trabajo	ODT	Establecer Prioridades	3	PRIO
			Planificación	5	PLA
			La distribución y planificación del tiempo	2	LDPT
			Buscar Estrategias	1	BE
			Trabajo en equipo	1	TE
			Delegación de tareas	1	DTA
			No debo cargarle mi deber a otro	1	NDCMDO
			Cada estudiante tiene que asumir su rol	1	CESTASR
			Aprovechar el tiempo	1	AET
2	Consideraciones de los Profesores	CONPROF	Hacer muchas cosas a la vez afecta la salud	1	HMCAVAS
			Organización para hacer lo que quiera	1	LOVPHLQ
			El equilibrio debe estar presente en todo	1	EEPT
			No podemos olvidar la familia	1	NPOF
			Los docentes no debemos descuidarnos	1	LDNDD
3	Necesidades de los Profesores	NPROF	Del valor de la responsabilidad	1	VRES
			Tener en cuenta el tiempo	1	TeceTi
			Apoyo en el otro	1	AEO
			Una organización sabia	1	UOS
			Calidad en la docencia	1	CALED
			Un trabajo bien realizado	1	UTBR

Los Participantes en los Grupos de Discusión generaron con sus aportaciones tres Categorías y diferentes Subcategorías. En relación con la 1ª Categoría, Organización del Trabajo, indicaron que es necesario: *Establecer Prioridades* (3); *Planificación* (5); *Distribución y planificación del tiempo* (2); *Buscar estrategias* (1); *Trabajo en equipo* (1); *Delegación de tareas* (1) y *No cargarle mi deber a otro* (1); *Cada estudiante tiene que asumir su rol* (1) y *Aprovechar el tiempo* (1).

La 2ª Categoría, Consideraciones de los Profesores en las que plantean: *Hacer muchas cosas a la vez afecta la salud* (1); *Organización para hacer lo que quiera* (1); *El equilibrio debe estar presente en todo* (1); *No podemos olvidar la familia* (1); *Los docentes no debemos descuidarnos* (1).

En la 3ª Categoría Necesidades de los Profesores plantearon que los profesores deben tener en cuenta: El valor de la responsabilidad (1); Tener en cuenta el tiempo (1); Su apoyo en el otro (1); una Organización sabia (1); Calidad de la docencia (1); Un trabajo bien realizado (1).

8.8.2.7.6 *Aportaciones más extensas de los Participantes que contextualizan las respuestas del Cuadro N° 273*

P1. *Estamos en un contexto en el que hay que hacer muchas cosas. Para hacer varias actividades a la vez hay que saber distribuir el tiempo, saber qué es lo importante, hay que priorizar las actividades, Dios nos dio el tiempo a nosotros y debemos priorizar. No debemos descuidarnos de nosotros.*

P2. *Tenemos que hacer lo que podamos, hacerlo con calidad. Ver hasta dónde están nuestras medidas.*

P3. *Tenemos que planificarnos porque se hace mejor, evitamos el estrés y hay mayor calidad en el trabajo.*

P4. *Por más trabajo que tengamos no podemos olvidar la familia. Hay que planificar el tiempo en el que voy a realizar el trabajo. Tenemos que organizarnos sabiamente.*

P5. *Tener presente el valor de la responsabilidad. Es clave para darle respuesta a aquello con lo que me comprometí. No debo cargarle mi deber a otro.*

P6. *Hacer muchas cosas a la vez afecta la salud. No es calidad de vida.*

P7. *Si se planifica y se prepara la actividad, hay efectividad. El equilibrio debe estar en todo.*

P8. *Debo realizar bien lo que se me indique. Hay que establecer un orden, analizar.*

P9. *Hay que apoyarse en el otro, delegar. Hay que saber aprovechar el tiempo.*

P10. *Hay que priorizar, hay que planificar.*

P11. *Si uno se organiza hace todo lo que uno quiera.*

P12. *Puedo hacer las cosas por el entusiasmo. Si digo no puedo, me estanco.*

P13. *En mi caso, tengo muchas actividades. Tenemos que buscar estrategias, trabajar en equipo, delegar funciones en los estudiantes. Cada estudiante tiene que asumir su rol.*

Pregunta N° 6: ¿Qué opinan ustedes sobre este planteamiento?

Ítem N° 24: Considera que con dinero se puede lograr todo aquello a lo que se aspira.

El Cuadro N° 274 describe las Categorías, Subcategorías y Códigos como resultados del trabajo de los Grupos de Discusión.

Cuadro N° 274: Categorías, Subcategorías y Códigos

Categorías, Subcategorías y Códigos					
N° Categoría	Categorías	Código Categorías	Subcategorías	Frecuencia	Código Subcategorías
1	Posición de los Profesores	PPROF	El dinero forma Caudillos	1	EDFC
			El dinero no lo es todo	1	EDNET
			El dinero no es lo más importante	3	NEMI
			Con la educación se consigue una felicidad más plena	1	CEDFP
2	Priorizar a las Personas	PRIORP	Darle importancia al ser y no al tener	1	DISyNT
			La persona vale más que todo	2	LPVMT
			La persona debe estar por encima del dinero	1	LPPED
			Las relaciones humanas son las que hacen crecer	1	LRHC
3	Tensiones y Dilemas	TEND	El dinero da poder, abre puertas	1	EDdPAP
			La solidaridad puede más que el dinero	1	LSPMQD
			El dinero se consigue fácil y se va	1	EDFSV
			El dinero es necesario para la subsistencia de las personas	1	EDNSP
			Podemos cultivar buenas relaciones sin tener dinero	1	PCBRSD
			El dinero es una necesidad. No lleva a la felicidad	1	EDNLLF
			En el dinero no está la sabiduría	1	EEDCESA
			La paz no se consigue con el dinero	1	LPNCCD

Los Participantes ante la pregunta Qué opinan sobre los planteamientos del Ítem. N° 24? del Cuestionario Motivación Intrínseca y Extrínseca se manifestaron en coherencia con cada una de las Categorías. La 1ª, Posición de los Profesores explicita sus opiniones: *El dinero forma caudillos* (1); *El dinero no lo es todo* (1); *el dinero no es lo más importante* (3); *Con la educación se consigue una felicidad más plena* (1).

La 2ª Categoría Priorizar a las personas indica que según los profesores: *Hay que darle importancia al ser y no al tener* (1); *todo La persona vale más que* (2); *La persona debe estar por encima del dinero* (1); *Las relaciones humanas son las que hacen crecer* (1).

La 3ª Categoría. Tensiones y Dilemas pone de manifiesto que para los profesores, *el dinero da poder, abre puertas (1); La solidaridad puede más que el dinero (1); El dinero se consigue fácil y se va (1); El dinero es necesario para la subsistencia de las personas (i); Podemos cultivar buenas relaciones sin tener dinero. (1); El dinero es una necesidad. No lleva a la felicidad (1) En el dinero no está la sabiduría (1); La paz no se consigue con el dinero (1).*

8.8.2.7.8 Aportaciones más extensas de los Participantes que contextualizan las respuestas del Cuadro N° 274

P1. *Estamos en un mundo en el que el dinero y el prestigio son soluciones. Aparentar es un problema de esta sociedad. El dinero te da poder, te abre puerta. El que tiene dinero, tiene seguidores. El dinero forma caudillos.*

P2. *Las relaciones humanas son las que hacen crecer.*

P3. *El dinero no lo es todo. Podemos cultivar buenas relaciones pero no puedo llegar a eso por dinero. La solidaridad puede más que el dinero. Las relaciones humanas son las que hacen crecer. Podemos cultivar buenas relaciones sin tener dinero.*

P4. *Hay que impulsar la formación de la dimensión de trascendencia.*

P5. *Hay que darle importancia al ser y no al tener. Ser buenas personas. El dinero se consigue fácil y se va.*

P6. *Se pierde el deseo de estudiar al ver a otros con dinero que no saben firmar su nombre. Se descuida mucho a la persona.*

P7. *El dinero es necesario para la subsistencia de las personas. Se puede utilizar el dinero para otra cosa.*

P8. *La persona vale más que todo. Las personas apegadas al dinero no son solidarias.*

P9. *La persona debe estar por encima del dinero. Hay hijos descuidados por el afán de tener dinero. Afán que va en detrimento de la persona.*

P10. *No estoy de acuerdo con esa posición. No es lo más importante de mi vida.*

P11. *El dinero es una necesidad. Hay cosas que aun teniendo dinero no se consiguen. No lleva a la felicidad. Ahí no está la sabiduría.*

P12. *Es necesario. No es lo más importante. La felicidad no se compra con dinero.*

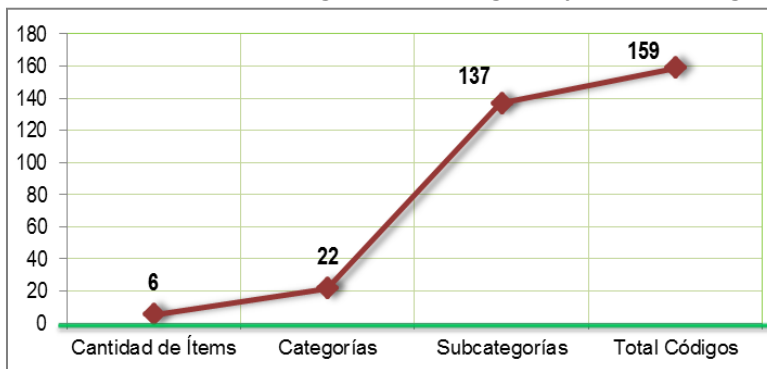
P13. *Es necesario pero no es lo más importante. Tenemos satisfacciones sin necesidad de dinero. Hay personas que tienen dinero sin salud. Hay que tener cuidado con los estudiantes. Con la educación se consigue una felicidad más plena. La paz no se consigue con el dinero.*

8.8.2.7.9 *Aportaciones de los Grupos de Discusión del Distrito Educativo 10-03 de la Regional de Educación 10, Santo Domingo*

Cuadro N° 275: Síntesis participantes

Participantes Regional de Educación 10, Santo Domingo		
Convocados	Participantes	Porcentaje
18	17	94%

Gráfico N° 225: Ítems, Categorías, Subcategorías y total de Códigos



Pregunta N° 1: ¿Cuál es su punto de vista sobre esta afirmación?

Ítem N° 24: Considero que son muy importantes las tecnologías de la información y la comunicación para la enseñanza en el momento actual.

Cuadro N° 276: Categorías, Subcategorías y Códigos

Categorías, Subcategorías y Códigos					
N° Categoría	Categorías	Código Categorías	Subcategorías	Frecuencia	Código Subcategorías
1	Importancia de las TICs	IT	Las TICs son importante para profesores y estudiantes	8	LTIMPROFES
			Las TICs tienen ventajas y desventajas	5	LTVD
			Las TICs son imprescindibles	1	LTSIMPRES
			Las TICs, un asunto global	1	LTUAGL
2	Uso de las TICs	UT	TICs para aclarar a estudiantes y maestros	1	TPCESMAES
			TICs en el proceso enseñanza/aprendizaje	2	TEPEA
			TICs para investigar	1	TPINV
			TICs para innovación, actualización	1	TPAI
			TICs para ver imágenes, videos	1	TPVIVI
			TICs para repasar y revisar tareas	1	TPRRTA
			TICs recurso óptimo para la labor docente	1	ROLD
Uso de las tecnologías con equilibrio	1	UTE			
3	Profesores-TICs	PT	Orientadores en el uso de las TICs	2	OUT
			Muchas veces no investigan	1	NINV
			Profesores que saben extraer lo mejor de las TICs	1	PROFSEMT
			Integrar las TICs a la práctica pedagógica	1	ITPRP
			Profesores cerrados a las TICs	1	CCTT
			Profesores con falta de empoderamiento	1	PROFE
4	Los Profesores y el Cambio	PROFyC	Miedo a la capacitación/actualización	2	MCAPA
			Profesores aislados/rezagados	2	PROFAR
			Profesores que tienen que cambiar el pensamiento	1	PROFTCP
			Profesores con necesidad de innovación	1	PROFNIN
5	Centros educativos-TICs	CET	Resistencia al cambio	3	RC
			Centros sin equipos tecnológicos	1	CRT
			Centros educativos fuera de la realidad	1	CFR
6	Estudiantes-TICs	ET	Centros que prohíben el uso de los celulares	1	CPUCEL
			Estudiantes con más atención en las clases	1	ESCMAEC
			Los estudiantes nacen con las TICs	1	ESNCT
			Los estudiantes investigan	1	LESINV
			Las TICs atraen a los estudiantes	1	LTAE
			Las TICs tienen a los estudiantes más motivados	1	TESMM
			Los estudiantes necesitan orientación para trabajar	1	LESNOPT
Los estudiantes con problemas de lectura y escritura por las TICs	1	LESCPLET			
7	Causas de la Resistencia al Cambio	CRC	Tradición arraigada en el uso de tecnologías antiguas	1	TAUTA
			La edad	1	LE
			Cambios constantes de los Programas	1	CCDP
			Miedo a equivocarnos	1	ME
			Por no dejar de lado la comodidad	1	PNDLC
			Falta de capacitación/actualización	1	FCA
			Falta de recursos	1	FR
			Falta de empoderamiento	1	FE
Porque casi salen del sistema	1	PSS			
8	Uso del Celular en el Aula	UCELA	Negar la tecnología es una contradicción	1	NTEC
			No retirar los celulares a los estudiantes	1	NRCEL
			Utilizar el celular para que el estudiante realice tareas	2	UCELESTA
			Aprovechar el celular como herramienta para las tareas	1	ACELPTA
			El maestro responsable del uso del celular en el aula por parte del estudiante	1	MARUCELES
El celular se usa para la clase	1	ECELCLA			

Las respuestas de los Participantes en el Grupo de Discusión a la pregunta Cuál es su punto de vista sobre la afirmación del Ítem. N° 24 dieron origen a ocho Categorías y diferentes Subcategorías. Respecto a la importancia de las TICs sostienen que: Son importantes para profesores y estudiantes (8); *Las TICs tienen ventajas y desventajas* (5); *Las TICs son imprescindibles* (1) y constituyen *Un asunto global* (1). En relación con el Uso de las TICs, los Participantes indican que sirven para: *Aclarar a estudiantes y maestros* (1); *para el proceso enseñanza-aprendizaje* (2); *Investigar* (1); *Innovación-Actualización* (1); *Ver imágenes, videos* (1); *Repasar y Revisar tareas* (1). Además, *es un recurso óptimo para la labor docente* (1). *Debe usarse con equilibrio* (1).

La Categoría Profesores-TICS explicita las respuestas de los Participantes en orden a que los profesores *son orientadores de las TICS* (2); *Muchas veces no investigan* (1); *Saben extraer lo mejor de las TICs* (1); *Deben integrar las TICs a la Práctica Pedagógica* (1); *Hay profesores cerrados a las TICS* (1); *Profesores con falta de empoderamiento* (1); *Con miedo a la capacitación-actualización* (2). La Categoría Los Profesores y el Cambio destaca las respuestas de los Participantes en los Grupos de Discusión indicando que: Hay profesores aislados/rezagados de las TICs (2); Profesores que tienen que cambiar el pensamiento (1); Profesores con necesidad de innovación (1) y Profesores que se resisten al cambio (3).

La Categoría Centros Educativos-TICs muestra la diversidad de Subcategorías que expresan el sentir de los Participantes respecto a que: *Hay centros educativos sin equipos tecnológicos* (1); *Centros educativos fuera de la realidad* (1) y *centros que prohíben el uso de los celulares* (1). En relación con Los estudiantes y las TICs, los Participantes indican que: *Ponen más atención en las clases* (1); *Los estudiantes nacen con las TICs* (1); *Los estudiantes investigan* (1); *Las TICs atraen a los estudiantes* (1); *Las TICs tienen a los estudiantes más motivados* (1); *Los estudiantes necesitan orientación para trabajar* (1); *Los estudiantes tienen problemas de lectura y escritura por las TICs* (1).

Al abordar las Causas de la resistencia al cambio, los Participantes señalaron que las principales se relacionan con: *una tradición arraigada en el uso de tecnologías antiguas* (1); *La edad* (1); *Cambios constantes en los Programas* (1); *Miedo a equivocarnos* (1); *Por no dejar de lado la comodidad* (1); *Falta de capacitación-actualización* (1); *Falta de recursos* (1); *Falta de empoderamiento* (1); *Porque casi salen del sistema educativo* (1). La última Categoría vinculada a las TICs subraya las aportaciones de los Participantes sobre el Uso del Celular en el Aula. En este contexto plantean que *Negar la tecnología es una contradicción* (1); *No se deber retirar el celular a los estudiantes* (1); *Se debe utilizar el celular para que el estudiante realice tareas* (2); *Aprovechar el celular como herramienta para realizar tareas* (1); *El maestro es responsable del uso del celular en el aula por parte del estudiante* (1); *El Celular se usa para la clase* (1).

8.8.2.7.10 Aportaciones más extensas de los Participantes que contextualizan las respuestas del Cuadro N° 276

P1. Yo considero que es importante, porque se utiliza como herramienta para aclararle al estudiante, o para aclaración del propio maestro y lograr los propósitos establecidos. Hoy en día se usan las tecnologías en las situaciones de aprendizaje, para aclarar ciertos temas específicamente en área de matemáticas, que es una materia muy abstracta, traerle esa situación al estudiante para que sea más manejable y si en algún momento el estudiante no tiene la oportunidad de entender en ese momento, tiene un tiempcito de volver otra vez a repasarlo. Es una ventaja que tiene la tecnología: que se puede repasar, y revisar, entonces el maestro, muchas veces utiliza videos y esos videos no cansan como el maestro

P2. Es importante la tecnología y ayuda mucho al maestro y a la maestra porque ahí podemos encontrar no solamente por medio de la Internet, también, a través de los teléfonos inteligentes. Pero también se ha convertido, de una forma u otra en meollo en cuanto a que esas informaciones que dan muchas veces están divorciadas de la realidad. Hay una parte positiva pero hay una parte negativa. Ellos han dejado ya muchas veces de usar los libros, el hábito de la lectura por ir a lo más fácil y de lo más fácil muchas veces no hay aplomo. Hay problemas de ortografía y de escritura.

P3. El lenguaje del chat es el que está haciendo daño pero nosotros como maestros tenemos que ser orientadores porque, si tú te das cuenta cuando llegas a una clase con tecnología tienes más atención de los estudiantes porque ese es su centro de interés. Es más fácil para ellos y para los profesores. Entonces, en cada cosa tienes que hablarles también de las consecuencias que les trae y aclararles, porque esa es la preocupación de nosotros ahora con la tecnología.

P4. Es importante la tecnología pero con una guía. Hay estudiantes que no leen, copian. El maestro debe analizar lo que trae el estudiante. Los estudiantes bajan los contenidos tal como están. El profesor muchas veces no investiga y los estudiantes investigan. Sería bueno entonces que el maestro, antes de mandar a buscar al estudiante a la red investigue las páginas y seleccione cuáles páginas puede o no puede para ver qué tipo de contenido necesita, porque muchas veces el estudiante le trae al maestro y el maestro todavía no lo ha investigado, por el momento no sabe por dónde viene el problema y el maestro no puede responder esa pregunta.

P5. *Todo depende de la estrategia y de la forma como el maestro utilice los medios tecnológicos. Ciertamente en los tiempos actuales yo me atrevería a decir que la tecnología es imprescindible porque estamos rodeados de un grupo de jóvenes que están inmersos en la tecnología. Ese es el “boom” del momento, entonces obligatoriamente el maestro tiene que estar en la tecnología y tiene que utilizar la tecnología. Ahora, como persona inteligente, como maestro capaz, debe saber cómo extraer lo mejor de ese medio porque nos facilita. Ya no tenemos que cansarnos tanto la garganta, es una forma fácil y rápida. Los estudiantes nacen con las TICs.*

P6. *Hablamos de desarrollo y las escuelas están lejos de la realidad. Los maestros se han aislado En educación se le debe dar prioridad. Toda escuela debe tener al menos una computadora. Hay centros que no tienen herramientas y hay maestros alejados de las TICs. La tecnología de los hogares está mejor que en la escuela.*

P7. *Fíjense bien, es un asunto global, cuando la maestra dice si nosotros queremos tecnología debemos estar a la altura de la tecnología. Los maestros debemos de estar a la altura que están los alumnos o por encima de ellos y a veces estamos hasta negando ese uso. El maestro regularmente se resiste a los cambios y para el uso de las tecnologías ha sido mayor la resistencia. Se dieron unos cursos sobre el maestro conectado y computadoras para todo el mundo, le están fiando las computadoras para que todo el mundo estudie. Hay centros educativos que están prohibiendo el uso de los celulares y es todo lo contrario, eso es tecnología. No se deben retirar y aprovechar esa herramienta para las tareas. Hay temas que explican el uso de la tecnología. Vamos a programar de manera que aprovechemos ya que nuestra tarea será con esos celulares que ellos tienen, no retirárselos. Usemos las tecnologías. Hay temas que explican el uso de la tecnología.*

P8. *La tecnología tiene ventajas y desventajas. Si el profesor es responsable de lo que el estudiante va a realizar con el celular, no hay problema. El centro tiene más equipos. Los estudiantes son más visuales. Hay que empoderarse primero y enviarlos con una guía. No podemos estar cerrados a las TICs. La tecnología tiene más ventajas que desventajas. Hay que darles las orientaciones del trabajo a los estudiantes*

P9. *El problema es que algunos pensamos que los alumnos se tienen que adaptar a nosotros y es lo contrario, somos nosotros que nos tenemos que adaptar a los alumnos. Entonces muchas veces, estamos negativos para utilizar la tecnología y yo creo que tenemos que cambiar el pensamiento.*

P10. *Yo considero que tienen ventajas y desventajas. Ventajas en el sentido de que las personas tienen la manera más fácil, de indagar, de investigar situaciones o temas de interés ¿Cuál es la desventaja que estoy mirando? Que hay personas que la están usando como un arma dañina en nuestra sociedad. No permite que el estudiante lea. Se está*

utilizando un mecanismo de copy/paste. Eso no me enriquece a mí como persona o sujeto para yo aportar en una sociedad de un X tema que estemos trabajando. Porque yo no me detuve a analizar, a interpretar a leer lo que estoy investigando. Entonces tiene sus ventajas y desventajas. Eso depende de la aplicación que el ser humano le quiera dar.

P11. En el ámbito educativo la tecnología juega un papel importante, hay que ver cuantas cosas se pueden lograr por medio a las tecnologías y aplicándolo en el proceso de enseñanza/aprendizaje juega un papel importante aún todavía mayor. Vemos cuantas personas pueden hacer una carrera, una especialidad semi-presencial o sin ni siquiera ir nunca al aula y puede lograr su carrera. Igual ocurre cuando la aplicamos en el aula y fuera del aula en el mismo proceso de enseñanza/aprendizaje, por ejemplo cuando abrimos una ventana y le decimos a un estudiante “mándame tu opinión acerca de tal o cual tema”, y ahí mismo podemos corregir y podemos ponerlo para que él lo analice. No necesariamente tenemos que estar en el aula para seguir con el proceso de enseñanza/aprendizaje y para enseñar y para aprender. Siempre y cuando sea en el proceso de enseñanza/aprendizaje todo lo que hay es positivo.

P12. Yo considero que son muy importantes, porque en mi práctica yo he visto que los alumnos se han motivado más cuando trabajamos con las TICs. Y otra cosa, estamos en la era digital. Usted con su celular moderno, ¿quién se lo decodifica y se lo maneja más fácil? Los alumnos. Entonces yo como maestra tengo también que empaparme porque los muchachos te pueden hacer una pregunta y si tú no la manejas, si tú no la sabes, entonces es importante que nosotros trabajemos con las tecnologías, que la integremos a nuestra práctica pedagógica. Tiene desventajas, claro que sí, tiene su desventaja. ¿Cuáles? que cuando ellos estén buscando la información se encuentren con un pedófilo, esa es una desventaja, pero tiene muchas ventajas, depende del uso que yo le dé y que mis alumnos le den. Pero son importantes

P13. Yo pienso que esto tiene una importancia trascendental, porque la tecnología atrae mucho al estudiante y sirve como un vehículo que los activa para el desempeño de las actividades diarias de formación académica y docente. Pero estoy de acuerdo también con la profesora hay desventajas que hay que observar y valorar oportunamente. Yo pienso que nosotros como maestros debemos valorar justamente la utilidad de las herramientas de las TICs como un recurso apropiado, revolucionario, óptimo para la labor docente, pero hay que tener cuidado y utilizarlas adecuadamente.

P14. Yo considero que el uso de la tecnología es importante en el proceso de enseñanza/aprendizaje puesto que nuestros estudiantes han nacido en esta era, la era de la tecnología y debemos trabajar en base a los intereses de ellos mismos. Ellos tienen interés en indagar y buscar en base a la tecnología. Entonces nosotros no podemos quedarnos atrás. Tenemos el uso de las TICs en las aulas, esas son actividades y estrategias que

nosotros podemos utilizar integrándolas sin obviar el uso de los libros, sin quitarles su importancia. Tenemos que conocer primero qué estamos mandando a investigar. Mi experiencia es que hay una gran motivación y fijación del contenido y fijación de la imagen pero como decía una compañera tiene sus ventajas y desventajas. Hay que orientar a los padres para que les den seguimiento a los hijos.

P15. Los maestros nos hemos quedado rezagados. Debemos tener más destrezas, más conocimiento. Los maestros tenemos miedo a utilizar cualquiera de esos aparatos y yo veo que ellos (los estudiantes) los utilizan con tanta facilidad. Tenemos miedo a capacitarnos, tenemos miedo a dañar los aparatos. Es que tenemos miedo por la edad, miedo a equivocarnos. Yo creo que aquí nos han dado tantos cursos y uno se queda solamente con lo básico.

P16. El maestro y la maestra tienen que montarse en el tren de la vanguardia. ¿Cómo? Poniendo en práctica eso que quiere aprender. No he hecho curso de tecnología pero yo vivo en una computadora porque tengo un interés y estoy a la vanguardia como muchos estudiantes cuando tengo que dar respuesta a las preguntas que me hacen. ¿Qué te va a llevar ahí?, la práctica. Yo le tenía un miedo, honestamente a la tecnología y ahora soy una cibernética, así me llaman porque yo ya estoy a un mismo nivel con los niños. Estamos trabajando con niños que se nos están yendo delante y nosotros los estamos dejando que se vayan delante. En cuanto al sentido pedagógico, tienen ventajas y desventajas. Al haber tantos cambios, tenemos que estar bien innovados, eso también está trayendo, un poquito de dificultad. Los maestros tienen miedo a los cambios, mucho miedo. Muchas veces se le da la oportunidad de que se capaciten en cursos informáticos y no los toman. ¿Por qué? Porque se sienten cómodos como planificaban antes, no quieren actualizarse. Están más cómodos con el cuadernito con el que planificaron hace 20 años, quieren dar las clases con ese cuadernito toda la vida. Yo diría que es falta de empoderamiento.

P17. Hay cierto nivel de resistencia a los cambios, y en este caso se refiere a la aplicación de las TICs en la docencia. Porque hay una tradición muy arraigada en el magisterio sobre el uso de lo que podríamos llamar tecnologías antiguas, atrasadas (el cuadernito, la libreta, el libro de texto). Porque hay cambios constantes en los programas y porque le falta poco tiempo para salir del sistema.

Pregunta N° 2: ¿Qué piensan ustedes de este planteamiento?

Ítem N° 4: Me da igual que se maltrate a otra persona; ése no es mi problema.

Cuadro N° 277: Categorías, Subcategorías y Códigos

Categorías, Subcategorías y Códigos					
Nº Categoría	Categorías	Código Categorías	Subcategorías	Frecuencia	Código Subcategorías
1	Posturas de los Profesores	POSPROF	No estoy de acuerdo	6	NEDA
			Hay que participar para que no sea posible	1	HPPQNSP
			No hagas a otro lo que no quieres para ti	1	NHOLQNQPT
			El maltrato produce consecuencias	1	EMALPC
			No soy partidario de la violencia	1	NSPDV
			Retomar los valores	1	RLV
			No podemos ser indiferentes	1	NPSI
			Trabajar el valor del amor a los demás	1	TEVALD
2	Profesores y Maltrato	PROFMAL	Los profesores están preocupados por el maltrato	2	PROFPMAL
			Los profesores propician buen trato	1	PROFPBT
3	Valorar las Personas	VP	Cada persona tiene un valor	1	CPTV
			Hay que ponerse en lugar del otro	1	HPELDO
			No pensamos en los demás	1	NPELD
			Hay que trabajar por los demás	1	HQTPLD

Las repuestas de los Participantes a la pregunta relacionada con el Ítem N° 4, se reflejan en tres Categorías con sus respectivas Subcategorías. Los Profesores muestran su postura indicando: *No estoy de acuerdo* (6); *Hay que participar para que no sea posible el maltrato* (1); *No hagas a otro lo que no quieres para ti* (1); *El Maltrato produce consecuencias* (1); *No soy partidario de la violencia* (1); *Hay que retomar los valores* (1); *No podemos ser indiferentes* (1) *Hay que trabajar el valor del amor a los demás* (1). La Categoría Profesores y Maltrato presenta las respuestas de los Participantes en ese tema. Para unos, *los profesores están preocupados por el maltrato* (2) y para otros, *los profesores propician buen trato* (1).

La Categoría Valorar las Personas muestra en sus diversas Subcategorías, las opiniones de los Participantes. Para ellos, *Cada persona tiene un valor* (1); *Hay que ponerse en lugar del otro* (1); *No pensamos en los demás* (1); *Hay que trabajar por los demás* (1).

8.8.2.7.11 Aportaciones más extensas de los Participantes que contextualizan las respuestas del Cuadro N° 277

P1. *No es maestro. El maestro siempre se preocupa por el maltrato. Decía que no es maestro el que dice que le da igual que se maltrate, porque uno siempre anda pendiente de evitar un maltrato, sobre todo a los estudiantes. No estoy de acuerdo. Cada persona tiene*

un valor. No nos ponemos en lugar de la otra persona. Hoy es esa persona pero después puedo ser yo. Esto es pensar de manera irracional, egoísta.

P2. Estoy muy de acuerdo con la compañera que dice que eso no es ser maestro. Porque el maestro siempre se preocupa por la condición del otro. Yo no sé, quizás yo sería extraño pero a mí me duele lo que le pasa a mis compañeros, me duele lo que le pasa al estudiante, incluso a las personas que trabajan en la escuela; si yo veo que hay algo que no está correcto también me duele. Eso es ser un ser humano y que bueno es ser un ser humano.

P3. Yo diría que no estoy de acuerdo también. No me gustaría, por la razón de que yo soy parte de la sociedad y al ser parte de la sociedad, llegará el momento en el que también me tocaría ese maltrato. No me gustaría que maltraten a otro; a mí no me gustaría que me maltraten.

P4. Yo no estoy de acuerdo, porque a veces nosotros creemos que el problema del otro no es mi problema. Pero sí, el problema del otro se puede en algún momento revertir y convertirse en mi problema. Hay que trabajar el valor del amor que tengo a los demás. El que piensa así puede cambiar.

P5. Hoy se habla de inteligencia emocional. Hay que ponerse en el lugar del otro. La palabra indiferencia no debe formar parte de los valores, no es un valor. De manera que todos somos corresponsables de lo que suceda en nuestro entorno. No podemos ser indiferentes, de manera que al maltrato hay que prestarle atención para que se convierta en un buen trato, como se dice ahora.

P6. Todos y todas somos sociedad. Yo entiendo que no debe existir el maltratito para ninguna persona. Equidad en todo. Si usted va hacer algo por una persona, sea así con todo el mundo. No darle un maltrato a una persona y con el otro suavemente, no, vamos a ser iguales en actitud con todo el mundo. Si la base de la sociedad fuera el maltrato nos automaltratamos.

P7. No estoy de acuerdo con eso, porque cada ser humano tiene un valor, entonces cuando usted maltrata a una persona se debe a varios factores: psicológicos, que usted no tiene dominio propio. Segundo, autoestima baja y también el medio, el hogar donde usted vivía lo condicionó para que usted fuera una persona violenta.

P8. Muchas veces yo me pongo en el lugar de las otras personas. Y pensamos que el dolor ajeno no me puede afectar a mí. Pienso que por eso el mundo está como está porque simplemente no pensamos en los demás, simplemente pensamos que a mí no me va a suceder. Sin pensar que tal vez hoy es esa persona pero tal vez puedo ser yo o puede ser mi familia, puede ser mi niño que también son personas. Ahí estoy asumiendo que a mí me

pueden maltratar también, porque yo soy persona. Entonces creo que es una manera muy egoísta e irracional de pensar.

P9. En cuanto al maltrato si nosotros nos hacemos ajenos y nos quedamos callados, yo diría que la vida es como un restaurante del que tú no te vas sin pagar. Entonces, si tú no participas con tu pequeño aporte para que eso no sea posible en un futuro te puede pasar a ti. En la vida tú consigues lo que siembras.

P10. No le hagas a otro lo que no quieres que te hagan a ti. Y Dios dice: “Ama a tu prójimo como a ti mismo”.

P11. Yo diría que muchas veces nos encontramos en situaciones en las que Dios nos pone ahí, para que hagamos a los demás tomar conciencia de su manera de pensar. Porque hay personas que salen con problemas de sus hogares y quieren transmitírselo a los demás. Desde mi punto de vista creo que nosotros con los valores que tenemos debemos de ir transmitiéndolo a los demás de manera que el otro se concientice de: ¿por qué debo actuar así? ¿Por qué esa falta de valor, esa falta de amor hacia los demás? Si yo me amo ¿por qué no debo amar a los demás? Entonces esa es la parte que nos corresponde, que si yo tengo el valor del amor debo de tratar de trabajar por los demás.

P12. En mi caso considero que esa situación sucede cuando llegan esos dos factores que son la pérdida de la humildad y el súper yo. La pérdida de la humildad y el súper yo esos son dos factores que destruyen al ser humano.

P13. Todo maltrato produce consecuencias. En la medida que yo maltrato soy maltratado.

P14. Como decía la compañera en el aula nosotros deberíamos propiciar constantemente ese buen trato y aun con los compañeros ¿por qué? Porque quizás yo venga hoy con una autoestima en el piso o tenga un problema familiar pero cuando usted tiene la capacidad de influir en mí positivamente yo puedo cambiar.

P15. Yo no soy partidario de la violencia, porque no hay ninguna necesidad de que se aplique la violencia ni siquiera con los animales, pero hay circunstancias en las que el ser humano agrade/se defiende. El ser humano por principios es solidario.

P16. No al maltrato. Cada vez que maltratamos a una persona terminamos maltratándonos a nosotros mismos. Hay que ponerse en el lugar del otro.

P17. Para mí que se deben retomar nuevamente los valores. Porque se han perdido muchos valores. Y si ustedes se dan cuenta, cuando uno estudiaba, había una materia que se llamaba Moral y Cívica, que era uno-A. Enseñaban urbanismo, cómo comportarse en la

escuela, en el trabajo, en la calle, en todo lugar. Y yo los trabajaría a través de uno de los mandamientos que aparece en la Biblia: “Ama al prójimo como a ti mismo”. Porque si tú te amas, tú vas a amar al prójimo. El amor es lo que produce que la persona en todos los ámbitos logre lo que quiere. Si no hay amor no se puede lograr nada.

Pregunta N° 3: ¿Para ustedes que supone la expresión Soy flexible?

Ítem N° 10: Soy flexible.

Cuadro N° 278: Categorías, Subcategorías y Códigos

Categorías, Subcategorías y Códigos					
Nº Categoría	Categorías	Código Categorías	Subcategorías	Frecuencia	Código Subcategorías
1	Percepciones Sobre la Flexibilidad	PERCFL	El momento determina su aplicación	7	EMDSA
			La flexibilidad es un valor	1	EUVA
			La flexibilidad es negativa	1	LAFLEN
			Supone tolerancia, aceptación	1	STOA
			Puede ser útil o perjudicial	1	PSUyP
			Es dañina en las escuelas	1	EDAELE
			Siempre será relativa	1	SSRE
			Relacionada con permisividad, complicidad	2	RPCPL
			Posibilita la concientización	1	POCONC
2	Los Profesores y la Flexibilidad	PROFyFL	Establecer límites y reglas claras	1	ELIMyRCL
			Maestros muy flexibles	1	MAMFL
			Profesores dominados por los estudiantes	1	PROFDPES
			Flexibles en ocasiones	1	FLeOC
3	Centros Educativos y Flexibilidad	CEyFL	Hay desorden y poco aprendizaje	1	DPAPREN
			Mucha flexibilidad	2	MFL
			Necesidad de más control	1	NMC
			Establecer reglas en las aulas	1	ERA
4	Estudiantes y Flexibilidad	ESyFL	Acostumbrados a la flexibilidad del profesor	1	AFLPROF
			Irrespeto a profesores	1	IRRPROF
			Cometen faltas y no se aplican medidas	2	COFALSMED
			Mucha flexibilidad en la escuela y en la familia	1	MFLESCFA
			Perciben que el profesor no puede actuar	1	PPROFNA

Las opiniones de los Participantes sobre la afirmación Soy flexible aparecen organizadas en cuatro Categorías con sus respectivas Subcategorías. La Iª Categoría, Percepciones sobre la flexibilidad muestra que para los Participantes: El momento determina su aplicación (7); *La flexibilidad es un valor* (1); *La flexibilidad es negativa* (1); *Supone tolerancia, aceptación* (1); *Puede ser útil o perjudicial* (1); *Es dañina en las escuelas* (1); *Siempre será relativa* (1); *Relacionada con permisividad, complicidad* (2); *Ayuda a la concientización* (1). La 2ª Categoría Los Profesores y la flexibilidad presenta las opiniones de los Participantes respecto a que: *Los profesores deben establecer límites y reglas claras* (1); *Hay maestros muy flexibles* (1); *Hay maestros dominados por los estudiantes* (1); *Hay profesores flexibles en ocasiones* (1).

La 3ª Categoría, Centros Educativos y Flexibilidad indica que según los profesores hay *Desorden y poco aprendizaje* (1); *Mucha flexibilidad* (2); *Profesores dominados por los estudiantes* (1); *Hay necesidad de más control* (1); *Deben establecer reglas en las aulas* (1). La 4ª Categoría Estudiantes y Flexibilidad indica que: *Hay estudiantes acostumbrados a la flexibilidad del profesor* (1); *Se produce irrespeto a profesores* (1); *Estudiantes que cometen faltas y no se aplican medidas* (2); *Hay mucha flexibilidad en la escuela y en la familia* (1); *Los estudiantes perciben que el profesor no puede actuar* (1).

8.8.2.7.12 Aportaciones más extensas de los Participantes que contextualizan las respuestas del Cuadro N° 278

P1. *Si empezamos con la flexibilidad desde el hogar, por eso es que la sociedad está como está, por eso es que esta así. Hay muchos padres apoyadores que vienen a defender los antivalores de los muchachos. Hay muchos padres que son muy flexibles, que apoyan y luego van al centro escuchan una parte nada más de los muchachos y luego van a tragarse al maestro.*

P2. *Igualmente, como maestra a veces uno tiene que ser en una parte flexible, hay que ver el momento, y otras veces hay que ser como una cuerda que usted la extiende, la suelta. Extiende y suelta porque si comienzo a extender la cuerda se puede romper, pero si yo flojo se me va el control de las manos o sea es como un juego. Hay que ponerle las reglas del juego desde el principio y el momento es que dice si uno debe ser flexible o no.*

P3. *En ese sentido yo me siento realmente hoy muy contento de que estemos tratando estos temas. Ojala que esto pueda llegar a algún lado, que sirva para algo realmente, porque en mí como maestro existe una preocupación muy profunda. Yo creo que en cuanto a la flexibilidad estamos siendo demasiado flexibles y eso le está haciendo un daño a la sociedad que por eso les digo que esto se va a convertir en una jungla nuevamente. Porque es que con los nuevos métodos parece que no somos capaces de darnos cuenta que lo que están haciendo es destruyendo la sociedad. Comenzando por la familia, hay demasiada flexibilidad. Igualmente en las escuelas se les está imponiendo a los maestros una serie de normas que es demasiada flexibilidad para los estudiantes y eso está haciendo que ellos se crean que tienen todo el derecho de hacer lo que les de la voluntad... Creo que hay que poner un poquito más de control. Debemos ser estrictos en ciertas cosas y poner ciertas normas.*

P4. *Yo estaba claro desde el principio sobre la flexibilidad y de una vez me llegó a la mente la palabra permisividad y complicidad. En el ámbito educativo la flexibilidad tiene su ventaja y su desventaja. En el caso del desarrollo de la clase sí es importante la flexibilidad porque en el caso de la asignatura mía de las matemáticas muchas veces yo*

tengo que cambiar una estrategia que yo tenía planificada porque como la planifiqué no me está dando resultado.

P5. Yo considero que hay maestros muy flexibles con los estudiantes. El maestro está dejando que el estudiante sea el que lo domine y estamos viendo muchísimos casos en este tiempo. Entonces por esa flexibilidad lo que hay es un desorden y poco aprendizaje en la escuela y en el centro educativo. Estamos viendo flexibilidad con estudiantes que son malcriados y falta de respeto con el maestro, no se toman medidas con él... ¿Qué hace el estudiante después que sucede eso con ese maestro y con los demás? Sigue la misma falta de respeto. Ahí está el estudiante burlándose en la cara por la flexibilidad. Entonces para mí en ese sentido la flexibilidad es muy negativa.

P6. Se han dicho tantas cosas importantes y que son ciertas, la flexibilidad yo la veo como tolerancia, aceptación, y no debe utilizarse de manera objetiva, sino subjetiva. Me explico, cada persona en el momento y las circunstancias que entienda deben ser flexibles que lo sea, pero no que se utilice de una manera generalizada y para todo. Porque en todo no se puede ser flexible, debe haber límites y reglas, esto no es de aplicación general. Somos flexibles en todo, no.

P7. En la escuela en la que yo estoy trabajando actualmente, el año pasado me he detenido a observar un caso que nos sucedió a nosotros. Comenzamos el año muy bien, o sea, los muchachos siempre comienzan más o menos bien y después van subiendo y los maestros tienen que ir controlando. Y un estudiante de octavo curso, hizo un escándalo en la escuela tan grande, que prácticamente la escuela entera se dio cuenta de la situación. Pero más terrible fue ver el estudiante al otro día en clases. Después de ese problema comenzaron a surgir problemas hasta que se armó un caos terrible en la escuela. Parece que los estudiantes percibieron que los maestros no podemos hacer nada. Entonces, en ese sentido la flexibilidad está haciendo demasiado daño en nuestras escuelas, hay que corregir eso.

P8. Quiero hacer hincapié en una cosa, y es que ciertamente la flexibilidad es una herramienta que puede ser útil o puede ser perjudicial. Como decía el maestro aquí, hay momentos en el que usted tiene que ser flexible con un estudiante. Hay un momento, pero hay que saber en qué momento usted debe ser flexible y en qué momento usted tiene que decir “No, espérate, alto ahí”. En cuanto a las normas de la escuela, en cuanto a los estudiantes que hacen cosas indebidas hay que ser un poquito más estrictos.

P9. Yo quiero destacar que la flexibilidad es un valor. Ningún valor está solo, siempre ha de estar acompañado de otro, ya sea de la responsabilidad y de la unión familiar. La flexibilidad es un elemento de las sociedades democráticas, que permiten en cierto momento la permisividad y que nos lleva a una complicidad, tanto de los padres como del

mismo maestro que muchas veces esconde el acto que hace el estudiante en la escuela, y por eso lleva a la misma escuela a ser muy flexible.

P10. Creo que es muy importante ser flexible porque cuando uno es flexible puede comprender al otro, especialmente nosotros como maestros debemos ser flexibles con nuestros alumnos. Es importante la flexibilidad, no hay que ser tan riguroso porque cuando yo soy flexible puedo analizar mejor las cosas. Yo tengo que estar abierta a escuchar a los demás. Tengo que escuchar para poder yo dar mi propia opinión. Hay que ser flexible

P11. Yo pienso que la flexibilidad es importante, pero no siempre. Hay que ver en qué momento se puede ser flexible y en qué momento no. Porque puede que en un momento la flexibilidad en vez de aportar y de ser positiva, dañe o cause algún problema e inconveniente.

P12. Tenemos que tomar en cuenta cuándo somos flexibles, porque en vez de moldear de arreglar dañamos, muchas veces. En mi opinión en la palabra flexibilidad hay que tener dos partes, una mano suave y una un poco dura. ¿Por qué? Porque a veces cuando se es muy flexible, entonces dejamos de ser personas tolerantes, con amor. Entonces por usted ser muy flexible, abusan de lo que es el abuso de confianza. Porque dentro de mi flexibilidad es que yo le presente una solución viable a una situación presentada no importa donde usted esté. Porque no es que la flexibilidad signifique pasar paño tibio a cosas que están mal hechas. No, es que usted haga razonar, llevar la concientización a esa persona que está pasando por esa situación o esa problemática.

P13. Yo creo que también tengo que ponerme en el lugar del otro. Ser flexible tiene que ver con que las reglas del juego estén bien establecidas. Dejar hacer, dejar pasar no es formativo. En el aula tienes que tener las reglas claras. Si usted obró mal tiene efecto y causa. Las reglas hay que tenerlas claras y la base de la flexibilidad tiene que ser en base a las reglas.

P14. Muchas veces confundimos el término flexible con frágil. Lo flexible se acomoda a una circunstancia en un momento determinado, lo frágil se rompe. ¿Cuándo se rompe? Cuando usted trata de justificar lo injustificable... Si está mal, está mal. Hay que ver hasta qué punto puedo ser flexible con lo que tú estás haciendo. ¿Por qué? Porque puede que, de lo flexible pase a lo frágil. Lo frágil se rompe cuando usted está de acuerdo con lo malo. Si algo está mal, está mal. .

P15. La flexibilidad siempre será relativa. Los guardias tienen disciplina y tienen sus flexibilidades, los religiosos también tienen disciplina y flexibilidad. También los profesores tenemos que ser flexibles en ocasiones, aunque inflexibles en otras, porque si

nos llevamos de flexibilizar demasiado entonces el estudiante se acostumbra a que el profesor sea flexible y las tareas nunca las hace con la disciplina que debe hacerse y en la ocasión y el momento en que debe hacerse. Al maestro ya lo tildan de flexible.

P16. *Creo que se debe ser flexible dependiendo del caso que lo amerite. Muchas veces somos flexibles y podemos lograr grandes cambios a través de esa flexibilidad. Siempre debemos conocer las condiciones, en qué momento debo ser flexible. Conociendo el caso, conociendo qué sucedió para poder ser flexible.*

P17. *Yo siento que la flexibilidad te da la oportunidad de retractarte cuando te equivocas, cuando lo que estás haciendo no es lo correcto. La flexibilidad es importante porque te da la capacidad de reconocer las cosas buenas y las cosas malas que tú estás haciendo. Debemos saber la razón, la causa, para poder ser flexible, no porque tiene excusa se debe justificar una flexibilidad, porque puede dañar en un momento determinado.*

Pregunta N° 4: ¿Qué opinan ustedes de esta expresión?

Ítem N° 4: Siento que me gusta trabajar como docente.

Cuadro N° 279: Categorías, Subcategorías y Códigos

Categorías, Subcategorías y Códigos					
Nº Categoría	Categorías	Código Categorías	Subcategorías	Frecuencia	Código Subcategorías
1	Posiciones ante la Función Docente	PAFD	Me gusta el trabajo docente	9	MTRDOC
			Soy maestro de vocación	1	SMAVO
			Amo mi trabajo	1	AMTR
			Moriré haciendo lo que hago	1	MHLQH
2	Maestro con Vocación	MCV	Siente pasión por lo que hace	1	SPLQH
			Trabaja por amor	3	TRPA
			Se siente parte del centro y de la comunidad	1	SPDCyCOM
			Se entrega	2	SEN
			Se realiza con el aprendizaje de los estudiantes	1	SRCAPRENES
			Innova	1	IN
3	Satisfacción Docente	SD	Cuando los estudiantes aprenden	1	CLESA
			Cuando puede ayudar a los estudiantes	1	CPAES
			Cuando los estudiantes se transforman	1	CESSTRANS

La pregunta N° 4 para la discusión del Ítem N° 4 generó tres Categorías con sus respectivas Subcategorías. La 1ª Categoría, Posiciones ante la función docente indica que varios Participantes respondieron planteando: *Me gusta el trabajo docente* (9); *Soy maestro de vocación* (1); *Amo mi trabajo* (1); *Moriré haciendo lo que hago* (1); la 2ª Categoría,

Maestro con Vocación muestra los rasgos que posee un docente con vocación según los Participantes de los Grupos de Discusión: *Siente pasión por lo que hace* (1); *Trabaja por amor* (3); *Se siente parte del centro y de la comunidad* (1); *Se entrega* (2); *Se realiza con el aprendizaje de los estudiantes* (1); *Innova* (1); *Nunca deja de enseñar* (1). La 3ª Categoría, Satisfacción Docente evidencia las situaciones que provocan satisfacción en los Participantes: *Cuando los estudiantes aprenden* (1); *Cuando puede ayudar a los estudiantes* (1) y *Cuando los estudiantes se transforman* (1).

8.8.2.7.13 Aportaciones más extensas de los Participantes que contextualizan las respuestas del Cuadro N° 279

P1. *Siento que me gusta el trabajo docente cuando me veo frente a metas o cuando logro los objetivos planteados. Siento que estoy preparada.*

P2. *Cuando uno entra al aula y a cualquier muchacho y muchacha uno puede ayudar. Cuando uno puede resolver un conflicto o mejorarlo.*

P3. *Me gusta cuando veo ciertos profesionales, trabajando en algunos lugares, que fueron mis alumnos.*

P4. *Me gusta ser docente, aunque no estudiaba educación, yo estudiaba medicina pero por razones económicas pasé a educación. Cuando hay alguna persona que tiene alguna situación, algún familiar que yo puedo orientar en la parte humana, que yo puedo colaborar para que ya esa vida de ese ser tenga otro enfoque, ahí es que yo me siento feliz. Entonces esas son cosas el dinero no te las da, entonces yo digo sí, vale la pena.*

P5. *Hay una palabra que desde hace mucho se utiliza y yo entiendo que esa es la palabra clave: vocación. La vocación es cuando tú te sientes identificado con algo. Esa es mi vocación, yo soy abogado de vocación, yo soy maestro de vocación. Yo me siento con vocación para ser maestro, porque disfruto, porque siento satisfacción al lograr introducir o lograr que un estudiante adquiera un aprendizaje. O sea que el asunto es la vocación.*

P6. *Yo digo que es simplemente pasión por lo que uno hace, cuando a usted se le quite ese deseo de enseñar, ese deseo de ser maestro, déjelo. Porque esta profesión es la que más se parece a Dios. Usted da desinteresadamente. Cuando usted no sienta eso porque el maestro es maestro dondequiera que esté. Uno lo hace tan parte de uno, cuando realmente la vocación es pasión por lo que uno hace. Que tú no estás en ningún lugar donde no seas maestro. Eso es terrible cuando uno no sienta eso, hay que dejarlo.*

P7. *Cuando estudiaba educación se nos dijo: vamos a realizar un plan piloto, tres universidades y nadie pensaba en dinero ni en lo que iba a devengar cuando empezamos a trabajar. Era un asunto de vocación. Yo expreso: me gusta la educación, me gusta ser docente porque nosotros lo hacíamos por amor, con nuestro dinero, a veces cogiendo bola para ir a dar clases gratis al Mauricio Báez y éramos un grupo de 27 estudiantes en esa época.*

P8. *Cuando uno siente admiración y respeto tanto por los compañeros de trabajo y por los mismos estudiantes uno se siente bien, se siente importante, parte del centro, parte de la comunidad. Porque el respeto no puede faltar. A veces a uno le suceden cosas en el centro, le pasa algo y uno ve que muchos compañeros no sienten ese miedo de preguntarte o de acercarse a ti. Uno siente hasta deseos de ir a la escuela y no de faltar, porque siente como que al faltar, faltaría la escuela entera.*

P9. *Hay que dar sin pensar en recibir algo a cambio. Se necesita dedicación, amor al prójimo.*

P10. *Siento que me gusta trabajar como docente. Primero yo entiendo que debo tener la vocación para trabajar como docente. Hay muchas personas que son educadores porque no tuvieron otra alternativa Cuando usted tienen vocación usted se entregó. Usted no ve si le pagan o no, o si le pagan poco. Hay maestros que marcamos influimos en los alumnos. Influimos en que le guste y tenga la aptitud, la vocación para querer ser docentes.*

P11. *¿Y si dentro de ese planteamiento me dejaran sustituir la palabra me gusta por amar? ¿Por qué? Parecen ser lo mismo, pero no es lo mismo. Porque cuando tú amas el amor es infinito, nunca se acaba. Ahora cuando a ti te gusta, te puede gustar en ese momento, pero después deja de gustarte. Entonces si me dejaran sustituir esa palabra nada más en esa frase yo diría: Yo siento que amo mi trabajo como docente. ¿Por qué? Por la simple razón de que el término gustar y amar parecen ser lo mismo pero no van a ser nunca lo mismo. O sea a veces se tiende a confundir el gustar con amar. ¿Por qué? Porque cuando tu amas, lo haces con plenitud, con deseo. Pero en el momento en que tu utilizas la palabra gustar a mí me puede gustar pero después mañana me deja de gustar. Pero si yo digo amo, eso es algo que perdura.*

P12. *Yo siento que me gusta mi labor como docente ¿Por qué? Porque desde mi punto de vista siento que puedo ayudar a lo demás, siento que hago un aporte a la sociedad. Cuando tú lo sientes y te gusta, no te cansas. Cuando tú lo sientes te gusta lo haces con amor, lo haces con entrega.*

P13. *Bueno, yo siento que me gusta mi trabajo como docente, porque cada día trato de dar lo mejor de mí. Como decía él, si a ti te gusta algo tu tratas de entregarte. Yo particularmente cada día intento hacerlo con más amor.*

P14. *Me moriré haciendo lo que hago aunque no me paguen. Es parte de mi realización como ser humano. El bien supremo es contribuir para que la sociedad sea mejor. El maestro con vocación no deja de enseñar. Nos vamos realizando con el aprendizaje de los estudiantes.*

P15. *Ir transformando los alumnos, de alguna forma colaborar para que se transforme la actitud y las acciones de esos estudiantes, es lo que hace que uno se sienta a gusto con el trabajo de ser docente. Por eso me gusta esa expresión.*

P16. *Entonces ahí se establece la diferencia entre quién es un maestro y quién es un profesor. El maestro enseña por vocación, pero un profesor lo hace por un salario. Entonces hay una diferencia. Ahí entra esa vocación, esa actitud, y esa capacidad que usted tiene para enseñar. El que es maestro y tiene la vocación y le gusta, innova.*

P17. *Cien por ciento de acuerdo con lo que dijo el profesor, totalmente de acuerdo. Un maestro nunca deja de ser maestro. Solamente cuando muere porque siempre debe enseñar. Es como él dice, lo puede hacer desde el aula, pero también lo puede hacer fuera del aula, enseñar. Hay muchas formas de cómo enseñar. Cuando un profesor ve logrado su objetivo que se ha propuesto es algo que lo llena de mucho orgullo. Al menos yo cuando veo que en mi función como orientadora del centro yo puedo lograr que un estudiante cambie su conducta, mejore, yo me siento realizada totalmente, y eso me empuja a seguir mejorando cada día mi práctica. El maestro tiene que ser como un artista. Le produce satisfacción el cambio, la transformación del estudiante.*

Pregunta N° 5 ¿Qué opinan ustedes de este planteamiento?

Ítem N° 10: No siempre soy capaz de ejecutar varias actividades a la vez.

Cuadro N° 280: Categorías, Subcategorías y Códigos

Categorías, Subcategorías y Códigos					
Nº Categoría	Categorías	Código Categorías	Subcategorías	Frecuencia	Código Subcategorías
1	Pensamiento de los Profesores	PENPROF	Hay que concentrarse y hacerlas	1	CH
			Depende de lo que esté haciendo	1	DH
			No siempre se puede	1	NSSP
			No se puede	7	NSP
			El ser humano no está diseñado para hacerlo	1	ESHN
			Una actividad requiere más que otra	1	UARMQO
			Depende de la planificación	2	DP
			La mujer puede hacerlo	1	LMPH
			Decidir cuál actividad se hace primero	1	DCAHP
			En el sector educativo hay que tener cuidado	1	ESEH
2	Justificación del Pensamiento	JPEN	Puedo hacerlo todo a medias	1	PHTAM
			Supone trabajo en equipo	1	STE
			Rebaja la calidad de vida	1	RLCV
			Requiere un orden de prioridad	1	RUOP
			La vida hay que disfrutarla	1	LVHD
			No se pueden ocupar dos espacios al mismo tiempo	3	NPODEMT
			Solo Dios puede hacerlo	1	SDPH
			El cerebro de la mujer puede hacerlo	1	ECMPH

Los Participantes respondieron a la Pregunta N° 5 en la discusión sobre el Ítem N° 10 del Cuestionario Autoeficacia del Profesorado manifestando su pensamiento sobre el mismo: *Hay que concentrarse y hacerlas* (1); *Depende de lo que esté haciendo* (1); *No siempre se puede* (1); *No se puede* (7); *El ser humano no está diseñado para hacerlo* (1); *Una actividad requiere más que otra* (1); *Depende de la planificación* (2); *La mujer puede hacerlo* (1); *Decidir cuál actividad se hace primero* (1); *En el sector educativo hay que tener cuidado* (1).

La 2ª Categoría Justificación del Pensamiento presenta las razones expuestas por los Participantes para validar su modo de pensar respecto de los planteamientos del ítem: *Puedo hacerlo todo a medias* (1); *Supone trabajo en equipo* (1); *Rebaja la calidad de vida* (1); *Requiere un orden de prioridad* (1); *La vida hay que disfrutarla* (1); *No se pueden ocupar dos espacios al mismo tiempo* (3); *Solo Dios puede hacerlo* (1); *El cerebro de la mujer puede hacerlo* (1).

8.8.2.7.14 Aportaciones más extensas de los Participantes que contextualizan las respuestas del Cuadro N° 280

P1. *Eso se traduce como que hay que concentrarse en algo, el que mucho abarca poco aprieta. Hay que concentrarse en algo. No es que voy a hacer un chin de esto, un chin de aquello y lo hago al mismo tiempo, y lo puedo hacer todo. Lo puedo hacer todo a medias porque hay que tener la concentración en algo, pero no en todo. Hay que concentrarse en algo y realmente hacerlo.*

P2. *Yo digo que es dependiendo de lo que uno esté haciendo en el momento.*

P3. *Mi opinión es: no siempre, no siempre se puede hacer todo a la vez. Porque hacer todo rebaja mucho la calidad de vida.*

P4. *No puedo hacerlo todo a la vez, que tengo que tener trabajo en equipo, tengo que delegar, el otro hace eso y el otro hace esto, y yo no puedo hacer todo a la vez. Significa que tengo que trabajar en equipo. Tú sabes mucho de matemática que yo no sé, pero ella sabe mucho de computadora, todos juntos podemos lograr el trabajo.*

P5. *Es que nunca se puede hacer todo a la vez. Ni en un momento usted puede hacer todo a la vez. Las cosas tienen que tener un orden. O sea darles un orden y yo de dirigía de prioridad. Qué es lo importante ahora, bueno eso voy a hacer. Ordenar las cosas, ir las haciendo poco a poco. Porque no se pueden hacer todas las cosas a la vez nunca.*

P6. *Yo quiero decir algo, el ser humano no está diseñado para hacer más de una cosa a la vez. Usted no puede cantar y al mismo tiempo tratar de hablar. Usted habla pero no puede hacer las dos cosas. El ser humano no está diseñado para hacer dos, o tres, o más cosas a la vez.*

P7. *Yo digo que no puedo hacer todo a la vez, porque la vida se trata de disfrutarla, de llevar las cosas en un orden de prioridad. Si me cargo con muchas cosas no lo voy a disfrutar, me voy a enfermar, me voy a morir, entonces no puedo hacer todo a la vez.*

P8. *Señores hay una ley física que desmiente eso. Yo creo que lo que hay que tomar en cuenta y saber es ¿Qué significa hacer todas las cosas a la vez? Primero porque hacer todo a la vez es situarse en un mismo momento y espacio. O sea, ni siquiera el cuerpo humano está diseñado para hacer todo a la vez, todo tiene su momento, su tiempo para hacerlo y cuando falla un tiempo de estos entonces hay problemas. Soy de Física y hay una propiedad que dice que un cuerpo no puede ocupar dos espacios al mismo tiempo, entonces yo me baso en eso*

Ella la maestra dice: Sí, yo puedo, perfecto yo entiendo, pero que no es lo mismo. Si usted está cocinando no puedes estar pendiente de la plancha y en esta vida el que no está concentrado pierde.

P9. Se pueden hacer actividades planificadas a la vez. Depende de cómo se planifique.

P10. Hay que explicar que todas las cosas no se pueden hacer a la misma vez. Que hay que tomar una delante y tomar la otra después. ¿Por qué? Porque una persona no puede ocupar dos espacios a la misma vez. Para yo hacer algo tengo primero que terminar, por ejemplo si estoy leyendo ese libro tengo que terminar de leer ese libro pero no puedo chatear y leer ese libro a la misma vez, o sea cada cosa tiene su espacio y su tiempo.

P11. Yo creo que en el ámbito educativo cada persona aprende de manera diferente. Siempre hay estudiantes que necesitan diferentes tiempos; no todas las personas aprenden de la misma manera.

P12. Creo que las mujeres tenemos ventaja en ese sentido. ¿Por qué? Porque está comprobado que el cerebro de la mujer puede hacer varias cosas a la vez. ¿Por qué? Yo como maestra, puedo estar dando una clase, pero también si me toca hacer algo yo puedo delegar una función a una persona que vaya hacerlo, que es lo que yo estoy haciendo hoy. Yo tuve que dar clase hoy, pero tuve a la vez que buscar una persona que se quedara en mi aula y trasladarme hasta aquí. Y si es como ama de casa las mujeres lavamos, fregamos, trapeamos. Hacemos de todo, cocinamos. Usted lo que tiene es que planificarse, tener una planificación y si es una persona que dirige, delegar. Y cuando usted está delegando está haciendo una función a la vez aunque no esté físicamente ahí. Debo trabajar en equipo. Todos juntos hacemos. Las cosas deben tener un orden de prioridad

P13. Yo pienso que no podemos hacer varias cosas a la vez. No tenemos esa capacidad, no la tenemos. Tampoco podemos asignarlas para que la hagan. ¿Por qué? Porque solo Dios omnipotente puede hacer varias cosas al mismo tiempo y estar en dos lugares al mismo tiempo. Nosotros como ser humano no tenemos esa condición. Ustedes hablan de que pueden lavar, fregar, cocinar, atender la lavadora mientras están lavando. Tampoco podemos asignarla para que la hagan otros.

P14. *Yo pienso que tenemos que decidir, qué cosas podemos hacer a la vez. Pueden ser varias, pero la ética, la moral y las buenas costumbres me prohíben básicamente, muchas otras cosas. Creo que debemos determinar por el sentido común qué cosas podemos y debemos hacer a la vez y qué cosas, la ética la moral y el razonamiento y el buen juicio nos prohíben.*

P15. *Yo puedo hacer varias actividades, pero una de esas en algún momento la voy a descuidar. Porque hay una que me está tomando más atención que la otra. En algún momento voy a descuidar una de esas actividades. No puedo realizar las dos actividades al mismo tiempo con la misma capacidad. Una actividad me requiere más que la otra y la voy a descuidar a en algún momento.*

P16. *Nº Porque para usted hacer una tiene que primero culminar con la que está haciendo para tomar la otra. Por eso dije que una persona no puede ocupar dos lugares a la misma vez. O canto o escribo o leo o sigo escribiendo. Ni en la casa, en ningún ámbito que estemos haciendo, ni en cuanto a la práctica pedagógica que realizamos a diario, podemos hacer varias actividades a la misma vez.*

P17. *Hay funciones que necesariamente que uno tiene que terminarlas para luego comenzar la otra. Pero hay otras cosas como en el hogar que usted puede hacer varias cosas. Usted puede comenzar a lavar y en lo que la lavadora da la vuelta usted puede ir fregando o puede ir trapeando, puede ir cocinando, yo lo he hecho. Yo lavo, cocino y friego y limpio y lavo, termino de lavar. Pero en el sector educativo hay que tener cuidado. Porque no podemos comenzar una clase y dejarla a medias para continuar otra. Tenemos que terminar esa y luego comenzar la otra.*

Pregunta N° 6: ¿Qué opinan ustedes sobre este planteamiento?

Ítem N° 24: Considera que con dinero se puede lograr todo aquello a lo que se aspira.

Cuadro N° 281: Categorías, Subcategorías y Códigos

Categorías, Subcategorías y Códigos					
N° Categoría	Categorías	Código Categorías	Subcategorías	Frecuencia	Código Subcategorías
1	Posiciones de los Participantes	POPAR	El dinero no resuelve todo	12	EDNRT
			La ambición por el dinero corrompe la sociedad	1	APDCS
			El dinero debería producir equidad	1	EDPE
			No realiza como persona	1	NRCP
			No da satisfacción personal	1	NDSP
2	Tensiones y Dilemas	TEND	Base y fundamento del poder	1	ByFDP
			Las personas se dejan de lado	1	LPSDL
			Te tratan como un rey porque tienes dinero	1	TCRPTD
			No es el todo pero es parte del todo	1	NETPDT
			No da paz ni satisfacción, en ciertas cosas sí	1	NDPSCCS
			Se logran unas cosas y otras no	2	SLUCON
			Una cosa es ser exitoso y otra cosa es tener dinero	1	UCSEyOTD
			No lleva a la felicidad pero deja cerca	1	NFDC
			Necesario para vivir pero hay cosas que no las da	1	NPVHCND
			Si no sabemos manejarlo de nada nos sirve	1	SNSMDNS
			El dinero puede a veces	1	EDPA
			El dinero es útil pero te abruma	1	EDEUPA
			Suple necesidades pero no lo es todo	1	SNPNT
			Hay cosas tangibles e intangibles que no se pueden obtener con dinero	1	CTIN OCD
			No da felicidad, compra cosas	1	NDFCC
Es un sacrificio	1	EUS			

Los Participantes en los Grupos de Discusión mostraron su posición con respecto al planteamiento del Ítem N° 24 del Cuestionario Motivación Intrínseca y Extrínseca. En este sentido señalaron que *el dinero no resuelve todo* (12); *La ambición por el dinero corrompe la sociedad* (1); *El dinero debería producir equidad* (1); *No realiza como persona* (1) y *No da satisfacción personal* (1). Asimismo, en la Categoría Tensiones y Dilemas se reflejan las opiniones de los Participantes quienes sostuvieron que el dinero: *es base y fundamento del poder* (1); *Las personas se dejan de lado* (1); *Te tratan como un rey porque tienes dinero* (1); *No es el todo pero es parte del todo* (1); *No da paz, ni satisfacción, en ciertas cosas sí* (1); *Se logran unas cosas y otras no* (2); *Una cosa es ser exitoso y otra cosa es tener dinero* (1); *No lleva a la felicidad pero deja cerca* (1); *Es necesario para vivir pero hay cosas que no las da* (1); *Si no sabemos manejarlo de nada nos sirve* (1); *El dinero puede a veces* (1); *El dinero es útil pero te abruma* (1); *Suple necesidades pero no lo es todo* (1); *Hay cosas tangibles e intangibles que no se pueden obtener con dinero* (1); *No da felicidad, compra cosas* (1); *Es un sacrificio* (1).

tangibles e intangibles que no se pueden obtener con dinero (1); No da felicidad, compra cosas (1); Es un sacrificio (1).

8.8.2.7.15 Aportaciones más extensas de los Participantes que contextualizan las respuestas del Cuadro N° 281

P1. El dinero es como la base y el fundamento del poder y de yo hacer lo que quiera. En nuestra sociedad debe haber normas y reglas que se apliquen a todo el mundo. No importa si usted tiene dinero, si tiene fama. Que se les aplique las reglas a todos por igual. O sea eso es lo que estoy diciendo, que no debe resolverse todo con el dinero se deben aplicar las normas, las reglas a todo el mundo.

P2. Bueno como los muchachos, la juventud de ahora lo que quiere es estar siempre con lo último de la moda, quieren todo fácil y quieren tecnología. Muchas veces yo les digo a ellos que hay muchas personas que tienen dinero pero no es lo mismo tu tener dinero que ser exitoso. Yo les hago esa diferencia, el que tiene dinero lo compra todo, pero el que tiene éxito es aquella persona que ha logrado una meta, que es reconocido positivamente por sus hechos, tiene un lugar importante en la sociedad y con el dinero no se consigue eso. Una cosa es ser exitoso y otra cosa es tú tener dinero. Porque el que tiene dinero consigue muchas cosas materiales pero no te realizas como persona.

P3. Yo lo que siento, es que con eso del dinero, la fama, estamos dejando de lado a las personas, al ser humano. No me estoy valorando yo como persona. Tú vas a un banco y te tratan como un rey porque tú tienes dinero, entonces estamos perdiendo la parte humana. No, el dinero no lo resuelve todo.

P4. Todo no se logra. Bueno porque como el profesor decía aquí, todo no es el dinero. Hay cosas que se pueden lograr con el dinero y hay otras cosas que no. No, porque el dinero es parte o va con el todo, o sea no es el todo pero va dentro del todo. Puedo decir también que el dinero no es imprescindible pero es parte importante. Es decir que para alcanzar el todo hacen falta otros elementos, no es solamente el dinero.

P5. Yo estaba pensando, pero bueno y entonces el que se saca un loto. Allá por mi casa hay un vecino cerca que se sacó el loto y dice: pero yo no tuve que bregar mucho, yo lo conseguí fácil, entonces muchas personas decían: Tu suerte te acompañó. Todo no se logra. Bueno porque como el profesor decía aquí, todo no es el dinero. Hay cosas que se pueden lograr con el dinero y hay otras cosas que no.

P6. *El dinero no lo resuelve todo, no da paz espiritual, no da paz como ser humano y tampoco da satisfacción, en ciertas cosas sí. Pero como ser humano cuando usted lo obtiene de manera incorrecta, no la da.*

P7. *Tú puedes tener los millones que sea pero el dinero no compra los valores. No lo compra todo.*

P8. *Yo siento que la ambición por el dinero corrompe la sociedad.*

P9. *Pero hay otra frase que dice que el dinero no nos lleva a la felicidad pero nos deja a una esquina Entonces esto es un manejo hasta particular, no me lleva hasta allá, pero me deja cerca, me deja a una esquina, o sea que no es necesario que te lleve hasta allá.*

P10. *Considero que el dinero se necesita para vivir, pero hay cosas que el dinero no las da, por ejemplo los valores, las costumbres como persona para desarrollarse, entonces una persona puede poseer dinero para sobrevivir a la sociedad. Pero no para transmitir cuando viene a ver, mensajes positivos y esos mensajes que se transmiten por medio del dinero que tiene, pueden llegar de manera negativa. Ese es mi punto de vista. O sea que no es necesario tener dinero para poder lograr todo lo que quiera en la vida.*

P11. *Desde mi punto de vista considero que el dinero no lo es todo. En ciertos aspectos nos ayuda. Lo necesitamos pero no lo es todo, porque depende en muchos aspectos de mi condición. Muchas veces tenemos dinero y si no sabemos manejarlo de nada nos sirve. Sí, ayuda como dije hace unos momentos pero no lo es todo.*

P12. *No lo resuelve todo. Nos da clase social. Para mí el dinero puede pero a veces, sobre todo con el amor, la dedicación y el esfuerzo que uno tenga conseguimos más que con el dinero.*

P13. *Yo considero que el dinero no los es todo. Porque hay muchas veces y en muchas ocasiones, vemos como personas que lo tienen todo, sin embargo no son felices, no tienen esa paz a la que todo ser humano aspira. Y más en este momento en que vivimos en una sociedad resquebrajada, deteriorada, y todo el mundo tiene problemas dramáticamente, pero hay muchas cosas que se pueden lograr y se pueden solucionar pero que no necesariamente incluyen el dinero. Porque muchas veces tenemos el dinero pero no tenemos la salud y muchas veces con el dinero tal vez te puedes curar pero el dinero no te da la salud. Por eso digo el dinero en un sentido es bueno, es útil y todo el mundo lo desea pero pienso que el dinero lo que hace es que te abrumba y te da más amargura. Porque mientras más tenemos, más queremos y en este mundo tan consumista el dinero juega un papel importante pero no para la felicidad ni para la paz.*

P14. *El dinero no lo es todo porque tengo otras cosas que el dinero no me las da, tengo el amor de familia. El dinero suple las necesidades, pero el dinero no lo es todo. Además el dinero no puede comprar valores.*

P15. *Yo pienso que no necesariamente se necesita el dinero para adquirir todo lo que se necesita. Hay cosas que son tangibles e intangibles que no se pueden obtener con dinero, de acuerdo con criterios éticos, morales, religiosos costumbres y tradiciones.*

P16. *El dinero juega un papel preponderante en el crecimiento de los países. En su totalidad el dinero no es malo. La base del dinero no es siempre lo malo. El dinero debería producir equidad. No da la felicidad porque el dinero compra cosas, no compra valores.*

P17. *No da satisfacción personal. Es un sacrificio. Repudio la frase: la persona vale por lo que tiene. No es moral ni ético utilizar el dinero para comprar conciencias.*

8.8.3 Interpretación de resultados

Los Grupos de Discusión de los dos Distritos Educativos asumieron los planteamientos del Ítem N° 24: *consideran que las tecnologías de la información y comunicación son importantes para la enseñanza en el mundo actual*, del Cuestionario Actitud al cambio socioeducativo y coinciden en una alta valoración a las tecnologías de la información y comunicación. Reconocieron su aportación al trabajo de los educadores, a los procesos de aprendizaje de los estudiantes y las múltiples posibilidades que ofrecen para desarrollar la creatividad y la innovación. Coincidieron en sus preocupaciones por la resistencia al cambio que reflejan los profesores. Tuvieron puntos de vista diferentes en lo que respecta al uso del celular. Los Participantes del Distrito 06-05 de la Vega no están de acuerdo con que se use en el aula. Los de del Distrito 10-03 de Santo Domingo están de acuerdo porque lo consideraron como una herramienta para el trabajo en la clase. Este grupo expresó de forma más amplia y explícita su preocupación por la resistencia al cambio que experimentan muchos profesores. Los Participantes del Distrito 06-05 a su vez mostraron preocupación por el poco desarrollo tecnológico que reflejan los profesores frente a los estudiantes. Los Cuadros N° 269 y N° 276 dan cuenta de estas apreciaciones.

Ambos Grupos de Discusión al reflexionar sobre el ítem N° 4: *me da igual que se maltrate a otra persona, ese no es mi problema*, del Cuestionario Autoestima, les importa el rechazaron maltrato en cualquiera de sus formas. Subrayaron el valor de las personas y el papel que deben jugar los educadores para que no haya maltrato, por ello, el Grupo de Discusión del Distrito 06-05 de La Vega destacó que *somos personas iguales* y que es necesario *un trato igual para todos*. Este Grupo amplió sus aportaciones planteando actitudes y sentimientos. Asimismo, el Grupo de Discusión del Distrito 10-03, Santo Domingo, enfatizó a su vez que *cada persona tiene un valor* y que *hay que trabajar el*

amor a los demás. No se visualizó ninguna diferencia ya que mostraron la misma posición ante el maltrato. Los Cuadros N° 270 y N° 277 evidencian los aspectos coincidentes y otros que son complementarios.

Al trabajar el Ítem N° 10: *soy flexible*, del Cuestionario Práctica Reflexiva e Innovadora, los dos Grupo de Discusión mostraron reacciones a favor y en contra de la flexibilidad. Los Participantes del Distrito Educativo 06-05 presentaron percepciones positivas y negativas. Consideraron la flexibilidad como *importante y fortalecedora del liderazgo*, la califican de *peligrosa y arma de doble filo*. Percibieron la flexibilidad como una herramienta vinculada al cambio por ello enfatizan que *vivimos en un mundo cambiante* y que ésta posibilita la *apertura a nuevos conocimientos*.

De otra parte, los Participantes del Distrito Educativo 10-03 tuvieron la misma postura que el grupo anterior en cuanto que por un lado consideraron que la flexibilidad puede ser útil o perjudicial y que *es dañina* en las escuelas. Por otro lado consideraron que *es un valor* y que posibilita la concientización. Este Grupo de Discusión puso un acento especial en el tratamiento de la flexibilidad es por esto que subrayaron la necesidad de establecer *límites y reglas claras*, así como *más control*, de parte de los profesores, de los centros educativos y de los padres. Parecería que este Grupo tuvo alguna experiencia difícil con la flexibilidad porque destacaron más, el lado punitivo de la misma. Los Cuadros N° 271 y N° 278 contienen una síntesis esquemática de sus aportaciones.

Los dos Grupos de Discusión se identificaron con los planteamientos del Ítem. N° 4 del Cuestionario Generatividad: *siento que me gusta trabajar como docente*. Esta identificación se evidenció en el Grupo de Discusión del Distrito Educativo 06-05 cuando los Participantes en su mayor porcentaje afirmaron que les *gusta*. Otro indicó que le *fascina* su trabajo, disfrutaban *su vocación* y consideraron que *es la única forma de aportar a la sociedad*. Este grupo le puso atención a la vocación y al compromiso de los docentes. Del contexto de su discurso se pudo inferir que la vocación es fundamental para el ejercicio de una verdadera docencia. El Grupo de Discusión del Distrito Educativo 10-03 también puso en evidencia su total acuerdo con los planteamientos del Ítem. N° 4. A los Participantes les gusta *el trabajo docente* y hay quien destaca que su trabajo tiene como base la *vocación docente*. Reconocen que un profesor con vocación, *innova* y se *realiza con el aprendizaje de los estudiantes*. Los Cuadros N° 272 y N° 279 evidencian estos subrayados.

Los Grupos de Discusión de ambos Distritos Educativos mostraron algunas diferencias al abordar el Ítem N° 10, lo cual refleja la puntuación media del ítem: *no siempre soy capaz de ejecutar varias actividades a la vez*, del Cuestionario Autoeficacia del Profesorado. Los Participantes del Distrito Educativo 06-05 consideraron que se pueden ejecutar pero al mismo tiempo ofrecieron diversos argumentos, especialmente que se deben *establecer prioridades* y tener en cuenta, tanto la *planificación* como la *distribución* y

planificación del tiempo. Subrayaron además, que es necesario *apoyarse en el otro* y procurar *una organización sabia*. De otra parte, La mayor parte de los Participantes de los Grupos de Discusión del Distrito Educativo 10-03 sostuvieron que *no se puede* y subrayaron que *el ser humano no está diseñado para hacerlo*. Algunas de las razones que justificaban su modo de pensar el contenido del ítem son que *rebaja la calidad de vida* y que *no se pueden ocupar dos espacios al mismo tiempo*. Los Cuadros N° 273 y N° 280 presentan un desglose de los aspectos clave de su pensamiento y de la justificación de los mismos.

Los Participantes de los Distritos Educativos implicados en el estudio cualitativo están de acuerdo con que el dinero no está por encima del valor de la persona. Por ello, los del Distrito Educativo 06-05 indicaron que *el dinero no es lo más importante* y que *la persona vale más que todo*. Al reflexionar sobre tensiones y dilemas generados por el dinero, precisaron que el dinero *es necesario para la subsistencia de las personas* pero que *no da la felicidad*. Los del Distrito Educativo 10-03 a su vez señalaron que *el dinero no resuelve todo, no realiza como persona*. Manifestaron tensiones y dilemas que reforzaron su posición de que *con el dinero se logran unas cosas y otras no*. Asimismo, plantearon que el dinero *no lleva a la felicidad pero deja cerca*. Los Cuadros N° 274 y N° 281 muestran los aspectos clave de la reflexión de los Grupos de Discusión.

8.8.3.1 Teorías implícitas

Los resultados de los Grupos de discusión pusieron en evidencia algunas de las teorías implícitas de los participantes sobre el contenido de los ítems. Estas teorías se concretan en sus opiniones y posiciones sobre los temas abordados. Se refleja un pensamiento con puntos de confluencias y algunas discrepancias. Los participantes trabajan en niveles distintos del sistema educativo pero convergen en aspectos relativos al modo de entender y valorar las TICs; la Flexibilidad; el trato a las personas; el dinero; la identificación con su profesión y su efectividad en las tareas. En el pensamiento de los docentes se descubrieron varios focos de atención: el comportamiento y desarrollo del docente; su formación; la necesidad de cambio y las resistencias que lo bloquean y la formación de los estudiantes. Sus aportaciones reflejaron un pensamiento educativo y social que opta por: *darle importancia al ser y no al tener; calidad en la docencia y trabajo en equipo*. Se perfila un pensamiento en construcción que se mueve entre la afirmación personal y una conciencia más colectiva: *no debo cargar mi responsabilidad a otros; tenemos que hacer de los estudiantes hombres y mujeres del bien*.

8.8.3.2 Temas emergentes

El trabajo de los Grupos de discusión generó temas nuevos. Éstos se relacionan con los contenidos de los ítems objeto de análisis y diálogo. Los temas forman parte de la cotidianidad experiencial y laboral de los docentes. Los más compartidos fueron:

- a) *Planificación*. Desde su visión la planificación es necesaria para la efectividad en las tareas y para que las personas puedan realizar varias actividades a la vez.
- b) *Cambio educativo y Mecanismos de Resistencia*. Este tema surge vinculado a las tecnologías de la información y comunicación. Se percibió un énfasis en la necesidad de acoger las novedades que les ofrecen las TICs para estar a la *vanguardia* y hacer que los estudiantes trabajen *con rigor*. Reconocen la importancia de este tipo de tecnologías para modificar su *mentalidad* y como una oportunidad porque los estudiantes *se motivan más; captan más*. El grupo se percató de que aislarse de las TICs, además de afectar la innovación en su trabajo, podría alejar su forma de pensar de la realidad y de los avances científicos-tecnológicos.

Vinculado a este tema el Grupo de discusión manifiesta su preocupación por el miedo y el rechazo de muchos profesores a las TICs. Se evidencian factores causales del fenómeno relacionados con: la voluntad y decisión de los docentes; con el déficit de formación que poseen; con la falta de propuestas de sentido que los ayude a vencer el desánimo y a la creencia de que ya son personas inútiles en el ámbito educativo. Parecería que en este problema a la Administración le tocaría revisar la rapidez de los cambios de Programas y las dificultades que confrontan los docentes por *no dar tiempo para entenderlos*.

- c) *Vocación docente*. Este tema surge con una carga emocional visible en los Participantes. Desde su óptica, la vocación es la que define al verdadero maestro puesto que *no deja de enseñar* y porque *se siente a gusto y se entrega*. Se podría inferir dos cosas: 1º. que realmente participan de una comunidad educativa dinamizada por profesores con una vocación docente evidenciable en la práctica o que experimentan la nostalgia de una vocación docente cada vez más difusa y escasa. En el grupo se percibe una concepción de la profesión docente como experiencia con fuerza generativa: *Me gusta transmitir mis conocimientos a otras personas; ver crecer al estudiante me estremece, me da placer*.

8.8.3.3 Lenguaje

Los Participantes utilizaron un lenguaje que acentuó la expresión impersonal (*Hay que ser entregado; hay que saber distribuir el tiempo*, etc.). También utilizaron la primera persona del plural (*Tenemos que ser coherentes; tenemos que adaptarnos*, etc.). El uso reiterado de esta combinación de expresiones, en ocasiones, no facilitó la comprensión de si se sentían implicados o no en los planteamientos que externaban. Aun así, el uso de la primera persona del plural parecía manifestar su total compromiso.

El lenguaje del grupo reflejó también, seguridad y conocimiento de los temas que abordaron. Su lenguaje permitía percibirlos con una clara determinación y conciencia de lo afirmado (*No podemos encasillarnos; tenemos que ser flexibles*, etc.). Es un lenguaje llano, sin tecnicismos y acompañado de gestos y experiencias cotidianas. En distintas ocasiones se utilizaron expresiones que reforzaban la autocrítica, la crítica social y educativa (*Debemos estar a la altura de los estudiantes y no resistirnos; las escuelas están lejos de la realidad; hay maestros muy flexibles que se dejan dominar por los estudiantes en el aula; el dinero debería producir equidad*).

8.8.3.4 Actitudes, sentimientos y valores

Los participantes reflejaron en sus opiniones y posiciones diversas actitudes, sentimientos y valores. a) Las actitudes más subrayadas se relacionaron con la disposición al cambio de mentalidad; a *la tolerancia*, al *buen trato a las personas*, disposición al diálogo, respeto, flexibilidad y resistencia.

b) Respecto a sentimientos, los más explícitos fueron (amor; entusiasmo, placer, satisfacción, disfrute, enamorado, apasionado, fascinación, gusto, rechazo, cariñoso y miedo).

c) En torno a valores, los más subrayados fueron (responsabilidad, entrega, compromiso, la reflexión, la vocación docente, el trabajo). Existe interrelación entre las actitudes, los sentimientos y los valores que los Participantes pusieron en evidencia en los Grupos de discusión. Se podría inferir que tienen base cultural y una experiencia docente comunes en los que los sentimientos, las actitudes y los valores juegan una función importante.

8.8.3.5 Discrepancias

En el desarrollo de la discusión sobre los contenidos de los Ítems N° 1, N° 3 y el N° 5 surgieron opiniones y posiciones opuestas en torno a tres temas. a) Uso del celular en el aula; b) la flexibilidad y c) la ejecución de varias actividades a la vez.

- a) Los argumentos para sostener la importancia del primer tema enfatizaron la necesidad de asumirlo como un reto a la creatividad y al cambio de mentalidad de los docentes. Se percibió actitud de escucha y de acogida a los argumentos. Parecería que estos grupos están confrontando dificultades en las instituciones donde laboran por la inseguridad que las tecnologías les generan y por las medidas administrativas que regulan el uso del celular.
- b) La discusión sobre el segundo tema, la flexibilidad, parecía que se penalizaba la dinámica de los profesores y la normativa de los centros educativos. Se percibió que los participantes eran de contextos culturales y educativos afectados por un desajuste en la gestión de la flexibilidad. Se constataron manifestaciones de ese temor, en la forma de caracterizarla por parte de la mayoría. Los Participantes que sentían la necesidad de más control y mucho cuidado con la flexibilidad fueron los del Distrito Educativo 10-03 de Santo Domingo. Se percibió temor a un ambiente escolar que no busque el control de sus actores. Podría intuirse que la democracia social y política del país todavía es precaria y no ha penetrado en la mentalidad de los profesores y mucho menos en la cultura y en la vida de los centros educativos.
- c) El debate del tercer tema fue más controversial en el Distrito Educativo 10-03, Santo Domingo. Representantes del género femenino estuvieron convencidos de que es posible si *se planifica*, si *se trabaja en equipo* y *se delega*. Argumentaron que lo hacen normalmente en su vida cotidiana. Los del género masculino no estuvieron de acuerdo con esa posición por considerar que *el ser humano no puede hacer todo a la vez*. Desde su punto de vista, delegar no resuelve la situación porque *cuando delego es otro que hace la actividad*. Otros argumentos acentúan la imposibilidad porque *afecta la salud* y porque *no se pueden ocupar dos espacios al mismo tiempo*. De la discusión se podría inferir que los docentes del género masculino tienden a focalizar las tareas y que las docentes han desarrollado habilidades que les facilitan la ejecución de diversas actividades a la vez.

8.8.4 Conclusiones del Estudio Cualitativo

El Estudio realizado aportó informaciones que posibilitaron arribar a conclusiones considerando de modo particular cada uno de los ítems. Globalmente se observa que no hay diferencias sustantivas entre los Participantes de los dos Distritos Educativos implicados en

el estudio. Las manifestaciones son más homogéneas que diferenciadas salvo los aspectos que fueron señalados en los análisis correspondientes a las categorías y subcategorías de cada Grupo de Discusión.

Conclusiones específicas:

1. Ítem N°1.

- a) Los profesores participantes en la investigación reconocen la importancia y utilidad de las tecnologías de la información y comunicación. Éstas, desde su punto de vista, propician un aprendizaje actualizado y más creativo en los estudiantes. Favorecen la actualización y un mejor desempeño de los profesores, los cuales requieren capacitación y recursos tecnológicos en los centros educativos donde trabajan.
- b) Los profesores precisan de programas de formación tecnológica y de acompañamiento en su aplicación práctica, para liberarse del temor, de la desmotivación y aprovechar con efectividad las tecnologías de la información y comunicación.
- c) Consideran que las tecnologías de la información y comunicación pueden contribuir al cambio de su mentalidad y a un trabajo docente más innovador.

2. Ítem N° 2.

- a) Los profesores muestran valoración y respeto a las personas. Se identifican con el buen trato en la escuela, en la familia y en la sociedad.
- b) Están de acuerdo con la importancia de la educación, la concientización de las personas, el diálogo y el respeto para la solución de los conflictos.

3. Ítem N° 3.

- a) Los profesores valoran la flexibilidad pero se sienten inseguros en la gestión de la misma. No la asumen integralmente por miedo a que los estudiantes desconozcan su autoridad.
- b) Perciben la flexibilidad como una amenaza para la disciplina y un riesgo para el aprendizaje de los estudiantes.
- c) Reconocen que la flexibilidad posibilita la creatividad de los estudiantes y que su aplicación depende de la circunstancia.

4. Ítem N° 4.

- a) Aprecian y viven con entusiasmo su profesión docente. Consideran que la vocación docente es fundamental para el desarrollo de una tarea educativa responsable.
- b) La pasión por su trabajo se eleva, a medida que sus estudiantes logran mejores aprendizajes.

5. Ítem N° 5.

- a) Reconocen la importancia de la planificación y priorización de las actividades educativas para lograr un trabajo efectivo y de calidad.
- b) Consideran que su trabajo como docente requiere más calidad, más motivación y formación.

6. Ítem N° 6.

- a) En su concepción, el ser humano tiene primacía ante el dinero y por ello no están de acuerdo con que en la sociedad se le dé prioridad al tener más que al ser.
- b) Los profesores están conscientes de que el dinero no resuelve los problemas más profundos y existenciales de las personas. Es un recurso importante para resolver otro tipo de necesidades.

CAPÍTULO IX: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

9.1 Resultados y discusión desde los objetivos de la investigación

9.1.1 Objetivo general

El objetivo general pretendía conocer y analizar la actitud al cambio socioeducativo y la práctica reflexiva e innovadora de docentes dominicanos.

Hemos conocido y analizado la actitud al cambio socioeducativo y la práctica reflexiva e innovadora de docentes dominicanos de los Distritos Educativos 06-05 y 10-03. Estos docentes manifestaron su actitud al cambio socioeducativo identificándose con los indicadores característicos de esta actitud: pensamiento crítico; participación; investigación y tecnología de la información y comunicación. Estos indicadores se expresan en un conjunto de ítems que concretan la actitud. Los ítems más valorados por los docentes: *considero que son muy importantes las tecnologías de la información y la comunicación para la enseñanza en el momento actual* 4.78 (Media), .577 (Desviación típica); *Los profesores tenemos que hacer un esfuerzo de actualización para aprovechar las posibilidades de las tecnologías de la información y la comunicación* (4.74), (.615); *Me interesa participar en actividades educativas comprometidas con el cambio educativo* (4.68), (.655); *El trabajo en equipo me motiva mucho* (4.67), (.607).

Estos hallazgos coinciden con los de Sanz de Acedo (2010), quien sostiene que el sujeto que piensa críticamente está bien documentado, confía en la razón, tiene mentalidad abierta y flexible, muestra una actitud justa y actúa con criterios. Coinciden con los de Álvarez, Cuéllar, López, Andrada, Anguiono, Bueno, Comas y Gómez (2011), quienes consideran que la preparación, las concepciones y *las actitudes* de los docentes son aspectos importantes para lograr la incorporación de las TICs en el escenario educativo. Coinciden también, con los de Bueno (2006), quien plantea que los profesores deben discutir sobre la velocidad de la información y sobre la lógica de clip, aspectos relacionados con la cotidianidad escolar y que exigen un aprendizaje de parte del profesorado. Coinciden además, con los de Trigueros, Sánchez y Vera (2012), quienes ratifican la importancia de las tecnologías de la información y comunicación para posibilitar la solución de dificultades concretas con efectividad. Coinciden con los de Martín (2007) quien sostiene que los profesores eficientes se destacan por la capacidad de trabajo en equipo y de colaboración en el centro educativo. El trabajo en equipo permite que cada uno de los actores aporte sus iniciativas y se involucre en los procesos de toma de decisiones, de innovación y transformación de la realidad educativa. Estos hallazgos no coinciden con la imagen del profesorado obstruccionista que concibe a los profesores como un obstáculo para el cambio (Santos Guerra, 2006).

Los ítems menos valorados por los docentes son: *las tecnologías de la información y la comunicación en la docencia son entorpecedoras* (1.43) (.954); *La investigación me aburre* (1.48) (.928); *La investigación es una actividad frustrante* (1.63), (1,155) y *Que investiguen quienes tienen alta capacidad intelectual* (1.91), (1,275). Estos hallazgos coinciden con Bobadilla, Cárdenas, Dobbs y Soto (2009), quienes justifican procesos de investigación que posibiliten la *reflexión crítica* de los profesores para visibilizar lo que oculta la rutina escolar. Coinciden también, con los de Martínez, Martín y Capllonch (2009), quienes sostienen que, los profesores sensibles y responsables se preguntan e indagan habitualmente buscando contestación al conjunto de sus tareas como docentes. De otra parte, coinciden con los de Céspedes y Pérez (2006), quienes consideran que la investigación fortalece la innovación y transforma los procesos pedagógicos e institucionales.

Respecto a la Práctica Reflexiva e Innovadora, los ítems más valorados son: *Soy flexible* (4.49) (.742); *La innovación ha servido para motivarme* (4.44), (.798); *He mejorado mis logros gracias a la innovación* (4.45), (.724) y *Reconstruyo mi práctica* (4.38), (.800). Estos hallazgos coinciden con Domingo y Gómez (2014), quienes sostienen que la práctica reflexiva fortalece la profesionalidad de los docentes aumentando su conocimiento del contexto y de su práctica. Asimismo, coinciden con Echeita (2007), quien sostiene que, las competencias principales de docentes capaces de responder a la complejidad de su profesión les exigen: *actitud reflexiva y crítica ante sus propios pensamientos, [...] curiosidad e iniciativa para indagar y resolver sus dudas e incertidumbres [...]*. Coinciden también, con Perrenoud (2004), quien plantea que, en cada centro, en todos los equipos que innovan, existe una concentración de enseñantes cuya práctica reflexiva se convierte en una fuerte identidad.

Estos hallazgos coinciden además, con los de Pou, Coral y Cordero (2009), quienes sostienen que los profesores tienen que interpelar su quehacer como docente de forma constante, para repensar y analizar sus prácticas y sus creencias. Coinciden con los participantes en el Estudio Cualitativo, quienes percibieron la flexibilidad como una herramienta vinculada al cambio reconociendo que *vivimos en un mundo cambiante* y que ésta posibilita la *apertura a nuevos conocimientos*.

El ítem menos valorado por los docentes es: *Tengo dificultad para adaptarme a las innovaciones* (1.84) y (1.168). Este hallazgo coincide con los de Molina (2006), el cual, afirma que la innovación educativa tiene particular significación para los docentes que toman la iniciativa de su diseño y de su realización. Coincide también, con los de Rodríguez y Castañeda (2001), quienes, sostienen que los docentes que realizan innovaciones o investigación son los mismos que se comprometen con la realización de cambios importantes para sí mismos, para los estudiantes y en otros espacios. Asimismo,

ninguno de estos hallazgos coincide con los de Prieto (2007), quien plantea que, hay *profesores incapaces de asumir procesos reflexivos*.

9.1.2 Objetivos Específicos

Objetivo A: Conocer y analizar la actitud al cambio socioeducativo del profesorado de los Distritos Educativos 06-05 y 10-03.

Los resultados del cuestionario Actitud al cambio socioeducativo nos permitieron confirmar, a través de la media y de la desviación típica de los ítems, la incidencia de sus componentes en el pensamiento y en la práctica de los Participantes. Una cantidad significativa de Participantes se identifica con acciones y procesos propios de una actitud favorable al cambio socioeducativo. Este hallazgo resulta relevante ante opiniones que califican a los docentes como personas que no participan de forma activa en las actividades educativas porque se asustan ante los peligros del conflicto (López, 2003). Además, según López (2007) los profesores se resisten a los cambios en el sistema y en la organización educativa con actitud defensiva. La actitud favorable al cambio socioeducativo es evidente en las respuestas de los docentes de ambos Distritos Educativos, a los ítems de los indicadores de la Actitud al cambio socioeducativo del profesorado.

La Participación, ocupa un lugar central en los docentes. Éstos, reflejan su disposición al cambio otorgándole una valoración alta al ítem: *me interesa participar en actividades comprometidas con el cambio educativo*. Este hallazgo coincide con los de Navarro-Saldaña, Pérez-Villalobos, González-Cid, Mora-Mardones & Jiménez- Espinosa (2007), quienes destacan que la participación es el poder real de tomar parte activa en la elaboración y desarrollo del proceso educativo. El consenso entre los Participantes se refleja en la media del ítem (4.68) y en su desviación típica (.655). Coincide también con los de Hargreaves (2001), quien sostiene que, el aprendizaje del cambio les demanda a los educadores, esfuerzo intelectual, y tiempo para reflexionar. Sin embargo, PREAL/EDUCA (2006) indican que, *la participación y el protagonismo de los maestros se han ido perdiendo*. La postura favorable al cambio educativo es evidente también, cuando se adhieren con amplio consenso el ítem: *el trabajo en equipo me motiva mucho*, según refleja su media, (4.67). Esta aceptación de los participantes, cualifica su compromiso con el cambio.

Este hallazgo coincide con los de Essombra (2007), quien subraya el vínculo de la participación con el trabajo en grupo, porque garantiza la dimensión colaborativa. Además, este hallazgo lo confirman Pérez, Martínez, Essombra y González (2007), para quienes, los equipos de profesores deben contar con esferas de actuación que les permitan una participación directa en los procesos de diálogo, de reflexión y de toma de decisiones. Sin embargo una posición diferente es la de Schmelkes (2005) quien considera que los

profesores carecen de habilidades para el trabajo en equipo. Asimismo, los Participantes se declaran en favor de los procesos participativos al evaluar significativamente el ítem que indica: *me interesan los procesos de participación porque desarrollan mi responsabilidad*, (4.55) (.724). Este hallazgo coincide con los de González (2007), quien plantea que la participación es posible en la medida en que se comparte la información, se confía en la participación, se desarrollan relaciones, compromisos colegiados; y se relaciona la práctica con el contexto.

El indicador *Investigación* alcanza amplio consenso entre los Participantes y se refleja en la media de los ítems que se incluyen en estos Resultados y Discusión. Los Participantes asumen los planteamientos del ítem que indica: *la investigación es importante porque resuelve problemas sociales* cuya media y desviación típica es de (4.45) y (.940). Están conscientes de que los problemas educativos no se pueden separar de los problemas de la sociedad. Este hallazgo coincide con Stenhouse (2003), quien sostiene que la investigación y el currículo deben corresponderle al profesorado, puesto que, contribuye al cambio de su imagen profesional y de sus condiciones de trabajo. A su vez, Calvo (2009) acredita este hallazgo, al considerar que, la perspectiva investigativa posibilita una acción razonada, metódica, consciente; con rigor e innovación.

En este marco, los Participantes se abren a nuevas maneras de hacer investigación y sobre todo, a integrarla a su experiencia docente. Por esto, no están de acuerdo con el ítem: *la investigación aburre* (1.48), (.928). Este rechazo indica que reafirman su valoración y satisfacción por la práctica investigativa. Además este hallazgo coincide con la posición de Riva de Almeida (2006), el cual, sostiene que, el profesorado puede y debe ser un investigador, ya que la articulación teoría-práctica genera resultados efectivos. Está avalado por Day (2006), quien considera que la perspectiva reflexiva pone énfasis en la investigación – acción para mejorar la investigación y la calidad de práctica de los docentes.

El *Pensamiento crítico* es el tercer indicador de la Actitud al cambio socioeducativo asumido por los Participantes de ambos Distritos Educativos. Estos docentes valoran el pensamiento crítico como un factor de cambio. Su aceptación se evidencia en la posición que asumen ante los planteamientos del ítem: *acepto el error como vía de mejora* (4.55), (.773). Para ellos, la aceptación del error implica una modificación de su experiencia docente. Este hallazgo coincide con los planteamientos de Echeita (2007), quien sostiene que, las competencias principales de un profesorado capaz de responder a la complejidad de su profesión le exigen: *actitud reflexiva y crítica ante sus propios pensamientos, emociones, prácticas, ... curiosidad e iniciativa* [...] Esta actitud ante el error es un modo de admitir que el aprendizaje es continuo y en cualquier estadio de la vida.

Asimismo, es un hallazgo que coincide con las aportaciones de Sanz de Acedo (2010), quien afirma, que, el sujeto expresa juicios razonados, asume riesgos, desarrolla la capacidad de prevención ante los errores y se muestra equilibrado y objetivo. Los Participantes convierten el error en una oportunidad para producir e incorporar nuevos conocimientos a su trayectoria profesional. La aceptación de los errores se complementa con una postura autocrítica que les permite identificarse con el ítem: *reconstruyo mi pensamiento para reconocer mis propias acciones*. Se observa el alcance de esta postura en la media y desviación típica de este ítem, (4.38) y (.815) respectivamente. Los Participantes, al asumir la reconstrucción de su forma de pensar, avanzan hacia una práctica reflexiva, permeable a procesos capaces de transformarla.

Sanz de Acedo (2010) ratifica este hallazgo cuando sostiene que las competencias fundamentales del pensamiento crítico responden a la capacidad de los individuos para investigar la fiabilidad de las fuentes de información, para la interpretación de las causas de los fenómenos y para predecir los efectos de una situación. Este hallazgo coincide con Kincheloe (2008), el cual, considera que, una perspectiva crítica tiene dimensiones que se relacionan con... *la reconceptualización de la razón* [...] Este profesorado, como indica García (2002) trata de actuar, conforme a una formación crítica que promueve en los educadores una actitud y un pensamiento problematizadores de la realidad. De esta forma confrontan su práctica y los acontecimientos sociales para transformarlos.

De otra parte, los Participantes aceptan con un consenso moderado y una dispersión alta, el ítem: *soy independiente para asumir posiciones*. Para unos docentes la afirmación del ítem es válida, pero otros, según refleja tanto la media (3.76) y la desviación típica (1.274), tienen visión y posiciones diferentes. Los que se apropian de un pensamiento independiente desarrollan la creatividad y toman posturas sin dejarse condicionar por las mediaciones. De igual manera, se muestran abiertos a nuevas ideas y experiencias. En esta dirección, los Participantes, coinciden con los planteamientos de Weiner (2008), quien sostiene que, *éstos deben ser íntimamente conscientes de las fuerzas internas y externas que limitan la capacidad de sus estudiantes y las suya propia, a la hora de imaginar más allá de lo posible, de pensar más allá de lo que ya ha sido pensado* [...].

Este hallazgo indica que, los Participantes prefieren el modelo de la educación crítica o reconstruccionista para trabajar en una perspectiva de cambio y transformación socioeducativa. Además, los Participantes actúan en la dirección que aportan Gale y Densmore (2007), quienes sostienen que este profesorado le da más importancia al nosotros que al yo; al mismo tiempo trabaja con otros para alcanzar un cambio más permanente. Los Participantes avanzan en el desarrollo de la conciencia crítica y dan pasos para constituirse como sujetos sociales. Este hallazgo también, coincide con los de Weiner (2008), el cual, considera, que el profesorado de orientación crítica trabaja en favor de la

formación de sujetos, pensadores y libres; con las competencias necesarias para el desarrollo de un pensamiento propio y de intervención en la sociedad.

El componente, tecnologías de la información y comunicación (TICs) adquiere una alta significación de parte de los Participantes. Los mismos, están de acuerdo con el ítem: *son muy importantes las tecnologías de la información y comunicación para la enseñanza en el momento actual*. Este ítem adquiere un consenso relevante que se evidencia en la media más alta (4.78) y en la desviación típica (.577). Vasudeva Rao (2006) certifica este hallazgo al considerar que las TIC, permiten libertad de aprendizaje de acuerdo con el ritmo, interés y conveniencia de cada quien. La importancia que los Participantes le reconocen a las TICs afecta positivamente su práctica y sobre todo, constituye un desafío para sí mismos. Este hallazgo coincide con los de Mejía (2000), quien sostiene que, lo digital es hoy una tecnología intelectual dominante que da lugar a nuevas formas de conocimiento y a nuevas formas de la memoria. Una posición distinta es la de Brunner (2003), el cual, afirma que lo importante son las innovaciones y no las tecnologías. Es relevante que estos docentes rechacen la afirmación del ítem: *las tecnologías de la información y comunicación son entorpecedoras* (1,43), (.954). A pesar de no tener la actualización necesaria, están de acuerdo en que son recursos que ayudan en el desarrollo de su tarea educativa. Este hallazgo coincide con la posición de Ortega (2009), cuando indica que el uso de las TICs genera cambios en el modo de vivir y de trabajar; en las relaciones y convivencia que crean nuevos roles en los formadores y en los estudiantes.

De otra parte, se observa que casi la mitad de los Participantes, según evidencia la media (2.44) y la dispersión que refleja la desviación típica (1.707) están de acuerdo con que *la utilización de las TIC permite desarrollar un aprendizaje significativo para los estudiantes*. Este hallazgo es congruente con los planteamientos de Tejedor (2010) quien sostiene que los profesores deben dominar el uso de las TIC para que su enseñanza se incremente y mejore. Además, para que los estudiantes aumenten y mejoren el aprendizaje. Por otra parte, Trahtemberg (2000) tiene una posición distinta cuando afirma, que, se precisa de profesores capaces de lidiar los desafíos del cambio, de aceptar la utilización de una herramienta con la que estarán en desventaja frente a sus alumnos; lo cual desestabilizará su autoestima, seguridad y temores.

Objetivo B: Analizar la práctica reflexiva e innovadora en el profesorado de los Distritos Educativos 06-05 y 10-03.

El análisis de resultados del cuestionario Práctica reflexiva e Innovadora a través de las medias y desviaciones indicadas en la Autovaloración de los docentes, posibilitó el hallazgo de aspectos relevantes para la educación y, en particular, para el sector docente.

El cuestionario analizado consta de dos componentes: práctica reflexiva y práctica innovadora.

En el componente *práctica reflexiva*, encontramos que un grupo significativo de los Participantes se identificó con el ítem: *soy flexible* (4.49), (.742). Este hallazgo coincide con Sanz de Acedo (2010), la cual, sostiene que el sujeto que piensa críticamente está bien documentado, tiene confianza en la razón y su mentalidad es abierta y flexible. Esta flexibilidad les permite una postura receptiva a los procesos de cambios que se producen en su centro educativo. Además, la flexibilidad favorece el desarrollo del pensamiento creativo y la actuación interdependiente de los Participantes. Marín (2012) acredita este hallazgo al destacar que la formación del profesorado [...] debe *consolidar un tejido profesional a través del uso de las redes de profesores y escuelas y que facilite el aprendizaje flexible e informal*. Asimismo, está avalado por Barquín y Hernández (2002), quienes plantean que la formación del profesorado debe ser flexible y debe tener en cuenta el contexto.

En el componente *Práctica innovadora* se encontró que una gran parte de los Participantes tomó posición en favor del ítem: *he mejorado mis logros gracias a la innovación*, lo cual, se observa en su media (4.45) y en su desviación típica (.724). Este hallazgo coincide con las aportaciones de Barone, Martínez, Peralta y González (2005), quienes sostienen que la innovación es: *el cambio positivo que introduce en la manera de enseñar*. Este resultado pone de manifiesto, que los docentes, a pesar de la precariedad con que ejercen su profesión, realizan esfuerzos para incorporar intencionalmente, elementos nuevos en su práctica educativa. Este hallazgo, también, coincide con los planteamientos de Blanco (2006), cuando afirma, que la innovación, supone un proceso de búsqueda constante y de indagación de nuevas ideas o propuestas.

Objetivo C: Conocer y analizar los niveles de eficacia autopercebida del profesorado de la investigación.

El cuestionario Autoeficacia ofrece resultados significativos. En primer término, los Participantes se adhieren con un consenso elevado a los planteamientos del ítem: *confío en que, si es necesario, puedo pedir consejo a mis compañeros* (4.41), (.771). Este hallazgo coincide con los de Martín (2007), el cual, indica que un profesor eficiente se destaca por la capacidad de trabajo en equipo y de colaboración en el centro educativo. La disposición de los Participantes de esta investigación, de consultar sus compañeros, cuando sea necesario, indica, que valoran el aprendizaje con sus pares sin desmedro de su eficacia. Reconocen que, esta forma de actuar le permite compartir sus propios saberes y su formación específica, al tiempo que se enriquecen con las experiencias de sus pares. Gobantes (2008) confirma este hallazgo al plantear que, los modos cooperativos de aprendizaje de profesores y estudiantes promueven la construcción de comunidades de aprendizaje. Asimismo, coincide con los planteamientos de Prieto (2007) respecto a que, la autoeficacia incide en el

esfuerzo que los sujetos tienen que desarrollar ante una tarea. A mayor conciencia de la autoeficacia, mayor esfuerzo ante las tareas, aun sean difíciles.

La afirmación del ítem: *no siempre soy capaz de ejecutar varias actividades a la vez*, fragmentó a los Participantes en dos sectores: unos, plenamente identificados; otros, con posiciones diferentes. Esto queda reflejado en su media (2.43) y en su desviación típica (1.187). Este hallazgo coincide con los resultados del Estudio Cualitativo. Unos y otros tendrán razones para justificar su posición, pero precisan de espacios para analizar aspectos importantes de su funcionamiento. Algunos aspectos se relacionan con la gestión de sus actividades; sus concepciones y criterios para establecer prioridades. Velázquez (2012) apoya este hallazgo al plantear que para funcionar con la competencia adecuada, la persona necesita un equilibrio permanente entre su percepción de eficacia y los conocimientos y habilidades que requiere para ejecutar con satisfacción una acción específica. Los planteamientos de este ítem, ponen a los Participantes a confrontarse con su propia eficacia. En este marco, Saneugenio y Escontrela (2000) subrayan la importancia del desarrollo del saber profesional del profesorado que le permite el conocimiento de sus actuaciones. Esta situación constituye una oportunidad para que los Participantes fortalezcan su autoconocimiento y sus experiencias auto evaluativas.

El ítem: *son muy pocos los alumnos que no puedo soportar*, alcanzó una aprobación mediana y un consenso bajo de parte de los Participantes. Estos resultados pueden observarse en su media (3.20) y en su desviación típica (1.577). Este hallazgo está acreditado por los planteamientos de González y Castejón (2006), quienes, sostienen, que, el profesorado con un sentimiento de autoeficacia fuerte manifiesta apertura a ideas nuevas y tiene en cuenta las necesidades de los estudiantes. Los que están fuera de este consenso parece que no tienen ese problema o que podrían ser muchos más, los estudiantes que no soportan. Tanto unos, como otros, quizás tendrán que investigar por qué aumenta su malestar, hasta llegar a no soportar algunos de sus alumnos. Los Participantes tendrán que analizar, también, su capacidad de respuesta a los desafíos que derivan del trabajo con personas diferentes.

Objetivo D: Analizar la autoestima del profesorado de los Distritos Educativos 06-05 y 10-03.

Los resultados encontrados al analizar la media y la desviación típica del cuestionario sobre la Autoestima indican que los Participantes se adhirieron con amplio consenso a los planteamientos del ítem: *El valor de la persona está en sí misma, no en su dinero, poder o prestigio*, cuya media es (4.71) y su desviación típica (.751) Este hallazgo coincide con los de Ferreras (2007), el cual considera que la autoestima tiene como punto de partida la valoración propia en contextos culturales y profesionales determinados. Asimismo, tiene en cuenta la valoración que hacen las demás personas en relación con el

sujeto. Estos docentes reflejan sentido humano y sensibilidad por los valores del ser humano. Asumir los planteamientos del ítem coloca a los Participantes en una postura contraria a lo que corrientes filosóficas, políticas y económicas proponen y aplican: un subrayado al parecer y al tener, por encima del ser. Los Participantes, al asumir esta postura contribuyen a la creación de contextos y espacios humanizados.

En esta misma dirección, reaccionaron los 30 Participantes en el Estudio Cualitativo, García (2014) *Actitud al cambio socioeducativo y Práctica educativa. Un estudio multifactorial en población docente*. Se refleja coincidencia en el modo de concebir y acoger a las personas: actitudes que favorecen una experiencia educativa humanizante y una cultura que focaliza planes, programas y proyectos para que las personas aprendan a ser. Este hallazgo además, encuentra apoyo en la posición de Franco (2006), quien, considera que la autoestima está presente en la mayor parte de las acciones que las personas realizan. La misma se expresa en comportamientos y valoraciones. Los Participantes se identificaron también con la afirmación del ítem: *me siento una persona valiosa porque soy capaz de hacer lo que me propongo*. Estos resultados se visualizan en su media (4.69) y en su desviación típica (.707) Este hallazgo coincide con los de Tapia, Florentino y Correché (2003), quienes, consideran que, una autoestima elevada refleja una visión saludable del sujeto. Este se evalúa positivamente y muestra satisfacción por sus capacidades. Los docentes se sienten seguros y convencidos de sus posibilidades y de lo que pueden realizar. Esta postura refleja que su autoestima es alta y que cuentan con una motivación interior que los impulsa.

Este hallazgo también coincide con los de Maslow (1954), el cual, afirma que la satisfacción de la necesidad de autoestima lleva a sentimientos de autoconfianza, de merecimiento, de fortaleza, de capacidad y adecuación; y de ser útil y necesario en el mundo. Los docentes con una autoestima elevada tienen un desempeño profesional efectivo y esta efectividad se evidencia en el aprendizaje de los estudiantes y en un trabajo escolar orientado al cambio. En este marco Voli (2008) confirma que el profesorado que tiene autoestima posee también conciencia de su capacidad y de sus valores e importancia y confía en sí mismo. Estos docentes tienen una voluntad formada y por eso son capaces de trazarse objetivos y proponerse metas. Este tipo de hallazgo es importante en la República Dominicana, ya que uno de los problemas que afecta al profesorado del país es la baja autoestima, acentuado por la falta de atención a esta dimensión, en la familia, en la escuela y en el entorno social. Este hallazgo también coincide con los planteamientos de Miranda (2005), quien sostiene que la autoestima es el grado de apropiación de la valía que el educador tiene con la tarea para la cual ha sido formado.

Asimismo, los Participantes asumieron con una aprobación elevada, el rechazo a la afirmación del ítem: *me da igual que se maltrate a otras personas; ése no es mi problema*. La media (1.18) y la desviación típica (.518) ponen en evidencia el nivel de aceptación.

Los Participantes valoran las personas y por tanto no les resulta indiferente que sean maltratadas. Su postura respecto a este ítem es coherente. Muestran disposición a acoger y defender a las personas. Por eso no pueden quedarse pasivos ante situaciones que violentan sus valores, sus derechos y su dignidad. Esta posición coincide con la que asumieron los Participantes en el Estudio cualitativo, García (2014), lo cual, revela que optan por relaciones pacíficas y justas entre las personas. En este Estudio, los 30 Participantes *muestran valoración y respeto a las personas. Se identifican con el buen trato en la escuela, en la familia y en la sociedad.*

El ítem: *creo que lo que pueda hacer como adulto no va a tener demasiada importancia*, también recibe un rechazo elevado de los Participantes. Estos resultados pueden observarse en la media (1.30) y en la desviación típica del ítem (.625). Este hallazgo está ratificado por Escámez (2002), quien sostiene que, en la medida que la persona posea una autoestima positiva, estará más preparada para hacerle frente a los problemas y a las situaciones frustrantes. Los Participantes que se identificaron con esta afirmación, tienen una autoestima escasa, generadora de poco o ningún control y conocimiento de los valores y capacidades propios. Además, estas personas están afectadas, según Rojas (2007), por experiencias familiares desfavorables que trastornan su capacidad para desarrollar los sentimientos y comportamientos que contribuyen a la conformación de una imagen positiva de sí mismos. Es altamente significativo que la mayor parte de los profesores de ambos Distritos Educativos hayan descartado este planteamiento. Una vez más, muestran seguridad y valoración de sus propios valores y capacidades.

Objetivo e: Relacionar la actitud al cambio socioeducativo del profesorado que participa en este estudio con su autoestima, autoeficacia percibida, motivación intrínseca y extrínseca; y generatividad.

Relación entre las variables Actitud al cambio socioeducativo y Autoestima

Las correlaciones entre la Actitud al cambio socioeducativo y la Autoestima presentan diversos resultados. En este estudio se encontró una correlación estadísticamente significativa y negativa al nivel (0,01) entre los factores *Pensamiento crítico* y *Mis expectativas y proyectos*. Este resultado difiere de las investigaciones que sustentan el marco conceptual de esta investigación. Es un hallazgo diferente a lo que Libanio (2006) sostiene respecto a que la conciencia crítica le permite a los sujetos descubrir el valor de la libertad y los límites que tienen que afrontar. Este hallazgo difiere también de la posición de Saiz (2002), quien sostiene que el pensamiento crítico es una propuesta educacional interesada en que los sujetos comprendan, reflexionen y les busquen soluciones a situaciones problemáticas con eficiencia. Las personas con un pensamiento crítico bien formado, tienen claridad y aceptación de sus expectativas y proyectos, tanto personales como sociales. Sin embargo, la posición de los Participantes indica que a mayor desarrollo

y ejercicio del pensamiento crítico, menor capacidad para plantearse expectativas y proyectos.

Algunos factores causales de esta posición se vinculan a una formación y desarrollo del pensamiento desligado de la solución de los problemas de la vida cotidiana; al margen de toma de decisiones en el ámbito familiar, escolar y social e inseguridad ante la frágil institucionalidad del sistema educativo dominicano. En este marco, Escámez (2002) considera que la autoestima es la forma de percibirse que tienen las personas, así como su forma de pensar, de sentir y de comportarse. De igual manera, es la forma de evaluar su propia identidad. Este hallazgo proyecta el nivel de autoestima de los Participantes. Este hallazgo tiene relación con los planteamientos de Tarazona (2005), quien, considera que la autoestima tiene vínculos con la confianza básica en las propias potencialidades. Los Participantes han tomado postura de acuerdo a sus percepciones y capacidades.

De otra parte, se encontró una correlación estadísticamente significativa y positiva al nivel (0,01) entre los factores *Pensamiento crítico* y *Mis cualidades y carencias*. Este hallazgo está indicando que los Participantes con pensamiento crítico tienen mayores posibilidades de reconocer y acoger sus valores y sus debilidades. Estos docentes fortalecen y amplían sus rasgos más valiosos; examinan sus carencias para detectar los factores que las generan y buscan alternativas para superarlas. Este dinamismo revela una autoestima alta y en proceso de mayor desarrollo. La posición de los Participantes coincide con las aportaciones de Acosta y Hernández (2004) en cuanto que hay un consenso alto respecto a la autoestima como una vía para conocerse a sí mismo y reconocer la valoración, el respeto y el cuidado que la persona se otorga a sí misma.

De igual modo, se encontró correlación estadísticamente significativa y positiva al nivel de (0,01) entre los factores *Pensamiento Crítico* y *La persona como valor*. Los Participantes asumen que en la medida en que desarrollan y ejercitan su pensamiento crítico, adquieren más conciencia del valor que poseen como seres humanos. Es un hallazgo significativo en el ámbito educativo de nuestro país, por el descreimiento que tienen muchos profesores de su valía, como personas y como educadores. Esta postura de los Participantes encuentra sustentación en las aportaciones de Miranda (2005), el cual considera la autoestima como el grado de apropiación de la valía que el educador tiene de la tarea poniendo en juego la apreciación personal, la percepción del estudiante, de pares, de apoderados y de autoridades de la institución escolar. Además, este hallazgo coincide con la posición de Ramos (2004), el cual, sostiene que el concepto que el individuo tiene de sí constituye un aspecto importante en su modo de actuar y en la forma de relacionarse con los demás. El concepto que tenga de sí mismo, se relaciona con sus esperanzas y aspiraciones, así como con la sensibilidad propia.

De otra parte encontramos correlación estadísticamente significativa y negativa al nivel de (0,05) entre los factores *Investigación* y *Mis expectativas y Proyectos*. Este resultado indica que los Participantes con mayor capacidad y experiencia investigativa, poseen menos claridad y valoración de sus expectativas y proyectos. La práctica investigativa genera crisis de autoestima, particularmente en orden a expectativas y proyectos. Este resultado es distinto, también, pues se espera que, la investigación aporte referentes cognitivos, emocionales, interculturales y sociales que afiancen la autoestima de los Participantes. Esto puede generarse por factores condicionantes de la capacidad investigativa y del desarrollo de la autoestima: falta de atención al desarrollo de la curiosidad en el ámbito familiar; censura de las preguntas en la etapa infantil; déficit de investigación en los centros educativos y bajo reconocimiento social de los Participantes.

Encontramos también, correlación estadísticamente significativa y positiva al nivel (0,01) entre los factores *Investigación* y *Mis cualidades y carencias*. Este hallazgo pone de relieve que, a mayor desarrollo del potencial investigativo, mayor conocimiento y aceptación de las cualidades y carencias propias. Es un resultado coherente con los planteamientos de Messina (2011), quien considera que el profesor comprometido con la investigación trabaja para empoderarse y empoderar a las demás personas. Otro hallazgo relevante es la correlación estadísticamente significativa y positiva al nivel (0,01) entre los factores *Participación* y *Mis cualidades y carencias*. La participación de los docentes les aporta solidez a su autoestima. Coincide también, con la posición del Centro Cultural Poveda (2000), el cual, subraya la necesidad de organización para la participación democrática orientada al desarrollo de la capacidad de decisión de los profesores. Este hallazgo también, coincide con Essombra (2007), quien sostiene que se debe impulsar una participación del profesorado en perspectiva integradora.

Asimismo, existe una correlación estadísticamente significativa y positiva al nivel (0,01) entre los factores *Participación* y *La persona como valor*. Es un hallazgo relevante para la educación dominicana, ya que la participación acentúa la valía del profesorado como persona y potencia su autoestima. Esta coincide con la posición de Polaino (2000), quien sostiene que la autoestima implica la creencia que tiene el sujeto sobre su propio valor; puede generar sentimientos significativos sobre el mismo sujeto; sobre el propio concepto personal, sobre el de los demás y del mundo. De otra parte, se encontró correlación estadísticamente significativa y positiva al nivel (0,01) entre los factores *Tecnologías de la información y comunicación*; y *Mis expectativas y proyectos*. Los resultados de esta correlación son importantes en la medida en que les abren nuevos horizontes a los Participantes. Para la educación dominicana es un hallazgo valioso, pues promueve una tarea educativa más innovadora, al tiempo que motiva acciones creadoras en los estudiantes. Estos docentes, como plantea Corradini (2011), contribuyen a que los estudiantes se liberen de la superficialidad y de la imitación para abrirse a lo diverso y a lo

nuevo. Del mismo modo, al utilizar las tecnologías de la información y comunicación impulsan cambios en las estructuras *cognitivas, afectivas y reguladoras* (Vera, 2004).

Finalmente, encontramos una correlación estadísticamente significativa y negativa al nivel (0,01) entre los factores *Tecnología de la información y comunicación*; y *La persona como valor*. Para los Participantes la apropiación de las TIC es un fenómeno problemático que afecta su desarrollo como persona y su valoración. Es un resultado que difiere de su disposición al cambio. Saint Pierre (2006) indica que las tecnologías por sí solas no provocan el cambio, pero está de acuerdo con que se intensifique el uso educativo de las mismas. Este hallazgo es distinto a los encontrados en investigaciones presentes en el marco conceptual de esta investigación. Como afirma Rueda (2006), estos Participantes requieren profundización epistemológica sobre la tecnología como saber o como dispositivo de conocimiento y de poder.

Relación entre las variables Actitud al cambio socioeducativo y Autoeficacia percibida

La correlación entre los factores *Pensamiento Crítico y Manejo de la clase* es estadísticamente significativa y positiva al nivel (0,01). Este hallazgo coincide con Bandura (1993), quien sostiene que *las creencias de los profesores en su eficacia personal para motivar y promover el aprendizaje afectan los tipos de ambiente de aprendizaje que ellos crean y el nivel de progreso académico que sus estudiantes logran*. Se infiere que el desarrollo del pensamiento crítico posibilita una gestión más efectiva de la clase y un funcionamiento más democrático. La correlación entre los factores *Pensamiento crítico y Apoyo de compañeros* es estadísticamente significativa y positiva al nivel (0,01). Estos resultados indican que los Participantes con pensamiento crítico desarrollan mayor capacidad para relacionarse con los compañeros y apoyarse mutuamente. Este hallazgo coincide con los de Naranjo (2006), quien sostiene que la autoeficacia tiene importancia por su influencia en las relaciones interpersonales, en su inclinación a realizar acciones complejas y en los sentimientos que tiene la persona sobre sí misma. También, coincide con Saiz (2002), quien sostiene que el pensamiento crítico es la actividad intelectual que posibilita el logro de los objetivos con la mayor eficacia.

La correlación entre los factores *Investigación y Manejo de la clase* es estadísticamente, significativa y positiva al nivel (0,01). Los Participantes identificados con la investigación, muestran una mejor gestión de los grupos que lideran. Además, la práctica investigativa favorece un manejo eficiente y eficaz de la clase, lo cual contribuye a que los estudiantes aprendan investigando. Este hallazgo se vincula con los planteamientos de Artiles, García, Peralta y González (2005), quienes sostienen que la investigación es un factor que propicia que los profesores asuman una postura de búsqueda en el contexto sociocultural de la escuela. Asimismo, coincide con la posición de Ávalos (2006), la cual,

sostiene que los conocimientos de los docentes deben actualizarse mediante la investigación.

Encontramos también, una correlación estadísticamente significativa y positiva al nivel (0,01) entre los factores *Investigación* y *Apoyo de compañeros*. Este hallazgo coincide con los planteamientos de Riva de Almeida (2006), quien sostiene que el profesorado puede y debe ser un investigador, ya que la articulación teoría-práctica genera resultados efectivos. Este hallazgo refleja que la práctica investigativa fomenta y sostiene un clima relacional solidario y de apoyo recíproco entre los profesores. Una posición distinta es la de Schmelkes (2005), quien considera que el profesorado latinoamericano no cuenta con habilidades para trabajar en equipo, para convivir en sociedades democráticas y plurales y, aprender a aprender. De otra parte, los resultados de la correlación *Participación* y *Manejo de la clase* indican que es una correlación estadísticamente significativa y positiva al nivel (0,01).

Este hallazgo coincide con las aportaciones de García (2003), quien considera que la colaboración y la toma de decisiones participativas son aspectos fundamentales de la profesionalidad docente. Coincide también con las aportaciones de Velasco (2000), quien sostiene que la participación se relaciona con el consenso, el cual, implica un poder reconocido y legitimado en sus propósitos y en su fundamentación. En este marco, la correlación entre *Participación* y *Apoyo de compañeros* es estadísticamente significativa y positiva al nivel (0,01). El desarrollo de la capacidad participativa constituye una vía para fortalecer el trabajo colaborativo con los compañeros. Este modo de relacionarse y de trabajar, cualifica su autoeficacia. La articulación entre la participación y el apoyo a sus pares coincide con las aportaciones de González (2007), quien sostiene que la participación es posible en la medida en que se comparte la información, se confía en la participación, se desarrollan relaciones y compromisos colegiados; y se relaciona la práctica con el contexto.

Relación entre las variables Actitud al cambio socioeducativo y Motivación Intrínseca y Extrínseca

Encontramos que los factores, *Pensamiento crítico* y *Motivación intrínseca-Autonomía personal* correlacionan significativamente y de forma positiva al nivel (0,01). Coincide con la posición de Kramer (2004), quien considera que, para los profesores construir su autonomía necesitan buscar el conocimiento en los espacios culturales y científicos, y deben ser iniciados en los espacios virtuales. Este hallazgo coincide también, con los de Huertas (2008), quien destaca aspectos que configuran la motivación intrínseca: autodeterminación o autonomía; sentimiento de competencia, reto óptimo de una actividad y curiosidad. Este hallazgo encuentra respaldo en los planteamientos del Centro Cultural Poveda (2000), el cual, considera como un eje de la formación del profesorado, los procesos formativos orientados a la constitución de sujetos. En este contexto, también se

establece correlación estadísticamente, significativa y positiva al nivel (0,05), entre los factores *Pensamiento crítico* y *motivación extrínseca*. Los Participantes con un desarrollo del pensamiento crítico son receptivos a la motivación extrínseca o externa sin perder la criticidad y el dinamismo interno. Estos resultados obtienen apoyo en las aportaciones de Woolfolk (2010), quien destaca que, la motivación intrínseca y extrínseca no son polos opuestos. Por ello, los sujetos podrían estar motivados por una porción de ambas motivaciones.

Los resultados de la correlación entre los factores *Pensamiento crítico* y *Motivación Intrínseca-Desarrollo Profesional*, indican que es una correlación estadísticamente, significativa y positiva al nivel (0,01). Este resultado está acreditado por Cantón y Garcés de los Fayos (2002), quienes sostienen que la motivación intrínseca está vinculada a la necesidad de indagar el contexto, a la actitud curiosa y al disfrute que se vive cuando se desarrolla una acción libre de compensación exterior y recibida directamente. Los Participantes potencian simultáneamente su razonamiento y su capacidad de argumentación; fortalecen su capacidad de resolver problemas y para tomar posturas ante los hechos. Una posición diferente es la de Schmelkes (2005) quien plantea que, el profesorado latinoamericano está formado tradicionalmente y por esto no ha adquirido las habilidades para enseñar a pensar por cuenta propia, ni a resolver problemas. De otra parte, los factores *Investigación* y *Motivación Intrínseca-Autonomía personal* correlacionan significativamente y de forma positiva al nivel (0,01). Este hallazgo coincide con las aportaciones de Maquilón, Javier y Hernández (2011), quienes indican que la motivación intrínseca tiene su origen en los sujetos por tener la motivación controlada y la inteligencia necesaria para desarrollar mecanismos de auto reforzamiento. Una posición diferente es la de Calvo (2006), quien afirma que se ha producido una segmentación entre los maestros que investigan y los que no tienen en cuenta la práctica investigativa.

En este contexto, encontramos que los factores *Investigación* y *Motivación intrínseca-Desarrollo profesional* correlacionan de forma positiva y significativamente al nivel (0,01). El hallazgo conecta con la posición de Ryan y Deci (2000) quienes indican que las consecuencias *emocionales* de la motivación intrínseca se caracterizan porque se reducen los sentimientos negativos y aparecen consecuencias positivas. Este hallazgo, también coincide con los planteamientos de Bobadilla, Cárdenas, Dobbs y Soto (2009), quienes consideran que la actividad práctica del profesorado se edifica a partir de *suposiciones, predisposiciones y valoraciones* que el individuo potencia en su trayectoria personal y que pone en acción cuando desempeña su función en el trabajo educativo. Además, este hallazgo está confirmado por Naranjo (2009), quien considera que la motivación tiene mucha importancia en las distintas dimensiones de la vida de las personas, como en la dimensión educativa y en la laboral.

Por otra parte, encontramos que la correlación entre los factores *Participación y Motivación Intrínseca-Autonomía personal* es estadísticamente, significativa y positiva al nivel (0,01). Los profesores con disposición a la participación, ejercitan su autonomía personal con mayor dominio y conciencia. Una posición distinta es la de Rodríguez (1996), quien sostiene que la formación de los maestros se caracteriza por una concepción centrada en la enseñanza como oficio y los profesores como trabajadores o empleados. Coincide con el Programa Regional de Educación para América Latina y el Caribe-PRELAC (2002) al considerar que el fortalecimiento de la participación de los profesores en la definición y ejecución de políticas educativas constituye una condición fundamental para la promoción de cambios en los procesos de enseñanza aprendizaje. En este marco, los resultados de la correlación entre los factores, *las TIC y la motivación extrínseca*, indican que es una correlación estadísticamente, significativa y positiva al nivel (0,01). Este hallazgo indica que a mayor apropiación de las TIC por parte de los Participantes, se produce, el fortalecimiento de su motivación extrínseca.

Asimismo, Las TIC correlacionan con el factor *Motivación intrínseca-Desarrollo profesional*. Es una correlación estadísticamente, significativa y positiva al nivel (0,01). Este hallazgo indica que a mayor comprensión y apropiación de las tics, los Participantes fortalecen la motivación intrínseca, orientada al desarrollo profesional. Este hallazgo coincide con las aportaciones de Matías (2003), el cual, indica que la práctica educativa de los maestros se beneficia con la aplicación de las TIC. Coincide con la posición de Ortega (2009), quien sostiene que el uso de las TIC fortalece los procesos de educación permanente. Estos procesos influyen positivamente en el fortalecimiento de la motivación interna de los profesores. Sin embargo, Navarro, Bricteux, Curioso, Escarlín, Ceja y Solana (2013) sostienen una posición distinta, al indicar que los planteamientos teóricos de hoy no ponen énfasis en las diferencias entre las modalidades de motivación.

Relación entre las variables Actitud al cambio socioeducativo y Generatividad

Los resultados de la correlación entre las variables Actitud al cambio socioeducativo y Generatividad, muestran una correlación estadísticamente significativa y positiva al nivel (0,01) entre los factores *Pensamiento crítico y Expresión generativa*. Este hallazgo coincide con los de Kincheloe (2008), quien considera que la perspectiva crítica, potencia en los sujetos, *la producción de las habilidades sociales necesarias para activar la participación en una comunidad democrática, inclusiva y transformada*. Este hallazgo se identifica con Erikson (2000), según el cual, la generatividad posibilita nuevos individuos, nuevas producciones y nuevas ideas. En esta investigación encontramos que los factores *Investigación y Expresión generativa* correlacionan estadísticamente de forma significativa y positiva al nivel (0,01). Este hallazgo está refrendado por Zacarés y Serra (2011), quienes subrayan que la generatividad implica *tanto tradición como innovación*,

tanto conservar lo que parece valioso como transformar lo que precisa mejorarse con la meta común de fomentar el desarrollo y el bienestar de las futuras generaciones.

De otra parte, se encontró que los factores *Investigación y Carencia generativa* correlacionan estadísticamente de forma significativa y negativamente al (0,01). Sthenhouse (2003), presenta una posición distinta a este resultado al poner énfasis en que el profesorado necesita estudiar su propio trabajo, tiene que investigar su realidad docente específica. Este hallazgo es distinto pues se espera, que los Participantes con experiencia investigativa tengan una generatividad más desarrollada y ejercitada. Pero se observa que los Participantes consideran que su formación y experiencia investigativa no le aportan elementos relevantes para expresar su generatividad. Otra posición distinta es la de la Federación Andaluza (2009), la cual, reitera la importancia de la la investigación – acción por su incidencia en la mejora de la práctica educativa de los docentes. También Artiles, et al. (2005), enfatizan, que la investigación favorece el desarrollo de la postura crítica y una experiencia educativa en clave de innovación.

En esta investigación encontramos que existe correlación estadísticamente significativa y positiva al nivel (0,01) entre los factores *Participación y Expresión generativa*. Este hallazgo coincide con los de McAdams y Aubin (1992), quienes consideran que los aspectos culturales y el deseo interior son fundamentales en la generatividad. Los mismos posibilitan el desarrollo del interés de los adultos por las próximas generaciones. Este hallazgo también, coincide con los de Erikson (2000), quien sostiene que la generatividad es un período, en el que se asumen compromisos de trabajo y se aprovecha el tiempo para una vida sana y productiva. Coincide además, con la posición de Henríquez, Villamán y Záiter (1999) quienes conciben la participación como un proceso orientado a la constitución de sujetos. Los procesos de participación contribuyen a que las personas desarrollen su libertad y la capacidad de relación empática con los demás.

Asimismo, encontramos que existe correlación estadísticamente significativa y positiva al nivel (0,01) entre los factores *Tecnologías de la información y comunicación y Expresión Generativa*. Este hallazgo coincide con las aportaciones de Erikson (2000), quien, considera que a través de la generatividad se genera la virtud del cuidado. Esta virtud implica un compromiso con la atención a las personas, a los productos y a las ideas. Este hallazgo indica, que la valoración y el dominio de las TIC favorecen la preocupación por el cuidado y el crecimiento de las nuevas generaciones. Este hallazgo, también, tiene conexión con los de McAdams y Aubin (1992), los cuales sostienen que, la generatividad tiene el compromiso como apoyo. Este compromiso se fortalece con el interés, por el deseo interior y las necesidades culturales. La importancia de esta correlación descansa, en que los Participantes, pueden tener una vivencia de la generatividad con más apertura a los cambios. Asimismo, Erikson (2000) considera que esta etapa es interesante por las posibilidades que tiene la persona de estar viva, de dar y recibir afecto, al tiempo que está

acompañada por personas q McAdams y Aubin (1992), los cuales sostienen que, la generatividad tiene el compromiso como apoyo ue les son próximas y estimadas.

La correlación entre los factores, *Tecnología de la información y comunicación*, y *Carencia generativa* es estadísticamente significativa y positiva al nivel (0,01). Este hallazgo es distinto a lo que plantea Erikson (2000), quien sostiene que la carencia de la riqueza generativa produce regresiones a estadios anteriores, como necesidad obsesiva de seudointimidad o como una preocupación compulsiva por la autoimagen. Los resultados de esta correlación están indicando que, el interés por las generaciones futuras, se fortalece y expande con el uso de las tecnologías de la información y comunicación. Cornaccione, Urrutia, Ferragut, Moisset de Espanés, Guzmán y Sesma (2012) refrendan este hallazgo al plantear que, la generatividad les permite a los individuos alcanzar un Yo fuerte en relación con el *cuidado*. Este hallazgo influye en el desempeño de los Participantes y en las actitudes, tanto de los profesores como de los estudiantes. Esta correlación indica además, que la carencia generativa es susceptible de modificaciones si se utilizan recursos tecnológicos que apoyen las intencionalidades educativas y formadoras.

Objetivo F: Relacionar la práctica reflexiva e innovadora del profesorado que participa en este estudio con su autoestima, autoeficacia percibida, motivación intrínseca y extrínseca; y generatividad.

Relación entre las variables, Práctica reflexiva e innovadora y Autoestima

Encontramos, que existe correlación estadísticamente significativa y negativa al nivel (0,05) entre los factores *Práctica Reflexiva* y *Mis expectativas y proyectos*. Los Participantes están de acuerdo en que el desarrollo de su práctica reflexiva no tiene relación alguna con sus expectativas y proyectos. Sin embargo, Miranda (2005) destaca que la autoestima tiene mucha importancia para el ser humano por ser un elemento relevante para el ajuste de los sujetos en el ámbito de las emociones, de la cognición y de la práctica. En este mismo sentido, para Escámez (2002) la autoestima es la forma de percibirse que tienen las personas, así como su forma de pensar, de sentir y de comportarse. Las aportaciones de estos autores, sostienen que, la autoestima tiene relación con una práctica reflexionada de los sujetos, como algo necesario para alcanzar el ajuste en los ámbitos que plantea Miranda; y, para pensar, como afirma Escámez. Saneugenio y Escontrela (2000) consideran que una de las bases de la perspectiva crítico-reflexiva son las aportaciones científicas y culturales como estructuras para apoyar los procesos reflexivos del profesorado. De otra parte, Rodríguez (1996), afirma que la formación tradicional del profesorado genera desarticulación entre teoría y práctica.

De otra parte, encontramos una correlación estadísticamente significativa y positiva al nivel (0,01) entre los factores *Práctica Reflexiva* y *Mis cualidades y carencias*. Esta posición de los Participantes, indica que ellos se aceptan a sí mismos. Este hallazgo coincide con las aportaciones de Branden (1995), quien considera que la aceptación de sí mismo implica que el individuo se niega a permanecer en una relación de confrontación consigo mismo. El hallazgo coincide también, con la posición de Day (2006), el cual, destaca la modalidad reflexiva que implica el análisis de la vida personal y profesional, así como de las historias de trabajo para constatar influencias y mantenerse en diálogo. El apoyo de los directivos y de sus pares influye efectivamente, para lograr un autoconocimiento profundo, y un reconocimiento de la importancia de la práctica reflexiva. Este hallazgo coincide con los planteamientos de Escámez (2002), quien sostiene que, una persona con autoestima positiva, será más creativa en el trabajo y tendrá más oportunidades de establecer relaciones.

Asimismo, la correlación entre los factores *Práctica reflexiva* y *La persona como valor* es estadísticamente significativa y positiva al nivel (0,01). Este hallazgo está refrendado por Perrenoud (2004), quien considera que, desde una práctica reflexiva, el actor sabe lo que hace y puede cuestionarse los móviles, las modalidades y los efectos de su acción. Este hallazgo muestra que, a mayor desarrollo de la práctica reflexiva, mayor conocimiento del valor que tienen las personas. Coincide con la posición de Maslow (1954), quien considera que, salvo algunas excepciones patológicas, todas las personas tienen necesidad de auto respeto o autoestima, y de la estima de los otros hacia ellas.

A su vez, Domingo y Gómez (2014) sostienen, que al abordar la perspectiva reflexiva se deben tener en cuenta los aspectos personales no cognitivos que intervienen en la práctica educativa de los docentes. Una posición distinta es la de Rivero (1999), quien indica que la realidad latinoamericana presenta un grave deterioro en las condiciones de vida y de trabajo de los docentes, así como en la calidad y en los resultados de su desempeño. Este hallazgo coincide con una de las conclusiones del Estudio Cualitativo de esta investigación, en la cual, los profesores indican que el ser humano tiene primacía ante el dinero y por ello rechazan que la sociedad le dé prioridad al tener, más que al ser.

De otra parte, se encontró una correlación estadísticamente significativa y positiva al nivel (0,01) entre los factores *Práctica Innovadora* y *Mis cualidades y Carencias*. Este hallazgo coincide con Ramos (2004), quien sostiene que el concepto que el individuo tiene de sí constituye un aspecto importante en su modo de actuar y en la forma de relacionarse con los demás. En el ámbito personal, tienen como foco el desarrollo de la capacidad de innovación, lo cual les exige disposición a la investigación y a la ruptura de esquemas pre-determinados. Este hallazgo coincide con los de Miranda (2005), quien afirma que el Modelo de Resolución de Problemas concibe al profesor como un profesional reflexivo e innovador. Este hallazgo pone en evidencia que los Participantes se sienten impulsados a

innovar, a ofrecer nuevas maneras de entender y asumir la tarea educativa. Este tipo de profesorado, como destaca Cerviño (2004) se asume igual a las demás personas, y está decidido a consolidar su autoestima aprovechando los recursos que ofrecen las experiencias innovadoras. Ramírez, Vargas y Muñoz (2005) consideran que la autoestima sirve de sustento a las relaciones de los sujetos en su contexto. A su vez, Brunner (2003) resalta que, las innovaciones representan el cambio en la manera de enseñar y de aprender.

Relación entre las variables Práctica reflexiva e innovadora y Autoeficacia

La correlación entre las variables Práctica reflexiva e innovadora y la Autoeficacia es estadísticamente significativa y positiva al nivel (0,01) entre los factores *Manejo de la clase* y *Práctica reflexiva*. Este hallazgo está confirmado por Prieto (2006), quien afirma, que los profesores *con alta eficacia confían en su capacidad para influir en el aprendizaje de los alumnos*. Los Participantes identifican, manejo de la clase, con una práctica razonada, para gestionar el grupo, de tal forma que favorezca el aprendizaje. Está ratificado por Bandura (2000), quien sostiene que *los que tienen alta eficacia esperan obtener resultados favorables a través del buen desempeño*. Los Participantes plantean un manejo de la clase que implica trabajo efectivo en el aula. Este hallazgo está acreditado por Domínguez (2005), quien considera que, la práctica educativa es el ámbito donde se explicitan las actividades de los profesores y de los estudiantes; donde se desarrollan las relaciones de los profesores con los estudiantes.

A su vez, la correlación entre los factores *Apoyo de compañeros* y *Práctica reflexiva* es estadísticamente, significativa y positiva al nivel (0,01). Este hallazgo coincide con la posición de Domínguez (2005), el cual, indica que el profesor desarrolla el autoconocimiento y la capacidad de actuar para alcanzar desarrollo. Cuando carece de un saber, tiene conocimiento de dónde puede encontrar lo que busca. Es un profesional capaz sin que esto los exima de un cuidado sistemático de la calidad de su desempeño en el centro y en su entorno social. Este hallazgo coincide con los de Saneugenio y Escontrela (2000), quienes subrayan que la perspectiva crítico reflexiva tiene como basamento: los componentes: reflexivo y dialógico. Dispositivos para intercambiar y tratar de comprender las contradicciones de la práctica. Los Participantes asumen el apoyo de sus compañeros, en el contexto de una construcción de conocimiento corresponsable y de un aprendizaje continuo entre pares. Esta manera de trabajar y relacionarse es una expresión de la autoeficacia. Una posición distinta es la de Achard (2004), quien afirma que, las condiciones institucionales de trabajo empeoran y dificultan la labor cotidiana de los profesores, influyendo en su poca capacidad para el trabajo en equipo y en la reproducción de esquemas de funcionamiento individualista y rutinario.

La correlación entre los factores *Manejo de la clase y Práctica Innovadora* es estadísticamente significativa y positiva al nivel (0,01). Este hallazgo coincide con las aportaciones de Pasco (2004), quien sostiene que los profesores innovadores, en los centros donde trabajan encuentran una nueva manera de gestionar el currículo y de conducir los procesos de aprendizaje. Estos resultados indican que los Participantes reconocen la importancia que tiene la gestión de una clase teniendo en cuenta una perspectiva de innovación. El trabajo en esta dirección crea un ambiente de aprendizaje alejado de la rutina y dinamizado por ideas y prácticas más novedosas. Los Participantes, tienen la ocasión de mejorar su formación, pues este tipo de trabajo les exige actualización permanente. Este hallazgo coincide con los de Blanco (2006), la cual, considera que la innovación no es una simple mejora o ajuste, sino una transformación; una ruptura con los esquemas y la cultura vigentes en las escuelas.

Se encontró, que existe correlación estadísticamente significativa y positiva al nivel (0,05) entre los factores, *Apoyo de compañeros y Práctica innovadora*. Este hallazgo coincide con la posición de Pasco (2004), el cual, indica que, en los centros educativos donde trabajan docentes innovadores, hay formas novedosas de conducir los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, existe un modo cooperativo de trabajar, un clima afectivo y una acentuada tendencia, de vincular la escuela con la comunidad. En este hallazgo los Participantes, asumen el apoyo de sus compañeros para recrear y fortalecer su práctica. Este hallazgo coincide, también, con los de Rodríguez (2005), quien plantea que, la innovación se caracteriza porque representa *cambios en los alumnos respecto a estructuras de conocimiento, habilidades, destrezas, actitudes y valores*. De igual manera, los Participantes, juntos con sus compañeros, crean, para avanzar hacia una producción propia e innovada.

La correlación entre los factores *Apoyo de equipos directivos y Práctica innovadora* es estadísticamente significativa y negativa al nivel (0,01). Este hallazgo se vincula con las afirmaciones de López (2007), quien plantea que, a nivel interno del sistema y de la organización educativa, se advierte falta de incentivos para la innovación, poca inversión tecnológica y financiera. Se desarrolla una atención al profesorado centrada en compromisos inmediatos. En esta investigación, el apoyo de los directivos no se traduce en impulso innovador para los Participantes. Algunas razones que motivan a los Participantes a tomar esta posición: trabajan con equipos directivos carentes de enfoques y de liderazgos innovadores; formación precaria y visión y práctica tecnocrática de la gestión. Este hallazgo coincide con los de Torrecilla (2007), quien sostiene que los equipos directivos deben revisar el modo de gestión de los recursos humanos en los centros educativos. Una posición distinta es la de Hargreaves (2001), quien afirma que, el aprendizaje del cambio constituye una prueba para los educadores. Además, los profesores requieren apoyo y consejo de parte de los equipos directivos.

Relación entre Práctica reflexiva e Innovadora y Motivación Intrínseca y Extrínseca

La correlación que se establece entre los factores, *Práctica reflexiva y Motivación intrínseca-Autonomía personal* es estadísticamente significativa y positiva al nivel (0,01). Este hallazgo coincide con los de Woolfolk (2010), quien plantea que, las personas motivadas intrínsecamente participan de las acciones que por sí mismas son agradables. Por tanto, los Participantes que reflexionan su práctica, se sienten más motivados y los que actúan con la fuerza de una motivación interna, son más propensos a razonar su práctica. Este hallazgo también coincide con la posición de Torrecilla (2007), quien considera la motivación del profesorado como un compromiso ético que es capaz de generar involucramiento en el proceso de enseñanza. Los Participantes, experimentan un mayor grado de autonomía personal, a partir de la correlación entre los dos factores anteriormente señalados. Coincide, también, con los de Perrenoud (2004), quien subraya que, innovar significa transformar la propia práctica.

Se observa correlación significativa y positiva entre los factores *Práctica reflexiva y Motivación Intrínseca-Desarrollo profesional* al nivel (0,01). Este hallazgo coincide con los planteamientos de Caballero (2003), quien sostiene que, para fortalecer la motivación de los sujetos, es importante *darles más autoridad a los individuos en su trabajo e invitarlos a participar en decisiones complejas*. Este hallazgo es relevante para los Participantes y para los centros educativos en los que trabajan. El impulso a una práctica cada vez más pensada y el cuidado de la motivación interna contribuye al fortalecimiento de la calidad de su tarea educativa. Asimismo, coincide con los de Martin (2007), quien plantea formas para fortalecer la motivación intrínseca del profesorado, tales como: apoyarlos para que organicen y desarrollen sus actividades y para que ellos mismos constaten que lo hacen bien; ofrecerles oportunidades para que se apropien de nuevas metodologías, de manera que adquieran seguridad en su práctica educativa.

Los resultados de la correlación entre los factores *Práctica innovadora y Motivación intrínseca-Autonomía personal* son estadísticamente significativos y positivos al nivel (0,01). Este hallazgo coincide con la posición de Blanco, (2006), la cual, considera que la innovación implica libertad y autonomía, condiciones fundamentales para el desarrollo de las personas y para construirse como sujeto en la sociedad. Los Participantes con una práctica educativa creadora, fortalecen su motivación interna. Asimismo, disfrutan las distintas experiencias que impulsan de forma conjunta con los estudiantes y con sus pares. Este hallazgo coincide con los de Cantón y Garcés de los Fayos (2002), quienes sostienen que la motivación intrínseca se destaca en la medida en que, *el interés por la actividad y las necesidades de competencia y autorrealización subsisten incluso después de haberse alcanzado la meta*.

De otra parte, se encontró, una correlación estadísticamente significativa y negativa al nivel (0,05) entre los factores, *Motivación extrínseca* y *Práctica innovadora*. Este hallazgo está acreditado por Céspedes y Pérez (2006), quienes plantean que, en la innovación están presentes la transformación profunda de la dimensión técnica y de los procesos; y las relaciones que se dan en la intervención educativa. Estos resultados indican que para los Participantes recibir estímulos externos, no supone un desarrollo de su capacidad de introducir cambios en su manera de pensar y trabajar en educación. Además, reconocen que los estímulos externos, tienen menos impacto en su comportamiento como docentes cuando se trata de innovar la práctica educativa. Este hallazgo coincide con las aportaciones de Gobantes (2008), quien sostiene que los profesores motivados extrínsecamente, prefieren un trabajo individualista y le otorgan mucha importancia a los incentivos. En este marco, coincide con los de Ryan y Deci (2000), quienes afirman, que en la motivación extrínseca el individuo se guía por las recompensas externas; y el locus de control es externo.

La correlación entre los factores, *Motivación intrínseca-Desarrollo profesional* y *Práctica innovadora* es estadísticamente significativa y positiva al nivel (0,01). Este hallazgo coincide con los planteamientos de Molina (2006), quien considera que todo esfuerzo de innovación de la práctica educativa representa un momento y un espacio de desarrollo personal y profesional del educador, autor de ese esfuerzo. Los Participantes reconocen las potencialidades de la motivación intrínseca que focaliza el desarrollo profesional para generar cambios en sus concepciones y en su práctica. Además, su desarrollo profesional adquiere mayor calidad, en la medida en que la relación motivación intrínseca y práctica innovadora sea sistemática. Este hallazgo coincide también, con los de Galván (2008), quien sostiene que los profesores deben analizar su motivación para identificar el sentido motivador de la tarea. Importa que reflexionen sobre el tipo de tarea y los aspectos que determinan su motivación interna.

Relación entre Práctica reflexiva e Innovadora y Generatividad

Los resultados de la correlación entre las variables *Práctica reflexiva e Innovadora* y *Generatividad*, evidencian una correlación estadísticamente significativa y positiva al nivel (0,01) entre los factores, Práctica reflexiva y Expresión generativa. Este hallazgo está confirmado por Erikson (2000), quien considera que esta etapa es interesante por las posibilidades que tiene la persona de estar viva, de dar y recibir afecto, al tiempo que está acompañada por personas que les son próximas y estimadas. Los Participantes, manifiestan, que a mayor desarrollo de su potencial reflexivo, mayor expansión de su generatividad. Este hallazgo está avalado por los de McAdams y Aubin (1992), los cuales, subrayan aspectos psicológicos de la generatividad: interés por el cuidado y desarrollo de las próximas generaciones, así como la creencia en la bondad y capacidad de mejoramiento de los humanos.

Encontramos una correlación estadísticamente significativa y negativa al nivel (0,05) entre los factores *Práctica reflexiva* y *Carencia generativa*. Inferimos que los Participantes al tomar esta posición, subrayan su capacidad generativa y el ejercicio de la misma. Este hallazgo está acreditado por los de Álvarez, Ferragut, Guzmán, De Espanés y Rizzo (2008), quienes expresan que, la generatividad pone énfasis en el cuidado de otras generaciones; se interesa por la autonomía y el crecimiento de las personas; supone involucrarse con las otras personas, así como el crecimiento y el desarrollo del yo. Los Participantes no se consideran personas carentes de generatividad y se asumen como docentes responsables del desarrollo de los sujetos con los que trabajan y con todos los que interactúan. Este hallazgo está confirmado por la posición de Schön (1998), el cual, considera fundamental, la reflexión de los profesionales sobre su *saber desde la práctica*.

La correlación entre los factores *Práctica innovadora* y *Expresión generativa* es estadísticamente significativa y positiva al nivel (0,01). Este hallazgo lo confirma Fernández (2012), el cual, plantea que, la tarea de enseñar tiene elementos que coinciden con la generatividad. Los Participantes consideran que existe interdependencia entre una práctica novedosa, transformadora y, las manifestaciones de generatividad, como son: el cuidado, la atención a las personas, las preocupaciones por su contexto social, la participación en organizaciones comunitarias y sociales y el interés por la felicidad de las personas. Este hallazgo está ratificado por los planteamientos de Jara (2004), cuando afirma que, la práctica plantea interrogantes; y esto es fundamental, porque le permite a la persona darse cuenta del valor de lo que hace cotidianamente y de lo que las distintas personas con las que trabaja hacen en la cotidianidad. Los Participantes descubren en el ejercicio de su función docente, que cuando sus acciones son creativas, sienten mayor sensibilidad y compromiso por los otros. También, refrendado por los de Pasco (2004), quien sostiene que en las experiencias innovadoras surgen nuevos enfoques pedagógicos y los maestros se formulan preguntas sustantivas.

Objetivo G: Relacionar la actitud al cambio socioeducativo del profesorado con su práctica reflexiva e innovadora.

Relación Actitud al cambio socioeducativo y Práctica reflexiva

Los resultados de la correlación entre las variables Actitud al cambio socioeducativo y Práctica Reflexiva e innovadora evidencian que, se encontró una correlación estadísticamente significativa y positiva al nivel (0,01) entre los factores *Pensamiento Crítico* y *Práctica Reflexiva*. Este hallazgo está acreditado por Esteve (2006), quien sostiene que, no se puede eludir en la formación de maestros, su preparación para enfrentar el cambio, para acostumbrarse a profesionalizar el análisis del cambio social y educativo como la primera tarea que deben asumir para desempeñar un trabajo educativo de calidad. En este tenor, Sanz de Acedo (2010) considera que el pensamiento crítico busca la verdad y

mantiene una disposición al análisis y a la evaluación en las diferentes actividades. Los Participantes están convencidos también, de que esta correlación, cualifica su compromiso socioeducativo. Sin embargo

Se observa una correlación estadísticamente significativa y positiva, entre *Pensamiento Crítico y Práctica Innovadora* al nivel (0,01). Este hallazgo está confirmado por Weiner (2008), el cual, afirma que los profesores con una orientación crítica, trabajan la formación de sujetos pensadores y libres, con las competencias necesarias para que puedan desarrollar un pensamiento propio e intervenir en la sociedad. Este hallazgo está refrendado por los de Barone, Martínez, Peralta y González (2005), quienes sostienen que, la innovación *se caracteriza por tener una marcada intencionalidad de mejorar la calidad de la enseñanza – aprendizaje y por surgir de la necesidad sentida de los y las maestras, los cuales constituyen la clave del proceso educativo en el aula*. Esta correlación indica que, los Participantes se abren a una práctica más libre y en diálogo permanente con la realidad.

La correlación que se establece entre los factores *Investigación y Práctica Reflexiva* es estadísticamente significativa y positiva al nivel (0,01). Este hallazgo es compartido por Escobar y Mora (2010) quienes sostienen, que los profesores reflexionan sobre su trabajo y durante ese proceso conviene que interactúen con los compañeros. Deben fundamentar la reflexión sobre su práctica para enriquecer su pensamiento y su formación. Coincide con Jara (2004), quien considera que la práctica reflexiva permite, pasar de la descripción de lo que se hace al análisis crítico, a interrogarse sobre los factores que condicionan o determinan lo que se está viviendo. Este hallazgo, también, lo respalda Calvo (2009), quien considera que, la práctica investigativa del profesorado no solo favorece un elevado saber pedagógico, sino que añade carácter profesional a su trabajo y enfoca sus actividades con sentido reflexivo y con fundamentación.

Relación entre Investigación y Práctica Innovadora

Se encontró una correlación estadísticamente significativa y positiva al nivel (0,01) entre los factores *Investigación y Práctica Innovadora*. Santos Guerra (2006) subraya una posición diferente, al plantear la figura del profesor escéptico pragmático, el cual, tiene dificultades para manejar las innovaciones en clase y tiende a asumirla por las influencias del contexto y por la fuerza de las prescripciones legales. Otra posición distinta la aporta Romero (2006), quien en su investigación, *Las Funciones del asesoramiento escolar en los procesos de cambio educativo en la sociedad del conocimiento*, afirma que, la *tensión cultural: estabilidad – cambio* destaca la importancia de que los profesores venzan el miedo y se abran a los procesos de innovación. Este hallazgo coincide con los de Traver y García (2007), quien considera que el conocimiento de las actitudes del profesorado, relativas a propuestas de innovación práctica y, el impulso de un trabajo educativo

generador de cambio de actitudes favorables en los profesores, son aspectos relevantes en los procesos formativos y en el mejoramiento de la educación.

Relación entre Participación y Práctica Reflexiva

Por otra parte, se encontró una correlación estadísticamente significativa y positiva al nivel (0,01) entre los factores, *Participación y Práctica Reflexiva*. Este hallazgo está avalado por los de Domingo y Gómez (2014), quienes consideran que al abordar la práctica reflexiva se debe comprender que el eje de la metodología reflexiva se genera en la *teoría socio-constructivista* que subraya la *co-construcción* y el *andamiaje colectivo*. Asimismo, este hallazgo coincide con los de Navarro – Saldaña, Pérez - Villalobos, González – Cid, Mora - Mardones y Jiménez - Espinosa (2007), quienes sostienen que la participación es el poder real de tomar parte activa en la elaboración y desarrollo del proceso educativo a nivel micro y a nivel macro social. También Calvo (2013) confirma este hallazgo al plantear que, muchas de las experiencias de aprendizaje profesional colaborativo [...] conciben una práctica reflexionada como dispositivo para incentivar la labor conjunta entre los profesores del mañana. Los procesos participativos habilitan a los Participantes para un uso más efectivo de la razón en su función docente.

Relación entre Tecnologías de la información y comunicación y, Práctica innovadora

Se estableció correlación estadísticamente significativa y positiva al nivel (0,01) entre los factores *Tecnología de la información y comunicación y Práctica Innovadora*. De otra parte, Trigueros, Sánchez y Vera (2012) sostienen que, contar con herramientas tecnológicas en las escuelas no implica innovar en el ámbito educativo. Para innovar es preciso generar cambios significativos en la tarea de enseñar y de promover el aprendizaje. Otra posición diferente es la de Carbonell y Tort (2006), quienes plantean que los profesores, especialmente, los formados con tecnologías antiguas, se muestran rezagados y demandan actualización con agilidad. En este marco, Murillo (2011) considera que la innovación en los últimos tiempos está representada por *las comunidades profesionales de aprendizaje*, las cuales subrayan el aprendizaje de todas las personas implicadas; el liderazgo distribuido, el trabajo colaborativo y el fortalecimiento del *sentido de pertenencia* de los educadores. En este tenor, Tirado-Morueta y Aguedad-Gómez (2014) ratifican que la opinión del profesorado sobre *el sentido y significado* de las TIC en el ámbito educativo pueden posibilitar o bloquear la utilización ordinaria de la tecnología en el salón de clase.

Objetivo H: Comprobar si existe correlación entre la motivación intrínseca y extrínseca del profesorado, y su generatividad en docentes de Educación Primaria y Educación Secundaria.

Relación entre Motivación Intrínseca-Autonomía Personal y Expresión Generativa

La correlación entre los factores Motivación Intrínseca-Autonomía Personal y Expresión Generativa es estadísticamente significativa y positiva al nivel (0,01). Este hallazgo coincide con los de Huertas (2008), quien afirma que la autodeterminación o autonomía es un componente básico, ya que determina la energía y el vigor de una acción del ser humano. La posición de los Participantes revela que la motivación interna que experimentan influye favorablemente en el desarrollo de su atención y cuidado por las personas que les rodean, especialmente los estudiantes. Los Participantes permeados por este tipo de motivación, interactúan en su contexto, con un estilo emancipador y por tienen más habilidad para liberarse de condicionamientos propios y externos. Este hallazgo coincide con las aportaciones de Torrecilla (2007), el cual, plantea que se debe poner atención al fortalecimiento de la motivación del profesorado desde los equipos directivos de los centros educativos, además de lo que puedan hacer otros agentes de la comunidad educativa y de la Administración. Este hallazgo manifiesta además, que los Participantes con una motivación interna y autonomía, tienen más capacidad para ejercitar su generatividad. Este hallazgo también, está refrendado por los de Ryan y Deci (2000), quienes consideran que las consecuencias *emocionales* de la motivación intrínseca reducen los sentimientos negativos y aparecen consecuencias positivas.

Relación entre Motivación Intrínseca-Desarrollo Profesional y Expresión Generativa

Se encontró una correlación estadísticamente significativa y positiva al nivel (0,01) entre los factores Motivación Intrínseca-Desarrollo Profesional y Expresión Generativa. Este hallazgo está respaldado por los de Ariza y Pérez (2009), quienes consideran que la motivación recibe la influencia de múltiples variables: las vivencias de los sujetos, la visión que se tiene sobre la capacidad o nivel de competitividad, las creencias de control y las atribuciones causales; las necesidades, las propensiones de las personas, la valoración que se espera, la realidad social, las cuestiones culturales y las vinculadas a la familia. Este hallazgo está confirmado por las aportaciones de García (2013), quien destaca la importancia de los signos de la generatividad desplegados por el profesorado en su desempeño tales como es el interés por la superación de sus estudiantes. Para lograrlo, adopta una postura de atención a los problemas de estos, y utiliza diversas técnicas y procedimientos para implicar corresponsablemente al estudiante y también a la familia en el logro de los propósitos.

Relación entre Motivación Extrínseca y Carencia Generativa

Se observa una correlación estadísticamente significativa y positiva al nivel (0,01) entre las dimensiones Motivación Extrínseca y Carencia Generativa. Este hallazgo lo confirma Cornaccione et al. (2012), quienes sostienen que las personas estancadas se distinguen por una reducida implicación y, usualmente, poca *inclusión*. De otra parte, apoyan este hallazgo, las aportaciones de Zacarés, Ruiz y Amer (2002), quienes plantean que cuando el profesorado no alcanza un nivel alto de interés, de compromiso y de generatividad se produce el estancamiento generativo o *malestar docente*. Este hallazgo también, lo respalda Reeve (2003), el cual, sostiene que la motivación extrínseca *emerge de incentivos y consecuencias ambientales. Es una razón creada en forma ambiental para incentivar o persistir en una acción*. Igualmente apoyan este hallazgo, la posición de Balaguer, Castillo, Duda, Quested y Morales. (2011), quienes consideran que la motivación controlada implica un comportamiento que reacciona por las presiones y requerimientos externos a su yo.

Objetivo I: Comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas en la actitud al cambio socioeducativo, la práctica reflexiva e innovadora, la autoestima, la autoeficacia percibida, la motivación intrínseca y extrínseca, y su generatividad, teniendo en cuenta las variables sociodemográficas.

Objetivo específico i.1.1 Resultados y discusión de las diferencias del cuestionario de Actitud al cambio Socioeducativo por influencia de la variable independiente Sexo.

Se observan diferencias estadísticamente significativas en los factores I Pensamiento Crítico y II Investigación, por influencia de la variable independiente Sexo, como lo presentan el cuadro N° 107 y los gráficos N° 36 y N° 37. En el factor I, los docentes de sexo femenino presentan una puntuación mayor en pensamiento crítico con respecto al sexo masculino. Este hallazgo coincide con los de Betancourt (2010), quien encontró respecto al pensamiento crítico, diferencias significativas entre las mujeres y los hombres; los rangos más altos los presentaban las mujeres y los bajos los hombres. De otra parte, Escurra y Delgado (2005) encontraron que, existen diferencias en las áreas del pensamiento crítico vinculado a confianza en el razonamiento y madurez. Los hombres presentan mejor puntuación con respecto a las mujeres. Este hallazgo no coincide con el de nuestra investigación. Se constata que ambos sexos tienen la capacidad necesaria para utilizar de forma consciente su pensamiento crítico. En el factor II Investigación, el sexo femenino muestra una puntuación superior al sexo masculino. Las mujeres muestran su fortaleza ante los hombres en el ámbito investigativo. Nuestro hallazgo no coincide con los de Miranda (2003), quien encontró que en el área Indagación, los docentes de ambos sexos

poseen un nivel medio bajo, evidenciando deficiencias en la capacidad de reflexión y de análisis.

Objetivo específico i.1.2 Resultados y discusión de las diferencias del cuestionario de Actitud al cambio Socioeducativo por influencia de la variable independiente Zona.

En este marco, encontramos diferencias estadísticamente significativas en el factor I Pensamiento Crítico, por influencia de la variable independiente zona en la que está ubicado el centro educativo, como se puede observar en el cuadro N° 115 y El gráfico N° 48. Los profesores de la zona rural, presentan una puntuación más alta que los de la zona urbana. Este hallazgo coincide con los de Silva y Sangronis (2010), quienes afirman que los docentes rurales cuestionan sus resultados y reflexionan sobre la incidencia o las consecuencias de su trabajo pedagógico.

Objetivo específico i.1.3 Resultados y discusión de las diferencias del cuestionario de Actitud al cambio Socioeducativo por influencia de la variable independiente Nivel Educativo en el que trabaja.

Asimismo, existen diferencias estadísticamente significativas en el factor II Investigación por influencia de la variable independiente Nivel educativo en el que trabaja. Los profesores del Nivel Primario revelan un rango más elevado en pensamiento crítico que los profesores del Nivel Secundario, como se puede observar en el cuadro N° 120. Miranda (2003) presenta un hallazgo diferente al indicar que, los profesores de educación primaria evidencian pocas destrezas para desarrollar acciones vinculadas al pensamiento crítico como la solución de problemas con procedimientos científicos o a través de la investigación.

Objetivo específico i.1.4 Resultados y discusión de las diferencias del cuestionario de Actitud al cambio Socioeducativo por influencia de la variable independiente Nivel Educativo en el que trabaja.

En esta dirección, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el factor IV Tecnologías de la información y comunicación, afectado por la variable independiente Nivel educativo en el que trabaja. Los resultados indican que el grupo del Nivel Primario tiene una posición superior en tecnologías de la información y comunicación con respecto al Grupo Educación de Adultos-Nivel Secundario como lo indica el cuadro N° 116 y el gráfico N° 55. Este hallazgo coincide con el estudio de Ortiz, Peñaherrera y Ortega (2012) en el cual, indica que los docentes utilizan las tecnologías de la información y comunicación en sus clases y las integran dependiendo del conocimiento que tengan de las mismas. De igual modo, coincide con los hallazgos de Trigueros,

Sánchez y Vera (2012), quienes sostienen que, los profesores asumen y reflejan propensión por la integración y uso de las tecnologías de la información y comunicación teniendo en cuenta sus parvedades, así como requerimientos legales y de administración. También coincide con el hallazgo de Pérez, Hernando-Gómez y Aguaded-Gómez (2011), quienes afirman que, los docentes consideran las tecnologías de la información y comunicación como herramientas importantes por su carácter pedagógico, a pesar de utilizarlas de forma esporádica y sin continuidad. Una posición diferente es la de Quintero, y Hernández (2005), quienes sostienen que los docentes utilizan los medios tecnológicos de manera puntual y como recursos agregados al currículo sin que constituyan un elemento importante de su plan de trabajo.

Objetivo específico i.1.5 Resultados y discusión de las diferencias del cuestionario de Actitud al cambio Socioeducativo por influencia de la variable independiente Escala Salarial.

De otra parte, existen diferencias estadísticamente significativas en el Factor III Participación, por influencia de la variable independiente Escala salarial, como se observa en el cuadro N° 129 y en el gráfico N° 73. Los resultados indican que los profesores con escala salarial de \$36,000 o más, alcanzan el puntaje más elevado. Este hallazgo certifica que la escala salarial influye en la participación o no del profesorado en la vida y acciones del centro educativo así como de su entorno más inmediato. Poseer una escala salarial alta, permite que el profesorado satisfaga sus necesidades básicas; adquiera los instrumentos necesarios para el desempeño de su tarea educativa. Asimismo, el profesorado experimenta menos vicisitudes, al tiempo que adquiere mayor estabilidad laboral. Estas condiciones favorecen la participación del profesorado, el cual se motiva y se interesa por lo que pasa en el centro educativo.

Objetivo específico i.1.6 Resultados y discusión de las diferencias del cuestionario de Actitud al cambio Socioeducativo por influencia de la variable independiente Regional de Educación a la que pertenece el centro educativo.

Se observan diferencias estadísticamente significativas en la variable dependiente Actitud al cambio socioeducativo por influencia de la variable independiente Regional de educación a la que pertenece el centro educativo. Se observa que los profesores de la Regional de Educación 06 alcanzan un puntaje más alto en Pensamiento Crítico e Investigación. Los profesores de la Regional de Educación 10, alcanzan mayor puntaje en Participación y Tecnologías de la información y comunicación como puede observarse en el cuadro N° 134 y en el gráfico N° 75-78. Estos hallazgos confirman que los docentes pertenecientes a la Regional de Educación 06 muestran un avance mayor que los de la Regional 10, en pensamiento crítico e investigación. Parece que este grupo de docentes ha recibido estímulos adecuados para potenciar su capacidad de análisis, de reflexión y de

interpelación. Asimismo, han avanzado en el desarrollo de la capacidad para resolver problemas con una postura autónoma y determinada. Además, se perciben pasos importantes para interesarse e implicarse en situaciones cotidianas y difíciles de la comunidad en la que está inserto el centro educativo. En este marco, los docentes de la Regional 10 evidencian un avance mayor que los de la Regional 06, en Participación y en Tic. Estos profesores tienen una formación sociopolítica y una trayectoria organizacional y de acción ciudadana, que los habilita para participar activamente en los procesos pedagógicos y en los problemas del centro educativo. Este hallazgo coincide con las afirmaciones de Caraballo, Cañete y Dotel (2014), quienes destacan como acción importante de esta Regional de Educación, los Proyectos Participativos de Aula, los cuales, incentivan la participación, los procesos de reflexión y las iniciativas de los sujetos.

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas, en la variable dependiente Actitud al cambio socioeducativo por influencia de las variables independientes: edad, estado civil, titulación académica, tanda en la que trabaja, tiempo en servicio e ingreso al sistema educativo para la función docente.

Objetivo específico i.2.1 Resultados y discusión de las diferencias del cuestionario Autoestima por influencia de la variable independiente Estado Civil.

En la presente investigación, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los factores I Mis Expectativas y Proyectos y II Mis Cualidades y Carencias por influencia de la variable independiente Estado Civil, como lo muestra el cuadro N° 147 y los gráficos N° 91 y N° 92. Los profesores Viudos tienen el mayor puntaje con respecto a los demás profesores que responden a otro estado civil. Este hallazgo evidencia que los profesores con estado civil Viudo poseen una autoestima positiva que les permite plantearse y asumir sus expectativas y proyectos, mostrando su disposición a aprender a lo largo de toda la vida. Estos profesores reflejan seguridad en sí mismos y competencia profesional para responder a los requerimientos de su función docente.

Este hallazgo coincide con las aportaciones de Wilhelm, Martín y Miranda (2012), quienes sostienen que, los profesores en la medida que aprenden muestran competencia en su ejercicio profesional, por lo cual, además de ser más consciente de sus valores, refuerzan su bienestar. Los viudos muestran en estos dos hallazgos una autoestima que responde a los planteamientos de Wilhelm, Martín y Miranda (2012), quienes consideran que la autoestima, es la base del aprecio que la persona le tiene a sus capacidades y a las competencias logradas, así como a la forma que emplea al realizar las acciones. Por otro lado, Bedmar, Montero y Fresneda (2011) consideran que la autoestima favorece que las personas se sientan merecedoras de ser felices, lo cual, incentiva su prosperidad y su aptitud para seguir formándose. Los docentes viudos se encuentran en esta perspectiva.

Objetivo i.2.2 Resultados y discusión de las diferencias del cuestionario Autoestima por influencia de la variable independiente Tanda en la que trabajan los docentes.

Por otro lado, existen diferencias estadísticamente significativas en el factor III La persona como valor por influencia de la variable independiente Tanda en la que trabajan los docentes, como lo evidencia el cuadro N° 151. En el Factor III, La persona como valor, el grupo de Tanda Extendida presenta una media superior a los grupos Tanda Matutina, Tanda Vespertina, Tanda nocturna, Matutina-Vespertina, Vespertina-nocturna, Matutina-nocturna y Extendida-nocturna. El grupo Tanda Extendida es el que establece las diferencias con todos los demás grupos. Este hallazgo revela que los profesores que laboran en Tanda Extendida poseen una actitud positiva hacia los compañeros de trabajo y los estudiantes que acompañan. Esta actitud crea un clima relacional favorecedor de las experiencias de aprendizaje. Además, facilita el trabajo en equipo entre los profesores y las familias de los alumnos. Al darle centralidad al valor de la persona, dan pasos para reconocer sus valores, respetar sus derechos y responsabilidades y contribuir a la reorientación de sus carencias.

Objetivo específico i.2.3 Resultados y discusión de las diferencias del cuestionario Autoestima por influencia de la variable independiente Ingreso al Sistema Educativo para la función docente.

En este marco, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el factor II Mis cualidades y Carencias, por influencia de la variable independiente, Ingreso al Sistema Educativo para la función docente. Los profesores que ingresan por Concurso son los que presentan la mayor puntuación como evidencia el cuadro N° 164 y el gráfico N° 104. Este hallazgo pone en evidencia que los profesores, de ingreso por Concurso, valoran sus cualidades y acogen sus carencias de forma consciente y equilibrada. Este hallazgo refuerza la importancia del concurso, para garantizar la efectividad de los docentes y su desarrollo humano y profesional. Coincide con las aportaciones de Sebastián (2012), quien sostiene que la autoestima está permeada por la reflexión y el discernimiento de los sujetos originando autovaloración de los valores y capacidades así como el reconocimiento de las debilidades.

Objetivo específico i.2.4 Resultados y discusión de las diferencias del cuestionario Autoestima por influencia de la variable independiente Regional de Educación a la que pertenece el Centro Educativo.

Se observan diferencias estadísticamente significativas en el factor II Mis Cualidades y Carencias por influencia de la variable independiente, Regional de Educación a la que pertenece el centro educativo. La Regional 06 presenta la puntuación más elevada como lo refleja el cuadro N° 172 y el gráfico N° 109. Este hallazgo pone en evidencia que

los docentes de la Regional 06 presentan una clara aceptación de sus rasgos positivos y de los vacíos que tienen en su desarrollo humano, especialmente en su autoestima. La Regional 06, crea condiciones favorecedoras del cuidado y del apoyo a su profesorado. Reconoce los docentes, como personas valiosas, capaces de generar experiencias y cambios significativos en el ámbito educativo. Probablemente estos docentes, disfrutaban de apoyo social en la Regional 06, lo cual potencia su autoestima personal y alienta la autoestima colectiva. Ambas autoestimas, fortalecen la calidad de vida de estos profesores y las experiencias de aprendizaje significativo en los estudiantes. Este hallazgo coincide con García (2012) cuando indica que la autoestima expresa afecto, estima, asentimiento hacia sí mismo, que se refleja en la actuación cotidiana de las personas.

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las siguientes variables: sexo, edad, zona en la que está ubicado el centro, nivel educativo en el que trabaja, titulación académica y tiempo en servicio.

Objetivo específico i.3.1 Resultados y discusión de las diferencias del cuestionario Generatividad por influencia de la variable independiente Zona en la que está ubicado el centro educativo.

Existen diferencias estadísticamente significativas en los factores I Expresión Generativa y II Carencia Generativa, por influencia de la variable independiente Zona en la que está ubicado el centro educativo. En el Cuadro 177 y el gráfico N° 118 se constata que en el Factor I Expresión Generativa, el grupo con la puntuación más elevada es el profesorado de la Zona Rural y el de la puntuación más baja corresponde al profesorado de la Periferia. Este hallazgo pone en evidencia que es un personal comprometido con el cuidado y desarrollo de la gente joven y de las generaciones que tienen potencialidades para generar nuevas experiencias y culturas. Este hallazgo coincide con las aportaciones de Urrutia, Cornachione, De Espanés, Ferragut y Guzmán (2009), quienes destacan que la generatividad en su expresión cumbre supone compromiso y reconocimiento de dimensiones cognitivas vinculadas al autoconcepto de las personas adultas y a la articulación de variables de carácter emocional y de la disposición de las personas. Según estos autores, las personas generativas, expansionan su yo y sienten la fuerza de la complementariedad con los otros. Los profesores de la zona rural, muestran compromiso, disposición y ponen en acción sus capacidades cognitivas para poner en ejecución su capacidad generativa.

En el factor II Carencia Generativa, el grupo con el puntaje más elevado es el de la Zona Urbana y el grupo con el puntaje más bajo es el de la Zona Periférica (Cuadro N° 177 y Gráfico 119). El hallazgo relacionado con el profesorado de la zona rural pone en evidencia que éste, es un personal comprometido con el cuidado y desarrollo de la gente joven y de las generaciones que tienen potencialidades para generar nuevas experiencias y

culturas. Este profesorado se muestra dispuesto a compartir sus saberes, sus vivencias y modos concretos de afrontar los problemas. Su interés principal, es contribuir al empoderamiento de la juventud y de las personas que más lo necesitan. Este comportamiento, a su vez, hace que se sientan satisfechos y con deseos de darse cada vez más a las personas que les rodean. Este hallazgo coincide con los de Villar, Celdrán, Fabá y Serrat (2013), quienes sostienen que los municipios, grandes o pequeños influyen en las acciones de tipo generativo. En nuestro caso, parecería que también, las zonas, fortalecen o disminuyen la carencia generativa.

Objetivo específico i.3.2 Resultados y discusión de las diferencias del cuestionario Generatividad por influencia de la variable independiente Ingreso en el Sistema Educativo.

Se observa, también, que existen diferencias estadísticamente significativas en los factores I Expresión Generativa y II Carencia Generativa por influencia de la variable independiente Ingreso en el sistema educativo. En el factor Expresión Generativa el Grupo con la puntuación más elevada es Ingreso por Concurso y la puntuación más baja es Ingreso por Recomendación.

El Grupo que establece la diferencia en el Factor I Expresión Generativa es el de Ingreso por Concurso. Estos docentes, reconocen que poseen las competencias necesarias para el desempeño del cargo y esto, además de aportarles seguridad, los motiva a desplegar esfuerzos para que otros, se desarrollen y avancen, especialmente, las personas jóvenes que suponen una esperanza para el futuro. Estos profesores se vuelven más abiertos y acogedores a personas y situaciones caracterizadas por la vulnerabilidad y deseos de avanzar. Además, se muestran dispuestos a colaborar con organizaciones sociales y políticas que priorizan el bien comunitario y social.

Sin embargo los docentes que ingresan por recomendación, están dominados por la inseguridad y la inestabilidad en la función docente, al depender de la durabilidad de la recomendación. En el factor II Carencia Generativa, el Grupo con la puntuación más elevada es Otros y con la puntuación más baja, Por Recomendación. El Grupo que establece la diferencia es Otros como se refleja en el cuadro N° 104 y en los gráficos N° 128 y N° 129. Los docentes incluidos en la categoría Otros, viven más centrados en su propio yo, dejando poco margen para que las personas con las que interactúan puedan beneficiarse de sus talentos y de sus experiencias.

Objetivo específico i.3.3 Resultados y discusión de las diferencias del cuestionario Generatividad por influencia de la variable independiente Regional a la que pertenece el Centro Educativo.

Encontramos diferencias estadísticamente significativas en los factores I y II por efecto de la variable independiente, Regional a la que pertenece el centro educativo. En el factor I Expresión Generativa, el grupo con la puntuación más elevada es el de la Regional 06 y es el que establece la diferencia con respecto a la Regional 10. Los docentes de la Regional 06 muestran mayor disposición y apertura a los otros, especialmente a las generaciones responsables de darle continuidad a este mundo. Su comportamiento es flexible; atento a los problemas y a las necesidades de los contextos en los que interactúan.

Este hallazgo coincide con las aportaciones de McAdams y Aubin (1992), quienes destacan diversas dimensiones psicosociales de la generatividad que se manifiestan en las personas adultas. Unas de estas dimensiones se refieren a la capacidad de mejoramiento de los humanos; al compromiso con los objetivos generativos y a la creencia en la bondad.

En esta dirección, los docentes de la Regional 10 obtienen un rango más elevado en Carencia Generativa por lo cual establecen la diferencia con respecto a los docentes de la Regional 06. Estos profesores no sienten mucha preocupación por el desarrollo y fortalecimiento de las generaciones futuras. Orientan sus preocupaciones a otros asuntos que no tengan que ver con personas. Sus sentimientos son más agénticos en cuanto que prefieren mantenerse alejados de las personas y de sus problemas.

Este hallazgo coincide con los de Cornaccione et al. (2012), quienes sostienen que, las personas estancadas se distinguen por una reducida implicación y, usualmente, poca *inclusión*. Desarrolla poco esfuerzo en el ámbito laboral, de tal modo que lo asumen como una actividad fastidiosa. Los resultados de estos hallazgos se muestran en el Cuadro N° 197 y en los Gráficos N° 132 y N° 133.

No encontramos diferencias estadísticamente significativas en las variables predictoras: sexo, edad, nivel educativo en el que trabaja, tiempo en servicio, escala salarial, titulación académica y tanda en la que trabaja

Objetivo específico i.4.1 Resultados y discusión de las diferencias del cuestionario Práctica Reflexiva e Innovadora por influencia de la variable independiente Sexo.

Encontramos diferencias estadísticamente significativas en el factor II Práctica Innovadora por efecto de la variable independiente Sexo. El sexo femenino muestra una puntuación más alta que el sexo masculino como se observa en el cuadro N° 200 y el gráfico N° 135. Este hallazgo evidencia que las profesoras ponen en acción su capacidad para introducir cambios significativos en su práctica educativa; generando, formas nuevas de enseñar y pensar la educación. El espíritu innovador de las profesoras establece la diferencia con respecto al profesorado masculino. Este profesorado, muestra desmotivación y poca creatividad en el ejercicio de su tarea educativa. Sin embargo, las profesoras, además de repensar su práctica educativa, contribuyen al cambio educativo al trabajar modificando esquemas reproductores y tradicionales.

Objetivo específico i.4.2 Resultados y discusión de las diferencias del cuestionario Práctica Reflexiva e Innovadora por influencia de la variable independiente Zona en la que está ubicado el Centro Educativo.

En este sentido, encontramos diferencias estadísticamente significativas en el factor II Práctica Innovadora, por efecto de la variable independiente Zona en la que está ubicado el centro educativo. El Grupo de docentes de la Zona Rural, presenta la puntuación más elevada y es el que marca la diferencia con respecto a los Grupos de la Periferia y de la Zona Urbana. Estos resultados se observan en el cuadro N° 205 y el gráfico N° 141. Este hallazgo muestra que los profesores de la Zona Rural, trabajan para aportar nuevas maneras de asumir y desarrollar la docencia. Su preocupación por la innovación, los lleva a fortalecer el cuidado de su preparación y a buscar nuevas estrategias para pensar, investigar y reconstruir la propia práctica.

Objetivo específico i.4.3 Resultados y discusión de las diferencias del cuestionario Práctica Reflexiva e Innovadora por influencia de la variable independiente Nivel Educativo en el que trabaja el docente.

De otra parte, observamos diferencias estadísticamente significativas en el factor II por efecto de la variable independiente Nivel Educativo en que trabaja el docente. El Grupo con mayor puntuación y que hace la diferencia es el de Educación de Adultos-Nivel Secundario. Los resultados se reflejan en el Cuadro N° 212 y en el Gráfico N° 143. Este hallazgo muestra que los profesores del Nivel Educación de Adultos-Nivel-Secundario trabajan en una perspectiva de innovación y cambio. Se preocupan por una práctica educativa que dé respuesta a las necesidades de los estudiantes y a su contexto. Para ello, tratan de alejarse de la rutina del pizarrón y la tiza priorizando, enfoques, conceptos y

metodologías que contribuyen al cambio de mentalidad y a la construcción de experiencias de aprendizaje significativo.

Objetivo específico i.4.4 Resultados y discusión de las diferencias del cuestionario Práctica Reflexiva e Innovadora por influencia de la variable independiente Nivel Educativo en el que trabaja el docente.

En este marco, encontramos diferencias estadísticamente significativas en el factor II Práctica Innovadora, por influencia de la variable independiente Nivel educativo en el que trabaja el docente. El Grupo del Educación de Adultos-Nivel Secundario es el que marca la diferencia, con la mayor puntuación, respecto del Grupo de Educación de Adultos, con el rango más bajo, como se refleja en el Cuadro N° 212 y en el Gráfico N° 143. Este hallazgo certifica, que, los profesores de Educación de Adultos-Nivel Secundario han optado por vencer las dificultades sistémicas del nivel educativo en el que trabajan, para imprimirle al desempeño de su trabajo, un carácter transformador. Su espíritu innovador, los induce a fortalecer el trabajo en equipo, el trabajo por proyectos y el uso de metodologías investigativas, participativas, y de inserción en los contextos locales.

La combinación de los dos niveles, incentiva el interés por el estudio y por la indagación. Estos profesores, se interesan por la búsqueda de procedimientos que posibiliten procesos reflexivos e investigativos desde la práctica. Esta lógica, promueve cambios significativos en los aprendizajes de los estudiantes.

Objetivo específico i.4.5 Resultados y discusión de las diferencias del cuestionario Práctica Reflexiva e Innovadora por influencia de la variable independiente Tanda en la que trabaja el docente.

Por otra parte, observamos diferencias estadísticamente significativas en el factor I Práctica y en el factor II Práctica Innovadora por influencia de la variable independiente Tanda en la que trabaja el docente. En el factor I Práctica Reflexiva, El Grupo de Tanda Matutina-Vespertina es el que hace la diferencia con respecto al Grupo Tanda Extendida-Nocturna. Este hallazgo, revela, que los profesores de la Tanda Matutina-Vespertina se han comprometido con el mejoramiento continuo de su práctica apoyándose en propuestas centradas en el desarrollo humano y el desarrollo del pensamiento crítico promovidas desde las Regionales de Educación participantes en esta investigación. Este profesorado piensa y fundamenta sus acciones, para propiciar aprendizajes que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes.

En el factor II Práctica Innovadora, el Grupo Tanda Extendida es el que hace la diferencia con respecto al Grupo Tanda Nocturna. Este hallazgo refleja, que, el profesorado de Tanda Extendida aprovecha las condiciones estructurales y académicas que ofrece la política educativa de esos centros. Estos profesores se comprometen con la innovación, por su interés en introducir campos en la manera de concebir y aplicar las orientaciones fundamentales de la educación. Sin embargo, el profesorado de la Tanda Nocturna, refleja necesidad de más motivación atención y apoyo en la realización de su trabajo. Estos hallazgos se evidencian en el cuadro N° 219 y los gráficos N° 146 y N° 147.

Objetivo específico i.4.6 Resultados y discusión de las diferencias del cuestionario Práctica Reflexiva e Innovadora por influencia de la variable independiente Ingreso al Sistema Educativo para la función docente.

En esta perspectiva, encontramos diferencias estadísticamente significativas en los Factores I Práctica Reflexiva y II Práctica Innovadora por efecto de la variable independiente Ingreso al Sistema Educativo para la función docente. En el factor I Práctica Reflexiva el Grupo que hace la diferencia con la puntuación más elevada es ingreso por Concurso con respecto a los demás Grupos, especialmente, Otros, que tiene la puntuación más baja. Los profesores que ingresan por Concurso, poseen una formación más cualificada y muestran más seguridad ante los demás profesores. Los demás grupos, precisan de programas y procesos que focalicen el fortalecimiento desarrollo de la capacidad de reflexiva a nivel conceptual y práctica.

En el factor II Práctica Innovadora, los Grupos que establecen la diferencia son ingreso por Concurso con respecto a los demás grupos, especialmente, el Grupo Otros, que se encuentra en el rango más bajo. Estos profesores han asimilado que el ingreso por Concurso no se agota con la entrada al sistema educativo. Una permanencia cualificada en el sistema educativo les demanda, cuidado permanente, de su formación y de su práctica. Su compromiso con la innovación, los impulsa a lograr una práctica que toma en cuenta los contextos de intervención y hace de la investigación su proceso principal de intervención. Los resultados se evidencian en el cuadro N° 226 y en los gráficos N° 150 y N° 151.

Objetivo específico i.4.7 Resultados y discusión de las diferencias del cuestionario Práctica Reflexiva e Innovadora por influencia de la variable independiente Escala Salarial.

Asimismo, evidenciamos diferencias estadísticamente significativas en el Factor I Práctica Reflexiva por efecto de la variable independiente Escala salarial del docente en el momento actual. En el factor I Práctica Reflexiva el Grupo que establece la diferencia es el Grupo de escala salarial RD\$26,000-RD\$30,000 con respecto al Grupo RD\$16,000-20,000. Este hallazgo muestra que el Grupo con escala salarial más elevada responde positivamente a la práctica reflexiva. Este Grupo, utiliza referentes conceptuales y procedimentales para la

autoevaluación y reconstrucción de su práctica. De esta manera, sus aprendizajes y los de sus alumnos estarán en consonancia con los avances de las ciencias de la educación, y los desafíos de sus contextos. También, existen en este factor I, diferencias estadísticamente significativas entre los grupos con escala salarial RD\$15,000 o menos y RD\$16,000 a RD\$20,000 con el grupo RD\$31,000 a RD\$35,000.

El grupo que marca la diferencia con los demás es el de escala salarial de RD\$31,000-RD\$35,000, el cual presenta un rango superior. Este hallazgo revela que el profesorado que se encuentra con la posición más alta de la escala salarial, muestra interés y disposición a desarrollar su capacidad y su práctica reflexiva.

En este tenor, encontramos diferencias estadísticamente significativas en el factor II Práctica Innovadora por influencia de la variable independiente Regional de Educación a la que pertenece el centro educativo. El Grupo que hace la diferencia en el factor II es la Regional de Educación 06. Los resultados se pueden observar en el cuadro N° 259 y los gráficos N° 187 y N° 188. Los profesores de la Regional 06 optan por una práctica que les permite el ejercicio activo del razonamiento; el discernimiento crítico de, ideas y prácticas, así como la articulación de su trabajo con los contextos donde actúan. Este profesorado se muestra abierto al cambio; y dispuesto a compartir, sus conocimientos, experiencias y dificultades, con sus pares.

No encontramos diferencias estadísticamente significativas en la variable dependiente, Práctica Reflexiva e Innovadora, por efecto de las variables predictoras: sexo, zona en la que está ubicado el centro educativo, titulación académica, tanda en la que trabaja, escala salarial y regional de educación a la que pertenece el centro educativo.

Objetivo específico i.5.1 Resultados y discusión de las diferencias del cuestionario Autoeficacia Percibida del Profesorado por influencia de la variable independiente Regional de Educación a la que pertenece el centro educativo.

Encontramos que existen diferencias estadísticamente significativas en los factores I Manejo de la clase y III Apoyo de equipos directivos por influencia de la variable independiente, Regional de Educación en la que está ubicado el centro educativo. En el factor I Manejo de la clase, el Grupo que establece la diferencia con una puntuación más alta es el Grupo de la Regional de Educación 06. Este hallazgo refleja que estos profesores, han avanzado en una gestión más efectiva de los grupos con los que trabajan.

La clase se convierte para este profesorado, en un espacio de interacción y de aprendizaje recíproco. Es por esto, que el manejo de la clase pasa a ser una oportunidad para pensar y construir juntos, formas creativas de desempeñar la función docente, y de comportarse como estudiantes. Según Rodríguez, Núñez, Valle, Blas, Rosario (2009) parece que los profesores con autoeficacia elevada muestran también, una autoestima alta.

En el Factor III Apoyo de equipos directivos, el Grupo de la Regional 10 establece la diferencia con una puntuación más elevada que el Grupo de la Regional 06. Este hallazgo manifiesta que los profesores de la Regional 10 son más capaces que los otros grupos, para promover y desarrollar un trabajo en coordinación y colaboración con los equipos directivos. Esto indica que entre ambos: directivos y profesores, se reconocen y se apoyan mutuamente. Los profesores de esta Regional, reciben apoyo de los equipos directivos, lo cual, genera redes de confianza y acompañamiento a la práctica que estimulan la corresponsabilidad de los profesores. Se desarrolla un tipo de acompañamiento a la práctica, que les aporta a los docentes, deseos de renovarse y de fortalecer su efectividad como profesores. Los resultados se evidencian en el cuadro N° 259 y en los gráficos N° 187 y N° 188.

No observamos diferencias estadísticamente significativas, en la variable dependiente Autoeficacia percibida por efecto de las variables predictoras: sexo, edad, estado civil, zona en la que está ubicado el centro educativo, tiempo en servicio, ingreso al sistema educativo y escala salarial.

Objetivo específico i.6.1 Resultados y discusión de las diferencias del cuestionario Motivación Intrínseca y Extrínseca por influencia de la variable independiente Sexo.

Encontramos diferencias estadísticamente significativas en los factores II Motivación Extrínseca y el factor III Motivación Intrínseca-Desarrollo Profesional, por efecto de la variable Sexo. En el factor II Motivación Extrínseca, el sexo masculino establece la diferencia al presentar puntuación mayor con respecto al sexo femenino. Este hallazgo evidencia que los profesores para desarrollar sus acciones requieren estímulos externos. La motivación interna es escasa y por esto, los profesores son más vulnerables. Vulnerabilidad percibimos principalmente, en su poca capacidad para auto impulsarse y para un funcionamiento autónomo.

Este hallazgo coincide con los planteamientos de Lobato y Madinabeitia (2011) sostienen que los sujetos de sexo masculino valoran más la motivación extrínseca que los del sexo femenino como sucede con el desarrollo profesional.

En el factor III Motivación Intrínseca-Desarrollo Profesional, el sexo masculino marca la diferencia al presentar una puntuación mayor que la del sexo femenino. Este hallazgo, también revela que los profesores se interesan por su cualificación profesional y este interés se fortalece con la motivación interna que los dinamiza. Para ello, ponen énfasis en su autoformación, al mismo tiempo que demandan procesos formativos con más rigor e innovación. Los resultados pueden observarse en el cuadro N° 262 y en los gráficos N° 190 y N° 191.

Objetivo específico i.6.2 Resultados y discusión de las diferencias del cuestionario Motivación Intrínseca y Extrínseca por influencia de la variable independiente Zona en la que está ubicado el centro educativo.

Se producen diferencias estadísticamente significativas en los factores II Motivación Extrínseca y III Motivación Intrínseca-Desarrollo-Profesional por efecto de la variable Zona en la que está ubicado el centro educativo. En el factor II el Grupo que establece la diferencia es el de la Zona Urbana por presentar una puntuación mayor a la del Grupo de la Zona Rural. Este hallazgo indica que los docentes de la Zona Urbana están motivados por fuerzas externas a los mismos. Este hecho genera escasez de energía interior capaz de movilizar su pensamiento y su voluntad. Los profesores que funcionan por motivación externa, tienen dificultad para vivir la gratitud de las tareas y la satisfacción personal.

En el factor III, el Grupo que establece la diferencia es el de la Zona Rural por presentar una puntuación mayor al Grupo de la Zona Urbana y al de la Periferia. Este hallazgo indica que el profesorado de la Zona Rural orienta sus acciones con energía propia. Esta fuerza interna les permite una experiencia docente placentera y productiva. La preocupación por su tarea, los lleva a buscar estrategias diferentes para fortalecer su desarrollo profesional. Con sentido optimista, trata de cualificar su desempeño profesional y apoyarse en personas y entidades que puedan ayudarlos a potenciar su preparación y su ejercicio docente.

Este hallazgo coincide con los de Rodríguez-Pérez (2012), quien afirma que la motivación de los profesores se relaciona con lo que ocurre en el salón de clase y en el contexto de los que están aprendiendo. El cuadro N° 269 y los gráficos N° 200 N° 201 muestran estos resultados.

Objetivo específico i.6.3 Resultados y discusión de las diferencias del cuestionario Motivación Intrínseca y Extrínseca por influencia de la variable independiente Nivel Educativo en el que trabaja.

Asimismo, observamos diferencias estadísticamente significativas en el factor III por efecto de la variable independiente Nivel educativo en el que trabaja. El Grupo Nivel Primario es el que establece la diferencia al presentar una puntuación mayor que el Nivel Primario-Secundario. Este hallazgo pone de manifiesto que el profesorado del Nivel Primario está dispuesto a tomar en serio su función como docente. Este grupo se mueve por una fuerza interna que emerge de sí mismo y de la experiencia gratificante que les genera aquello que decide realizar.

La energía motivadora que los impulsa, hace que se sientan a gusto con lo que hacen y con expectativas de avanzar, personal y profesionalmente. Su actitud, genera deseos de trabajar y aprender en los estudiantes. El cuadro N° 274 y el gráfico N° 204 evidencian estos resultados.

Objetivo específico i.6.4 Resultados y discusión de las diferencias del cuestionario Motivación Intrínseca y Extrínseca por influencia de la variable independiente Tanda en la que trabaja el docente.

Encontramos diferencias estadísticamente significativas en el factor I Motivación Intrínseca-Autonomía Personal por efecto de la variable independiente Tanda en la que trabaja el docente. El Grupo Tanda Vespertina-Nocturna establece la diferencia al presentar una puntuación mayor a la de la Tanda Extendida-Nocturna. Este hallazgo manifiesta que los profesores que trabajan en Tanda extendida-nocturna, cuentan con suficiente energía interna para orientar su comportamiento y su ejercicio profesional. Al desarrollar su trabajo con autonomía, contribuyen a la creación de ambientes de aprendizajes motivadores y productivos. Además, contribuyen al fortalecimiento de la libertad de sí mismos y de los estudiantes los cuales, al encontrarse en un ambiente gratificante, despliegan su creatividad e ingenio, de tal modo, que la clase se transforma en un laboratorio de experiencias y de nuevas prácticas. El cuadro N° 281 y el gráfico 208 muestran los resultados.

Objetivo específico i.6.5 Resultados y discusión de las diferencias del cuestionario Motivación Intrínseca y Extrínseca por influencia de la variable independiente Ingreso al Sistema Educativo para la función docente.

En este tenor, encontramos diferencias estadísticamente significativas en el factor III Motivación Intrínseca-Desarrollo profesional por efecto de la variable independiente Ingreso al Sistema Educativo para la función docente. El Grupo que establece la diferencia es el de ingreso por Concurso al presentar mayor puntuación que la variable Por

Nombramiento. Este hallazgo revela que los profesores de Ingreso por Concurso cuentan con una fuerza interna que dirige sus tareas y permea sus aspiraciones. Además, este profesorado, al sentirse tan motivado, se siente capaz de enfrentar las situaciones difíciles. Contrario al comportamiento de otros, se resiste a las situaciones y a las políticas que limiten su desarrollo profesional. El cuadro N° 288 y el gráfico N° 216, reflejan estos resultados.

Objetivo específico i.6.6 Resultados y discusión de las diferencias del cuestionario Motivación Intrínseca y Extrínseca por influencia de la variable independiente Regional de Educación a la que pertenece el centro educativo.

Encontramos diferencias estadísticamente significativas en los factores I Motivación Intrínseca-Autonomía persona; II Motivación Extrínseca y III Motivación Intrínseca-Desarrollo profesional por efecto de la variable independiente Regional de Educación. En el factor I Motivación Intrínseca el Grupo que establece la diferencia es el de la Regional 06 por presentar una puntuación mayor con respecto a la Regional 10. Este hallazgo muestra que los profesores de la Regional de Educación 06 están dinamizados por una motivación interna que desarrolla su autonomía personal. El ejercicio autónomo les permite reencontrarse con sus propios valores y capacidades, así como con sus concepciones y prácticas. La motivación que los impulsa y la autonomía que experimentan, se reflejan en el clima de la clase y en los aprendizajes de los estudiantes. Este hallazgo coincide con la posición de Reeve (2003), quien afirma que, la motivación intrínseca *proporciona la motivación innata para involucrar el ambiente, perseguir intereses personales y exhibir el esfuerzo necesario para ejercitar y desarrollar habilidades y capacidades.*

En el factor II, el Grupo que establece la diferencia es el Grupo de la Regional 10 por presentar una puntuación mayor con respecto al Grupo de la Regional 06. Este hallazgo ratifica que el profesorado de la Regional 10 tiene la motivación extrínseca fortalecida. Con este tipo de motivación, su trabajo es dinámico y técnicamente importante pero los procesos son vulnerables por no tener el respaldo de la fuerza interna.

Este profesorado está más pendiente de lo que va a obtener y menos atento al origen y a la calidad de la energía que vitaliza su accionar. Una vez que desaparecen estos factores, se vuelve inestable, inseguro y pierde el horizonte de su compromiso docente. Este hallazgo lo confirma la posición de Navarro et al. (2013), quienes consideran que, la motivación extrínseca se moviliza desde incentivos externos, los cuales, no siempre implican la dinamización de la motivación extrínseca. Sucede si aparece un factor controlador de los incentivos. A su vez, Gimeno Gimeno Sacristán (2013) destaca diversos motivos que generan falta de estabilidad en los profesores como *es la incertidumbre sobre los resultados que tendrá el esfuerzo desarrollado a largo plazo, con personas en las que inciden factores diversos en el contexto externo a la escuela.*

En el factor III, el Grupo que marca la diferencia es el de la Regional 06 por mostrar un rango superior con respecto a la Regional 10. Este hallazgo revela que el profesorado de la Regional 06 está movilizado por una energía que emerge de su interior y que los prepara para afrontar los retos y demanda de su tarea educativa. Esta energía motivadora lo compromete con la mejora profesional de forma permanente. Además, el clima del aula se vuelve más humano y participativo.

Este hallazgo coincide con los de Woolfolk (2010), quien sostiene que la motivación intrínseca es la inclinación habitual de las personas a explorar y enfrentar retos de acuerdo con los beneficios que les interesan y el ejercicio de sus capacidades. El cuadro N° 296 y los gráficos N° 220, N° 221 y N° 222 evidencian estos resultados.

En la presente investigación, no encontramos diferencias estadísticamente significativas en la variable dependiente Motivación Intrínseca y Extrínseca por efecto de las variables independientes: edad, estado civil, titulación académica, tiempo en servicio y escala salarial.

9.2 Resultados y discusión de las hipótesis de investigación

a) *El profesorado de la investigación muestra una actitud altamente favorable al cambio socioeducativo, siendo significativamente mayor en los docentes que puntúan alto en motivación intrínseca y en generatividad*

Se ha comprobado a través de las medias de los ítems de los cuestionarios, que los docentes que puntúan alto en motivación intrínseca y generatividad evidencian una puntuación significativamente mayor en actitud al cambio socioeducativo.

Esta hipótesis se acepta.

b) *La práctica educativa del profesorado de la investigación es reflexiva e innovadora en los diferentes centros educativos, siendo inferior la registrada en el Regional 10-03.*

El profesorado de la Regional 10-03 implicado en esta investigación, presenta una puntuación significativamente inferior a los de la Regional 05-06 en Práctica Reflexiva e Innovadora.

Esta hipótesis es aceptada.

c) *El profesorado participante se percibe con altos niveles de eficacia como docentes, siendo mayor las valoraciones obtenidas por los que tienen elevada actitud favorable al cambio socioeducativo y una práctica educativa reflexiva e innovadora.*

Los resultados aportan que los profesores con elevada puntuación en actitud favorable al cambio socioeducativo (Participación y tecnologías de la información y comunicación), a pesar de que presentan baja puntuación en Práctica reflexiva e innovadora, muestran puntuaciones elevadas en Autoeficacia. Sin embargo las profesoras que puntúan alto en Actitud al cambio socioeducativo (Pensamiento Crítico e Investigación) y en Práctica reflexiva e innovadora, muestran un nivel inferior en autoeficacia.

Se acepta parcialmente esta hipótesis.

d) La autoevaluación de la Autoestima muestra puntuaciones elevadas, siendo significativamente inferiores en los docentes con baja Actitud al cambio socioeducativo y con escasa Práctica reflexiva e innovadora.

Hemos comprobado (a través del estudio de las medias de los cuestionarios) que los docentes muestran una puntuación significativamente superior en Actitud al cambio socioeducativo y en Práctica Reflexiva e Innovadora y además, presentan una autoestima alta.

Esta hipótesis se rechaza.

e) En el profesorado de la muestra existe correlación positiva y alta entre Autoeficacia, Generatividad y Autoestima.

Se generaron 19 correlaciones entre los factores de cada una de las variables señaladas, de las cuales, 15 son positivas y altas al nivel 0,01 y 0,05. Cuatro correlaciones son significativas y negativas al nivel 0,01 y 0,05. Asumimos que proporcionalmente en el profesorado de la muestra existe correlación positiva y alta entre Autoeficacia, Generatividad y Autoestima.

Se acepta esta hipótesis.

f) La actitud al cambio socioeducativo del profesorado correlaciona alto y positivo con la Práctica reflexiva e innovadora.

Existe correlación alta y positiva entre la Actitud al cambio socioeducativo y la variable Práctica Reflexiva e Innovadora al nivel 0,01.

Se acepta la hipótesis.

- g) *Existen diferencias significativas entre el profesorado con menos de 10 años de servicios docentes y los que tienen entre 15 y 20 años respecto a la Actitud al cambio socioeducativo siendo los de menos de 10 años de servicio los que alcanzan mayores puntuaciones.*

No existen diferencias estadísticamente significativas entre el profesorado con menos de 10 años de servicios docentes y los que tienen entre 15 y 20 años respecto a la actitud al cambio socioeducativo. Los de menos de 10 años de servicio muestran las puntuaciones más bajas en Actitud al cambio socioeducativo (Pensamiento Crítico, Investigación, Participación y Tecnología de la Información y comunicación). Los que tienen entre 15 y 20 años también muestran puntuación baja en Actitud al cambio socioeducativo (Pensamiento crítico e Investigación).

Se rechaza la hipótesis.

- h) *Existe diferencia significativa en la valoración de la actitud al cambio socioeducativo y en autoeficacia entre las docentes y los docentes, siendo las docentes quienes obtienen mayor puntuación.*

Existen diferencias estadísticamente significativas en tres factores de la variable Actitud al cambio socioeducativo y en dos factores de la variable Autoeficacia. Las docentes reflejan la puntuación más alta en Actitud al cambio socioeducativo y más baja en Autoeficacia. Los docentes presentan una puntuación más baja en Actitud al cambio socioeducativo y más alta en autoeficacia.

Se acepta parcialmente la hipótesis.

- i) *Los niveles de reflexividad e innovación en el profesorado del Distrito Educativo 05-06 son más altos que los del profesorado del Distrito Educativo 10-03.*

El profesorado del Distrito Educativo 05-06 muestra un nivel de reflexividad superior al del Distrito Educativo 10-03.

Se acepta la hipótesis.

- j) *Existe correlación positiva y alta en la autoeficacia del profesorado del nivel Secundario con formación profesional a nivel de maestría en los Distritos Educativos 10-03 y 06-05*

Existe correlación positiva y alta en la Autoeficacia del profesorado del nivel Secundario con formación profesional a nivel de maestría *en los Distritos Educativos 10-03 y 06-05*. Los docentes con formación profesional a nivel de maestría puntúan alto en los factores (Apoyo de compañeros y Apoyo de equipo directivo).

Se acepta parcialmente la hipótesis.

k) La generatividad y la motivación de las profesoras es superior a la de los profesores

La generatividad de las profesoras es superior a la de los profesores pero su motivación es inferior a la de éstos.

Esta hipótesis se acepta parcialmente.

l) Hay diferencias significativas por Distrito Educativo respecto a las variables criterio, Actitud al cambio socioeducativo y Práctica reflexiva e innovadora.

Existen diferencias significativas por Distrito Educativo respecto de la variable criterio, Actitud al cambio socioeducativo y Práctica reflexiva e innovadora (Los docentes del Distrito Educativo 06-05 puntúan alto parcialmente en Actitud al cambio socioeducativo: Pensamiento Crítico e Investigación); puntúan alto en práctica reflexiva e innovadora. Los docentes del Distrito Educativo 10-03 puntúan alto parcialmente en Actitud al cambio socioeducativo (Participación y Tecnologías de la información y comunicación); puntúan bajo en Práctica Reflexiva e Innovadora.

Esta hipótesis se acepta parcialmente.

CAPÍTULO X: CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

10.1 Conclusiones

Esta investigación se sitúa en un paradigma humanista y transformador que responde a los principios y valores del desarrollo humano y la conciencia crítica de los sujetos. En esta investigación, adquiere significación y novedad la relación que se establece entre las variables criterio: Actitud al cambio socioeducativo y Práctica Reflexiva e Innovadora y variables psicológicas: Autoestima, Generatividad, Motivación intrínseca y extrínseca y Autoeficacia.

Las conclusiones que presentamos están vinculadas estrechamente con el objetivo general, los objetivos específicos y las hipótesis y el capítulo Resultados y Discusión. Las más significativas plantean que:

I. Los docentes de los Distritos Educativos 06-05 y 10-03 participantes en esta investigación, muestran una elevada actitud al cambio socioeducativo, especialmente, los que presentan una motivación intrínseca y generatividad elevada. Esta actitud al cambio socioeducativo se refuerza, también, en los docentes que tienen alta valoración de la práctica reflexiva e innovadora como se observa en el Distrito 06-05. Las medias y la desviación típica de los ítems de las variables, certifican esta conclusión, la cual, representa un desafío para los docentes Participantes y para la Administración. Estos datos constituyen, además, una oportunidad para formular y aplicar políticas educativas que sostengan y cualifiquen, esta actitud en la práctica de aula, por el impacto que puede tener en los aprendizajes de los estudiantes y en el desempeño profesional de los docentes.

2. Los docentes participantes en esta investigación, evidencian una actitud significativamente alta hacia una práctica reflexiva e innovadora en ambos Distritos Educativos pero de los dos Grupos, es más alta la del Distrito Educativo 06-05. Los directores de centros educativos y de los Distritos, tienen la posibilidad de promover procesos y experiencias innovadores con la participación activa de este profesorado. Al mismo tiempo, tienen el compromiso de implementar políticas educativas y estructuras de apoyo que fortalezcan esta disposición para que se materialice en el aula, en el centro educativo y en su contexto comunitario y social. Ambos Grupos requieren acompañamiento de calidad y de manera especial, el Grupo del Distrito Educativo 10-03.

3. El profesorado participante en esta investigación evidencia que se produjeron correlaciones significativas, altas y positivas al nivel 0,01 y 0,05 entre la Autoeficacia, la Generatividad y su Autoestima. Estos tres aspectos señalados, al funcionar en una misma dirección, darán como resultado, personas, aulas y contextos, reconstruidos y preparados para nuevos aprendizajes y culturas. Los centros, los Distritos Educativos y las Regionales de Educación tienen la oportunidad de aprovechar de forma óptima, las ideas y las experiencias humano-educativas que este profesorado está en capacidad de ofrecer.

4. Los docentes de la Regional 10 implicados en esta investigación, evidencian una puntuación superior a los de la Regional 06, en Participación y en Tecnología de la información y comunicación. Estos profesores tienen una formación sociopolítica, una trayectoria organizacional y de acción ciudadana, que los habilita para participar activa y eficazmente en procesos educativos y sociales. Estos dos indicadores colocan al profesorado de la Regional 10, en una posición calificada para potenciar en el aula y en el centro: la implicación en la toma de decisiones; una ciudadanía consciente y global; y una creatividad, al servicio de aprendizajes más colectivos, más democráticos y universales.

5. El profesorado de la zona rural presenta una puntuación más elevada que el de la zona urbana en Pensamiento Crítico, indicador de la variable Actitud al cambio socioeducativo. Es un resultado importante y sorprendente que coincide con otras investigaciones. El profesorado de la zona rural se toma en serio su condición de ciudadano y de actor en su contexto educativo y social. Este profesorado está comprometido con una educación que enseñe a pensar y posibilite una acción cotidiana razonada críticamente. Acción que demanda postura consciente y comprometida ante los problemas; razón activa; trabajo en equipo; toma de decisiones y propuestas de acción innovadoras. El fortalecimiento de este pensamiento y su articulación con la práctica educativa, implica al profesorado mismo y a la Administración.

6. La valoración de la autoeficacia percibida del Profesorado, teniendo en cuenta las variables predictoras, nos indica que los profesores de la Regional 10, implicados en esta investigación, revelaron más capacidad que los de la Regional 06-05, para promover y desarrollar un trabajo en coordinación y colaboración con los equipos directivos. Esto nos indica que los directivos y profesores, se conceden recíprocamente, el crédito necesario para el trabajo conjunto y el desarrollo de la confianza básica que cualifica el desempeño humano y docente.

7. En el Estudio Cualitativo, el profesorado participante, valora la flexibilidad pero experimenta inseguridad en la gestión de la misma. Tiene miedo de asumirla integralmente, pues cree que vulnera su autoridad ante los estudiantes. Perciben la flexibilidad como una amenaza para la disciplina y un riesgo para el aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, reconocen que la flexibilidad posibilita la creatividad de los estudiantes. Esta posición pone de manifiesto, que este profesorado requiere apoyo para avanzar en la comprensión de la flexibilidad como posibilidad y no como amenaza. Sobre todo, para integrarla sustantivamente en su práctica, de tal modo que sirva de impulso a una práctica reflexiva e innovadora en el aula y en la vida cotidiana del centro educativo.

10.2 Prospectiva

La investigación realizada no agota la diversidad de problemas y de hallazgos que hemos palpado en todo el proceso. Por ello, en términos prospectivos nos parece importante señalar cuatro aspectos de elevada importancia en el escenario de la educación dominicana y de la región. En primer lugar, consideramos relevante que el Ministerio de Educación aproveche los resultados que ofrece esta investigación para cualificar la transformación educativa que intenta realizar. Asimismo, convendría que los Distritos Educativos integren a sus procesos de formación y de acompañamiento a la práctica, los hallazgos concernientes, a la disposición al cambio socioeducativo y a la práctica reflexiva e innovadora que muestra el profesorado participante en esta investigación. Ambos hallazgos, constituyen fuentes de calidad, innovación y efectividad de los aprendizajes de los estudiantes y del desempeño de los profesores participantes.

De igual manera, nos parece necesario continuar el proceso de investigación de hallazgos significativos del Estudio cualitativo en articulación con la metodología cuantitativa.

La complementariedad de ambos paradigmas metodológicos, fortalece el rigor científico de los procesos investigativos y posibilita resultados creíbles y efectivos. Particularmente, es oportuno continuar investigando las tensiones que le genera al profesorado, la gestión de flexibilidad en el aula y en el centro. Además, las tensiones de que le produce la incorporación de equipos tecnológicos en el proceso de aprendizaje (celular, calculadora...) y programas tecnológicos que profundizan la distancia entre el dominio de los estudiantes y el de los profesores.

De esta investigación deriva un compromiso fuerte por el impulso a la investigación educativa en los distintos niveles del Sistema Educativo Dominicano, con un subrayado especial en la Educación Primaria y en Educación Secundaria. La investigación, factor imprescindible para plantearnos la calidad de la educación, tiene que contar con estructuras específicas; con presupuesto propio y mecanismos de evaluación y sistematización en Educación Primaria y en Educación Secundaria. Esto posibilitará, procesos y resultados de innovación y cambio en los aprendizajes de los estudiantes, en los modos de intervención de los profesores y en la cultura de las instituciones educativas. Esta cultura de transformación de actitudes y prácticas, influirá positivamente en el desarrollo de las comunidades en las que se ubica el centro educativo.

En el marco prospectivo se inscribe también, la continuidad de esta investigación. Interesa completar el proceso y avanzar, de la indagación sobre las actitudes, a la indagación sobre la práctica de los docentes en el aula. Este recorrido investigativo nos permitirá conocer con mayor integralidad y concreción, la realidad del cambio y la innovación en la mentalidad y en el modo de hacer educación de este profesorado. Proceso que se transparenta en los aprendizajes de los estudiantes y la transformación de la cultura escolar.

Bibliografía

- Achard, I. (2004). La formación: Desafíos personales y comunitarios (Entrevista). *Revista Nuevamérica*, 92, 54-63.
- Ajzen, Icek (1991). *Organizational behavior and human decision processes*. Academic Press, Inc. Recuperado de <http://sclab.yonsei.ac.kr/team/IR/1.pdf>.
- Acosta, R. & Hernández, J. (2004). La autoestima en la educación. *Revista Límite*, 11, 82-95.
- Aguilar, M. (2003). *Un programa de formación para favorecer la constitución de la identidad profesional de los educadores de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA)*. Recuperado de <http://www.tdx.cesca.es/TDX-1030103-170809/>
- Altava, V. & Gallardo, I. (2003). Del análisis de la práctica a la construcción del conocimiento en la formación de maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (1), 135-150.
- Aldana, GM., & Joya, NT. (2011). Actitud hacia la investigación científica en docentes de metodología de la investigación. *Tabula Rasa*. Bogotá-Colombia, 14, 295-309.
- Álvarez, S., Cuéllar, C., López, B., Andrada, C., Anguiono, R., Bueno, A., Comas, I., Gómez, S. (2011). Actitudes de los profesores ante la integración de las TIC en la práctica docente. Estudio de un grupo de la Universidad de Valladolid. Edutec-e. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 35, 11. Recuperado de <http://edutec.rediris.es>
- Álvarez, C., Ferragut, L., Guzmán, E., De Espanés, M. & Rizzo, G. (2008). *Estudio Intergeneracional de la generatividad en familias de personas altamente generativas*. Proyecto de investigación y desarrollo tecnológico de la Secretaría de Ciencia y Tecnología. Córdoba, España.
- Álvarez, M. (2004). Perfeccionamiento docente e identidad profesional. *Docencia*, 24, 73-74. Recuperado de <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100731200554.pdf>
- Álvarez, L., Núñez, C., Hernández, J., González-Pienda, J. & Soler, E. (1998). Componentes de la motivación, evaluación e Intervención Académica. *Aula Abierta*, 71, (102,107).

- Álvaro, J. & Garrido, A. (2003). *Psicología social: perspectivas psicológicas y sociológicas*. Madrid: McGraw Hill.
- Allport, G. (1961). *Psicología de la personalidad*. Buenos Aires: Paidós
- Amezcu, J.; Pichardo, M. C. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Revista Anales de Psicología*, 16 (2), 207- 214.
- Arboleda, LM. (2008). El Grupo de Discusión como aproximación metodológica en investigaciones cualitativas. *Revista de la Facultad Nacional de Salud Pública*, vol. 26, Núm. 1, enero-junio, pp. 69-77. Universidad de Antioquía, Medellín, Colombia, p.75.
Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=12026111>
- Artiles, L., García, D., Peralta, F. & González, R. (2005). *La escuela más allá de sus muros. Herramientas para una comprensión transformadora del contexto*. Santo Domingo: Fe y Alegría.
- Attali, J. (2010). *Informe República Dominicana, 2010-2020*. (Informe de la Comisión Internacional para el desarrollo estratégico de República Dominicana). Attali Associés. Recuperado de www.attali.com
- Ávalos, B. (2006). El nuevo profesionalismo: Formación docente inicial y continua. En Tente Fanfani (Comp.). *El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires; Siglo XXI., 209 – 237.
- Ávalos, B. (2002). *La formación docente continua en Chile. Desarrollo, logros y limitaciones. En Formación docente: Un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países*. Santiago, Chile: UNESCO: OREALC.
- Ayuste, A., Flecha, R., López, F& Llera, J. (1998). *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Graó.
- Balaguer, I., Castillo, I. & Duda, J. (2008). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: Un análisis de la Teoría de la Autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 17(1), 123-139.

- Balaguer, I., Castillo, I., Duda, J., Quested, E. & Morales, V. (2011). Predictores sociocontextuales y motivacionales de la intención de continuar participando: Un análisis desde la SDT en danza. *Revista Internacional de Ciencias y Deporte (RiCYDE)*, 7 (25), 306-307.
- Balaguer, I., Castillo, I., García, M. (2008). *Los procesos motivacionales en los contextos de logro y sus interrelaciones con el autoconcepto y las conductas de salud en la adolescencia*. V Congreso Internacional de Psicología y Educación. Universitat de Valencia.
- Ball, S. (1988). *La motivación educativa. Actitudes. Interés. Rendimiento. Control*. Madrid: Narcea.
- Banco Central de la República Dominicana (2014). *Costo Canasta Familiar por Quintiles y a nivel Nacional a diciembre 2011-2014*. Banco Central RD. www.bancentral.gov.do Recuperado de
- Banco Mundial (2014). *Cuando la prosperidad no es compartida. Los vínculos débiles entre el crecimiento y la equidad en la República Dominicana*. Washington, DC: Banco Mundial/LAC. P.18. Recuperado de www.economia.gob.do
- Bandura, A. (1993). *Educational Psychologist*, 117-148. Stanford University.
- Bandura, A., Adams & Adams, N. (1977). Analysis of Self-Efficacy Theory of Behavioral Change. *Cognitive Therapy and Research* 1(4), 287-310.
- Bandura, A. (2000). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. In E.A. Locke (Ed.), *Handbook of principles of organization behavior*, 120-136. Oxford: UK: Blackwell.
- Barone, S., Martínez, F., Peralta, F. & González, R. (2005). La innovación en el Sur. Una mirada desde las maestras y los maestros. En Mejía, R. (Coord.), *Innovación educativa: perspectivas de la investigación y el magisterio*. Santo Domingo: Editora Búho, 62 - 63.
- Bartolomé, A. (2002). Sociedad del conocimiento, sociedad de la información, escuela. In A. ALÁS (ed.). *Las tecnologías de la información y de la comunicación en la escuela*, 13-29. Barcelona: Graó.

- Bartolomé, M., Sandín, M^a P. (2001). *Metodología Cualitativa en Educación*. Universitat de Barcelona. Program de Doctorat: Qualitat educativa en un món plural. Dossier impreso. Barcelona, p. 34-35.
- Barquín, J. & Fernández, J. (2002). Género, ideología, experiencia y actitud del profesorado Andaluz frente a la formación permanente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 43, 75 – 92.
- Bautista, J. (2001). Actitudes y Valores: Precisiones conceptuales para el trabajo didáctico. *Revista de educación*, 3, 189-196. Departamento de Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Huelva.
- Bautista, G., Borges, F. & Forés, A. (2006). *Didáctica universitaria y entornos virtuales de enseñanza – aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Bedmar, M., Montero, I. & Fresneda, M.D. (2011). Autoestima, y Satisfacción vital en personas mayores. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 15, (1), 237-252. Recuperado de www.ugr.es
- Blanco, R. (2006). *Innovación educativa y calidad en la educación* (Versión Preliminar) Curso Taller: Investigación y Sistematización de Innovaciones Educativas (2005-2006). Santiago de Chile: Red Innovemos UNESCO.
- Blesa, MD. (2008). Calidad del servicio y su relación con el autoconcepto, la identidad y los valores. *Revista Avances en Psicología*, 16 (1).
- Bobadilla, M., Cárdenas, A., Dobbs, E., Soto, A. (2009), Los rodeos de la Práctica. Representaciones sobre el saber docente en el discurso de estudiantes de Pedagogía. *Estudios Pedagógicos*, 35 (1), 239-252, Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Austral de Chile, Valdivia.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Revista Estudios sobre Educación*, 12, 15. Recuperado de <http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/8988/1/12%20Estudios%20Ea.pdf>
- Branden, N. (2000). *La Psicología de la autoestima*. Barcelona: Paidós.

- Branden, N. (1995). *Los seis pilares de la autoestima*. Barcelona: Paidós.
- Briñol, P., Horcajo, J., Becerra, A., Falces, C. & Sierra, B. (2003). Equilibrio Cognitivo implícito. *Psicothema*, 15 (3). Universidad de Oviedo, España, 375-380. Recuperado de www.psicothema.com/psicothema.asp?id=1075
- Brunner, J. (2003). *Educación e Internet ¿La próxima revolución?* Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Bueno, R.M. (2006). Las nuevas tecnologías en debate (Entrevista). *Revista Nuevamérica*, 110, 4-11.
- Caballero, A. (2003). *Factores que influyen como motivantes para un buen desempeño laboral en los docentes de una escuela del Nivel Medio Superior*. (Tesis inédita de Maestría), Facultad de Ingeniería mecánica y eléctrica. División de estudios de postgrado. Universidad Autónoma De Nuevo León, México. Recuperado de <http://cdigital.dgb.uanl.mx/te/1020149163.pdf>
- Caballero, J. (2001). *Satisfacción e insatisfacción de los directores escolares*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Cabero, J., Llorente, M. & Gisbert, M. (2006). El papel del profesor y el alumno en los nuevos entornos tecnológicos de formación. En *Nuevas tecnologías Aplicadas a la Educación*. Madrid: McGraw Hill.
- Chacón, C. (2006). Las creencias de autoeficacia: Un aporte para la formación del docente de inglés. *Acción Pedagógica*, N° 15/ enero – diciembre, pp. 44 – 54
- Calvo, G. (2006). La pregunta por la enseñanza y el aprendizaje en el oficio docente. En Tente Fanfani, E. (Comp.). *El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el Siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI, 175 – 186.
- Calvo, G. (2013). *Desarrollo Profesional Docente: El aprendizaje profesional colaborativo*. III Reunión Técnica Estratégica sobre Docentes. (Documento de trabajo para la discusión) Santo Domingo, República Dominicana. UNESCO, pp. 27-28 y 33.
- Camposeco, F. (2012). *La autoeficacia como variable en la motivación intrínseca y extrínseca en matemáticas a través de un criterio étnico. (Memoria para optar al grado de doctor)*. Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España.

- Cánovas, C. (2007). Reflexión de la práctica docente en un proceso innovador. *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 7 (3), pp. 1-19. Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr>
- Cantón, E & Garcés de los Fayos, E. (2002). Motivación en la actividad física y el deporte. En Palmero, F., et al. (Coord.), *Psicología de la Motivación y la Emoción*. Madrid: McGraw Hill, 456.
- Carbonell, J. & Tort, A. (2006). *La educación y su representación en los medios*. Madrid: Morata.
- Caraballo, C., Cañete, R. & Dotel, O. (2014). *Consultoría para la evaluación de la gestión educativa y administrativa de la Regional de Educación N° 10*. Versión Final. Santo Domingo: Ministerio de Educación; Instituto de Evaluación e Investigación de la calidad educativa (IDEICE), Universidad Iberoamericana (UNIBE). Recuperado de www.ideice.gob.do
- Carrillo, J W. (2002). *Las Motivaciones Psicosociales en un modelo evaluativo del comportamiento laboral de docentes de Centros Educativos en la USE N° 1 de Cerro Pasco*. Tesis para optar el grado de Magister en Psicología Educativa. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Psicología. Escuela de Post Grado, pp. 29; 51-52.
Recuperado de <http://cybertesisunmsm.edu.pe/handle/cybertesis/2732>
- Cartwright, D. (2004). Análisis del material cualitativo. En Festinger, L., Katz, D. (Compiladores). *Los métodos de investigación en las ciencias sociales*. Barcelona: Paidós.
- Carvajal, C. (1993). Desarrollo y validación de una Escala actitudinal hacia el trabajo docente de los profesores de la facultad de la universidad de Costa Rica. *Revista Educación* 17(2), 27-36.
- Castillo, I., Balaguer, I. & Duda, J. (2003). Las teorías personales sobre el logro académico y su relación con la alienación escolar. *Psicothema*, 15 (1), 75-81. Recuperado de www.psicothema.com
- Castro, C. (2009, 5 de marzo). Los profesores se ven incapaces de usar las nuevas tecnologías. *El País*. Recuperado de <http://www.elpais.com/archivo>
- Castillo, E., Vásquez, M. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica*, Vol. 34 (3), 164-167. Recuperado de www.bioline.org.br

- Castro, E. (1991). *La formación docente en América Latina. Un desafío que requiere respuesta*. Santiago, Chile: UNESCO: OREALC.
- Cázares, N. (2009). El papel de la motivación intrínseca, los estilos de aprendizaje y estrategias metacognitiva en la búsqueda efectiva de información online. *Pisel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 35, 73-85.
- Cebrián, M. (Coord.) (2007). *Enseñanza virtual para la innovación Universitaria*. Madrid: Narcea.
- Cela, J. (2001). *La gestión participativa*. Santo Domingo: Editora BUHO.
- Centro Cultural Poveda. (2002) *Boletín Maestras y Maestros: Prácticas y cambio*. 9, (39).
- Centro Cultural Poveda (1990). *Educación Crítica*. Santo Domingo: Centro Cultural Poveda.
- Cerviño, C. (2004). *Módulo Autoestima y Desarrollo Personal. Influencia en el rendimiento escolar*. Programa de doctorado Psicología de la Educación y Desarrollo Humano. Universidad de Valencia-Universidad Autónoma de Santo Domingo.
- Céspedes, M., Pérez, B. (2006). *Nuevo rol docente en la investigación educativa y la construcción de equipos docentes*, (Versión preliminar), Curso Taller Investigación – Sistematización de Innovaciones Educativas, 2005 – 2006. Santiago de Chile: Red Innovemos de la UNESCO
- Chacón, C. (2006). Las creencias de autoeficacia: Un aporte para la formación del docente de inglés. *Acción Pedagógica*, 15, 44-54.
- Chacón, M^a A. (2006). La reflexión y la crítica en la formación docente. *Educere*, 33, 335-342.
- Chiang, M., Núñez, A., Huerta, C. (2005). Efecto del clima organizacional en la autoeficacia de los docentes de Institutos de Educación Superior. *Horizontes Empresariales*, 4 (1), 61- 74.
- Chóliz, M. (2004). Psicología de los motivos sociales. Recuperado de www.uv.es

- Colectivo IOÉ (2010). ¿Para qué sirve el grupo de discusión? Una revisión crítica del uso de técnicas grupales en los estudios sobre migraciones. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 19, enero-junio, 73-99, p. 90. Recuperado de www.colectivoioe.org
- Congreso Nacional. (2011). *Ley N° 1-12 que establece la Estrategia Nacional de Desarrollo 2030*. Gaceta Oficial N° 10656, 26 de enero.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2014). Análisis y levantamiento cualitativo: participación y prácticas de consumo cultural. Informe final. Sección Observatorio cultural. Abril. Chile. Recuperado de www.observatoriocultural.gob.cl Recuperado de www.observatoriocultural.gob.cl. Sección Observatorio Cultural (CNCA) 6-7.
- Coon, D. (2001). *Fundamentos de Psicología*. México: Thomson
- Cornaccione, M., Urrutia, A., Ferragut, LP., Moisset de Moisset de Espanés, G., Guzmán, E. & Sesma, S. (2012). *Anuario de Investigaciones*, 1(1), 218-228.
- Corradini, M. (2001). Crear, Cómo se desarrolla una mente creativa. En Guasti, L. *Didáctica de las Operaciones Mentales*. Madrid. Narcea.
- Covarrubias, C.; Mendoza, L. (2013). La teoría de autoeficacia y el desempeño docente: El caso de Chile. *Estudios Hemisféricos y Polares*, 4(2), 107-123.
- Cuevas, R., García-Calvo, T. y Contreras, O. (2013). Perfiles motivacionales en Educación. Física; una aproximación desde la teoría de las Metas de Logro 2x2. *Anales de Psicología*, 3, 685-686. Recuperado de [www.http://revistas.um.es](http://revistas.um.es)
- Cura, R. (2010). *La articulación entre teoría práctica en la formación inicial de profesores*. (Tesis inédita de Maestría). Universidad CAECE – FUNDEC. Buenos Aires.
- Dauhajre, A. & Escuder, A. (2002) *Los maestros en República Dominicana. Carreras e incentivos*. Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Dauhajre, A.; Escuder, A. (2002) República Dominicana: remuneraciones e incentivos desligados del desempeño. En Navarro, C. (Ed.). *¿Quiénes son los maestros? Carreras e incentivos docentes en América Latina*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo, 213 – 252.

- Davidoff, L. (197). *Introducción a la Psicología*. México: McGraw-Hill.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Delgado, F. (2008). Retos actuales de la investigación educativa. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5 (3), 1-18. Recuperado de <http://revista.inie.ucr.cr>
- Díaz, M. (1988). *Situación socioeconómica y formación del magisterio en Santo Domingo*. Santo Domingo: Fundación Friedrich Ebert.
- Díaz, C.M. (2009). ¿Cómo desarrollar de una manera comprensiva, el análisis cualitativo de los datos? How to Develop Data qualitative analysis in a comprehensive way? *Educere. Artículos arbitrados*. 13 (44) 55-66, Enero-Febrero, p.57. Recuperado de www.Scielo.org.ve
- Domingo, A., Gómez, M. V. (2014). *La Práctica Reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea, S.A De Ediciones, 90-91.
- Domingo, J., Pérez, P. (2006). Crisis de identidad profesional y formación del profesorado de ciencias en la ESO. *Revista Enseñanza de las ciencias*. Número Extra. VII Congreso.
- Domínguez, M. (2005). ¿Es el docente un profesional reflexivo? *Didac. Nueva Época*, 46, Otoño. Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, p.17. Recuperado de www.uia.mx
- Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Erikson, E. (2007). *El ciclo vital completado*. Barcelona: Paidós.
- Erikson, E. (2000). *El ciclo vital completado*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Escámez, J. (2002). Valores, actitudes y habilidades en la educación para la salud. Educación XXI. *Revista de la Facultad de Educación*, Madrid, 4, 41-59. Recuperado de <http://biblioteca.universia.net/ficha.do?id=38122979>

- Escobar, F., Mora, R. (2010). Plan de Acción de Formación Docente. Una experiencia desde Los Colectivos Pedagógicos. *Acción Pedagógica*, 19, 126-133.
- Escurra, L. M., Delgado, A., Guevara, G., Torres, M., Quezada, R., Morocho, J., Rivas, G. & Santos, J. (2005). Relación entre el autoconcepto de las competencias, las metas académicas y el rendimiento en alumnos universitarios de la ciudad de Lima. *Revista de Investigación en Psicología*, 8 (1), 87-106.
- Esnaola, I. (2008). El autoconcepto físico durante el ciclo vital. *Anales de Psicología*, 24 (1), 1-8.
- Esnaola, I., Goñi, A., Madariaga, J. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13 (1), 179 – 194.
- Essombra, M. (2007). Profesionales de la educación críticos en una sociedad después de la modernidad. En Pérez, A., Martínez, A., Tey, A., Esombra, M. & González, Ma. T. *Profesorado y otros profesionales de la educación. Alternativas para un sistema escolar democrático*. Madrid: MEC – FIES – Octaedro – CIDE, 77-120.
- Esteve, J.M. (2011). La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. En Vélaz, C. & Vaillant, D. (Coord.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Metas Educativas 2021. Madrid: OEI & Fundación Santillana.
- Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía (2009). La tarea del docente que investiga sobre su propia práctica. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 4, 1 – 6.
- Fernández, A. (1999). *Estudio de las actitudes del profesorado de los centros ordinarios de Vizcaya hacia la integración escolar*. Ponencia presentada en las III Jornadas de Investigación sobre Personas con Discapacidad dentro del Simposio “Retos en la respuesta al retraso mental en la vida adulta: Formación, oportunidades y calidad de vida, Salamanca, 19 de marzo de 1999.
- Fernández, B. (2012). *Un Análisis Multidimensional del Síndrome de Burnout en profesorado de Conservatorios y Enseñanza Secundaria*. (Tesis inédita de Doctorado). Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Valencia.

- Fernández, R., Hueto, A., Rodríguez, L.M. & Marcen, C. (2003). Educación ambiental: ¿Qué miden las escalas de actitudes? Análisis de un ejemplo para conocer la actitud hacia los residuos urbanos. *Ecosistemas: Revista científica y técnica de ecología y medio ambiente*. 12(2).
Recuperado de www.aeet.org/Ecosistemas/032/educativa1.htm
- Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Ciencias Sociales* 96 (2), 33-53. Universidad de Costa Rica.
Recuperado de www.redalyc.org
- Ferreras, E. (2007). La autoestima. *Anales de Mecánica y Electricidad*, 84, 54-60. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2346707>
- Flores, F. (2008) *Las competencias que los profesores de Educación Básica movilizan en su desempeño profesional docente*. (Tesis inédita de Doctorado). Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España.
- Flores, R. (1997). *La escuela básica de la zona marginal del Santo Domingo. Un estudio comparativo de la organización industrial del servicio de educación en la República Dominicana*. Santo Domingo: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Flores, R. (2005, 13 de febrero). Educación de calidad y presupuesto. *Hoy*, 6.
- Flores, R. (2012). *Formación de Directivos y Docentes. Reflexiones y Propuestas*. Santo Domingo: Centenario.
- Franco, C (2006). Relación entre las variables autoconcepto y creatividad en una muestra de alumnos de educación infantil. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-franco.html>
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Gala, F., Gómez, A., Benítez, C., Lupiani, M. & Guillén, C. (2003). *El nivel de relación grupal: El estatus y los roles*. En Guillén, C. (coord.). *Psicología del trabajo para relaciones laborales: Clima, motivación, cultura, selección*. Madrid: McGraw Hill, p. 113.

- Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios Pedagógicos*, 37 (2), 89-107. Recuperado en <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v37n2/art05.pdf>
- Gale, T. & Densmore, K. (2007). *La implicación del profesorado. Una agenda de democracia radical para la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- Galván, L. (2008). Motivación: estrategia de aprendizaje o autorrealización. *Revista de Investigación en Docencia Universitaria (RIDU)*, 4 (1), pp. 1-22. Recuperado de http://beta.upc.edu.pe/calidadeducativa/ridu/2008/ridu5_art1_lg.pdf
- Gallego, D.J. (2003). Estrategias para una innovación educativa con Internet. En Beltrán, J.A. *La novedad pedagógica de Internet*, 37-50. Madrid: Fundación Encuentro.
- García, A. (2009). *La Identidad Excesiva*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- García, S. (1999). La formación permanente del profesorado y su incidencia en las aulas. *Revista de Investigación Educativa*, 17(1), 149-166. Ediciones Universidad de Murcia.
- García-Huidobro, J. (2005). *Desafíos educativos de un nuevo contexto epocal*. Ponencia presentada el 16 de junio en Santiago de Chile.
- García, D. (1993). La articulación escuela realidad como relación pedagógica. *Maestros, Prácticas y Cambio*, 3, pp. 4-5. Santo Domingo: Editorial Centro Cultural Poveda.
- García, D. (2004). Qué es lo más importante para la formación de los educadores hoy: Una pregunta y muchas respuestas. *Revista Nuevamérica*, 104, 38 – 45.
- García, D. (2005). *Actitudes de las/os educadoras/es hacia el cambio socioeducativo y principales factores asociados en la República dominicana*. Suficiencia investigativa. Programa de Doctorado Psicología de la Educación y Desarrollo Humano. Universidad de Valencia – Universidad Autónoma de Santo Domingo. Santo Domingo, República Dominicana.
- García, D. (2005). Educación Crítica: retos y aportes para que otro mundo sea posible. En *Educación Crítica: retos y aportes para que otro mundo sea posible. Anuario Pedagógico* 8. Santo Domingo: Editorial Centro Cultural Poveda, 143-157.

- García, D.; Corpas, M. (2002). Indicadores personales en el proceso de orientación e inserción profesional. *Educación XXI*, 5, 123 – 138.
- García, D. & González, N. (2002). *Propuesta de acompañamiento al desarrollo curricular en el aula. Nivel Medio*. Santo Domingo: SEE.
- García, F. & Domenéch, F. (2002). Motivación, aprendizaje y rendimiento. Reflexiones pedagógicas. *Docencia*, 16, Universidad Jaume I de Castellón.
- García, J. (2007). Motivación y actitudes hacia la carrera de profesor de educación primaria En estudios normalistas de primer curso. *Revista Mejicana de investigación educativa- RMIE*, 12 (35). Consejo Mejicano de Investigación Educativa, 1153-1178. Recuperado de <http://redalyc.uamex.mx>
- García, J. (2008). La “Need achievement” Teoría clásica para la explicación de la motivación para el rendimiento escolar. *Ensayos*, (19), 345-363.
- García, R. (2011). *La motivación y los problemas de convivencia escolar*. (Tesis inédita de Maestría). Universidad de Almería. Almería, España. Gar
- Garrison, M. & Loredó, O. (2002). *Psicología*. México: McGraw – Hill.
- Garrido, O.; Fuentes, P. (2008). La evaluación docente. Un aporte a la Reconstrucción de Prácticas pedagógicas efectivas. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, 1(2), 127. Recuperado de <http://rinace.net/numeros/vol1-num2/art8.pdf>
- Gather, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- Gázquez, J., Pérez, M., Ruiz, M., Miras, F. & Vicente, F. (2006). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria y su relación con la autoestima. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 6 (1), 51 – 62.
- Geeregat, O. (2005). Relaciones entre Teoría y Práctica en un Programa de Formación Inicial de Profesores. *Revista de Investigaciones en educación*, 5 (1), 138-150.
- Gimeno, C. (1988). *Reflexiones en torno a la identidad del maestro dominicano*. Santo Domingo: Búho.
- Gimeno, M. & Henríquez, A., (2002). *Evaluación de la Propuesta de Formación de Educadoras/es en Derechos Humanos y Ciudadanía Crítica del Centro Cultural Poveda*. (Tesis inédita de Maestría). Universidad de Barcelona/Universidad Autónoma de Santo Domingo/Centro Poveda.

- Gimeno, M., González, R. (2003). *La cuestión docente*. En *Reinventar la escuela: ¿Qué opciones?* UNESCO: Santo Domingo, 147-195.
- Gimeno Sacristán, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (2004). Desafiar el nuevo orden mundial del neoliberalismo: la promesa de la Pedagogía crítica. En *Anuario Pedagógico 8. Educación Crítica. Retos y Aportes para que otro mundo sea posible*. Santo Domingo: Centro Poveda.
- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1997). *Teoría y Resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- Gisbert, M. (2002). El nuevo rol del profesor en entornos tecnológicos. *Acción Pedagógica*, V.II, (1) 48-59.
- Gobantes, J. (2008). Los centros del profesorado (CEPs): Evaluación y cambio educativo. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servelet/oaites?codigo=695>
- Gómez, C. & Martín, B. (2008). Motivos sociales. En Palmero, F. & Martínez, F. (Coords). *Motivación y emoción*. Madrid: McGraw Hill, 205-206.
- Gómez, E. (2005). Identidad docente: vida personal-vida profesional. Departamento de educación y valores. Instituto Tecnológico y de Estudios superiores de occidente. *Didac, Nueva Época*, 46, 13. Universidad Iberoamericana.
- Gómez, L. (2001). *Prevención del estrés profesional docente: desarrollo de habilidades personales*. Valencia: Ed. Generalitat Valenciana.
- González, A. (2004). *Poder y discursos en la construcción social de las identidades universitarias*. (Tesis de Doctorado). Universidad de Valencia, Valencia, España.
- González, A. (2007). Modelos de Motivación académica: una visión panorámica. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción – REME*, 10 (25). Recuperado de <http://reme.uji.es> 17/1/14.
- González, D. (2008). *Psicología de la motivación*. La Habana: Editorial Ciencias Médicas, p.61. Recuperado de Newpsi.bvs-psi.org.br

- González, E. (2006). Desarrollo en los dos primeros años de vida del niño. Las diversas dimensiones del desarrollo. Problemática en el desarrollo de esta etapa. En González, G (Coord.). *Psicología del Ciclo vital*. Madrid: Editorial CCS., 153-194.
- González, E. (2006). Desarrollo en la Adolescencia. Desarrollo Psicobiológico y cognitivo. Construcción de la identidad. Desarrollo del autoconcepto y de la afectividad. En González, G (Coord.). *Psicología del Ciclo vital*. Madrid: Editorial CCS, 317-352.
- González, M. (2006). Edad adulta. En González, G. (Coord.). *Psicología del Ciclo vital*. Madrid: Editorial CCS.
- González, M. (2007). Condiciones organizativas, participación y liderazgo. En Pérez, A., Martínez, A., Tey, A., Esombra, M. & González, Ma. T. *Profesorado y otros profesionales de la educación. Alternativas para un sistema escolar democrático* Madrid: MEC – FIES – Octaedro – CIDE, 121-147.
- Goñal, M. & León, B. (1999). La promoción de la autoeficacia en el docente universitario. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 2 (1). Recuperado de <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.html>
- González, R. (2005). Modos de intervención del Centro Cultural Poveda. *Anuario Pedagógico* 8.
- González, T. & Castejón, J. (2006). Estudio correlacional entre personalidad, inteligencia emocional y autoeficacia en profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato. *Revista Española de Pedagogía*. Recuperado de http://congreso.codoli.org/area_3/Perandones-Gonzalez.pdf
- González-Pienda, J., Núñez, C., González – Pumariega, G & García, M. (1997). Autoconcepto, Autoestima y Aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9 (2), 271 – 289.
- González, M C. (2003). Claves para favorecer la motivación de los profesores ante los retos educativos de los profesores ante los retos educativos actuales. *Revista ESE*, 5, p. 69. Recuperado de <http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/1071/8471/1/Estudios20Ed>
- González, M C & Tourón, J. (1994). *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA.
- Góñi, A.; Rodríguez, A. & Ruiz de Azúa, S. (2004). Bienestar psicológico y autoconcepto físico en la adolescencia y juventud. *Revista Psiquis*, 25 (4), 141-151.

- Green, D. (1988). Actitudes. En Ball, S. *La motivación educativa: Actitudes, intereses, rendimiento y control*. 133-154. Madrid: Narcea.
- Grijalvo, F., Fernández, C. Núñez, J.L. & Martín-Albo, J. (2011). Traducción y validación preliminar de la versión Española de la Escala de Motivación Global. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, INFAD. Revista de Psicología*, 5 (1), pp. 537-544.
- Gutiérrez, B. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos: el grupo de discusión. Universitat Politècnica de Catalunya. Report*. Abril 2010, 2-11. Recuperado de upcommon.upec.ed
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S. & Manning, S. (2001). *Aprender a cambiar: La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A., Earl, L. & Ryan, J. (2001). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hashemi Golzar, M. (2006). *Formación del profesorado de la Universidad de Panamá en tecnología de la información y comunicación*. (Tesis inédita de Doctorado). Tarragona, España.
- Henríquez, A. (2006). La educación dominicana ante el dilema de una visión y práctica precarias del Estado y la Democracia. *Anuario Pedagógico*, 10, 29-40. Recuperado de <http://www.centropoveda.org/publicaciones/anuarios>
- Henríquez, A., Paredes, A. (2003). Estrategias en la relación escuela-comunidad y de la comunidad en la escuela. Santo Domingo: *Anuario Pedagógico* 7, 40-42.
- Henríquez, A.; Villamán, M.; Záiter, J. (1999). *Sistematización*. Santo Domingo: Centro Cultural Poveda.
- Hernández, R. & Opazo, H. (2010). *Apuntes de Análisis Cualitativo en Educación. Curso Metodología de la Investigación Avanzada*. Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid, p.13. Recuperado de http://uam.es/personal-pedi/stmaria/Met-Inves-Avan/Materiales/Apuntes_Cualitativo.pdf

- Herrán, A, DE LA (2004). El docente de baja autoestima: Implicaciones didácticas. *Revista Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación.*, 5, 51-65. La Salle, Centro Universitario. España.
Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77100504>
- Herrera, J., Barranco, C., Medina, C., Herrera, R., Rodríguez, M. & Mesa, M. (2003). La autoestima como predictor de calidad de vida en los mayores. *Portularia*, 4, 171-138. Universidad de Huelva.
- Herrera, F, Ramírez, I., Roa, J. M., Herrera, I (2004). Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales. *Revista Iberoamericana de educación*. pp. 2, 4 -5. Recuperado de <http://www.rieoei.org/investigacion4.htm>
- Hidalgo, C.; Morales, E.; Gárate, A. & Aranda, C. (2000). Currículum. Tecnologías de la información y la comunicación, asociadas al currículum de enseñanza general básica. Una propuesta de desarrollo. *Revista Educación*, 24, 112.
- Hiel, V., Mervielde, I., De Fruyt, F. (2006). Stagnation and Generativity: Structure, validity and differential relationships with adaptive and maladaptive personality. *Journal of Personality*, 74(2), 544-573. Hidal
- Hirsch, A. (2005). Construcción de una escala de actitudes sobre ética profesional. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1.
Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol7no1/contenido-hirsch.html>
- Hofer, J., Bush, H., Chasiotis, a., Kätner, J. & Campos, D. (2008). Generativity and motivation. *Journal of Personality*, 76 (1), 1-30.
- Huertas, J. (2008). Las teorías de la motivación desde el ámbito de lo cognitivo y lo social. En Palmero, F & Martínez, F. *Motivación y Emoción*. México. D.F. Mc Graw Hill., 69-93.
- Inglés, C., Díaz-Herrero, A., García-Fernández, J., Ruiz-Esteban, C., Delgado, B. & Martínez-Monteagudo, M.C. (2012). Autoatribuciones Académicas: Diferencias de género y curso en estudiantes de Educación Secundaria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44 (3), 57-68.
- Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad-IDEC (2013). *Documento Final. Resultados de las Mesas y Marco de Acción y Monitoreo*. Santo Domingo, República Dominicana.

- Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio en República Dominicana (2013). Marco de formación continua: una perspectiva articuladora para una escuela de calidad. Santo Domingo: INAFOCAM.
- Institución Teresiana. (2002). *Educación en tiempos difíciles: Propuesta Socioeducativa de la Institución Teresiana en América Latina*. Río de Janeiro, Brasil.
- Isaza de Gil, G (2010). Análisis, Interpretación y Construcción teórica en la Investigación Cualitativa. Licenciatura en Educación Básica con énfasis en inglés. Universidad de Manizales, Colombia, s/p. Recuperado de bienser.umanizales.edu.co
- Jaime, I., Brito, M. (2005). Criterios de innovación para la integración curricular de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (1), Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y eficacia escolar. Madrid, España, pp. 785-798. Recuperado de http://www.ice.deusto.es/rinace/Vol3n1_e/jaimenyNieto.pdf
- Jara, O. (2004). Sistematización de la práctica educativa: Una pasión y un reto por la transformación. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 2 – 3, pp. 103-127.
- Jiménez, J. (2001). Influencia de la autoconciencia. Estado y Rasgo sobre la autoconciencia. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54 (1), 5-16. Recuperado de <http://dialnet/articulo?codigo2364225>
- Kincheloe, J. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XX|. Evolucionar para sobrevivir. En McLaren, P. y Kincheloe, J. (Eds.), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó., 61-66.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 68 (24), 83-101.
- Kramer, S. (2004). Ser educador/a: un desafío permanente. *Revista Nuevamérica* 92, junio, 4-23.
- Krejcie, R.V. & Morgan, D. W. (1970) Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological measurement*. 30, 607-610.

- Lang, V. (2006). La construcción social de las identidades profesionales de los docentes en Francia. Enfoques históricos y sociológicos. En Tente Fanfani (Ed.). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI., 71 - 118.
- Leymonié, J. (2011). *Desde la teoría a la práctica. Una experiencia de articulación*. Revista Transformación, 6 (46), 60-78).
- Libanio, J. (2007). Saber pensar. Introducción a la vida intelectual. Madrid: San Pablo.
- Lobato, C. & Madinabeitia, A. Perfiles motivacionales del profesorado ante la formación en Metodologías Activas en la Universidad. *Formación Universitaria*, 4 (1), 37- 48. Recuperado de <http://Scielo.cl>
- Loli, A. & Cuba, E. (2007). Autoestima y compromiso organizacional en trabajadores de una universidad pública de Provincias. *Revista de Investigación y Psicología*. Universidad de San Marcos. Facultad de Pedagogía, 10 (1), 103-108. Universidad de San Marcos, Lima, Perú. Recuperado de sisbib.unmsm.edu.pe
- Loli, (1998). La autoestima de los trabajadores de la Universidad Nacional Agraria de la Selva. *Revista de Investigación en Psicología*, Vol. 15 (2), 139-149. Recuperado de sisbib.unmsm.edu.pe
- Llena, A. & Parcerisa, A. (2008). *La acción educativa en medio abierto. Fundamentos para la reflexión y elementos para la práctica*. Barcelona: Graó.
- Llinares, L., Molpoceres, MA., Musitu, G (2001). *Anales de Psicología*, 17 (2), 189-200. Recuperado de http://www.um.es/analesps/v17/v17_2/05-17_2.pdf
- LLorens, S., Beas, M., Cifre, E. (2007). *Diseño y validación de un instrumento de evaluación de actitudes hacia la búsqueda de empleo (A.B.E.)*. En <http://www.uji.es/bin/publ/educacions/jfi5/abe.pdf>.
- López, F. (2007). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.
- López, S. (2003). *Construcción sociocultural de la profesionalidad docente: Estudio de casos de profesores comprometidos con un proyecto educativo*. (Tesis doctoral). Universidad de Valencia.

- Llorens, S., Beas, M., Cifre, E. (2007). *Diseño y validación de un instrumento de evaluación de actitudes hacia la búsqueda de empleo (A.B.E.)*. Recuperado de <http://www.uji.es/bin/publ/educacions/jfi5/abe.pdf>
- Macagno, L. E. (2005). *La teoría de las metas de logro en la formación del maestro de Educación Física: Análisis de un Programa de intervención docente*. (Tesis doctoral). Universitat de Valencia.
- Maalouf, A. (2012). *Identidades Asesinas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Manassero, M., Vázquez, M., Antonia, & Acevedo, A. (2004). Evaluación de las actitudes del profesorado respecto a los temas CTS: Nuevos avances metodológicos. *Enseñanza de las ciencias*, 22 (2), 299-312.
- Manassero, M., Vázquez, A. (1995). La atribución causal como determinante de las expectativas. *Psicothema*, 7 (2), 361-376.
Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf>
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A., Martín, E. (1992). Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales. En Marchesi, A., Coll, C. & Palacios, J. *Desarrollo Psicológico y Educación. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marín, A. (2012). Nuevos protagonistas, Nuevas Identidades. Ponencia Eje I. En: *Otra Educación es Posible*. Congreso Educa2011, Nuevos protagonistas, Espacios y Formas de innovar en educación. Madrid: Narcea, 55 - 59.
- Martín-Albo, J., Núñez, J.L., Navarro, J. & Grijalvo, F. (2009). Un modelo Motivacional Explicativo del bienestar psicológico. *Revista Mexicana de Psicología*, 26 (1), 41-50. Recuperado en <http://www.redalyc.org?d=243016317004>.
- Martín-Baró, I. (1983). *Acción e Ideología: Psicología Social desde Centroamérica*. San Salvador: UCA/editores.
- Martínez, L., Martín, M. & Capllonch, M. (2009). Una experiencia de desarrollo profesional docente universitario de Educación Física a través de una práctica crítica, reflexiva y colaborativa. *Cultura y Educación*, 21 (1), 95-106.

- Mateos, P. (2002). Teorías motivacionales. En Palmero, F & Martínez, F (Coords). *Motivación y emoción*. Madrid: McGraw Hill, p. 175.
- Matías, C. (2003). Nuevas Tecnologías y desempeño educativo: realidades y perspectivas. *Cuadernos educación básica para todos*. Santo Domingo: Secretaría de Estado de Educación y Oficina UNESCO Santo Domingo.
- Mejía, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*. N° 1 año 1 Abril-Septiembre de 2011. Argentina, pp.47-60, pp 47-60, p. 48 y 57. Recuperado de relmis.com.ar
- McAdams, D. (2003). *La teoría de la Generatividad y su evaluación a través del autoinforme, los actos de comportamiento y los temas narrativos autobiográficos*. Illinois: Departamento de Desarrollo Humano y Orden Público de la Northwestern University.
- McAdams, D. (1993). Una teoría sobre la Generatividad y su evaluación a través del autoreporte, actas conductuales y temas narrativos autobiográficos. *Revista sobre la personalidad y la psicología social*, 62(6), 1003 – 1015.
- McAdams, D. y de St. Aubin, E. (1992). A theory of generativity and its assessment through self-report, behavioral acts, and narrative themes in autobiography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 1003-1015. Recuperado de scielo.isciii.es
- McClelland, D. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Madrid: Narcea.
- McLaren, P. (2008). *El futuro del pasado: Reflexiones sobre el estado actual del imperio y de la pedagogía*. En McLaren, P. & Kincheloe, J. (eds.). *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Editorial Graó FALTAN PÁGINAS.
- McLaren, P. (2008). *El futuro del pasado: Reflexiones sobre el estado actual del imperio y de la pedagogía*. En McLaren, P. y Kincheloe, J. (eds.). *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Editorial Graó.
- Maquilón, J., Javier, J. & Hernández, F. (2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 81-100. Recuperado de <http://www.auf of.com>

- Marchesi, A., Coll, C. & Palacios, S. (1992). *Desarrollo psicológico y educación. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza editorial.
- Marchesi, A. & Martín, E. (2000). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A. & Martín, E. (1992). Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales. En Marchesi, A., Coll, C. & Palacios, J. *Desarrollo Psicológico y educación. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza Editorial
- Marín, A. (2012). Nuevos protagonistas, Nuevas Identidades. Ponencia Eje I. En: *Otra Educación es Posible. Congreso Educa2011, Nuevos protagonistas, Espacios y Formas de innovar en educación*. Madrid: Narcea, 55 - 59.
- Martín, M. (2007). El profesor E/LE: personalidad, motivación y eficacia. *Ogigia, Revista electrónica de estudios hispánicos*, 1, 17 – 30.
Recuperado de <http://www.ogigia.es>
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. Third Edition. Songman, New York.
- Medina, A. (2002). Evaluación y desarrollo profesional de los docentes. En Castillo, S. *Compromisos de la Evaluación Educativa*. Madrid: Prentice Hall, 200-201.
- Medina, A., Orozco, A., Rodríguez, C., Vildosola, N. Basurto, D. & Grupo: 251 (2009). Diseños Cualitativos. UABC. Facultad de Medicina y Psicología. Recuperado de es.slideshare.net/guest8937b2/diseos-deinvestigacin-cualitativos, p.2.
- Mejía, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*. N° 1, Año 1° Abril-Septiembre, Argentina, 47-50. Recuperado de relmis.com.ar
- Mejía, M. (1997). Un nuevo escenario para la innovación. Santo Domingo: *Anuario Pedagógico*, 1, 21 – 55.
- Mejía-Ricart, T. (2004) *Psicología Social y sus Aplicaciones*. 4 ed. Santo Domingo: Editora Universitaria.
- Meléndez, M. (2009). *Generatividad y autoconcepto en San Juan de Lurigancho*. (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, España.

- Mérida, R (2006). Nueva percepción de la identidad profesional del docente universitario ante la convergencia europea. *Revista electrónica de Investigación Educativa – REDIE*, 8 (1), 2 – 18. Recuperado de http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido_merida.html
- Mesa, M., González, M. (2009). La interacción Escuela – Entorno: Una experiencia innovadora. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9 (1), 1-20. Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr>
- Messina, G. (2011). ¿Qué es esto del maestro Investigador en América Latina? *Actualidades Pedagógicas*, 57, 15-32.
- Ministerio de Educación de República Dominicana (2014). *Criterios para la organización de los centros educativos de Jornada Extendida*. Santo Domingo: MINERD.
- Ministerio de Educación de República Dominicana (2013). *Programa de Jornada Escolar Extendida: Orientación para Jornada Extendida Nivel Medio Modalidad General*. Fascículo 4. Santo Domingo: MINERD.
- Ministerio de Educación de República Dominicana (2013). *Programa de Jornada Escolar Extendida: Talleres para el Nivel Inicial* (Grado Pre-primario). Fascículo 2. Santo Domingo: MINERD.
- Ministerio de Educación de República Dominicana (2013). *Bases de la Revisión y Actualización Curricular*. (Versión Preliminar). Santo Domingo: MINERD.
- Ministerio de Educación de República Dominicana (2010). *Memoria*. Santo Domingo: MINERD, 169-171.
- Ministerio de Educación de República Dominicana (2013). *Calendario Escolar 2013-2014*. Santo Domingo: MINERD.
- Ministerio de Educación de República Dominicana (2013). *Datos socioeducativos sobre el Distrito Educativo 10-03*. Regional de Educación 10, Santo Domingo.
- Ministerio de Educación de República Dominicana (2013). *Datos socioeducativos sobre el Distrito Educativo 06-05*. Regional de Educación 06, La Vega.
- Ministerio de Educación/ Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (2013). *Marco de formación continua: una perspectiva articuladora para una escuela de calidad*. Santo Domingo: INAFOCAM

- . Ministerio de Educación de República Dominicana (2014). Resolución N° 024-2014, sustentada en la Ordenanza N° 09/2009. Especificación del tiempo escolar para las diferentes instancias educativas públicas y privadas en el período 2014-2015.
- Miranda, C. (2005). La autoestima profesional: una competencia mediadora para la innovación en las prácticas pedagógicas. *Revista Electrónica sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 3 (1).
Recuperado de http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1_e/Miranda.pdf
- Miranda, C. (2005). Autoestima Profesional y Formación Permanente. Análisis desde la Perspectiva Psicosocial. *Revista Investigaciones en Educación*, 5 (1), 129-132.
- Miranda, J. B.; Miranda, J. F. & Enríquez, A. L. (2011). Adaptación del inventario de Autoestima Coopersmith para alumnos mexicanos de Educación Primaria. *Praxis investigativa ReDIE*, 3, (4), 7. Recuperado en [www.redie.mx/libros y revistas/revistas/praxisinV04.pdf#pages=5](http://www.redie.mx/libros_y_revistas/revistas/praxisinV04.pdf#pages=5)
- Mizala, A.; González, P.; Romaguera, P. & Guzmán, A. (2002). Chile: la recuperación de la profesión docente es posible. En *¿Quiénes son los maestros? Carreras e incentivos docentes en América Latina*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Mizala, A.; Romaguera, P. (2003). Regulación, incentivos y remuneraciones de los profesores en Chile. En Cox, C. (Ed). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Mizala, A. & Romaguera, P. (2006). Salarios docentes en América Latina, En Tente Fanfani, E. (Comp.), *El oficio de docente*. Buenos Aires: Siglo XXI, Editores, S.A., 275-287.
- Molina, V. (2006). *Los Sentidos de la Innovación Educativa* (Versión preliminar) Curso – Taller Investigación y Sistematización de Innovaciones Educativas (2005 – 2006). Santiago de Chile: Red Innovemos UNESCO.
- Morgan, C.; King, R. (1979). *Introducción a la psicología*. Madrid: Aguilar.
- Moreno, J., Cervelló, E. & González-Cutre, D. (2007). Analizando la motivación en el deporte: un estudio a través de la teoría de la autodeterminación. *Apuntes de Psicología*, 25 (1), 35-51. Recuperado de http://www.cop.es/delegaci/andocci/files/VOL25_1_3.pdf

- Moreno, Y. (2004). Un estudio de la influencia del Autoconcepto multidimensional sobre el estilo de vida saludable en la Adolescencia temprana. (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia. Recuperada de http://www.cop.es/delegci/andocci/files/contenidos/VOL25_1_3.pdf
- Moreno, M.A. (2011). *Formación, permanencia y desarrollo profesional del personal docente en República Dominicana: perspectiva, avances y desafíos; Política 6 del Plan Decenal de Educación 2008-2018*. Ponencia en el Panel Balance del Plan Decenal de Educación 2008-2018. Santo Domingo: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, República Dominicana, 13 de diciembre.
- Moreno, J. & Hernández, A. (2009). Complementando la Teoría de la Autodeterminación con las Metas sociales: un estudio sobre la diversión en Educación Física. *Revista Mexicana de Psicología*, 26 (2), 213-222.
- Moreno, J., Martínez, A. (2006). Importancia de la Teoría de la autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6(2), 5-6.
- Mruk, C. (1999). *Auto-Estima. Investigación, teoría y práctica*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, 26; 95: 48-51.
- Morris, C. G. & Maisto, A. (2001). *Psicología*. México: Prentice Hall.
- Murillo, F. J. (2011). Nuevas formas de innovar en educación. En *Otra educación es posible*. Congreso Educa2011. Nuevos protagonistas, espacios y formas de innovar en educación. Madrid: Narcea.
- Myers, D. (2003). *Psicología Social*. Santa Fe de Bogotá: McGraw – Hill.
- Naranjo, M. L. (2006). El autoconcepto positivo. Un objetivo de la orientación y la educación. Revista electrónica, *Actualidades Investigativas en Educación*, 6 (1), ISSN 1409. Universidad de Costa Rica. Facultad de Educación. Instituto de Investigación, pp. 8.
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/447/44760116.pdf> 24/9/09
- Naranjo, M.L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Educación* 33(2), 2-10; 166; 153-154; 155; 156-157; 160; 167. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/44012058010.pdf

- Navarro, C. (Ed.). (2002). ¿Quiénes son los maestros? Carreras e incentivos docentes en América Latina. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo, 1-47.
- Navarro, J., Bricteux, C., Curioso, F., Escarlín, J. Ceja, L. & Solanas, A. (2013). *Una doble ruta para incrementar el rendimiento académico: El papel determinante de la motivación intrínseca*. UNIVET, Girona.
- Navarro-Saldaña, G., Pérez-Villalobos, C., González-Cid, A., Mora-Mardones, Jiménez-Espinosa, J. (2007). Valores en Profesores y participación de apoderados en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista de Psicología*, 39 (3) 579-592. Recuperado de www.redalyc.org
- Noriega, J. (2007). *La identidad profesional docente*. (Tesis inédita de Maestría). Universidad Nacional San Luis. San Luis, Argentina.
- Oficina de Desarrollo Humano del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2010). *Política Social: capacidades y derechos*. Santo Domingo, República Dominicana.
- Ordóñez, J. (2000). Educación para el nuevo milenio. El concepto de cambio y de educación. *Revista Educación* 24 (Especial): 57 – 63. Universidad de Costa Rica.
- Ojeda, M. (2008). Rasgos de la identidad del profesor de enseñanza media en su trayectoria de formación y desempeño profesionales. Cómo, cuándo y con quiénes adquiere su condición de profesor. *Revista electrónica de Investigación Educativa* 10 (2), 133-146. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol10no2/contenido-ojeda.htm>
- Ortega, I. (2009). La naturaleza de la innovación en la educación permanente. En López – Barajas, E. (Coord.) *El Paradigma de la educación continua. Reto del siglo XXI*. Madrid: Narcea, 153-168.
- Ortega, P., Mínguez, R. & Rodes, ML. (2001). Autoestima: Nuevo concepto y su medida. *Teoría Educativa*, 12. Ediciones Universidad de Salamanca, 45-66.
- Ortiz, V. (2007). *Los riesgos de enseñar: La ansiedad de los profesores*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Ovejero, A. (1998). *Psicología. Las relaciones humanas. Psicología social, teórica y aplicada*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- Ovejero, A. (1993). Teoría de la disonancia cognoscitiva de León Festinger. *Revista Psicothema*, 5 (1), 185-199.
Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/872.pdf>
- Palencia, E. (2006). *Individualismo, colectivismo y su relación con la autoestima colectiva de los docentes de enfermería con respecto a los valores educativos de la carrera*. (Tesis inédita de Doctorado. Universidad de Alicante).
Recuperado de <http://www.eltallerdigital.com/>
- Palmero, F. (2008). El proceso de motivación. En Palmero, F. & Martínez, F (Coords). *Motivación y emoción*. Madrid: McGraw Hill., 1-26
- Palomar, J. & Jéssica Cienfuegos (2006). Impacto de las variables de personalidad sobre la percepción de la pobreza. *Anales de Psicología*, 22 (2), 217-233.
Recuperado de <http://www.psiquiatria.com/articulos/psicologia/33840/>
- Páramo, P. (2008). La construcción psicosocial de la identidad y del Self. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40 (3), 539-550.
- Pasco, C. (2004). Innovar: un proceso creativo e inacabado. *Tarea, Revista de Educación y Cultura*, 59, 68-72.
- Penagos, A., Rodríguez, M., Carrillo, S. & Castro, J. (2006). Apego, relaciones románticas y autoconcepto en adolescentes bogotanos. *Universitas. Psychologica. Bogotá*, 5(1): 21 – 36, enero – abril de 2006. Recuperado de www.redalyc.org
- Pérez, A. (1995). Los maestros y la reforma educativa. *Revista interamericana de Desarrollo Educativo*, 39 (121), 375-376.
- Pérez, A.; Martínez, M.; Tey, A.; Essombra, M. & González, M. (2007). *Profesorado y otros profesionales de la educación. Alternativas para un sistema escolar democrático*. Barcelona: Octaedro.
- Pérez, B. & Salas, F. (2009). Hallazgos en Investigación sobre el profesorado universitario y la integración de las TIC en la enseñanza. *Revista electrónica Actualidades Investigativas*, 9 (1), 1-25. Recuperado de <http://revista.inie.ucr.cr>
- Pérez, E.; Medrano, L. (2007). Inventario de autoeficacia para inteligencias múltiples Revisado: Un estudio de validez de criterio. *Avances en Medición*, 5, pp. 105-108.

- Pérez, M.A., Hernando-Gómez, A. & Aguaded-Gómez, I. (2011). La integración de las Tic en los centros educativos : percepciones de los coordinadores y directores. *Estudios Pedagógicos* 37 (2) 197-211. Recuperado de mingaonline.wach.cl
- Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar : profesionalización y razón pedagógica. Barcelona : Graó. Recuperado de books.google.com.mx
- Pirela, L. & Prieto, L. (2006). Perfil de competencias del docente en la función de investigador y su relación con la producción intelectual. *Opción*, 50, pp. 159-177.
- Polaino-Lorente, A. (2000). Una introducción a la psicopatología de la autoestima. *Revista Complutense de Educación*, 11 (1), 105-136.
- Pou, S., Coral, L. & Cordero, G. (2009). La práctica docente de profesores universitarios mediante la reflexión crítica. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 9 (1), 1- 26. Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr>
- PREAL/EDUCA (2006). *Pasando Balance. Informe de Progreso Educativo. República Dominicana*. Santo Domingo.
- PREAL/EDUCA (2010). *El reto es la calidad. Informe de Progreso Educativo. República Dominicana*. Santo Domingo.
- PRELAC/UNESCO (2002). *Reunión del Proyecto Principal de Educación para América Latina en La Habana, Cuba*. Recuperado de <http://www.comminit.com>
- Presidencia de la República Dominicana (2013). *Propuesta Gubernamental: Pacto Nacional por una educación de calidad para todos y todas*. Santo Domingo: Fascículo elaborado por la Presidencia de la República Dominicana.
- Prieto, M. (2004). La construcción de la Identidad Profesional del docente: un desafío permanente. *Revista Enfoques Educativos* 6 (1): 29-49. Recuperado de www.facso.uchile/publicaciones/enfoques/08/Prieto_Parra.pdf
- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2005). *Informe Nacional de Desarrollo Humano. República Dominicana 2005. Hacia una inserción mundial incluyente y renovada*. Santo Domingo.

- Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo (2007). *La situación social del país y elementos de una política social*. Santo Domingo.
- Quintero, J. (2008). *Teoría de las necesidades de Maslow*. Recuperado de <http://doctorado.josequintero.net> y <http://paradigmaseducativosuft.blogspot.com/>
- Quintero, A., Hernández, A. (2005). *El profesor ante el reto de integrar las TIC en los procesos de enseñanza*, 23, 2005, 305-321. Ediciones Universidad Salamanca. Recuperado de e-spacio.uned.es
- Rama, G. & Navarro, J. (2002). *Carrera de los maestros en América Latina*. Conferencia organizada por el Banco Interamericano de Desarrollo en cooperación con la UNESCO y el Ministerio de Educación de Brasil.
- Ramírez, P.; Vargas, J.; Muñoz, R (2005). Autoestima y refuerzo en estudiantes de 5° de básico de una escuela de alto riesgo. *Revista Anales de Psicología*, 21 (1), 102-115. Recuperado de http://www.es/analesps/v21_1/12_1pdf
- Ramos, G. (2004). Valores y autoestima. Conociéndose a sí mismo en un mundo de otros. *Revista Educación en valores*. 1(1). Valencia.
- Ramos, R. (2008). *Elaboración y Validación de un cuestionario Multimedia y Multilingüe de evaluación de la Autoestima*. (Tesis inédita de Doctorado). Editorial de la Universidad de Granada. Granada, España)
- Reeve, J. (2003). *Motivación y Emoción*. México: McGraw Hill.
- Rezsohazy, R. (1988). *El desarrollo comunitario. Participar, programar, innovar*. Madrid: Narcea.
- Ryan, M., Deci, L. (2000). *La teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social y el bienestar*. University of Rochester.
- Rice, F.P. (1997). *Desarrollo Humano: estudio del ciclo vital*. México: Prentice Hall. Hispanoamericana, S.A.
- Rivero, J. (1999). Educación y Pobreza: Políticas, estrategias y desafíos. *Boletín Proyecto Principal de Educación*, 48, UNESCO.

- Rodríguez, M. (2000). Las representaciones del cambio educativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa - REDIE*, 2 (2), 25,30. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol2no2/contenido-romero.html>
- Rodríguez, A. (1980). *Psicología*. Río de Janeiro: Trillas.
- Rodríguez, C., Quiles, L., Torres, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 15 (2), julio-diciembre, 133-154., p.13. Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. Recuperado de Rodríguez, J. (1995). Perspectivas Teórico – educativas en la formación de maestros. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 27, 41 – 147. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.0a?id=65415209>
- Rodríguez, J., Castañeda, E. (2001). Los profesores en contextos de investigación e innovación. *Revista Iberoamericana*, 25, 103-146.
- Rodríguez, J. (1996). Perspectivas Teórico – educativas en la formación de maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 27 Sepbre/Dicbre., 141-147. Recuperado De Dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/117922.pdf
- Rodríguez, R. (2005). *Desarrollo Institucional y del Profesorado desde la evaluación como cultura innovadora*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, España.
- Rodríguez, S., Núñez, J. Valle, A., Blas, R. & Rosario, P. (2009). Autoeficacia Docente, Motivación del Profesor y Estrategias de enseñanza. *Escritos de Psicología*. 3 (1), 1-7. Universidad de A Coruña, Universidad de Oviedo, Universidad de Minho, Portugal. Recuperado de www.escritos.depsicologia.es
- Rodríguez-Pérez, N. (2012). La motivación del profesor, un factor fundamental para la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas. Encuentro. *Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas*, 21, 126-142. Universidad de Oviedo.
- Rojas, L. (2007). *La autoestima. Nuestra fuerza secreta*. Madrid: Espasa.
- Romero, C. (2006). *Funciones del asesoramiento escolar en los procesos de cambio educativo en la sociedad del conocimiento*. (Tesis Doctoral inédita). Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España.

- Romero, G. (2009). La motivación del profesor: un gran recurso educativo. *Revista Innovación y Experiencias educativas*, 20, 1-9.
- Ros, M. (2001). Valores, Actitudes y comportamientos: una nueva visita a un tema clásico. En Ros, M. & Gouveia, V. (Coords). *Psicología Social de los valores humanos: Desarrollos teóricos, metodológicos y aplicados*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Rueda, R. (2006). Educación y tecnologías de la información: Un campo pedagógico estratégico, político e innovador. *Revista Nuevamérica*, 110, 54-59.
- Ruiz-Juan, F & Piéron, M. (2013). Orientaciones de meta en Educación Física y nivel de actividad físico-deportiva en estudiantes mexicanos. *Universitas Psychologica*, 12 (1), 235-247.
- Ruiz, M., Ropero, C., Omar & J. Amarís, M. (2003). Familia con violencia conyugal y su relación con la formación del autoconcepto. *Psicología del Caribe*. Universidad del Norte, 11, 1-23.
- Russeau, P. (1999). Instrumentos Teóricos y Metodológicos para la Gestión Cultural. Bogotá: Universidad del Atlántico. Fondo Mixto de Promoción.
- Saint Pierre, D. (2006). Tecnología: Una apuesta en la educación chilena. Construyendo caminos. *Revista Nuevamérica*, 110, 16 – 17.
- Sánchez, S. & Mesa, M. Carmen (2008). Construcción de escalas de *actitudes hacia la tolerancia y la cooperación* para un contexto multicultural. *Enseñanza*, 14, 81-97. Recuperado de http://e-spacio.uned.es/eserv.php?pid=bibliuned:20502&SID=construcción_escalas.pdf
- Sánchez, E. (1999). Relación entre la autoestima personal, autoestima colectiva y la participación en la comunidad. *Anales de Psicología*, 15 (2), 251-260. Recuperado de www.es/analessps/v15/v15_2pdf/v98_08aut.pdf
- Sánchez, D., Leo, F., Sánchez, P., Gómez, F. & García, T. (2011). Teoría de la Autodeterminación y Comportamientos Prosociales en jóvenes jugadores de fútbol. *Apuntes. Educación Física y Deportes*, 103, 31-37.

- Sánchez, P., Sánchez, D., Leo, F., Amado, D., González, I. & López, J. (2011). *La teoría de las metas de logro y su incidencia sobre la persistencia en la práctica deportiva escolar*. II Congreso del Deporte en Edad Escolar. Universidad de Extremadura, p.1. File: //D:/AutoPlay/Docs/comunicaciones/23.html
- Sanjurjo, L. (2003). La institución educativa como marco sobredeterminante de las prácticas pedagógicas. En Sanjurjo, L. & Vega, M. *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Rosario: Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L. (2005). *La formación práctica de los docentes: Reflexión y acción en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.
- Sanz de Acedo, M. (2010). *Competencias cognitivas en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Saint Pierre, D, (2006). Tecnología: Una apuesta en la educación chilena. *Revista Nuevamérica*, 110, 12-19.
- Sanmartí, N. & E Izquierdo, M. (2001). Cambio y conservación de la enseñanza de las ciencias ante las TIC. *Alambique*, 29, 71-83. Recuperado de www.grao.com
- Sansinenea, P.; Sansinenea, E. (2004). *Autoestima y desaprobación parental*. *Psiquis*, (4), 167 - 175.
Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servelet/articulo?codigo=1013380>
- Santos Guerra, M. (2005). Evaluar es comprender. De la concepción Técnica a la Dimensión Crítica. *Revista de Investigaciones en Educación*, 5 (1), 67-85.
- Santos Guerra, M. (2006). *Enseñar o el oficio de aprender. Organización escolar y desarrollo profesional*. Rosario: Homo Sapiens.
- Santos, S. & Martins, G. (2005). El desarrollo del autoconcepto físico a través de la enseñanza de los deportes colectivos en la enseñanza secundaria obligatoria. *Revista digital Buenos Aires*, 10 (81). Recuperado de <http://www.efdeportes.com>
- Sarabia, L. & Flores, I. (2005). *La formación de maestros en América Latina. Estudio realizado en diez países*. Lima: Proeduca – gtz.

- Sayago, Z.; Chacón, M & Rojas, M. (2008). *Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios*. Investigación arbitrada. Universidad de Los Andes. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/26312/1/articulo15.pdf>
- Schaie, K., Willis, S. (2003). *Psicología de la Edad Adulta y La vejez*. Madrid: Pearson/Prentice Hall.
- Schmelkes, S. (2005). Educación: Realidades y Perspectivas (Entrevista). *Revista Nuevamérica*, 105, 4-15.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós, 66.
- Sebastián (2012). Autoestima y Autoconcepto Docente. *Phainomenon*, 11 (1), 32. Perú. Recuperado de www.unife.edu.pe
- Secretaría de Estado de Educación (1950). *Ley de Educación*, 29 – 01 de 1950. Santo Domingo: SEE.
- Secretaría de Estado de Educación. (1991). *Plan Decenal de Educación*. Santo Domingo: SEE.
- Secretaría de Estado de Educación (1995). *ORDENANZA 1'95., Que establece el curriculum para la Educación Inicial, Básica, Media, Especial y de Adultos, del sistema Educativo Dominicano*. Santo Domingo. Recuperado de www.minerd.gob.do
- Secretaría de estado de Educación (1999). *ORDENANZA N° 4'99. Que establece el Reglamento de instituciones Educativas Públicas*, Santo Domingo. Recuperado de www.minerd.gob.do
- Secretaría de Estado de Educación. (1997). *Ley General de Educación*. Santo Domingo: SEE.
- Secretaría de Estado de Trabajo (1997). *Estudio sobre el salario en la economía dominicana*. Santo Domingo.
- Secretaría de Estado de Educación. (2004) *Plan Estratégico de desarrollo de la Educación Dominicana 2003-2012*. Santo Domingo: SEE.

- Secretaría de Estado de Educación (2007). *Plan Decenal de Educación 2007 – 2017*. Santo Domingo: SEE
- Secretaría de Estado de Educación (2007). *Foro Presidencial por la Excelencia de la Educación Dominicana: Síntesis de la Consulta Regional de Barahona*. Santo Domingo.
- Secretaría de Estado de Educación (2007). *Foro Presidencial por la Excelencia de la Educación Dominicana: Síntesis de la Consulta Regional de Santiago*. Santo Domingo.
- Secretaría de Estado de Educación. (2007). *Foro Presidencial por la Excelencia de la Educación Dominicana: Síntesis de la Consulta Regional de Santo Domingo*. Santo Domingo.
- Secretaría de Estado de Educación. (2007). *Foro Presidencial por la Excelencia de la Educación Dominicana: Síntesis de la Consulta Regional de San Pedro de Macorís*. Santo Domingo.
- Secretaría de Estado de Educación (2010). *Plan Decenal de Educación 2008-2018*. Santo Domingo.
- Secretaría de Estado de Educación & Centro Cultural Poveda (2009). *Plan Trienal 2010 – 2012. 1000 x 1000 Hacia Escuelas Efectivas*. Santo Domingo: Centro Poveda.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Sen, A. (2007). *Violencia e identidad: la ilusión del destino*. Buenos Aires: Katz Editores
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Barcelona: Planeta.
- Slater, Ch. (2003). Generativity versus Stagnation: An Elaboration of Erikson's Adult Stage of Human Development. *Journal of Adult Development*, 10 (1).
- Sotelo, M. (2011). Factores de la teoría motivacional de autodeterminación de Deci y Ryan presentes en la Residencia Naval Veracruz. *Revista Observatorio Calasanz*, 2 (4), 199.

- Stagner, R. (1976). *Psicología de la personalidad*. México: Trillas.
- Sthenhouse, L (2003). *El profesor investigador*. En Investigación y desarrollo del currículum. Madrid: Morata, 194 – 221. Recuperado de <http://books.google.com>
- Tapia, M., Florentino, M. & Correché, M. (2003). Soledad y tendencia al aislamiento en estudiantes y adolescentes. Su relación con el autoconcepto. *Fundamentos en humanidades*, 4, (7-8), 163-172. Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Recuperado de www.redalyc.org
- Tarazona, D. (2005). Autoestima, satisfacción con la vida y condiciones de habitabilidad en adolescentes estudiantes de quinto año de media. Un estudio factorial según pobreza y sexo. *Revista de Investigación en Psicología*, 8 (2), 57-65.
- Taylor, S.J. y R. Bogdan (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Taylor, S.J. y R. Bogdan (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Tejedor, F., García Valcárcel, A. & Prada, S. (2009). Medida de actitudes del Profesorado universitario hacia la integración de las TIC. *Comunicar*, 33(27), 115-124.
- Tejedor, F. (2012). Evaluación del desempeño docente, *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5 (1), 318-327. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/xmlui/handle/10486/661714>
- Tente Fanfani, E (2001). *En casa de herrero cuchillo de palo: La producción y uso de conocimiento en el servicio educativo*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-IIPE. Recuperado de unesdoc.unesco.org
- Tente Fanfani, E (2006), Profesionalización docente: Consideraciones sociológicas. En Tente Fanfani, E (Comp.) *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI, 119-142.
- Teoría de la Acción Razonada de Martin Fishbein, Recuperada de <http://filos.unam.mx/POSTGRADO/seminarios/Teresita/teofish.html>
- Teoría del cambio planificado de Icek Ajzen (1988, 1991), Recuperada de http://www.12manage.com/methods_ajzen_theory_planned_behaviour_es.html

- Teoría del equilibrio* de Fritz Heider (1946). Attitudes and cognitive organization. Journal of Psychology, 21, 107-112. Recuperado de revista-redes.rediris.es
- Teoría de la credibilidad de Hovland y Colaboradores (1949). *Revista MAD*, 2. Recuperada de <http://www.revistamad.uchile.cl/02/paper0602.htm>
- Teoría de la credibilidad de Hovland y Colaboradores* (1949). En el resumen del libro de M. Deutsch y R. Krauss. Recuperado en <http://www.geocities.com/athens/Forum/5396/teorias.html>
- Tirado-Morueta, R., Aguaded-Gómez, J.I. (2014). Influencias de las creencias del Profesorado sobre el uso de la tecnología en el aula. *Revista Educación* 363, 230-255. Recuperado de www.mecd.gob.es
- Torre, M. (2010). *La motivación docente y su incidencia en el proceso enseñanza-aprendizaje en los estudiantes de la escuela fiscal Fray Vicente Solano*. (Informe Final del trabajo de graduación o titulación previo a la obtención del título de Licenciada de Ciencias de la Educación). Universidad Técnica de Ambato, Ecuador.
- Torrecilla, L. (2007). *Sobre la motivación del profesorado*. Recuperado de <http://www.luistorrecilla.es/blog/?p=36>
- Torres, J. (2009). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata.
- Torres, M. (2004), La identidad profesional docente en el profesor de educación básica en México: México: Crefal, p.70. Recuperado de http://www.crefal.edu.mx/crefal2012/images/stories/publicaciones/cuadernos_estancias/moises_torres_herrera.pdf
- Torres, R (2000). Balance y perspectiva de la formación docente. *Revista Ciencia y Sociedad*, 25 (3).
- Torres, R. (2004). Sistema escolar y cambio educativo repasando la agenda y los actores. En *Congreso Internacional. Reformas y Escuelas para el nuevo siglo*. Lima: Foro Educativo.
- Torres, RM. (2000). De agentes de la Reforma a sujetos del cambio: La encrucijada docente en América Latina. *Perspectivas*, 30 (2), UNESCO, Ginebra, pp. 2, 10, 14.

- Trahtemberg, L. (2000). El impacto previsible de las nuevas tecnologías en la enseñanza y la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 24, 37- 62.
- Traver, J. & García, R. (2007). Construcción de un cuestionario-escala sobre actitud del profesorado frente a la innovación educativa mediante técnicas de trabajo cooperativo (CAPIC). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/9no1/contenido-traver.html>
- Trigueros, J., Sánchez, R. & Vera, M^a I. (2012). El Profesorado de Educación Primaria ante las TIC: realidad y retos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (1), 101-112. Recuperado de <http://www.aufop.com>
- Trillo, F. (Coord.), Rubal, X., & Zabalza, M. (2000). *La educación en actitudes y valores: Dilemas para su enseñanza y evaluación*. Rosario: Homo Sapiens.
- UNESCO (2008). *Segundo Estudio Regional Comparativo Explicativo (SERCE). Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile.
- UNESCO (2014). *Informe de EPT en el Mundo 2013/4. Enseñanza-Aprendizaje: Lograr calidad para todos*. Recuperado de www.unesco.org
- UNESCO/PRELAC (2002). *Informe del Proyecto Regional para América Latina y el Caribe 2002-2017*. La Habana, noviembre 2002.
- UNICEF (2000). Informe de evaluación del Proyecto Principal de Educación, República Dominicana 1981 – 1999. Serie Gestión Educativa. Recuperado de http://www.unicef.org/spanish/publications/files/pub_ar00_en/pdf
- Urcola, J. (2008). *La motivación empieza en uno mismo. Aspectos básicos para motivar a los demás y motivarse a sí mismo*. Madrid: ESIC Editorial.
- Urrutia, A.; Comachione, M.; De Espanés, G.; Ferragut, L. & Guzmán, E. (2009). El desarrollo cumbre de la generatividad en adultas mayores: Aspectos centrales en su narrativa vital. 10(3), 1180-2830. Recuperado de [http:// www.qualitative – Research.net/ index.php/ fqs/article/ view 1180 – 2830](http://www.qualitative-Research.net/index.php/fqs/article/view/1180-2830)
- Vaillant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. Santiago, Chile: Preal.

- Vaillant, D. (2008). Algunos marcos referenciales para la evaluación del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (2) ,10. Recuperado de <http://www.rinace.net/numeros/vol1-Num2/art8.pdf>
- Valenzuela, J. & Nieto, A. (2008). Motivación y Pensamiento crítico: Aportes para el estudio de esta relación. *Reme – Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 11(28). Recuperado de <http://reme.uji.es>
- Vasudeva Rao, B. (2006). Tecnologías de información y comunicación en la alfabetización para el desarrollo rural. *Revista Educación de Adultos y Desarrollo*, 66, 35-46.
- Vázquez, A., Acevedo, J., Manassero, A. (2000). *Progresos en la evaluación de actitudes relacionadas con la Ciencia mediante el cuestionario de opiniones CTS*. Trabajo presentado en el Seminario Ibérico sobre Ciencia-Tecnología-Sociedad no ensino-aprendizagem das ciencias experimentais. O Movimento CTS Península Ibérica, los días 6, 7 y 8 de julio de 200 en la Universidade Aveiro, Portugal. Recuperado en el World Wide Web: www.oei.es/salactsi/acevedo6.htm.
- Vázquez, A., Jiménez, R., Vázquez, R. (2004). Escala de Autoestima de Rosenberg: fiabilidad y validez en población clínica española. *Apuntes de Psicología*, 22 (2), PP. 247-255. Colegio Oficial de Psicología de Andalucía Occidental y Universidad de Sevilla.
- Vecina, C. & Ballester, L. (2005). Mujeres inmigrantes prostitutas: La configuración de un autoconcepto. *Aposta, Revista de Ciencias Sociales*. Recuperado de <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/vecina2.pdf>
- Veiravé, D., Ojeda, M., Núñez, C. & Delgado, P. (2006). La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. Biografía de Profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40, 3.
- Velasco, J. (2000). *La participación de los Profesores en la gestión de calidad de la educación*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- Velázquez, A. (2012). Revisión histórico-conceptual del concepto de autoeficacia. *Revista Pequeño 2012*, Escuela de Psicología, 2 (1), 148-160. Universidad del Bío-Bío.

- Veliz-Burgos, A. & Apodaca, P. (2012). Niveles de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de la Universidad de Temuco. *Salud y Sociedad*, V.3 (2), mayo-agosto, 131-150. Recuperado de pepsic.bvsalud.org
- Vera, J. (2007). Las relaciones escuela y comunidad en un mundo cambiante. En Monserrat, C., Ferrer, G., Majado, F., Rodríguez, J., Zafra, M. & Zapico, M. E. *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela*. Barcelona: Graó, p.14.
- Villamán, M. (1997). Cambios socio-históricos: desafío a la escuela. Santo Domingo: *Anuario Pedagógico*, 1, 17-20.
- Villanueva, J. (2008). *La inteligencia emocional rasgo, la autoeficacia para el liderazgo y su vinculación a procesos afectivos grupales, cognitivos y de desempeño*. (Tesis Doctoral inédita). Universidad de Salamanca. Salamanca, España.
- Villar, F. Celdrán, Montserrat, Fabá, J. & Serrat, R. (s/f) La generatividad en la vejez: Extensión y perfil de las actividades generativas en una muestra representativa de personas mayores españolas. *Revista Iberoamericana de Gerontología*, 67-68, 76. Recuperado de www.anges.pt/riag
- Villar, F., López, O., & Celdrán, M. (2013). La generatividad en la vejez y su relación con el bienestar: ¿Quién más contribuye es quien más se beneficia? *Anales de Psicología*, 2013, 29 (3) Octubre, 897-906. Recuperado de <http://doi.org/10.6018/abakesos,29.3.145171>
- Villegas-Reimers, E. (2002). Formación docente en los Estados Unidos de Norteamérica: Tendencias recientes en sus prácticas políticas. En (UNESCO). *Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países*. Santiago, Chile: UNESCO/OREALC, 59-90.
- Villegas, J., (1992). Actitudes y Conducta. En J. Salazar, J., Montero, M., Muñoz, C., Sánchez, E., Santoro, E. & Villegas, J. *Psicología Social*, 140-167. México: Editorial Trillas.
- Vives, V. (2005). *El movimiento pedagógico del Colegio de Profesores como una recuperación del rol docente y de la autoestima profesional*. (Tesis inédita de Maestría). Universidad de Chile. Santiago, Chile.

- Voli, F (2008). *La autoestima del profesor. Manual de reflexión y acción educativa*. Madrid: PPC.
- Weiner, E. (2008). La pedagogía crítica y la crisis de la imaginación. En Kincheloe, J. & McLaren, P. *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó. 105.
- Whitaker, J. (1977). *Psicología*. México: Interamericana.
- Wilhelm, K., Martín, G. & Miranda, Ch. (2012). Autoestima Profesional: competencia mediadora en el marco de la evaluación docente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), 339- 350.
- Woolfolk, A. (1999). *Psicología educativa*. México, DF.: Pearson Educación de México
- Woolfolk, A (2010). *Psicología educativa*. México, DF. Pearson Educación de México.
- Worchel, S., Cooper, J. Goethals, G. & Olson, J. (2002). *Psicología Social*. México: Thomson., 126.
- Zabalza, M. (2000). Actitudes y valores en la enseñanza: Una perspectiva didáctica. En Trillo, F. (Coord.), Rubal, X. & Zabalza, M. *La educación en actitudes y valores. Dilemas para su enseñanza y evaluación*. Santa Fe: Homo Sapiens.
- Zabalza, M (2001). *La autoestima de los educadores. Ponencia presentada en el Congreso Europeo: Aprender a ser, aprender a vivir juntos*. Santiago de Compostela. Recuperado de www.oei.es/inicial/articulos/autoestima_educadores.pdf
- Zacarés, J. (1999). *Generatividad y desarrollo adulto. Lección Magistral*. Departamento de Psicología Evolutiva. Universidad de Valencia.
- Zacarés, J., Serra, E. (2011). Explorando el territorio adulto: la clave de la generatividad. *Cultura y Educación*, 23 (1), 75-88.
- Zacarés, J., Ruiz, J. y Amer, E. (2002). *Generatividad y bienestar psicológico en profesores: un estudio exploratorio*. Comunicación presentada en el X Congreso de Psicología de la Infancia y Adolescencia – INFAD, Teruel, 2 – 4 de mayo.

- Zacarés, J., Serra, E. (2011). Explorando el territorio adulto: la clave de la generatividad. *Cultura y Educación*, 23(1), 75-88.
- Zacarés, J., y Amer, E. (2002). Generatividad y bienestar psicológico en profesores: un estudio exploratorio. En M. I. Fajardo, M. I. Ruiz, A. Ventura, F. Vicente & J. A. Julve (Comps.), *Psicología de la Educación y Formación del profesorado. Nuevos retos, nuevas respuestas*, 611-625. Badajoz: Psicoex.
- Záiter, A. (1986). *La identidad social y nacional en dominicana: Un análisis psico – social*. Santo Domingo: Editora Taller.
- Záiter, A. (1995). *Construcción de la identidad nacional y procesos educativos. Caso República Dominicana*. Santo Domingo: Centro Cultural Poveda.
- Zaragoza, J. (2003). *Actitudes del Profesorado de Secundaria Obligatoria hacia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos*. (Tesis Doctoral inédita). Universidad Autónoma de Barcelona). Barcelona, España.

ANEXOS