



Vol. 3 (noviembre –2018)
ISSN 0719-742X E-ISSN 0719-7624
Fechas de recepción: 21/09/2018
Fecha aceptación: 01/11/2018

La actitud vital docente. Implicaciones para los procesos de formación e innovación.

The vital teaching attitude. Implications for training and innovation processes.

Paulino Murillo Estepa *Universidad de Sevilla, España*
paulino@us.es
Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-6731-1060>

Cómo citar este artículo: Murillo, P. (2018). La actitud vital docente. Implicaciones para los procesos de formación e innovación. *Revista de Gestión de la Innovación en Educación Superior REGIES*, 3, p.p.59-74. Issn 0719-742X; E-Issn 0719-7624

Resumen:

Desde hace algunos años venimos desarrollando una línea de investigación sobre los procesos de aprendizaje de los docentes como personas adultas. Con esa perspectiva iniciamos el análisis y valoración de los procesos de aprendizaje de los docentes, para intentar conocer el papel que juegan el estilo de aprendizaje, el locus de control, la percepción de autoeficacia y el modelo de formación preferido, tanto en sus logros y consecuencias, como en sus aportaciones para la mejora de futuros procesos formativos. En este artículo nos referimos a los ciclos y actitudes vitales de los docentes y su relación con el desempeño de su función, así como con las actividades de innovación y formación en las que participan. La metodología utilizada es mixta de profundización, si bien en este artículo nos referimos a los resultados cuantitativos obtenidos en la primera fase, en relación con la actitud vital del profesorado. De una muestra de 373 docentes, obtuvimos 118 cuestionarios correspondientes a docentes de la provincia de Sevilla. Los resultados muestran una relación de significatividad entre la actitud vital del profesorado y su percepción de autoeficacia, así como con la variable dependencia/independencia. No se encuentra una relación significativa con otras variables como su forma de aprendizaje, el locus de control o el modelo de formación preferido.

Palabras clave: Actitud vital, condiciones de aprendizaje, innovación educativa, formación docente.

Abstract

For some years we have been developing a line of research on the learning processes of teachers as adults. With this perspective we begin the analysis and evaluation of the learning processes of the teachers, to try to know the role played the style of learning, the locus of control, the perception of self-efficacy and the preferred training model, both in their achievements and consequences, as in their contributions for the improvement of future training processes. In this article we refer to the life cycles and attitudes of teachers and their relationship with the performance of their role, as well as the innovation and training activities in which they participate. The methodology used is mixed in depth, although in this article we refer to the quantitative results obtained in the first phase, in relation to the attitude of teachers. From a sample of 373 teachers, we obtained 118 questionnaires corresponding to teachers from the province of Seville. The results show a relationship of significance between the attitude of teachers and their perception of self-efficacy, as well as the dependency / independence variable. No significant relationship is found with other variables such as their learning form, the locus of control or the preferred training model.

Keywords: Vital attitude, learning conditions, educational innovation, teacher training.

Desde hace años venimos viviendo una etapa de grandes cambios en la que resulta fácil percibir la sustitución de unos valores, comportamientos y actitudes por otros. Igualmente, estamos asistiendo a un evidente dominio de la economía en el enfoque con el que se consideran los problemas sociales. Y esto constituye un grave riesgo, toda vez que nos puede llevar a aceptar como inevitable tanto la exclusión como la desigualdad social. Nos ha tocado, por tanto, vivir en un contexto caracterizado por el cambio permanente, la incertidumbre y la impredecibilidad en el que las tecnologías se convierten en el medio de comunicación y de relación esencial sobre el que se basa la sociedad en la que vivimos. Si la sociedad industrial se basaba en la producción material, y los grupos que poseían los medios de producción eran los que conseguían los beneficios, la sociedad actual se centra en la forma como se organiza, se codifica y se transmite el conocimiento. Las personas que no dominan las habilidades que imponen los grupos más privilegiados son los que corren el riesgo de quedar excluidos de los diferentes ámbitos de la sociedad actual.

La formación del profesorado, así como los procesos de innovación educativa, suponen fenómenos complejos y diversos, en medio de este panorama, que se constituyen en piezas esenciales para la mejora de la calidad educativa. Un profesorado innovador, formado adecuadamente afronta con mayores garantías de éxito los retos y exigencias que se le plantean. Además, como señala Marcelo (1994), incorpora una dimensión personal, de desarrollo humano global, que es preciso atender frente a otras concepciones eminentemente técnicas. Por tanto, estamos ante un tema que tiene que ver con la capacidad y con la voluntad, dado que es el individuo el último responsable de la activación y desarrollo de procesos formativos e innovadores. Esta necesidad de asumir los retos que la sociedad plantea, exige de los profesionales de la docencia una continua y permanente actitud de innovación en su actividad profesional que les permita impartir una enseñanza de

calidad. Para ello, se requiere que el profesorado posea los elementos y recursos necesarios que le permitan, partiendo del análisis y la reflexión de su práctica, incorporar o adaptar nuevos elementos que la enriquezcan, para lo que el aprendizaje entre iguales y la colaboración se convierten en procesos de esencial importancia (Duran, Oller y Huguet (2018).

¿Y qué papel juega la actitud en todo esto? ¿Cómo se relaciona con las teorías sobre los ciclos vitales del profesorado?. Huberman (1989, 1990) considera el término ciclo vital como la interacción de la maduración fisiológica personal, con la experiencia acumulada por la práctica de la enseñanza y la influencia social de la institución en la que se desarrolla la profesión. Señala cinco fases importantes a lo largo de la carrera docente, y plantea que cada una de ellas sólo significa una predisposición interior a integrar los acontecimientos de la enseñanza y de la vida de una forma determinada. En nuestro contexto, Fernández Cruz (1995, 1998) se refirió a la teoría de los ciclos de vida en el desarrollo adulto como modelos comprensivos que son capaces de integrar los enfoques personal y cultural de la evolución de los docentes, enfatizando el valor de la edad-tiempo transcurrido, como índice capaz de señalar los cambios importantes en la orientación de su carrera. De cualquier forma, los docentes no sólo evolucionan fisiológicamente a lo largo de su vida. Los niveles cognitivo, personal y ético-moral también lo hacen. Los cambios madurativos afectan tanto a la manera de enseñar como a la forma de gestionar su carrera implicándose en proyectos de innovación, en procesos formativos o en el desempeño de cargos de responsabilidad (Fernández Cruz, 1995). Y es que cualquier cambio que se quiera acometer en la enseñanza debe contemplar tales variables madurativas. El éxito de los cambios educativos y del impacto de la formación en nuestros centros, más allá de la mera regulación normativa, así como de otras variables como las propias concepciones o emociones (Day, 2007), va a depender en gran medida de la actitud y voluntad del profesorado.

De acuerdo con estos supuestos y sus implicaciones se hace necesario debatir y reflexionar sobre la formación del profesorado y sobre la situación actual y de futuro de las instituciones de formación, cuidando aquellas condiciones y factores que más directamente se relacionan con la actitud que puedan manifestar los docentes, a veces, alejada de la correspondiente al ciclo de vida que les esté tocando recorrer.

Considerando estas orientaciones como marco de referencia, -y siendo conscientes de que existen unos condicionantes estructurales, socio-económicos, políticos y académicos que lo determinan-, el principal propósito del trabajo, en el que se encuentra inmerso el contenido de este artículo, trataba de analizar los procesos de aprendizaje de los docentes como personas adultas, para lo que nos interesamos por conocer los contextos formativos que podían favorecerlo. Pretendíamos, por tanto, describir dichos contextos e intentar aportar elementos que pudieran mejorar la calidad de los mismos.

En este artículo, nos vamos a centrar en los resultados obtenidos al analizar los ciclos y actitud vital del profesorado con respecto a los procesos de formación en que participan, entendiendo ciclo vital y actitud como las manifestaciones que hacen referencia a los momentos evolutivos del docente a lo largo de su carrera profesional, así como a sus características esenciales y actitudes con respecto a su profesión (Fernández Cruz, 1995, 1998; Bolívar, 2006). Pensamos que si esta posible contribución la centramos en condiciones de aprendizaje más confortables y de calidad, en una mejor adaptación a sus necesidades reales y en una mayor acomodación a los centros de trabajo, estaremos en mejor situación de poder conseguir procesos formativos de mayor calidad, así como de disminuir las preocupaciones del profesorado lo que, a su vez, incidirá en el desarrollo de actitudes más positivas.

1. Metodología

1.1. Diseño y objetivos del estudio

El diseño de la investigación en el que se encuadra el artículo corresponde a un estudio mixto de profundización en el que, en una primera fase, extensiva, se recopila información mediante el cuestionario elaborado al efecto. En una segunda fase, intensiva, se recogen datos cualitativos a través de entrevistas en profundidad.

La primera fase, objeto de este artículo, se caracteriza por ser descriptiva, transeccional, donde se diseña, valida y aplica el cuestionario “Condiciones de aprendizaje del profesorado”, a través del cual se recolectan y analizan los datos cuantitativos.

Uno de los objetivos generales de la investigación se relaciona con *el análisis de los contextos, situaciones y condiciones que facilitan el proceso de aprendizaje de los docentes implicados en actividades de formación*. De manera más concreta, y relacionado con la dimensión abordada en este artículo, el objetivo específico se centra en intentar conocer tanto el grado de compromiso del profesorado, y su actitud en cuanto al desarrollo de su función a lo largo de su carrera, como la articulación con su formación y desarrollo docente. Para ello, tratamos de identificar las relaciones existentes entre ciclo y actitud vital con la forma de aprendizaje preferida, el locus de control, la percepción de autoeficacia, el desarrollo de la profesión y los modelos de formación preferidos.

El interés de este objetivo viene dado precisamente por la importancia de considerar como punto de partida de la formación y los procesos de innovación, el análisis de la actitud de compromiso y responsabilidad que se pueda adoptar, aspectos vinculados a las necesidades y preocupaciones del profesorado. Además, nos interesa analizar las alternativas y propuestas que encuentran los docentes como posibles principios para guiar sus procesos formativos.

1.2. Sujetos: el profesorado participante en la fase cuantitativa

El proceso de investigación ha pasado por diversos momentos, adoptándose determinadas cuestiones metodológicas, sobre todo, en cuanto a la inclusión de las diversas etapas del estudio.

En un primer momento se seleccionó una muestra representativa del profesorado no universitario de la provincia de Sevilla, remitiéndose a cada uno de los seleccionados el cuestionario sobre condiciones de aprendizaje del profesorado elaborado para este estudio.

El universo objeto de estudio lo constituían 15.280 docentes, obteniéndose una muestra de 373, mediante un muestreo estratificado con afijación proporcional. A todos ellos se les remitió el cuestionario anteriormente citado. De los cuestionarios enviados se recibieron 118 válidos, lo que supuso un porcentaje del 31,6%.

1.3. Instrumento de recogida de información

El cuestionario “Condiciones de aprendizaje del profesorado” consta de veinticinco ítems distribuidos en las siguientes dimensiones: estilos de aprendizaje y modelos de formación, percepción de autoeficacia, dependencia/independencia ante situaciones de cambio, necesidades y preocupaciones, locus de control, condiciones de aprendizaje y ciclos y actitudes vitales.

Para determinar la validez y consistencia del cuestionario se utilizó el criterio de juicio de expertos y la medida de consistencia interna alfa de Cronbach (0,922).

De esta forma, en el cuestionario elaborado, y debidamente validado, se aportaban, en su dimensión correspondiente, toda una serie de declaraciones relacionadas con la implicación, la estabilización y el desánimo profesionales, para que señalaran las que más se ajustaban a la situación particular de cada docente.

Según las teorías sobre los ciclos vitales del profesorado y las fases señaladas por diversos autores (Huberman, 1989; Fernández Cruz, 1995,1998) nosotros las hemos reducido a tres anteriormente señaladas:

Implicación: profesorado que se suele comprometer con su trabajo, así como introducir innovaciones en sus aulas, siguiendo interesado en mejorar como docente.

Estabilización: profesorado consolidado y satisfecho en líneas generales, pero que no lo está pasando del todo bien. Suele estar preocupado por ciertas tensiones y dudas, fundamentalmente relacionadas con el aprendizaje de sus estudiantes.

Desánimo: profesorado que, por lo general, considera que los esfuerzos realizados durante su trayectoria profesional le han servido para poco, lo que le hace caer en cierto desánimo. Considera al alumnado cada vez más problemático y tiene la percepción de no poder contar con ayudas de ningún tipo. Cumplen con su trabajo, pero implicándose poco y buscando otro tipo de actividades que le satisfagan más.

Una vez que se adoptó el cuestionario como definitivo, tras la consideración de las sugerencias de los expertos participantes y la constatación de la consistencia interna, se procedió a su distribución a cada uno de los docentes seleccionados por correo enviado a sus respectivos centros.

1.4. Recogida y análisis de datos

Una vez recibidos los cuestionarios procedimos a su análisis y descripción, utilizando, en un primer momento, los paquetes estadísticos BMDP y SPSS. A continuación, efectuamos un análisis de correspondencias múltiples del que obtuvimos la selección de docentes que iban a ser los protagonistas del estudio cualitativo, a los que entrevistaríamos en una segunda fase.

Una vez los cuestionarios en nuestro poder se procedió a la tabulación de los mismos, así como a su análisis desde un doble punto de vista: análisis descriptivo de las variables y estudio correlacional mediante tablas de contingencia Ji-Cuadrado, cruzando grupos de variables para determinar las posibles relaciones que pudieran existir entre las mismas.

Las variables contempladas en el estudio fueron las siguientes:

Tabla 1
Variables consideradas en el estudio

<p>ESTILOS DE APRENDIZAJE: manifestaciones del profesorado que hacen referencia a la forma de aprendizaje que prefieren (autónomo, en grupo, receptivo, autónomo y en grupo).</p> <p>MODELOS DE FORMACIÓN: respuestas relacionadas con el modelo formativo preferido (transmisivo tipo curso tradicional, reflexivo, autónomo).</p> <p>LOCUS DE CONTROL: son los factores que inciden en las limitaciones de aprendizaje del profesorado. Los factores, externo o internos, que hacen que el profesorado no llegue a aprender lo que quiere. También incluimos en esta dimensión los factores que favorecen el aprendizaje, así como el lugar y las fuentes preferidos.</p> <p>PERCEPCIÓN DE AUTOEFICACIA: Manifestaciones que hacen referencia a si las creencias del profesorado sobre el rendimiento y consecuciones de sus estudiantes, se relacionan con sus prácticas instruccionales y se orientan hacia el proceso educativo.</p> <p>NECESIDADES Y PREOCUPACIONES DEL PROFESORADO: Declaraciones que hacen referencia a las necesidades formativas del profesorado, así como a sus preocupaciones con respecto a algún tema, persona, situación, etc.</p> <p>INDEPENDENCIA / DEPENDENCIA EN EL APRENDIZAJE: Datos que se refieren a la independencia (o dependencia) del profesorado cuando aprende algo nuevo o se implica en</p>
--

situaciones de cambio. La independencia/dependencia se puede analizar con respecto a temas como la regulación del aprendizaje, las creencias y modelos mentales previos del profesorado, las metas personales de aprendizaje, la continuidad de la conducta, la asunción de riesgos y la orientación hacia el aprendizaje.

CICLOS Y ACTITUDES VITALES: Manifestaciones que hacen referencia a los momentos evolutivos del profesorado a lo largo de su carrera profesional, así como a sus características esenciales y actitudes con respecto a su profesión (implicación, estabilización, desánimo).

CONDICIONES DE APRENDIZAJE: Datos relacionados con las condiciones en que aprenden los profesores: ambiente, horarios, espacio físico, características del formador, duración de las actividades,...

2. Resultados

Para la presentación de los resultados nos vamos a centrar específicamente en los que se identifican con los ciclos y actitudes vitales de los docentes y su relación con algunas de las variables con mayor conexión con los procesos formativos y de innovación. Los ciclos y actitudes vitales son manifestaciones que hacen referencia a los momentos evolutivos del profesorado a lo largo de su carrera profesional, así como a las características esenciales y actitudes con respecto a su profesión (implicación, estabilización, desánimo). Hemos de aclarar que cuando nos referimos a las tres fases, estamos indicando las características típicas de cada una de ellas según la línea de investigación al respecto, sin que ello tenga que ver necesariamente con la verdadera edad del docente en cuestión.

2.1. Actitud vital, profesión docente y desarrollo profesional.

Para poder analizar y comprender los procesos formativos e innovadores del profesorado, así como su desarrollo profesional, se hace necesario reconocer la importancia de sus ciclos vitales. En este apartado, hemos intentado que los docentes participantes se manifestaran respecto a las características propias de cada una de las actitudes que hemos contemplado en el estudio, en relación con su profesión. Hemos de recordar que los intervalos de experiencia docente los hemos reducido a tres (implicación, estabilización y desánimo), a la hora de relacionarlos con lo que venimos denominando actitud vital. Los resultados obtenidos nos indican que el 61% de los participantes manifiestan encontrarse en una fase de implicación, especificando seguir interesados en mejorar como docentes, así como disfrutar enseñando e introduciendo innovaciones en sus aulas. Un 19.5% se sitúa en la etapa de estabilización, declarando que, aunque satisfechos, se encuentran con algunos problemas justo a la hora de que sus estudiantes aprendan. El 14.4% manifiesta encontrarse en la etapa de desánimo, al menos comparten sus peculiaridades, estableciendo relaciones no proporcionales entre sus esfuerzos y los resultados que obtienen. Igualmente, manifiestan que cumplen con su trabajo, pero

sin implicarse en grandes cambios o innovaciones. El 5.1% restante no da respuesta a esta cuestión.

2.2. Actitud vital en relación con el estilo de aprendizaje.

Si relacionamos la actitud vital del docente con su estilo de aprendizaje, entendido como formas de aprendizaje preferidas, en el análisis de las 112 respuestas válidas recibidas, observamos que un 64.3% se encuentra en la primera etapa o de iniciación, un 20.5% en la de consolidación y un 15.2% en la de profundización.

Considerado por su actitud vital, el profesorado que comparte las características de la etapa de implicación se distribuye por las distintas formas de aprendizaje, especificadas en la variable 'estilos de aprendizaje' (Tabla 1), de la siguiente manera: el 41.7% manifiesta aprender mejor de forma autónoma y en grupo; el 20.8% solamente en grupo; y el 13.9% de forma autónoma. Poco significativo resulta el porcentaje de docentes que manifiesta aprender mejor de forma receptiva (1.4%). Por último, un 22.2% no indica su forma preferida de aprendizaje.

El profesorado que dice encontrarse en la fase de desánimo presenta resultados similares a los de la fase de implicación. El 47,1% opta por el aprendizaje autónomo y en grupo, el 29,4% prefiere aprender en grupo y el 11,8% autónomamente. No obstante, encontramos algunas diferencias en relación con los docentes que se encuentran en la fase de consolidación, que se decantan por el aprendizaje autónomo (21,7%) con prioridad al aprendizaje en grupo (13%).

Dado que el coeficiente de significación de Pearson es del 0,87955, no encontramos relación significativa entre la actitud vital y el estilo de aprendizaje preferido por los docentes (Tabla 2), es decir, parece ser que el profesorado no aprende mejor de una determinada forma en función de su actitud vital con respecto a su profesión, pudiéndose afirmar que el profesorado, independientemente de su actitud, prefiere aprender fundamentalmente de forma combinada, autónoma y en grupo.

Tabla 2
Relación Actitud Vital-Estilo de Aprendizaje

		0.No contestan 1.Aprendizaje autónomo 2. Ap. Receptivo 3. Ap. En grupo 4. Ap. Autónomo y en grupo				
		COMOAP2				
Count						Row Total
Row Pct						
Col Pct						
Tot Pct						
		0	1	2	3	4

1: Implicación	16 22,2 72,7 14,3	10 13,9 58,8 8,9	1 1,4 100,0 ,9	15 20,8 65,2 13,4	30 41,7 61,2 26,8	72 64,3
2: Estabilización	4 17,4 18,2 3,6	5 21,7 29,4 4,5		3 13,0 13,0 2,7	11 47,8 22,4 9,8	23 20,5
3: Desánimo	2 11,8 9,1 1,8	2 11,8 11,8 1,8		5 29,4 21,7 4,5	8 47,1 16,3 7,1	17 15,2
Column Total	22 19,6	17 15,2	1 ,9	23 20,5	49 43,8	112 100
Chi-Square	Value	DF	Significance			
-----	-----	---	-----			
Pearson	3,74287	8	,87955			

2.3. Actitud vital en relación con el locus de control.

Se trataba de obtener información sobre la percepción del profesorado con respecto a sus limitaciones de aprendizaje en cuanto a si consideraban que dependían de ellos mismos o de otras circunstancias (Halpert y Hill, 2011; Visdóme-Lozano y Luciano, 2006). Si éstas se consideraban como contingentes a la propia conducta hablábamos de locus de control interno. Por el contrario, si no se consideraban como enteramente relacionadas con la acción propia, hablábamos de locus de control externo (Rotter, 1966).

Considerando la actitud vital, el 37.9% del profesorado situado en la etapa de implicación señala que lo que más influye es que en muchas ocasiones no lleguen a aprender lo deseado se debe a cuestiones internas relacionadas con la conducta propia. En la misma línea se pronuncia el profesorado que se encuentra en la fase de desánimo, en este caso concreto un 40%. Por tanto, en ambos grupos, son las cuestiones externas las que prevalecen sobre las internas. No ocurre lo mismo con los docentes que se encuentran en la fase de estabilización. En este caso, declaran que son las internas las que predominan sobre las externas, con un locus interno situado en el 66.7%.

Los resultados anteriores nos hacen pensar que el profesorado que se implica y compromete realmente con su profesión, achaca sus limitaciones de aprendizaje a factores externos, mientras que en la fase de estabilización ocurre justo lo contrario, para volver a ser los factores externos los que predominan en la fase de desánimo. No obstante, el coeficiente de significación de Pearson (0,09634) no llega a establecer una relación de significatividad entre ambas variables.

Tabla 3
Relación Actitud Vital-Locus de Control

ACTVIT by LOCUS		1.Locus interno		2.Locus externo
LOCUS				
Count	1	2	Row Total	
Row Pct				
Col Pct				
Tot Pct				
1: Implicación	22 37,9 57,9 25,6	36 62,1 75,0 41,9	58 67,4	
2: Estabilización	12 66,7 31,6 14,0	6 33,3 12,5 7,0	18 20,9	
3: Desánimo	4 40,0 10,5 4,7	6 60,0 12,5 7,0	10 11,6	
Column Total	38 44,2	48 55,8	86 100,0	
Chi-Square	Value	DF	Significance	
Pearson	4,67979	2	,09634	

2.4. Actitud vital en relación con la percepción de autoeficacia.

Los resultados obtenidos al relacionar la actitud vital con la percepción de autoeficacia, entendida como las creencias del profesorado sobre la influencia de sus prácticas en el rendimiento de sus estudiantes, percibidos por el profesorado participante en la investigación, nos indican un nivel medio en cuanto a la consideración de su influencia en el rendimiento y consecuciones de los estudiantes.

En la etapa de implicación, el 63.9% se sitúa en un nivel de autoeficacia media, el 34.7% en el alto y sólo el 1.4% señala un nivel bajo de autoeficacia.

En la etapa de estabilización el nivel medio de autoeficacia sigue siendo el prioritario (60.9%), pero es el nivel bajo, con un 21.7%, el que se sitúa en segundo lugar, quedando el alto en un 17.4%.

Por último, en la etapa de desánimo sube el porcentaje en el nivel medio hasta el 76,5%, repartiéndose el resto por igual entre los niveles bajo y alto.

Parece ser como si el profesorado con alto grado de implicación confiara más en sus posibilidades y las situara incluso por encima de otros condicionantes como pueden ser los de tipo social o familiar.

Conforme se avanza en la vida profesional, parece ser que se produce cierto desencanto en cuanto que otros factores, que no dependen directamente del docente, pueden llegar a ser determinantes, condicionando casi inexorablemente lo que se puede conseguir del alumnado.

Por todo ello, podemos señalar que existe una relación de significatividad entre estas dos variables, lo que queda estadísticamente reflejado mediante un coeficiente de significación de Pearson del 0,00503.

Tabla 4
Relación Actitud Vital-Percepción de Autoeficacia

ACTVIT by EFICACIA		1: Autoeficacia baja 2: Autoeficacia media 3: Autoeficacia alta EFICACIA			
Count	Row Pct	Col Pct	Tot Pct	Row Total	
		1,00	2,00	3,00	72
1: Implicación	1 1,4 12,5 ,9	46 63,9 63,0 41,1	25 34,7 80,6 22,3	64,3	
2: Estabilización	5 21,7 62,5 4,5	14 60,9 19,2 12,5	4 17,4 12,9 3,6	23 20,5	
3: Desánimo	2 11,8 25,0 1,8	13 76,5 17,8 11,6	2 22,8 6,5 1,8	17 15,2	
Alumn		8	73	31	112
Total		7,1	65,2	27,7	100,0
Chi-Square		Value	DF	Significance	
Pearson		14,84785	4	,00503	

2.5. Actitud vital en relación con el modelo de formación.

Al relacionar la actitud vital con el modelo de formación preferido, hemos de comentar que la mayoría del profesorado, globalmente considerado, prefiere las actividades reflexivas de formación. No obstante, conforme nos acercamos a la etapa de desánimo, empiezan a cambiar las preferencias hacia la modalidad curso entendido en su versión más tradicional, con predominio del método expositivo. De forma resumida, podemos apreciar los resultados en la siguiente tabla:

Tabla
Actitud Vital en Relación con el Modelo de Formación

	Autónomo	Reflexivo	Curso
Implicación	22.2%	55.6%	22.2%
Estabilización	26.1%	39.1%	34.8%
Desánimo	17.6%	35.3%	47.1%

Podemos observar fácilmente como cuando se comparten las características propias de la etapa de implicación se prefieren las actividades reflexivas de formación, con diferencias importantes sobre otras. Estas diferencias se acortan considerablemente en la etapa correspondiente a la estabilización y, sobre todo, con la de desánimo, en la que el curso es la actividad de formación preferida.

A pesar de lo especificado, el coeficiente de significación de Pearson (0,24782) nos indica la no existencia de significatividad entre la actitud vital y la modalidad de formación preferida por los participantes en el estudio.

3. Conclusión y comentarios finales

Desde que entre los años setenta y ochenta del siglo pasado, Hall y sus colaboradores desarrollaron en la Universidad de Texas un modelo de aproximación al cambio que planteaba la idea de que son los docentes los verdaderos protagonistas del mismo, diferentes estudios se han venido desarrollando, caracterizándose por la necesidad de comprender las actitudes del profesorado, de forma que lo que se les ofrezca se pueda relacionar directamente con lo que ellos perciben que necesitan, y no se base, por tanto, en las necesidades de otros (Hall y Hord, 1987). La innovación, se considera un proceso personal a largo plazo y se evalúa, entre otros aspectos, como estadios de actitud y preocupación.

Partimos del supuesto de que no es posible hablar de innovación por el simple hecho de que exista la intención, o de que quede regulado por una normativa de tipo legal. De ahí que el énfasis haya que ponerlo en las personas y que haya que asumir que cada docente va a percibir las situaciones de forma diferente y se va a implicar en ellas en función de su propio esquema de desarrollo, lo que ha de repercutir en que la dinámica del proceso de cambio se tenga que adaptar a sus preocupaciones y a la actitud vital en relación con la profesión que muestren en cada momento.

Hemos analizado la actitud vital del profesorado, relacionada con su profesión, a partir de los resultados obtenidos en los apartados correspondientes del cuestionario sobre condiciones de aprendizaje del profesorado, y podemos concluir que:

1. Aunque estadísticamente no existe relación significativa entre la actitud vital y la forma de aprendizaje preferida por el profesorado, aquellos que se encuadran en una etapa de estabilización optan en mayor medida que los demás por el aprendizaje autónomo, mientras que los que se encuentran en las otras dos etapas se decantan en mayor medida por el aprendizaje en grupo y sus bondades, pues como expresan Duran, Oller y Huguet (2018), los docentes pueden aprender a partir de la interacción con sus colegas, dado que el trabajo en grupo y la colaboración se convierten en herramientas necesarias que facilitan una práctica reflexiva, así como un excelente recurso para llegar a la deseada eficacia docente.

2. Tampoco existe una relación significativa entre la actitud vital y el locus de control, si bien los docentes que se encuentran en una etapa de estabilización centran las limitaciones de sus aprendizajes en factores internos, mientras que para el resto del profesorado las cuestiones externas prevalecen a las internas.

Como nos referencia Biscarri (2000) en su investigación, cuando nos centramos en el ámbito del profesorado, en sus actitudes y creencias, parece que la mayoría de los estudios se limitan a considerar las orientaciones interna-externa de éstos como una variable independiente, que suele estar vinculada a variables personales tales como el locus de control que manifiestan los sujetos, o bien sobre las actitudes y la implicación de los profesores en el seno de la institución. Todo ello a pesar de que desde hace bastante tiempo, autores como Rotter (1966) se apartan de la consideración *“de las diferencias individuales en el «locus de control», concibiendo este constructo como un continuo en el que se sitúan los sujetos como consecuencia de sus experiencias de socialización”* (Biscarri, 2000:479).

Tendríamos que intentar poner en marcha procesos de autocrítica que fomenten la reflexión sobre el papel que cada uno juega en este complejo mundo de la educación, la formación y el cambio, dado que a veces se justifican acciones sólo con condicionantes de tipo externo, sin considerar los referidos a la propia persona.

3. Respecto al modelo de formación, los docentes situados en la etapa de desánimo prefieren la modalidad curso tradicionalmente considerado, a diferencia del resto que muestra sus preferencias por procesos formativos de tipo reflexivo, si bien los de la etapa de implicación lo hacen en mayor medida que quienes se encuentran en la etapa de estabilización. Pero tampoco encontramos una relación estadística significativa cuando relacionamos el modelo formativo preferido con la actitud vital.

No obstante, hemos de considerar que los modelos de formación no deben plantearse necesariamente como excluyentes, así como que sus límites suelen ser difusos, a pesar de las definiciones teóricas que podamos encontrar de sus correspondientes características. En relación con esto, Castillo y Cabrerizo (2006) plantean que lo verdaderamente importante, más que sugerir o invitar al desarrollo de determinados modelos, es poder encontrar una adecuada conceptualización de la

profesionalización docente, lo que podría contribuir tanto a la dignificación de la profesión, como al desarrollo de los procesos de innovación y cambio en las instituciones educativas.

4. Existe una relación significativa, desde el punto de vista de la estadística, entre la actitud vital y la percepción de autoeficacia del profesorado. El profesorado que se sitúa en la etapa de implicación tiene un mayor grado de percepción de autoeficacia que los docentes que se encuentran en las etapas de estabilización o desánimo. Conforme se avanza en la vida profesional, si se va produciendo una menor implicación y un mayor desánimo, también se va a ir percibiendo un menor grado de autoeficacia.

La autoeficacia representa un factor muy importante cuando la relacionamos con el aprendizaje a lo largo de toda la vida, dado que la actitud vital profesional y las creencias en las propias capacidades para aprender, son buenos ingredientes para la consecución de logros intelectuales y éxitos académicos (Bandura, 1995).

Por otra parte, una percepción alta de autoeficacia repercute en el nivel de esfuerzo, en la continuidad de aprendizajes y en la elección de actividades. Los docentes con un alto nivel de autoeficacia estarán en mejor disposición para el desarrollo de sus funciones, afrontarán mejor las dificultades, trabajarán con más intensidad y participarán en mayor medida, que aquellos otros cuya percepción de autoeficacia sea baja. (Bandura, 1995, 1999).

Aunque excede de nuestro estudio, pero abre una vía de implicación interesante, la investigación desarrollada por Blanco, Ornelas, Aguirre, y Guedea, (2012), se centra en posibles diferencias en la autoeficacia percibida en conductas académicas en función del género. En relación con el factor comunicación, aunque en la autoeficacia percibida actualmente entre hombres y mujeres no hay diferencias significativas, sí las hay en cuanto que las mujeres se perciben con mayor necesidad y posibilidad de ser más autoeficaces que los hombres.

No queremos terminar sin señalar que, en general, el profesorado está viviendo una situación de ambivalencia entre el desánimo/desilusión y las ganas/interés por hacerlo cada vez mejor. Algo parecido al "querer y no poder", al querer recuperar la ilusión perdida y no poder encontrar el camino adecuado, o, por lo menos, encontrar un camino cargado de inconvenientes. Debemos intentar desde las instituciones correspondientes, y mediante los "facilitadores" oportunos del cambio, ayudar a despejar los obstáculos de ese camino, intentar hacerlo más fácil de recorrer, pero eso sí, para que sea recorrido por los verdaderos protagonistas. Los programas de formación y cambio en los que participa el profesorado deben ser cada vez de mayor calidad y deben responder a sus demandas, preocupaciones y necesidades, además de a las características propias de cada contexto.

Referencias

- Bandura, A (1995). Exercise of personal and collective efficacy, en Albert Bandura (Ed.) *Self-efficacy in Changing Societies*, Nueva York: University of Cambridge.
- Bandura, A. (1999). *Autoeficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*, Madrid: Desclée de Brouwer.
- Biscarri, J. (2000). Condicionantes contextuales de las atribuciones de los profesores respecto al rendimiento de sus alumnos. *Revista de Educación*, 323, 475-492 .
- Blanco, H.; Ornelas, M.; Aguirre, J.F. y Guedea, J.C. (2012). Autoeficacia percibida en conductas académicas: diferencias entre hombres y mujeres. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (17), 53.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2006): *Formación del profesorado en educación superior*. Madrid: Mc Graw Hill
- Day, C. (2007). *La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Duran, D., Oller, M., y Huguet, T. (Coords.). (2018). *Docència compartida: Aprentatge docent entre iguals per a l'atenció a la diversitat*. Bellaterra: GRAI (UAB)-ARMIF.
- Fernández Cruz, M. (1995). Ciclos en la vida profesional de los profesores. *Revista de Educación*, 306, 153-203.
- Fernández Cruz, M. (1998). Ciclos de vida de la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 266, 52-57.
- Guba, E.G. Y Lincoln, Y. S. (1982) "Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry". *Educational Communication and Technology Journal*, 30.
- Hall, G. y Hord, S. (1987) *Change in Schools*. Nueva York: Suny Press.
- Hernández, F. (1997) "¿Cómo aprenden los docentes?" *Kikirikí*, 42-43, pp. 120-126.
- Halpert, R. y Hill, R. (2011). *28 Measures of Locus of Control*. Nueva Jersey: Will to Power Press.
- Huberman, M. (1989). On teachers' careers: once over lightly, with a broad-brush. *International Journal of Educational Research*, 13, (4), 347-361.

- Huberman (1990). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. *Curriculum*, 2, 139-160.
- Imbernon, F. (1994) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Marcelo, C. (1994) *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Marcelo, C. (Coord.) (1995) *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. Barcelona: PPU.
- Miles, M. y Huberman, M. (1984) *Qualitative Data Analysis*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for Internal versus External control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Visdóme-Lozano, J. C. y Luciano, C. (septiembre, 2006). Locus de control y autorregulación conductual: Revisiones conceptual y experimental. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6 (3), 729-751.