

Desempeño docente y su relación con orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y autoeficacia: un estudio con maestros de primaria de Lima, Perú*

Teachers' Performance and its Relationship to Goal Orientation, Learning Strategies and Self-Efficacy: a Study with Elementary School Teachers in Lima, Peru

Recibido: diciembre 3 de 2007 | Revisado: marzo 28 de 2008 | Aceptado: 19 de abril de 2008

JOSÉ MANUEL FERNÁNDEZ-ARATA**

Instituto de Investigación de Psicología,
Universidad de San Martín de Porres, Perú

ABSTRACT

The objective was to study the relationship between goal orientation, learning strategies, self efficacy and perception of teaching performance in elementary teachers in Metropolitan Lima. The sample consisted of 313 teachers from the various UGEL (Lima's Educative Management Units), 224 women and 89 men. The instruments used in the study were: the Teacher Orientation Questionnaire (PALS, 1997, 2000), the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSQL, 1991), the Teacher's Perceived Efficacy Scale by Tschannen-Moran and Woolfolk (2001) and the Teaching Performance Self-Report Questionnaire (Fernández, 2002). The results indicate the existence of positive relationships among the studied variables. The results are discussed according to the goals of the study.

Key words authors

Goal Orientation, Learning Strategy, Self Efficacy, Teaching Performance.

Key words plus

Teachers, Training, Education, Primary-Methodology, Vocational Guidance.

RESUMEN

El objetivo fue estudiar la relación existente entre la orientación a la meta, estrategias de aprendizaje, autoeficacia y la percepción del desempeño docente en profesores de Educación Primaria de Lima Metropolitana. La muestra estuvo conformada por 313 maestros de las diferentes UGEL (es) de Lima Metropolitana, de los cuales 224 son del sexo femenino y 89 del sexo masculino. Los instrumentos utilizados en el estudio fueron: el Cuestionario de Orientación a la Meta del Profesor (PALS, 1997, 2000), el Cuestionario Estrategias de Aprendizaje y Metacognitiva (MSQL, 1991), la Escala de Eficacia Percibida de los maestros de Tschannen-Moran y Woolfok (2001) y el Cuestionario de Autorreporte del Desempeño Docente (Fernández, 2002). Los resultados indican la existencia de relación positiva entre las variables estudiadas. Asimismo se identifica la influencia de la variable prácticas de aprendizaje del maestro, sobre el desempeño docente según los niveles de autoeficacia y las estrategias de aprendizaje. Se discuten los resultados en función de los objetivos del estudio.

Palabras clave autores

Orientación a la meta, estrategia de aprendizaje, autoeficacia, desempeño docente.

Palabras clave descriptores

Formación profesional de maestros, metodología en educación primaria, orientación profesional.

* Artículo de investigación realizado en el Instituto de Investigación de la Escuela Profesional de Psicología. Av. Tomás Marsano 242, Surquillo, Lima, Perú.

** Director Instituto de Investigación, Escuela Profesional de Psicología. Correo electrónico: jfernandez@psicologia.usmp.edu.pe

Introducción

La educación en el Perú pasa por una severa crisis que se refleja en la calidad del proceso educativo, el cual se ha visto seriamente afectado en los últimos años. El status profesional, social y económico del docente se ha deteriorado progresivamente, perdiendo de esta manera el reconocimiento de su liderazgo en propuestas de cambios sociales y en la forma como adquiere, construye y reconstruye el conocimiento (Ministerio de Educación, 2004).

Con respecto a la práctica pedagógica, la mayoría de docentes sigue utilizando ciertas estrategias desfasadas y obsoletas, como la enseñanza rígida y memorista, actitudes poco democráticas, escaso interés por el trabajo en equipo, transmitiendo información y no desarrollando competencias en los estudiantes. Asimismo, la formación de valores no corresponde a la necesidad de interiorizar criterios ético-morales y se hace evidente un uso inadecuado de las nuevas tecnologías de información y comunicación (Ministerio de Educación, 2004).

Como se puede observar, el problema fundamental del sistema educativo es la calidad. Siendo el profesor uno de los elementos más importantes en la tarea educativa, cualquier esfuerzo por mejorar la calidad educativa de nuestro país debe basarse en información fáctica acerca de sus características profesionales y personales. Conocer lo que piensa, siente y hace el profesor en su actividad profesional, nos permitirá evaluar más objetivamente los distintos programas de capacitación orientados a mejorar la formación del profesor y por ende la formación de los estudiantes.

En ese sentido, la investigación que reportamos indagó acerca de la motivación del profesor para desarrollar sus actividades educativas, las estrategias de aprendizaje que utiliza tanto para seguir aprendiendo como para tratar de inculcarlas en los educandos, el sentido de la autoeficacia que implican las creencias que el maestro tiene con respecto a sus capacidades para realizar su labor pedagógica y la percepción de su desempeño como formador de los estudiantes en las distintas actividades académicas y extra-académicas que realiza con ellos.

Establecer las relaciones que existen entre la motivación, las estrategias de aprendizaje, la autoeficacia y el desempeño docente de los maestros de primaria ofrecerá una valiosa información para proponer y diseñar programas integrales de intervención que aborden no sólo aspectos académicos de la labor docente, sino también los aspectos psicológicos que estamos señalando y que tienen una influencia importante en el proceso enseñanza aprendizaje.

Los puntos de vista cognitivos sobre la motivación destacan la importancia de las metas, las mismas que no pueden ser aún bien formuladas y pueden cambiar con la experiencia, pero lo central es que los individuos tienen en mente algo que están tratando de lograr o evitar (Pintrich & Schunck, 1996).

El término “orientación a la meta” designa un proceso psicológico mediante el cual se establece en la conciencia de una persona un propósito determinado, que por lo general posee sentido para ella, así como características reforzantes y agradables ya sea en el plano material o de reconocimiento y al desarrollo de una estrategia de conducta (que puede asumir diferentes formas con el paso del tiempo) destinada al logro de ese propósito, que es experimentado como altamente satisfactorio y asociado a situaciones de éxito (Linnenbrink & Pintrich, 2000; Ames, 1992).

En el contexto académico es posible distinguir dos tipos de orientaciones hacia la meta: orientación a la meta de aprendizaje y orientación a la meta de rendimiento. Las metas de aprendizaje son adaptativas; altos niveles de metas de aprendizaje están relacionados con el uso de estrategias de aprendizaje que se distinguen por ser prolongadas en el tiempo, consistentes y profundas (Pintrich, Roeser & De Groot, 1994). En contraste con ellas, las metas de rendimiento tienen menores patrones positivos de motivación y autorregulación.

Puede pensarse que las metas de rendimiento son menos valiosas que las de aprendizaje; sin embargo, debe destacarse que no todas las metas de rendimiento son negativas. En algunas situaciones y para algunas personas, estas metas pueden promover conductas positivas de logro. Como con-

clusión podemos afirmar que ambos tipos de meta deben tener consecuencias complementarias en la motivación y el rendimiento en la educación.

Los maestros juegan un rol importante en la determinación de la orientación a la meta de sus estudiantes, dado que tienen la posibilidad de enfatizar la orientación a la meta de aprendizaje o de rendimiento en los estudiantes. La orientación a la meta del propio profesor influye en su forma de enseñar, más aún si se tiene en cuenta que él es considerado un importante actor en el proceso de crear un clima escolar especial en el salón de clase (Matos, 2005).

Maestros con orientación a la meta de aprendizaje consideran que es muy importante tener en cuenta los errores como parte del aprendizaje, que es necesario destacar la importancia de trabajar fuerte y de lograr una comprensión real de las tareas o actividades a las que se enfrenta el alumno.

Estos maestros proporcionan a los estudiantes tareas novedosas y desafiantes, suelen explicar por qué las tareas son importantes, hacen que ellas sean significativas, reconocen el esfuerzo de los estudiantes, dan retroalimentación fuera del aula, pueden otorgar oportunidades de mejorar un trabajo y proporcionan diferentes posibilidades de tareas de tal manera que los estudiantes puedan elegir (Kaplan, 2002; Roeser, 2002 citados en Matos, 2005).

Maestros con orientación a la meta de rendimiento destacan la importancia que tiene la habilidad de un estudiante de sobresalir y ser mejor que sus compañeros. Algunas prácticas de estos profesores es formar grupos sobre la base de la habilidad, mostrar sólo los mejores trabajos, otorgar premios por el mejor rendimiento, dar retroalimentación en público, dar un solo tipo de trabajo en clase y otorgar privilegios a los estudiantes de rango superior, haciendo comparaciones entre ellos (Roeser, 2002 citado en Matos, 2005).

Maestros que enfatizan metas de aprendizaje consideran que los errores son parte del proceso de aprendizaje y alientan la mejora personal. Los maestros que enfatizan metas de rendimiento consideran que los errores son negativos y alientan

la competencia (Stipek, 1993 citado en Matos, 2005).

Enfatizar y promover metas de aprendizaje en la escuela y el salón de clase, son aspectos a considerar en el proceso enseñanza-aprendizaje, dado que los estudios sobre el particular demuestran la presencia de resultados positivos y adaptativos asociados con estas metas, los cuales se ven incrementados significativamente obteniéndose mayores logros académicos, precisamente por el uso de estrategias de aprendizaje cognitivas y meta-cognitivas, lo cual resulta muy importante para los objetivos del sistema educativo (Matos, 2005).

Las estrategias de aprendizaje representan las diferentes alternativas que los estudiantes utilizan para resolver tareas o problemas. La estrategia es una operación mental en el estudiante cuando tiene que comprender un texto, adquirir conocimientos o resolver problemas, por lo que debería ser incluido en el currículo escolar. Una estrategia de aprendizaje es un plan general que se formula para tratar una tarea de aprendizaje; una táctica es una habilidad más específica que se usa al servicio de la estrategia o plan general (Beltrán, 1996).

El uso de estrategias en el proceso enseñanza-aprendizaje permite al maestro introducir como método pedagógico las estrategias de aprendizaje con el objeto de que los estudiantes los vayan dominando progresivamente hasta que las utilicen de manera automática (Gallego, 1997). Entre las estrategias más frecuentes podemos considerar el ensayo, el repaso, la elaboración y la organización (Puente, 2003).

La estrategia de ensayo incluye actividades que requieren repetición o denominación de la información que se ha de aprender y su finalidad es mantenerla el mayor tiempo posible para posteriormente transferirla a la memoria permanente. Las investigaciones indican que los niños pequeños no suelen utilizar esta estrategia de manera espontánea y que es muy útil cuando es necesario aprender materiales arbitrarios o sin significado (Puente, 2003).

La elaboración implica realizar una reconstrucción mental de la información para hacerla más significativa, resultando muy útil cuando se trata

del aprendizaje de materiales tomados de un texto. Para esta finalidad se recurre a las técnicas del parafraseo, la creación de analogías e inferencias, tomar notas, responder preguntas y realizar resúmenes, aplicándolos a la experiencia cotidiana. Su objetivo es integrar la información presentada con el conocimiento previo.

La estrategia de organización consiste en la búsqueda de una estructura interna en el material de aprendizaje que le dé un significado propio. En esta categoría se incluyen la clasificación, la jerarquización y podrían comprender también las destrezas de pensamiento y solución de problemas. Son difíciles de adquirir y se utilizan para la comprensión de textos complejos y para el pensamiento y la resolución de problemas (Puente, 2003).

Weinstein (1988) clasifica las estrategias de aprendizaje en: estrategias de elaboración, estrategias organizacionales, estrategias de seguimiento y estrategias afectivas. Las estrategias de elaboración y organización ayudan al estudiante a comprender lo que está leyendo o estudiando para una adecuada incorporación de nuevos conocimientos y su almacenamiento en la memoria a largo plazo. Las estrategias de seguimiento –que constituyen un área de la metacognición– implican el establecimiento y evaluación de las metas de aprendizaje, seleccionando y utilizando estrategias, modificando las estrategias utilizadas para facilitar el logro de las metas y desarrollando estrategias afectivas que ayudan al estudiante a crecer y mantener un contacto a favor de un aprendizaje efectivo.

La metacognición es un término introducido para designar la habilidad para pensar sobre el pensamiento, buscando estar alerta acerca de uno mismo como solucionador de problemas y para monitorearse y controlar el procesamiento mental. Desde este punto de vista, la cognición es la conciencia mental y la regulación del propio pensamiento, incluyendo actividades mentales de tipo cognitivo, afectivo y psicomotor, la metacognición (Klinger & Vadillo, 2001). Bouffard, Boisvert, Vezeau y Larouche (1995) definen metacognición como un conocimiento explícito que los individuos tienen acerca de sus recursos cognitivos y de au-

torregulación que ellos pueden ejercitar cuando aplican su conocimiento.

Pensar sobre el pensamiento implica la intervención de dos elementos: en primer lugar, la autovaloración, que es un diagnóstico personal sobre las habilidades de pensamiento y que se realiza después de la experiencia de aprendizaje y se refiere, pues, al conocimiento que tiene el individuo de sus propios recursos cognitivos, de las demandas de la tarea y de las estrategias que se usan para llevar a cabo un trabajo cognitivo con efectividad. En segundo lugar, el control ejecutivo, que permite planear, pronosticar, monitorear y evaluar el proceso de pensamiento. Comprende la habilidad para manipular, regular o controlar los recursos y estrategias cognitivas con la finalidad de asegurar la terminación exitosa de una tarea de aprendizaje o de solución de problemas (Klinger & Vadillo, 2001).

Dado que la metacognición en un amplio sentido está referida a conocer y controlar nuestras cogniciones, podría referirse asimismo al conocimiento de otros aspectos psicológicos como por ejemplo las emociones. La metacognición supone en consecuencia la habilidad para regular nuestro conocimiento, procesos, estados cognitivos y afectivos (Hacker, 1998).

Circunscribiéndonos a la investigación educativa, la metacognición podría ser considerada como el proceso de darse cuenta del propio estado cognitivo y afectivo, controlando y monitoreando nuestros procesos cognitivos y modificándolos como resultado del aprendizaje y la retroalimentación (Brown, Brandsford, Ferrera & Campione, 1983 citados en Biggs, 1988). Pintrich et al. (1994) afirman que las estrategias de control metacognitivas incluyen planeamiento, monitoreo y estrategias de regulación que guían y dirigen la cognición del estudiante.

La autoeficacia puede ser definida como el conjunto de creencias que tienen las personas acerca de sus propias capacidades para el logro de determinados resultados. Como es lógico, esta variable varía intrapsíquicamente en el tiempo e interpersonalmente. Dado que las personas difieren en las áreas de vida en las cuales desarrollan su sentido de

eficacia, no se trata de un rasgo global sino de un grupo de autocreencias ligadas a ámbitos de funcionamiento diferenciado.

Bandura (1986), en su teoría social-cognitiva, destaca el rol de los fenómenos autorreferenciales en la capacidad del hombre para actuar en su ambiente, dado que cuenta con un sistema interno que le permite tener un control sobre sus pensamientos, sentimientos, motivaciones y conductas. Este mecanismo de referencia lleva al individuo a percibir, regular y evaluar su conducta, permitiéndole interpretar las consecuencias de sus acciones, siendo esto información fundamental para modificar o cambiar sus ambientes, sus creencias personales y su actuación y desempeño posterior.

El concepto de autoeficacia puede aplicarse a la tarea y a la persona del docente. Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy (1998) señalan que la eficacia del docente es una idea simple, pero con un decisivo significado. La autoeficacia del docente es el juicio u opinión que él/ella tienen acerca de su propia capacidad para obtener metas deseadas en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, aun entre aquellos que están desmotivados o que suelen ser llamados estudiantes difíciles.

Las creencias de autoeficacia afectan el esfuerzo y dedicación de los maestros en la enseñanza, en sus metas y en su nivel de aspiración. Aquellos maestros que poseen un fuerte sentido de eficacia tienden también a exhibir grandes niveles de planeamiento, organización y entusiasmo (Allinder, 1994 citado en Tschannen-Moran & Woolfolk, 2002). Asimismo, se muestran más abiertos a nuevas ideas y más dispuestos a experimentar nuevos métodos para mejorar las necesidades de sus estudiantes (Guskey, 1998; Stein & Wang, 1998 citados en Tschannen-Moran & Woolfolk, 2002).

Menos conocida es, sin embargo, la influencia que pueden ejercer los tipos de contextos en un alto sentido de eficacia. El modelo de maestro eficaz presentado por Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy (1998) sugiere que los maestros hacen juicios eficaces, en parte para evaluar los recursos y limitaciones que se presentan en los contextos de enseñanza específica. Los recursos en forma de retroalimentación y apoyo de los colegas y demás

miembros de la comunidad podrían servir como una forma de persuasión social, es decir como una fuente de información eficaz (Bandura, 1977, 1997 citado en Tschannen-Moran & Woolfolk, 2002).

Se sabe que docentes con alto sentido de eficacia persisten en las tareas emprendidas pese a las dificultades que se les presentan. Esto revela asimismo los niveles de motivación con respecto a las tareas de los docentes. En el plano de la valoración social, los docentes que creen hacer su tarea con mayor entusiasmo son vistos por sus directivos como personas con altos promedios en los niveles de desempeño.

Los niveles de eficacia personal en la enseñanza se relacionan positivamente con el uso de prácticas de aprendizaje en el salón de clase, mostrando que maestros con confianza en sus capacidades de enseñanza crean un ambiente en el salón de clase centrado en el esfuerzo y aprendizaje del estudiante (Henson, 2002 citado en Deemer, 2004). Está demostrado que la autoeficacia correlaciona positivamente con el empleo de estrategias de aprendizaje: enseñar a los estudiantes a usar estrategias de aprendizaje aumenta su autoeficacia y su aprovechamiento (Pintrich & De Groot, 1990).

Estudios realizados en salones de clase de primaria muestran que los maestros con alta eficacia utilizan prácticas instruccionales que representan aproximaciones orientadas al dominio de tareas, mientras que los maestros que desarrollan una aproximación orientada al rendimiento muestran un bajo nivel de eficacia. Altos niveles de eficacia están también asociados a prácticas instruccionales orientadas al dominio de tareas y con altas expectativas en estudiantes de escuelas de secundaria (Midgley, 1995 citado en Deemer, 2004).

Asimismo, los maestros además de tener sus propios puntos de vista acerca de sus capacidades, tienen sus pareceres propios acerca de las capacidades de los estudiantes. Aquellos que creen que la inteligencia es una entidad flexible y moldeable y posible de desarrollarse vía el aprendizaje, se apoyan en una teoría de la inteligencia que considera que existe algún control sobre ella; aquellos que subscriben la teoría de que la inteligencia es fija y estática, consideran que escapa a cualquier forma

de proceso de moldeamiento y desarrollo y, por lo tanto, no puede ser modificada (Dweck, 2000 citado en Deemer, 2004).

El factor experiencia juega un rol de gran significado. Es de suponer que los maestros más experimentados probablemente confían más en sus recuerdos e interpretaciones de experiencias pasadas similares (Gist & Mitchell, 1992 citados en Tschannen-Moran & Woolfolk, 2002). Los maestros novatos parecen, por su parte, evaluar elementos de las tareas de enseñanza formulando juicios eficaces, a pesar de que el efecto del apoyo percibido cumpliendo la tarea no ha sido fuerte.

Haber percibido que se recibía apoyo fue reportado como eficaz sólo por los maestros novatos, lo cual es consistente con el modelo de Tschannen-Moran y con la teoría de autoeficacia de Bandura, sugiriendo que la eficacia debe ser más dúctil, más flexible en el aprendizaje temprano (Tschannen & Woolfolk, 2002).

Un elemento fundamental de lo que podríamos llamar la “ideología” del maestro, consiste en que éste ha sido orientado a cultivar sus creencias sobre su capacidad para impactar en el aprendizaje del estudiante, con el apoyo de los colegas y administradores o en ausencia de éste. Asimismo, históricamente el apoyo y soporte social de la comunidad hacia los maestros ha sido incondicional y directo, algo que resulta comprensible teniendo en cuenta la importancia que la sociedad concede a la educación, por lo general independientemente de si los maestros tuvieran o no un buen o pobre desempeño, de modo tal que los maestros no tienen allí un indicador confiable y significativo de su real capacidad para influir positivamente en el aprendizaje del estudiante (Tschannen-Moran & Woolfolk, 2002).

Sobre el particular, es posible concluir –con base en la investigación empírica– que los maestros de primaria estuvieron más seguros en sus capacidades para manejar las conductas del salón de clase de manera efectiva que aquellos que enseñan a estudiantes mayores. Asimismo, los maestros experimentados muestran tener más alta eficacia que los maestros novatos con menos de 5 años de experiencia (Tschannen-Moran & Woolfolk,

2002). Existe evidencia de que aquellos que dejan la enseñanza tienen significativamente más bajos promedios en medidas de autoeficacia que quienes continúan en ella (Glickman & Tamashiro, 1982 citados en Tschannen-Moran & Woolfolk, 2002).

Igualmente, no se encuentran diferencias entre profesores novatos y experimentados en la eficacia percibida en el ajuste del estudiante. Señalemos que el énfasis en el campo de la enseñanza cambia por épocas. Recientemente, el énfasis apunta a convertir en centro de atención al ajuste del estudiante, tanto para el desarrollo de estrategias de aprendizaje como para su promoción.

Lo cierto es que los maestros han cultivado un fuerte sentido de eficacia, independientemente de si han tenido o no apoyo directo de colegas y administradores. La presencia de tal apoyo o su ausencia parece no ser una parte importante de evaluación de las tareas de enseñanza o de la persuasión verbal como una fuente importante de información eficaz. Los maestros están aparentemente adaptados al tradicional aislamiento en su vida laboral y han aprendido a realizar juicios eficaces sobre la base de otras fuentes (Tschannen-Moran & Woolfolk, 2002).

Si se espera obtener la recompensa a la mayor persistencia y esfuerzo que la alta eficacia puede producir, podría llevar a los educadores a considerar cambios estructurales y desarrollo de oportunidades profesionales que podrían ayudar a incrementar la eficacia de maestros con niños mayores (Tschannen-Moran & Woolfolk, 2002).

Una preocupación fundamental en el proceso educativo está referida al desempeño docente o rendimiento de los maestros en las diversas tareas que desarrolla en su actividad docente. Indudablemente, ésta es la actividad más relevante del docente y, en consecuencia, resulta imprescindible estudiarla en su relación con la motivación, las estrategias de aprendizaje y la autoeficacia.

Se entiende por desempeño docente al conjunto de actividades que un profesor realiza en su trabajo diario: preparación de clases, asesoramiento de los estudiantes, dictado de clases, calificación de los trabajos, coordinaciones con otros docentes y

autoridades de la institución educativa, así como la participación en programas de capacitación (Fernández, 2002).

El desempeño docente, cuando se aborda desde la perspectiva subjetiva, se asocia con la forma cómo cada maestro valora la calidad de su trabajo y la satisfacción que experimenta con ella, cuando se enfoca desde una perspectiva objetiva, se relaciona con la cuantificación de los indicadores que se evalúan (Fernández, 2002).

El desempeño docente es evaluado por medio de un proceso sistemático de obtención de datos con el objetivo de comprobar y valorar el efecto educativo en los alumnos, del despliegue de sus capacidades pedagógicas, su emocionalidad, responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con alumnos, padres de familia, directivos, colegas y representantes de las instituciones de la comunidad (Valdés, 2000a).

La evaluación del desempeño docente tiene por finalidad el mejoramiento de la escuela y la enseñanza en el aula a través de la identificación de conocimientos, sentimientos y actitudes que presentan los maestros y que se pueden modificar a través de su participación en programas de capacitación.

La evaluación del desempeño docente es parte de la actividad permanente del profesor. El problema es que con mucha frecuencia, los profesores asocian el tema de la evaluación con una función sancionadora o de control, que de otra parte es consecuencia de las experiencias que se tiene cuando se aplica un sistema de evaluación (Mendoza, 1998).

De acuerdo con Valdés (2000a), los fines de la evaluación docente pueden relacionarse con el mejoramiento de la escuela y de la enseñanza en el aula, sobre todo cuando se aplican a aquellos sistemas escolares que utilizan modelos de evaluación que sirven para esclarecer objetivos. Se relacionan asimismo con la responsabilidad y el desarrollo profesionales, lo que implica, por un lado, recolectar datos para determinar el grado en que los docentes han alcanzado estándares mínimos aceptables de competencia y, por otro, la reunión de datos para ayudar a crecer a aquellos

profesores que son escasamente competentes en su trabajo. El control administrativo y el pago por mérito, son otros fines de la evaluación que aluden a la necesidad de que la enseñanza sea supervisada y controlada por una unidad administrativa que pueda tener injerencia en la permanencia o no de los docentes, así como al manejo de incrementos salariales que permitan el reconocimiento y motivación de ellos.

Valdés (2000b) considera tres tipos de estándares de desempeño profesional docente: mínimos, competitivos y de desarrollo. Los estándares mínimos señalan los rendimientos estrictamente suficientes que deben alcanzar y mantener los profesores, lo cual permite mantener a los que no son competentes. Los estándares competitivos proporcionan incentivos y compensaciones por un rendimiento superior, lo cual genera competitividad entre los profesores y afecta las relaciones personales entre ellos. Los estándares de desarrollo están diseñados para fomentar el desarrollo de los conocimientos y capacidades de los profesores especificando las áreas de mejora.

Para la planificación de un modelo de desempeño docente se deben respetar cuatro principios: 1) evaluación basada en las capacidades, frente a aquella basada en el rendimiento, que centra la evaluación en la valoración de las capacidades que pueden contribuir a un rendimiento eficaz más que a medir el rendimiento en sí mismo; 2) criterios de desarrollo, frente a criterios de evaluación uniforme, que consiste en utilizar criterios de evaluación múltiples que reflejen el estadio de desarrollo de un profesor o grupo de profesores; 3) evaluaciones subjetivas frente a evaluaciones objetivas, que consiste en lograr una evaluación que no desconozca la subjetividad y complejidad del proceso y, al mismo tiempo, encontrar procedimientos cada vez más objetivos y 4) evaluaciones formativas, frente a evaluaciones sumativas, que consiste en utilizar el sistema de evaluación como un conjunto de técnicas de diagnóstico diseñadas para fomentar la mejora del profesor, en vez de un proceso formulado para producir una valoración a favor o en contra de éste (Bacharach, 1989 citado por Valdés, 2000b).

A modo de digresión, debe señalarse que un factor que es dejado de lado en la investigación sobre el particular en los países desarrollados, es el rol que juegan las condicionantes sociales y algunas variables que han sido poco exploradas en general. Fernández (2002), en una investigación efectuada en maestros de primaria en el Perú, encontró que variables psicológicas como la percepción que cada cual tenía acerca de la presión laboral así como la personalidad tipo A (un patrón de conducta caracterizado por extrema competitividad, hostilidad y altas exigencias personales en materia de rendimientos y logros laborales), estaban asociadas inversamente con satisfacción laboral y desempeño docente. Esto es, a mayor percepción de presión laboral y más acusados rasgos de conducta tipo A, menor satisfacción laboral y percepción del desempeño docente.

Ahora bien, si tenemos en cuenta que la autoeficacia correlaciona positivamente con el empleo de estrategias de aprendizaje, dado que enseñar a los estudiantes a usar estrategias de aprendizaje, aumenta su autoeficacia y desempeño (Pintrich & De Groot, 1990), los maestros con alta eficacia utilizan prácticas instruccionales orientadas al dominio de tareas (orientación a la meta de aprendizaje) en tanto que los maestros que utilizan una aproximación orientada al rendimiento muestran más bien bajo nivel de eficacia (Midgley, 1995 citado en Deemer, 2004), tenemos un conjunto de variables que no sólo interaccionan entre ellas sino que también podrían tener un efecto importante en el desempeño docente.

Resulta pues relevante el estudio de estas cuatro variables con la finalidad de obtener información fáctica acerca del desempeño docente y su relación con orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y autoeficacia percibida.

La información fáctica acerca de las variables antes mencionadas no siempre es posible de obtener en nuestro medio, sobre todo por la carencia de reactivos con apropiados rasgos psicométricos (básicamente validez y confiabilidad) que las evalúen. Para el efecto el autor ha adaptado cuestionarios de procedencia extranjera (Cuestionario de Orientación a la Meta del Profesor, Cuestionario

de Estrategias de Aprendizaje y Metacognitiva, Escala de Eficacia Percibida de los Maestros y Cuestionario de Autorreporte del Desempeño Docente) procediendo en primer lugar a determinar sus propiedades psicométricas.

Teniendo en cuenta lo expuesto, los objetivos del presente estudio fueron:

- a. determinar las propiedades psicométricas de los reactivos antes mencionados;
- b. analizar la relación entre orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y la autoeficacia percibida con la percepción del desempeño docente de los profesores de Educación Primaria de Lima Metropolitana.

Método

Diseño

En primer lugar se utilizó el diseño correlacional múltiple, dado que la investigación trata de establecer las relaciones existentes entre las variables de orientación a la meta, estrategias de aprendizaje, autoeficacia percibida y percepción del desempeño docente. En segundo lugar, se utilizó el modelo de ecuaciones estructurales para analizar la influencia de las otras variables sobre la percepción del desempeño docente.

Participantes

La muestra estuvo conformada por 313 maestros de 17 escuelas públicas de Educación Primaria de las 08 UGEL (Unidades de Gestión Educativa) de Lima Metropolitana: N = 313 maestros (varones = 89; mujeres = 224); en cuanto a la edad: de 27 a 30 años = 38, de 31 a 40 años = 132, de 41 a 50 años = 104, más de 51 años = 39; con respecto al lugar de procedencia: Lima = 159, Provincias = 154; con relación a su estado civil: solteros = 77, casados = 196, viudo, divorciado, separado, conviviente = 40; con respecto a si trabaja en otra institución: sí trabaja = 61, no trabaja = 252; con respecto al número de alumnos por aula: 20-25 = 23, 26-30 = 65, 31-35 = 111, 36 a más = 114.

Se contactó con las escuelas a través de comunicaciones a los directores de las escuelas, propiniéndoles la presentación de los resultados de la investigación “Realidad psicosocial del maestro de primaria” estudio anterior realizado por el investigador, al mismo tiempo que se aplicaba los cuestionarios de la nueva investigación, con el compromiso de entregar los resultados de esta última al término de la misma. Los cuestionarios fueron aplicados entre marzo y agosto del 2006.

Los profesores fueron reunidos para esta sesión de trabajo en donde se les explicó el propósito de la investigación y se leyeron las instrucciones de los cuatro cuestionarios, indicándoles que no existían respuestas correctas o incorrectas y que lo que interesaba era su opinión personal con respecto a las preguntas de los cuestionarios.

Instrumentos

Para medir la orientación a la meta del profesor, se utilizó the *Patterns of Adaptive Learning Survey* (PALS, 1997, 2000), traducida y adaptada por Lennia Matos (2005). Es un instrumento de autorreporte tipo *Likert*, de 1 a 5, con tres áreas: Orientación a la meta de aprendizaje, orientación a la meta de rendimiento y prácticas del maestro.

Para medir las estrategias de aprendizaje y metacognitiva del maestro se realizó una adaptación del *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSQL-1991) para estudiantes, utilizado por Lennia Matos (2005). Se trata de un instrumento de autorreporte tipo *Likert*, de 1 a 5, con las siguientes áreas: a) Estrategias de ensayo, b) Estrategias de elaboración, c) Estrategias de organización, d) Pensamiento crítico, e) Estrategia metacognitiva (autorregulación metacognitiva).

Para medir autoeficacia se utilizó la escala de eficacia percibida de los maestros, construida por Tschannen-Moran y Woolfolk (2001), que está conformada por 24 reactivos tipo *Likert* distribuidos en 3 factores: (1) eficacia percibida en el ajuste del estudiante, (2) eficacia percibida en las prácticas instruccionales y (3) eficacia percibida en el manejo del salón de clase.

Se utilizó asimismo el Cuestionario de Autorreporte del Desempeño Docente (Fernández, 2002), teniendo en cuenta las dimensiones propuestas por Valdés (2000b): a) Capacidades pedagógicas, b) Emocionalidad, c) Responsabilidad en el desempeño de sus funciones laborales, d) Relaciones interpersonales con sus alumnos, padres, directivos docentes y comunidad escolar en general y e) Resultados de su labor educativa.

En conclusión, los instrumentos utilizados en la investigación han demostrado presentar una adecuada validez y confiabilidad, en un análisis psicométrico que por su extensión, no puede ser incluido en este reporte. En el presente estudio se trabajó con las puntuaciones por áreas y el puntaje total de cada una de las pruebas.

Resultados

La matriz de correlaciones Tabla 1 permitió identificar los siguientes coeficientes de correlación:

- La orientación a la meta de rendimiento exhibe correlaciones moderadas con las prácticas de aprendizaje del maestro (0,30), valores bajos con las estrategias de aprendizaje (0.18) y valores muy bajos con la autoeficacia percibida (0.09) y el desempeño docente (0.10).
- Las prácticas de aprendizaje del maestro correlacionaron moderadamente con estrategias de aprendizaje (0.51) y con la Autoeficacia percibida (0.31) y el Desempeño docente (0.38). Las Estrategias de aprendizaje arrojaron una correlación moderada con el desempeño docente (0.55) y una correlación menor con Autoeficacia percibida (0.30). La variable autoeficacia percibida presentó una correlación baja con el desempeño docente (0.27).

TABLA 1
Matriz de correlaciones entre las variables estudiadas

| Variablen | Orientación a la meta de rendimiento | Prácticas de aprendizaje del maestro | Estrategias de aprendizaje | Autoeficacia percibida |
|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|----------------------------|------------------------|
| Prácticas de aprendizaje del maestro | 0.30 * | | | |
| Estrategias de aprendizaje | 0.18 * | 0.51 * | | |
| Autoeficacia percibida | 0.09 | 0.31 * | 0.30 * | |
| Desempeño Docente | 0.10 | 0.38 * | 0.55 * | 0.27 * |

*p <0.001 / n = 313.

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 2 se muestran los resultados analizados del modelo de ecuaciones estructurales. Como estadísticos de contraste se eligieron en primer lugar, el chi cuadrado para el modelo de ecuaciones estructurales, el cual no debe ser significativo para que se acepte la hipótesis del ajuste perfecto del modelo con los datos empíricos. Otros índices de ajuste pertinentes adicionales (Tippins & Sohi, 2003) son el Índice de Ajuste Comparativo (CFI)

desarrollado por Bentler (1990), que indica hasta qué punto el modelo considerado tiene un mejor ajuste que el modelo nulo de variables incorrelacionadas (es decir, cero factores comunes).

En la Tabla 3 se presenta de la comparación de los estadísticos chi cuadrado de los modelos analizados, para establecer si existen cambios relevantes a raíz de los cambios propuestos.

TABLA 2
Resumen de los modelos de ecuaciones estructurales analizados

| Estadísticos | Modelo de 1 V. I. | Modelo Mediacional |
|-----------------------------------------------------|-------------------|--------------------|
| CMIN | 63.456 | 51.506 |
| GL | 50 | 48 |
| P | 0.096 | 0.338 |
| CMIN/DF | 1.269 | 1.073 |
| NPAR | 41 | 43 |
| Índice de ajuste comparativo (CFI) | 0.972 | 0.993 |
| Índice de ajuste normativo de Bentler-Bonnet (NFI) | 0.886 | 0.907 |
| Índice de ajuste no normativo Bentler-Bonnet (NNFI) | 0.937 | 0.993 |
| Error de aproximación cuadrático medio (RMSEA) | 0.029 | 0.015 |

N = 313.

Fuente: elaboración propia.

TABLA 3
Análisis comparativo de los modelos estudiados

| Modelo | χ^2 | $\Delta\chi^2$ |
|--------------------|----------|----------------|
| Modelo de 1 V. I. | 63.46 | - |
| Modelo Mediacional | 51.51 | 11.95 * |

Nota: * indica que existe un decremento significativo en el modelo, los grados de libertad varían según la diferencia de los modelos.

N = 313.

Fuente: elaboración propia.

El análisis preliminar de un modelo anterior nos ha permitido identificar que sólo las prácticas de aprendizaje del maestro guardan relaciones significativas con las otras tres variables. De ahí

que se optó por trabajar de acuerdo a las siguientes etapas:

- En la primera etapa, el análisis incluyó el modelo de una variable independiente y su efecto sobre las tres variables dependientes. El resultado permitió establecer que el modelo sí presentaba una adecuada bondad de ajuste ($\chi^2 = 63.46$, $gl = 50$, $p = 0.096$).

El análisis de las relaciones alcanzadas permitió apreciar que las Prácticas de Aprendizaje del maestro presentan relaciones positivas y significativas con Estrategias de Aprendizaje ($\beta = 0.91$, $t = 12.71$, $p = < 0,001$), el Desempeño Docente ($\beta = 0.78$, $t = 8.79$, $p = < 0.001$) y la Autoeficacia Percibida ($\beta = 0.43$, $t = 16.33$, $p = < 0.001$)

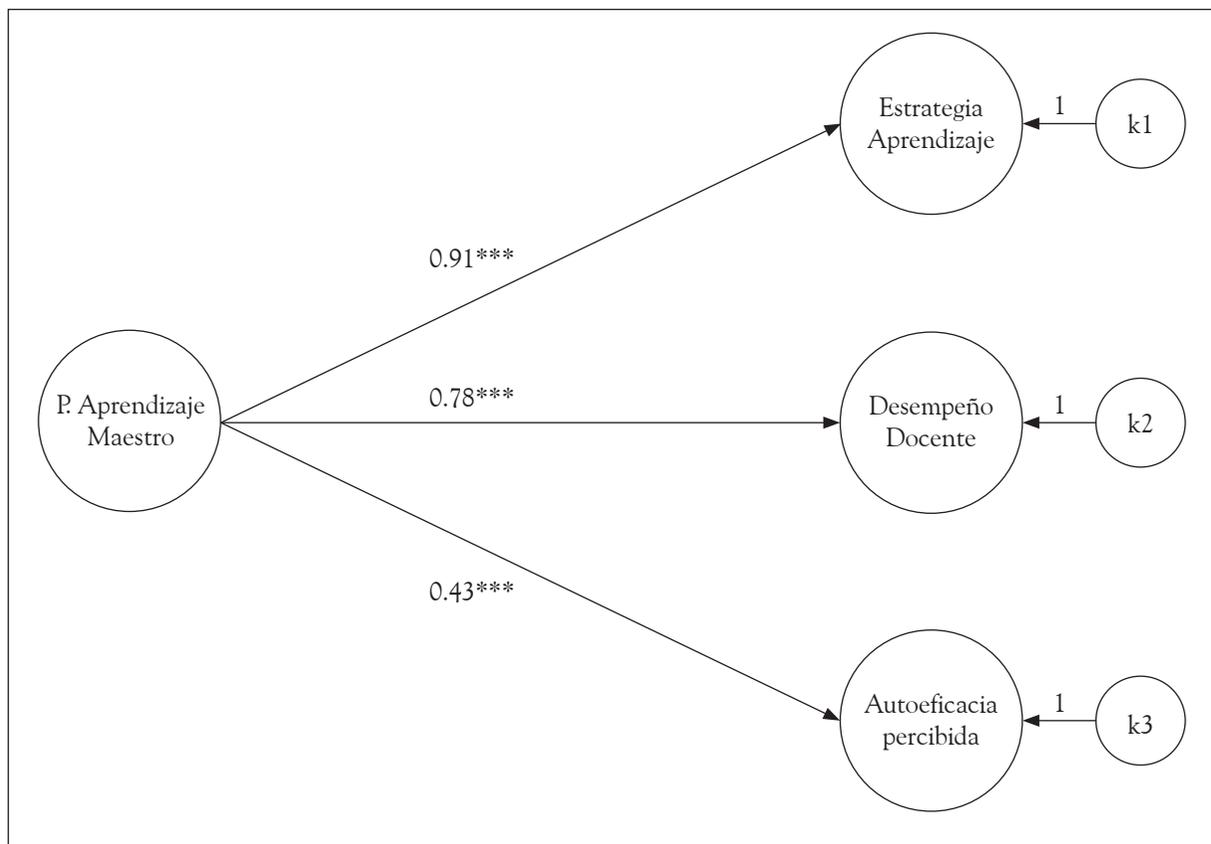


FIGURA 1
Modelo de una variable independiente

Fuente: elaboración propia.

- En la segunda etapa (Tabla 3 y Gráfico 2) se analizó si las variables Autoeficacia Percibida y Estrategias de aprendizaje constituían variables mediadoras de la Orientación hacia la meta de aprendizaje del maestro (Frazier, Tix & Barron, 2004).

El resultado permitió establecer que el modelo mediacional presentaba una adecuada bondad de ajuste ($\chi^2=51.51$ gl=48 $p = 0.338$), por lo que es el modelo que presenta un mejor ajuste en los estadísticos presentados. La revisión de los demás indicadores del modelo, como la relación entre el chi cuadrado y los grados de libertad, fue menor a 2 ($\chi^2/G.L. = 1.073$). La revisión de los hallazgos del índice de la raíz cuadrada media del error de la aproximación también alcanza un valor pequeño (RMSEA = 0.015). Los análisis complementarios

del Índice de Ajuste Comparativo (GFI = 0.993), el Índice de Ajuste Normativo (NFI = 0.907) y el Índice de Ajuste no Normativo (NNFI = 0.9937) y el Índice de Ajuste Ponderado (AGFI = 0.99), dieron coeficientes cercanos a la unidad.

Además, en la Tabla 3 se aprecia que el chi cuadrado diferencia es significativo a favor del modelo mediacional ($\chi^2=11.95$ gl = 2, $p < 0.05$).

La revisión de las vías de relación entre variables indicó que las Prácticas de Aprendizaje del maestro presentan relaciones positivas y significativas con Estrategias de Aprendizaje ($\beta = 0.75$, $t = 8.61$, $p = < 0.001$) y Autoeficacia Percibida ($\beta = 0.47$, $t = 6.82$, $p = < 0.001$), encontrándose además que no existe una relación significativa con el Desempeño Docente ($\beta = 0.12$, $t = 1.12$, $p > 0.05$).

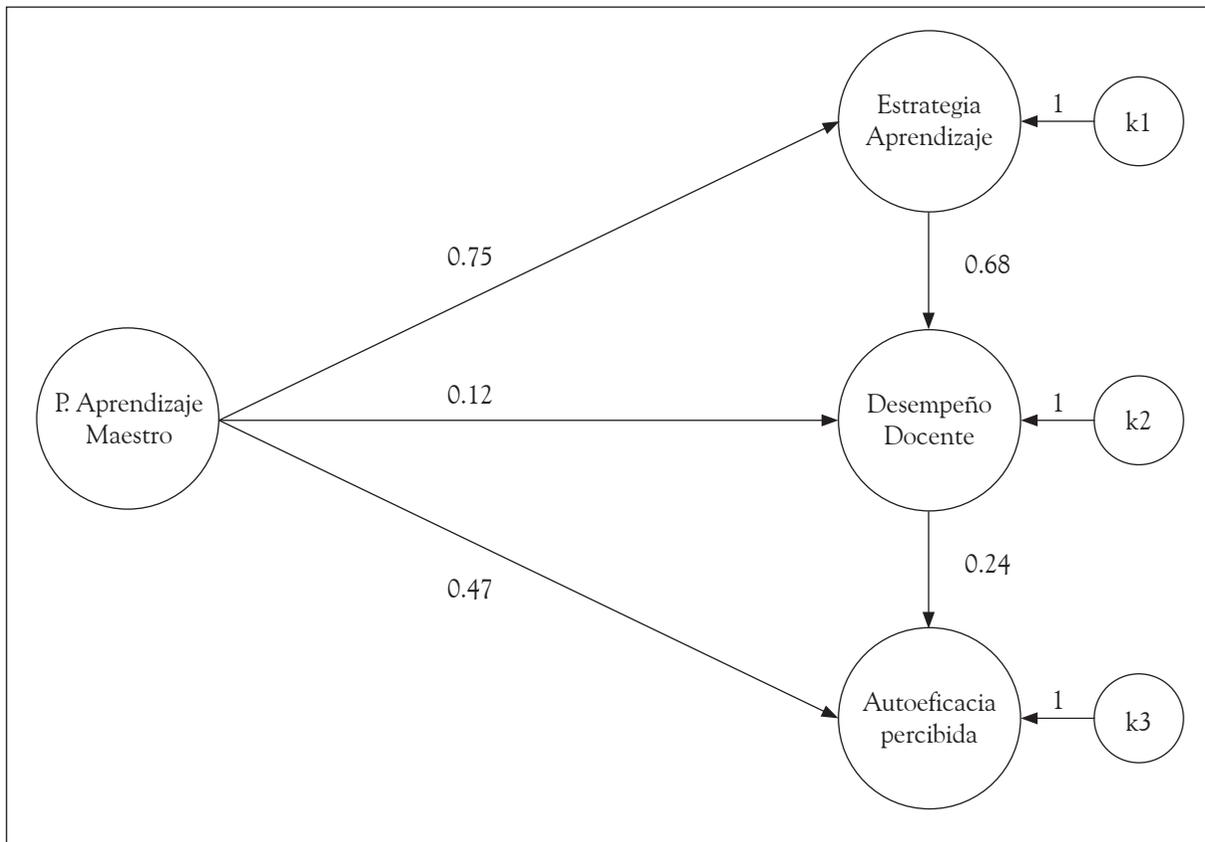


FIGURA 2
Modelo mediacional

Fuente: elaboración propia.

Como se observa, se han planteado dos modelos (de ecuaciones estructurales) de influencia sobre la percepción del desempeño docente. En el primer modelo, se plantea que las prácticas de aprendizaje del maestro influyen sobre las tres variables dependientes seleccionadas.

El segundo modelo es planteado para estudiar si las estrategias de aprendizaje y la autoeficacia percibida son variables mediacionales de la valoración del desempeño docente. Los resultados indican que el mejor modelo es el segundo, el mismo que demuestra que las prácticas de aprendizaje del maestro tienen un mayor efecto sobre el desempeño docente a través de las estrategias de aprendizaje y la autoeficacia percibida.

En conclusión estos hallazgos permitieron establecer que la estrategia de aprendizaje y la autoeficacia percibida constituyen variables mediadoras entre las prácticas de aprendizaje del maestro y el desempeño docente.

Discusión

La modernización de la formación de los profesores así como su permanente capacitación es una de las tareas fundamentales para elevar la calidad educativa del país. Para ello es necesario investigar acerca de las necesidades de capacitación de los maestros tanto a nivel técnico pedagógico como personal.

Hace ya once años que Jack Dellors (1996) en su informe "La Educación esconde un tesoro" introdujo los conceptos de "aprender a aprender" y "aprender a hacer", que hizo suyo la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO y que se convirtieron en el punto de partida para toda modificación curricular o mejoramiento del sistema educativo. El aprendizaje significativo del que tanto se habla en los congresos, en los programas de capacitación y reuniones de autoridades educativas y de maestros sigue siendo, entre otras cosas, letra muerta en nuestro medio, porque aún se siguen discutiendo las políticas educativas y la política en general.

Es así como el sistema educativo peruano, al igual que el de otros países latinoamericanos, sigue

experimentando una seria crisis que se traduce, entre otros, en la percepción de que la carrera docente es una profesión que se encuentra desvalorizada, con una formación y capacitación muy lejana de los estándares internacionales y con un gremio magisterial totalmente politizado.

Existen evidencias empíricas que muestran claramente esta realidad, como por ejemplo los resultados de la Evaluación Nacional de Rendimiento Estudiantil (EN, 2001) que indica que la mayoría de estudiantes que concluye su educación primaria no alcanza a desarrollar competencias del área de Comunicación Integral y tienen dificultades para resolver problemas del área lógico-matemática. Por otro lado, los resultados del Programa Internacional de Evaluación de estudiantes de la Organización para la Cooperación y al Desarrollo Económico-OCDE/Programa Internacional de Evolución de Estudios-PISA-2001, muestran que un 54 % de estudiantes de 15 años que cursan el nivel secundario, se ubica por debajo del nivel más elemental de la escala de alfabetización lectora.

Las deficiencias y limitaciones señaladas no hacen sino mostrar una realidad en donde los problemas están relacionados no sólo con los aspectos técnicos, pedagógicos y personales de la formación docente y cuya responsabilidad corresponde al Ministerio de Educación, sino también revelan la existencia de problemas más profundos de nuestra sociedad a nivel político, económico, social y cultural.

En los últimos 20 años los diferentes gobiernos peruanos han intentado enfrentar esta problemática pero de una manera parcial: uno de ellos se dedicó a dotar de infraestructura a nuestro sistema educativo, alcanzando una de las más altas coberturas de la región lo que, sin embargo, contrastaba significativamente con las evaluaciones que han realizado los organismos internacionales y que siempre nos han ubicado en los últimos lugares en el ranking latinoamericano en lo que a calidad educativa se refiere.

El siguiente gobierno se trazó como objetivo duplicar el salario de los maestros en cinco años, lo cual prácticamente se logró pero sin ningún cambio significativo en el proceso educativo. Igualmente,

los docentes han seguido participando en procesos de capacitación de diverso tipo, pero sin una línea directriz que sea consecuencia de una verdadera política educativa.

En la actualidad, el gobierno ha hecho suyas las recomendaciones del Acuerdo Nacional de Educación y ha propuesto una política educativa hasta el 2021, iniciándola con una primera evaluación nacional de maestros de Educación Básica Regular (Inicial, Primaria y Secundaria). Con los resultados de la evaluación, se ajustarían los programas de capacitación en los cuales participarían los maestros durante las vacaciones de verano, para iniciar el año escolar 2007 con distintos cambios curriculares y metodológicos, todo lo cual se volvería a evaluar a fines de año.

Sin embargo, la dirigencia magisterial, a pesar de que toda la población apoya la evaluación de los maestros, se opuso a ella porque la consideró punitiva y sujeta a manipulación. Se estima que aproximadamente el 50% de maestros acudió a rendir esta prueba de evaluación, con lo cual debe darse inicio el Programa Nacional de Capacitación 2007.

La evaluación de algunas características relevantes para la práctica docente del maestro de educación primaria nos condujo a plantear la presente investigación a fin de obtener información empírica acerca de ellas. Se eligieron las siguientes variables: la orientación a la meta de aprendizaje y de rendimiento del maestro, las estrategias de aprendizaje que utiliza, el nivel de autoeficacia percibida y la percepción que tiene de su desempeño docente.

Iniciando nuestro análisis podemos señalar la elevada frecuencia de personas del sexo femenino en nuestra muestra, lo que corresponde a uno de los rasgos demográficos distintivos del docente peruano en la educación primaria. Las estadísticas con las que hemos contado nos permiten afirmar que la población femenina es predominante en este sector de la población docente. Teniendo en consideración que se trata de profesores estatales, cuya remuneración se encuentra alrededor de \$ 300 dólares mensuales, las personas que integraron esta muestra se ubicarían en lo que podemos

llamar una clase media baja o un estrato socioeconómico C y D (Apoyo, 2006). La pertenencia a estos estratos juega un rol en uno de sus comportamientos y actitudes como lo veremos más adelante. Por ejemplo, los resultados de esta investigación deben ser mirados al contraluz del hecho de que uno de cada cinco de los docentes trabaja en otra institución, es decir, cumple con por lo menos dos jornadas laborales, con los consiguientes niveles de fatiga cuyas consecuencias en el rendimiento y en las actitudes frente al trabajo son por lo general negativas (Fernández, 2002).

Pasemos ahora a los reactivos empleados. Como puede observarse se trabajó con cuatro reactivos, tres cuestionarios y una escala. De todos ellos tres provienen de autores extranjeros, mientras que el autorreporte de desempeño docente fue elaborado por el autor en el marco de una investigación previa. Como siempre es el caso en investigaciones psicológicas en donde se utilizan reactivos psicométricos, se procedió a la determinación de las características psicométricas de dichos reactivos, habiéndose encontrado en todos los casos niveles de validez y consistencia adecuados, lo que concede credibilidad a los resultados obtenidos a través de ellos. Estos reactivos a su vez pueden ser utilizados para otros estudios, cuyos resultados pueden compararse con los que estamos dando a conocer aquí.

Veamos ahora las correlaciones entre las variables. La Tabla 1 nos presenta una correlación positiva entre prácticas de aprendizaje del maestro (orientación a la meta de aprendizaje) con estrategias de aprendizaje, autoeficacia percibida y desempeño docente, en tanto que orientación a la meta de rendimiento se relaciona positivamente con prácticas de aprendizaje del maestro (orientación a la meta de aprendizaje) y con estrategias de aprendizaje, pero no con autoeficacia percibida y desempeño docente. Asimismo se encuentra una relación positiva entre estrategias de aprendizaje con autoeficacia percibida y el desempeño docente, las demás correlaciones aunque presentan significación estadística, son más bien bajas (Padua, 1993).

Una variable importante también resultó ser estrategias de aprendizaje puesto que ésta guarda

una relación positiva de concomitancia tanto con prácticas de aprendizaje como con el desempeño docente.

En lo que se refiere a autoeficacia, las correlaciones obtenidas fueron de bajas a moderadas, siendo la más baja la referida a las relaciones con orientación a la meta de rendimiento y las moderadas las que se relacionaban con prácticas de aprendizaje del maestro y estrategias de aprendizaje. Si bien estas correlaciones no son altas sino sólo moderadas, ellas apuntalan en cierta medida lo señalado por Tschannen-Moran y Woolfolk (2002) cuando ellos discuten cómo es que la variable autoeficacia influye tanto en la conducta del docente en su relación con los alumnos (también con aquellos de bajo rendimiento), así como también en las prácticas docentes que ellos implementan en su trabajo diario. Obviamente dada la importancia de la variable autoeficacia, tanto en la Psicología General como en la Psicología Educativa, los resultados obtenidos en nuestro estudio aparecen más bien como poco estimulantes.

Henson (2001) ha dedicado un amplio estudio al análisis de los problemas de medición vinculados con los reactivos existentes que evalúan autoeficacia. Podemos preguntarnos en qué medida el reactivo utilizado abarca el concepto de autoeficacia. En todo caso, la variable autoeficacia y sus relaciones con otras variables referidas a la práctica educativa, amerita estudios posteriores que tomen en cuenta primero, la adecuación del concepto, segundo, la apropiada evaluación psicométrica del mismo y, tercero, los problemas derivados de utilizar un concepto propio de la psicología del primer mundo a una realidad social como la peruana. También cabe preguntarse si este tipo de resultado se habría presentado en muestras de profesores de educación secundaria.

La variable práctica de aprendizaje (orientación a la meta de aprendizaje) del maestro resulta la más decisiva de las variables de las que hemos estudiado pues ejerce, como puede verse en la Figura 2 elaborada a través del análisis de ecuaciones estructurales, una influencia indirecta sobre la percepción del desempeño docente, a través de las estrategias de aprendizaje y autoeficacia percibida,

que actúan como variables mediadoras. Cabe destacar sin embargo, que estrategias de aprendizaje es más importante como variable mediadora que autoeficacia percibida. Algo que también se revela cuando se observa la Tabla 2 y puede verse que estrategias de aprendizaje correlaciona moderada pero significativamente con prácticas de aprendizaje del maestro y desempeño docente.

Como corolario queremos señalar algunos puntos de reflexión que surgen de este trabajo y que podrían ser abordados en futuro estudios. En primer lugar, la muestra utilizada es limeña y, por cierto, sería muy interesante conocer si los resultados obtenidos acá se repiten en muestras provenientes de otras partes del país. Hacer estudios con esas muestras no sólo permitiría determinar la validez de los resultados de nuestro estudio, sino que además nos ofrecería material para validar y normalizar los instrumentos con los cuales hemos trabajado.

Asimismo una exploración más detenida de la variable prácticas de aprendizaje del maestro es una tarea prometedora dada la importancia que ella ha demostrado en el presente estudio.

Conclusiones

1. Los reactivos utilizados en la presente investigación demostraron poseer adecuados rasgos psicométricos en lo que se refiere a validez y confiabilidad, de modo tal que los resultados obtenidos pueden ser considerados válidos, además de que esos reactivos quedan a la disposición de futuros investigadores acerca de la temática.
2. La orientación a la meta de aprendizaje se relaciona positivamente con el uso de estrategias de aprendizaje, la autoeficacia percibida y el desempeño docente. Contrariamente a la que teóricamente se plantea, la meta de rendimiento se relaciona positivamente con el uso de estrategias de aprendizaje, mientras que no se encontró relaciones con autoeficacia percibida ni con desempeño docente.
3. Asimismo, cuando se probó el modelo a través del uso de ecuaciones estructurales, se

encontró que las estrategias de aprendizaje y la autoeficacia percibida constituyen variables mediadoras entre las prácticas de aprendizaje del maestro y el desempeño docente.

Referencias

- Ames, C. (1992). Classroom: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Bandura, A. (1977). Self Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Princeton Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- Beltrán, J. A. (1996). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Bentler, P.M. (1990). Comparative fit indices in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.
- Biggs, J. (1988). Approaches to learning and to essay writing. En R. R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles* (pp. 185-228). New York: Plenum Press.
- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C. & Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 317-329.
- Deemer, S. (2004). Classroom goal orientation in high school classrooms: Revealing links between teacher beliefs and classroom environments. *Educational Research*, 1(46), 72-90.
- Fernández, M. (2002). *Realidad psicosocial del maestro de primaria*. Lima: Universidad de Lima.
- Frazier, P. A., Tix, A. P. & Barron, K. E. (2004). Testing moderator and mediator effects in counseling research. *Journal of Counseling Psychology*, 1(1), 115-134.
- Gallego, J. (1997). *Las estrategias cognitivas en el aula. Programas de intervención psicopedagógica*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Hacker, D. J. (1998). Definitions and empirical foundations. En D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 1-23). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Henson, R. (2001, January). *Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas*. Paper Presented at the Annual Meeting of the Educational Research Exchange, Texas A & M University, College Station, Texas.
- Klinger, C. & Vadillo, G. (2001). *Psicología Cognitiva. Estrategias en la práctica docente*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Linnenbrink, E. & Pintrich, P.R. (2000). Multiple pathways to learning and achievement: The role of goal orientation in fostering adaptive motivation, affect, and cognition. En C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 195-227). New York: Academic Press.
- Matos, L. (2005). *School culture, teachers' and students' achievement goals as communicating vessels. A study in Peruvian Secondary schools*. Lovaina: Katholieke Universiteit.
- Mendoza, A. (1998). Concepción y creencias de la evaluación en el docente. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesores*, 33, 107-120.
- Ministerio de Educación (2004). *Propuesta Preliminar del Sistema Nacional de Formación Continua de docentes*. Documento de trabajo de la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente. Lima: Autor.
- Pintrich, P. & Schunk, D. (1996). *Motivation in Education. Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Pintrich, P. R., Roeser, R. W. & De Groot, E. A. M. (1994). Classroom and individual differences in early adolescents' motivation and self-regulated learning. *Journal of Early Adolescence*, 14(2), 139-161.
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Puente, A. (2003). *Cognición y Aprendizaje. Fundamentos psicológicos*. Madrid: Ediciones Pirámide.

- Tippins, M. J. & Sohi, R. S. (2003). IT competency and firm performance: Is organizational learning a missing link? *Strategic Management Journal*, 24, 745-761.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk, A. (2002, abril). *The influence of resources and support on teachers' efficacy belief*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, USA.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 2(68), 202-248.
- Valdés, H. (2000a, mayo). *¿Cómo evaluar?* Ponencia presentada por Cuba en el Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente, Ciudad de México, México .
- Valdés, H. (2000b, mayo). *Evaluación del desempeño docente*. Ponencia presentada por Cuba en el Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente, Ciudad de México, México.
- Weinstein, C. E. (1988). Assessment and training of student learning strategies. En R. R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles* (pp. 291-316). New York: Plenum Press.
- Woolfolk, A. (2000, April). *Changes in teacher efficacy during the early years of teaching*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, USA.

