

RELACIÓN ENTRE LA PRÁCTICA DOCENTE Y LA EFICACIA:  
PERCEPCIÓN DE PROFESORES Y ALUMNOS  
DE SECUNDARIA

Miguel Ángel Pantí Madero  
Raquel B. de Korniejczuk  
miguel@um.edu.mx

RESUMEN

*El estudio tuvo el propósito de conocer la correlación entre la práctica docente y la eficacia percibida por los maestros y alumnos de la Unidad Regional 5 del estado de Nuevo León, México. Se realizó un muestreo aleatorio estratificado. La muestra fue de 150 profesores y 1,489 alumnos repartidos en 30 escuelas. Se observó que existe mayor discrepancia en la eficacia (73.3%) que en la práctica docente (54.5%) en la comparación de maestros y alumnos. Al aplicar la correlación canónica se encontró que existe una relación significativa entre la práctica docente y la eficacia tanto desde la percepción de profesores como de alumnos. El coeficiente de correlación canónica para profesores fue de .612 y .862 para los alumnos. Con base en la observación, la vivencia en el salón de clases y en la dificultad de las competencias, los alumnos conciben una relación entre lo que hacen y lo que pueden hacer los maestros. Los profesores, aunque se creen capaces de aprender y enseñar competencias, no desean cargas adicionales a su trabajo de exposición de contenidos en un marco de enseñanza tradicional.*

**Introducción**

El estudio se enmarca dentro de la problemática por la que atraviesa la enseñanza y el aprendizaje en la educación de nivel secundario en México. La baja calidad se ha constatado cuando México ha participado en concursos internacionales como en el caso del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA), en donde los niveles que obtuvieron los alumnos fueron muy bajos. Por otra parte, se sugiere que tampoco los profesores tienen las competencias ni las condiciones para enseñar las habilidades necesarias para la vida de los alumnos (SEP, 2002; SEP, 2006; PISA, 2003; Reimers, 2002).

El concepto competencia tuvo su origen y aplicación en diferentes campos de trabajo, ahora se ha introducido a la institución escolar debido a que no se están formando y preparando en las escuelas, los recursos humanos que necesitan las empresas (Gonczi, 1997; González, 2002; y Argudín, 2005). La idea de competencia ha experimentado una transformación conceptual y de aplicación acorde con las teorías psicológicas y sociológicas que la han sustentado. El desarrollo de competencias basado en el conductismo enfatiza la observación de tareas

específicas y atomizadas. El modelo de los atributos se basa en los rasgos de la personalidad y su interacción en el contexto en donde se aplican las denominadas competencias genéricas. Por último, el modelo holístico trata de integrar atributos, tareas y contexto e incorpora valores, actitudes, conocimientos y habilidades (Vargas, Casanova y Montanero, 2001; Aneas, 2003; y González, 2002). En el diseño del currículo de formación puede existir una fusión de los diferentes modelos, sin embargo, ya sea que el estudiante haya hecho, tenga cierta habilidad o sea capaz de hacer, existe la necesidad, y es importante medir la calidad del desempeño del sujeto a través de la observación y recabar evidencias a partir de criterios establecidos. Así es posible que una persona tenga cierto nivel de competencia y, sin embargo, no alcanzar el nivel requerido de acuerdo con los criterios establecidos por la institución (Faris, 1997; y Vargas, 2004a). No existe un sistema taxonómico universal de categorías de competencias que permita una comunicación y aplicación clara e idónea entre las diferentes instituciones de educación y es posible que no se llegue a construir dada la complejidad de la enseñanza, ya que cada centro escolar tiene características, necesidades y propósitos muy particulares. Sin embargo, existen ciertos principios que pueden ser útiles en el diseño de programas basados en competencias (Reyes, 1997; Barr, 1999; Faris, 1997; González y Wagenaar, 2003; Vargas, 2004b; y Argudín, 2005).

Las competencias propuestas por distintos autores responden a diferentes posturas teóricas con diversos fines. Esta diversidad de competencias se puede agrupar en tres grandes categorías. En la primera están aquellas relacionadas con el aprendizaje permanente y la actualización del profesor, la segunda comprende las competencias de tipo genérico, las cuales deberán ser enseñadas y ejemplificadas por el profesor a fin de que los alumnos las utilicen tanto en el salón de clases como fuera de la escuela con la idea de que puedan servir en estudios posteriores. Finalmente, están las específicas relacionadas directamente con el aprendizaje de contenidos, procedimientos y actitudes en el aula de clases (Brunner 2001; Caldwell, 2000; Coll et al., 2000; Delors, 1997; Maclean, 2001, Sarramona, Noguera y Vera, 1998; Goodson, 2000; Gerstner, Semerad, Doyle y Johnston, 1996; y González y Wagenaar, 2003).

Ser profesor es realizar una función compleja sobre todo cuando se es responsable y se está comprometido con la misión educadora. En el terreno de los hechos diarios que suceden en el salón de clases, durante la interacción entre profesor y alumnos, entran en juego múltiples variables que el profesor debe atender y controlar para que se realice el aprendizaje de los

alumnos. Existe el peligro de que el docente quede atrapado en la rutina y use estrategias de enseñanza caducas, con un desconocimiento de las realidades y necesidades de sus alumnos; además de que los resultados de su labor sean pobres en el aprendizaje y rendimiento de los estudiantes. Si se toman en cuenta oportunamente las variables probadas en investigaciones en el aula, el aprendizaje puede mejorarse sustancialmente. Una actitud de actualización permanente es indispensable en la práctica docente eficaz (Weber, 1993; Saint-Onge, 2000; Brophy, 2002; Wang, 1995; Guajardo, 2005; Aparicio, 2003; Ardiles y Escobar, 1997; Carreras, Guil y Mestre, 1999; De Giraldo y Mera, 2000; Abraham, 1987).

Un aprendizaje exitoso y un mejor aprovechamiento por parte de los alumnos están relacionados con una buena enseñanza. La práctica docente se realiza en un contexto muy particular, correspondiente a cada escuela, y cada una está integrada de alguna manera a un sistema educativo nacional. Para que haya una buena enseñanza y por lo tanto un buen aprendizaje, la administración estatal y federal deben proporcionar los recursos y condiciones necesarios que hagan posible alcanzar el éxito escolar. Si lo anterior no se lleva a cabo, la situación permanecerá sin cambios profundos por largo tiempo. Seguirá el método tradicional expositivo que hace énfasis en el control y la disciplina, el aprendizaje memorístico y los contenidos fragmentados, fomentando la actitud pasiva de los estudiantes. Los profesores necesitan un cambio de actitud en la enseñanza, adquirir nuevos métodos de enseñanza y capacidad para tratar de manera diferente a los estudiantes de secundaria (Patrinós y Layton, 2006; Treviño y Treviño, 2003; Morales, 2006; Ramos, 1997; Zorrilla, 2004; Sandoval, 2001; y Ornelas, 2006).

En relación con la eficacia, la postura de Bandura (1994, 1999) considera al ser humano como un agente activo de su particular destino, es decir de su desarrollo, adaptación y cambio. Las autocreencias personales juegan un papel muy importante en la vida de cada individuo ya que hacen posible el control de los pensamientos, los sentimientos y la conducta. Las creencias de autoeficacia desarrolladas a partir de los tratamientos de las fobias, tienen un impacto en la capacidad para ejercer un mejor control sobre la vida. Siendo uno de los propósitos el ejercer control de los hechos y circunstancias que le afectan para beneficiarse de manera personal y social. La autoeficacia es la creencia de lo que una persona es capaz de hacer en un contexto determinado. Investigaciones en diferentes campos y contextos confirman la validez de la autoeficacia y de su poder predictivo del éxito del ser humano (Bandura, 2000; Pajares, 2002; y Chacón, 2006).

Las autocreencias tienen un impacto en la vida profesional del profesor. El sistema de creencias sobre la enseñanza está tan profundamente enraizado que puede llegar a ser inamovible, dirige el quehacer en el aula y la capacidad de hacer en el futuro inmediato del profesor. Las creencias determinan el estilo de la práctica docente y si se concibe como experiencia de éxito es fuente de eficacia personal. El modelo tradicional expositivo es el que emerge principalmente ya que está fuertemente interiorizado en los profesores de secundaria. Este tipo de enseñanza es típico de los docentes que tienen un nivel bajo de autoeficacia, lo cual está relacionado también al bajo nivel socioeconómico de los estudiantes y al gran número de materias que tienen que impartir, lo que dificulta el dominio y profundidad de los contenidos de dichas materias (Tardif, 2004; Domenech, Traver, Moliner y Sales, 2006; Traver, Sales, Domenech y Moliner, 2007; Rodríguez, 2003; Zimmerman, 1999; 2005; Hackett, 1999; y Prieto, 2006).

### **Método**

Este estudio buscó dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la naturaleza y dimensión de la relación entre la práctica docente y la eficacia según la percepción de profesores y alumnos de secundaria de la Unidad Regional 5 del estado de Nuevo León en el periodo 2006-2007? Se realizó una investigación empírica, cuantitativa, de tipo correlacional multivariado. Dado que uno de los objetivos fue probar la relación entre la práctica docente y eficacia, se utilizó la correlación canónica. Para probar la diferencia estadística significativa en la práctica docente y la eficacia percibida por los profesores y alumnos se utilizó la prueba de *t* de Student para muestras independientes y para la significancia práctica se utilizó el tamaño del efecto. La población estuvo conformada por 507 profesores y 6,563 alumnos de nivel secundario. Se determinó un muestro aleatorio estratificado. La muestra fue de 150 profesores y 1,489 alumnos repartidos en treinta escuelas, la cual representa el 30% de la población.

La recolección de los datos se llevó a cabo mediante dos instrumentos en dos versiones: uno para el maestro y otro para el alumno. El de la práctica docente con once ítems y el de eficacia docente con quince. Ambos instrumentos fueron elaborados ex profeso para esta investigación. El análisis factorial del instrumento de la eficacia agrupó los 15 reactivos en un solo factor. La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) fue de .954, la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa ( $p = .000$ ). El alfa de Cronbach fue de .951 para la consistencia interna de la totalidad del instrumento. Con un componente se explica el

61.8% de la varianza total. En el análisis factorial del instrumento de la práctica docente, se observó que los once reactivos se agrupaban en un solo factor. La medida de adecuación muestral KMO fue de .903 y la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa ( $p = .000$ ). El alfa de Cronbach fue de .864 para la consistencia interna de la totalidad del instrumento. Con un componente se explica el 42.8% de la varianza.

### Resultados

En el presente apartado se muestran los resultados que provienen de los análisis de los datos de esta investigación. En la Tabla 1 se pueden observar la media y la desviación estándar de la práctica docente según la autoevaluación del profesor y la percepción de los alumnos. Los valores de la media de los profesores son mayores que las de los estudiantes.

Tabla 1  
*Descriptivos para cada ítem de la práctica docente.*

Variables	Profesor		Alumno	
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>
1. Deja tareas útiles...para conocer mejor los contenidos...	3.3	0.57	3.2	0.41
2. Enseña diferentes maneras de aprender los contenidos...	3.5	0.51	3.2	0.40
3. Explica de manera comprensible los contenidos...	3.5	0.50	3.4	0.37
4. Espera el mejor desempeño...lograr buenas calificaciones	3.6	0.56	3.4	0.34
5. Responde a las preguntas...relacionadas con el tema...	3.8	0.46	3.5	0.32
6. Deja tareas adecuadas a las habilidades de los alumnos	3.5	0.54	3.2	0.36
7. Crea un ambiente de confianza...la buena comunicación	3.7	0.48	3.3	0.38
8. Enlaza los conocimientos previos con el nuevo...	3.7	0.46	3.2	0.31
9. Explica los objetivos que deben cumplirse en cada lección	3.4	0.57	3.4	0.33
10. Manifiesta entusiasmo durante la clase	3.6	0.50	3.3	0.40
11. Realiza constantes repasos de los conocimientos...	3.4	0.62	3.3	0.38

En la Tabla 2 se muestra la media y la desviación estándar de la eficacia docente según la autoevaluación del profesor y la percepción de los alumnos. Los valores de la media de las variables de los profesores son mayores que las de los alumnos.

### Prueba de hipótesis

Este estudio comprende cuatro hipótesis que involucran las diferencias entre la autoevaluación del profesor y la percepción de los alumnos en la práctica docente y la eficacia. Así

como la correlación entre la práctica docente y la eficacia según la autoevaluación del profesor y la percepción de los estudiantes.

Tabla 2  
*Descriptivos para cada ítem de la eficacia.*

Variable	Profesor		Alumno	
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>
1. Planear con otros maestros los procedimientos de enseñanza	8.8	1.35	7.7	1.23
2. Comprometer...a los padres...apoyen nuestro aprendizaje	8.1	1.76	8.1	1.27
3. Tratar con sensibilidad a los alumnos,...características...	8.6	1.65	7.9	1.30
4. Modernizar sus conocimientos...publicaciones...recientes	9.0	1.10	7.9	1.22
5. Aplicar los conocimientos...diversos acontecimientos...	9.1	1.07	8.3	1.16
6. Enseñar técnicas...trabajos escolares (maquetas,...aparatos)	8.8	1.10	8.1	1.44
7. Promover...realización de trabajos escolares... originales...	9.1	1.25	7.9	1.42
8. Enseñar nuevos métodos de aprendizaje...contenidos...	8.9	1.18	8.5	1.13
9. Enseñar a tomar decisiones personales...analizar...reales	9.0	1.24	8.2	1.12
10. Enseñar modos de resolver problemas...su materia	9.0	1.13	8.6	1.05
11. Organizar actividades...fuera de la escuela	8.3	1.50	6.3	1.76
12. Respetar los distintos puntos de vista de los estudiantes	9.3	1.03	8.6	1.07
13. Organizar...profesores...mantener...los salones...escuela	8.8	1.42	8.0	1.22
14. Aprender constantemente por cuenta propia	9.1	1.30	8.1	1.08
15. Saber mucho de su materia	9.2	1.08	9.0	1.07

### Hipótesis 1

La primera hipótesis nula dice: ( $H_{01}$ ) No existe diferencia en los niveles de desempeño entre los once ítems de la práctica docente evaluados por el profesor y los once ítems de la práctica docente evaluados por los alumnos. En la Tabla 3 se puede observar los resultados de la prueba de *t* de Student para cada uno de los once ítems que conforman la práctica docente y el tamaño del efecto (*d* de Cohen). Para 10 ítems de la práctica docente existe diferencia significativa. En la cuarta columna están los valores del tamaño del efecto también conocido como significancia práctica e indica la magnitud de una relación lo cual permite diferenciar dos grupos estudiados (Gall, Borg y Gall, 1996). Tomando como punto de corte el valor 0.4, los ítems 2, 5, 6, 7, 8 y 10 tienen valores mayores que el punto de corte. Considerando el total de variables, se puede decir que existe 55% de discrepancia o divergencia entre la autoevaluación de los profesores y la percepción de los alumnos, y una similitud de 45% entre profesores y alumnos.

Tabla 3  
*Prueba de diferencia para cada ítem de la práctica docente y el tamaño del efecto (d)*

Variables	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
1. Deja tareas útiles en las que se emplea...	2.577	.010	0.297
2. Enseña diferentes maneras de aprender...	5.566	.000	0.642
3. Explica de manera comprensible los...	2.805	.005	0.323
4. Espera el mejor desempeño del alumno...	3.454	.001	0.398
5. Responde a las preguntas de los alumnos	5.149	.000	0.594
6. Deja tareas adecuadas a las habilidades...	4.936	.000	0.569
7. Crea un ambiente de confianza apropiado.	6.933	.000	0.800
8. Enlaza los conocimientos previos con el...	10.557	.000	1.219
9. Explica los objetivos que deben cumplirse.	0.115	.909	0.013
10. Manifiesta entusiasmo durante la clase...	5.761	.000	0.665
11. Realiza constantes repases de los...	2.137	.033	0.246

### Hipótesis 2

La hipótesis nula dice: ( $H_{02}$ ) No existe diferencia en los niveles de confianza entre los quince ítems de la autoeficacia docente y los quince ítems de la eficacia docente percibida por los alumnos. En la Tabla 4 se pueden observar los resultados de la prueba de *t* de Student para cada uno de los 15 ítems que conforman la eficacia docente. Se observa que para 13 ítems de la eficacia docente hubo diferencia estadística significativa. En la cuarta columna están los valores del tamaño del efecto. En el caso de la eficacia, los ítems 2, 8, 10 y 15 no muestran significancia práctica tomando 0.4 como punto de corte. Los ítems 1, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 12, 13 y 14 tienen valores mayores al punto de corte. Con base en lo anterior se puede decir que existe 73% de discrepancia o divergencia entre la autoevaluación del profesor y la percepción de los alumnos en relación a la eficacia docente y una similitud de 27% entre profesores y alumnos.

### Hipótesis 3

La tercera hipótesis nula dice: ( $H_{03}$ ) Según la percepción de los profesores, no existe relación entre la práctica docente y la eficacia. Para esta hipótesis la variable independiente (predictivas) está constituida por 11 ítems (práctica docente). La variable dependiente (criterio) de la hipótesis está integrada por 15 ítems (eficacia).

Se utilizó la correlación canónica y la prueba de significación multivariada global arrojó como resultado una  $\lambda$  de Wilks de 0.203 ( $F_{(165)} = 1.339$ ,  $p = .005$ ). Existe por lo tanto una relación significativa entre la práctica docente y la eficacia de los profesores. Los resultados

observados conducen a desacreditar la hipótesis nula  $H_{03}$  y aceptar la hipótesis de investigación  $H_{13}$  que dice: según la percepción de los profesores existe relación entre la práctica docente y la eficacia. Según la primera raíz canónica representa una correlación igual a .612, lo cual lleva a una variabilidad compartida del 37.5%. El porcentaje de la varianza (coeficiente de trazo) de la variante dependiente (autoeficacia docente) explicada por la primera función canónica fue de 28.9% y el porcentaje de varianza de la variante independiente o covariantes (práctica docente) explicada por la primera función canónica fue de 17.5%. Los ítems de la variable independiente de la práctica docente explican (coeficiente de redundancia) 10.8% de la varianza en los ítems de la variable dependiente (autoeficacia docente). Los ítems de la autoeficacia docente (variable dependiente) explican 6.5% de la varianza en los ítems de la práctica docente (variable independiente).

Tabla 4

*Prueba de diferencia para los ítems de la eficacia docente y el tamaño del efecto (d).*

Variables	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
1. Planear con otros maestros los...	7.536	.000	0.870
2. Comprometer activamente a los padres...	0.127	.899	0.014
3. Tratar con sensibilidad a los alumnos,...	4.053	.000	0.468
4. Modernizar sus conocimientos a través...	8.233	.000	0.950
5. Aplicar los conocimientos de la materia...	6.782	.000	0.783
6. Enseñar técnicas a fin de hacer trabajos...	4.731	.000	0.546
7. Promover el diseño y realización de...	7.455	.000	0.860
8. Enseñar nuevos métodos de aprendizaje...	3.297	.001	0.380
9. Enseñar a tomar decisiones personales...	6.045	.000	0.698
10. Enseñar modos de resolver problemas...	3.037	.003	0.350
11. Organizar actividades (excursiones a la...	10.432	.000	1.204
12. Respetar los distintos puntos de vista de...	5.434	.000	0.627
13. Organizar a otros profesores a fin de...	5.312	.000	0.613
14. Aprender constantemente por cuenta...	7.150	.000	0.825
15. Saber mucho de su materia	1.616	.107	0.186

En la Tabla 5 se observan los coeficientes de correlación (estructurales) de cada uno de los ítems en la primera raíz. En la primera columna está los ítems que corresponden a la variante dependiente (eficacia) y en la tercera columna están los ítems que corresponden a la variante independiente (práctica docente). Los ítems 1 y 14 de la autoeficacia tienen valores menores de .3 (punto de corte) y los ítems que presentan los valores mayores de correlación son;

“aplicar los conocimientos de la materia en diversos acontecimientos de nuestra vida”, “modernizar sus conocimientos a través de las publicaciones (libros, revistas) recientes”, “respetar los distintos puntos de vista de los estudiantes”, “enseñar a tomar decisiones personales después de analizar situaciones reales” y “enseñar nuevos métodos de aprendizaje de los contenidos de la materia”. En el caso de la práctica docente, los ítems que tienen correlaciones menores a.3 son 3, 4, 5 y 6. Los ítems con los valores mayores de correlación son; “enlaza los conocimientos previos con el nuevo conocimiento”, “crea un ambiente de confianza apropiado para la buena comunicación”, “enseña diferentes maneras de aprender los contenidos de la materia” y “manifiesta entusiasmo durante la clase”.

Tabla 5  
*Correlaciones entre los ítems de la eficacia y de la práctica docente, según los profesores*

Eficacia	$\beta$	Práctica docente	$\beta$
1. Planear con otros maestros...	.223	1. Deja tareas útiles...	.364
2. Comprometer activamente...	.444	2. Enseña diferentes maneras...	.522
3. Tratar con sensibilidad...	.437	3. Explica de manera...	.092
4. Modernizar sus conocimientos	.669	4. Espera el mejor desempeño...	.198
5. Aplicar los conocimientos...	.741	5. Responde a las preguntas...	.015
6. Enseñar técnicas a fin de...	.513	6. Deja tareas adecuadas...	.249
7. Promover el diseño...	.594	7. Crea un ambiente...	.573
8. Enseñar nuevos métodos ...	.618	8. Enlaza los conocimientos...	.685
9. Enseñar a tomar decisiones...	.640	9. Explica los objetivos que...	.461
10. Enseñar modos de resolver...	.404	10. Manifiesta entusiasmo...	.501
11. Organizar actividades...	.598	11. Realiza constantes repasos...	.383
12. Respetar los distintos puntos.	.688		
13. Organizar a otros profesores.	.480		
14. Aprender constantemente...	.293		
15. Saber mucho de su materia...	.375		

#### Hipótesis 4

La cuarta hipótesis nula dice: ( $H_{04}$ ) Según la percepción de los alumnos, no existe relación entre la práctica docente y la eficacia de los profesores. Para esta hipótesis la variante dependiente (eficacia percibida) está integrada por 15 ítems. La variante independiente (práctica docente) de la hipótesis está conformada por 11 ítems. Para probarla se utilizó la correlación canónica y la prueba de significación multivariada global dio como resultado una  $\lambda$  de Wilks de 0.0587 ( $F_{(165)} = 2.556$ ,  $p = .000$ ). Los resultados conducen a desacreditar la hipótesis nula  $H_{04}$  y aceptar la hipótesis de investigación  $H_{14}$  que establece la existencia de la relación.

La primera raíz representa una correlación canónica igual a .862, lo cual lleva a una variabilidad compartida de .744 o 74.4%. En la Tabla 6 se pueden observar los coeficientes de correlación (estructurales) de cada uno de los ítems en la primera raíz, tanto de la variante dependiente (eficacia percibida) como de la variante independiente o covariante (práctica docente). Los ítems de la variante dependiente que tienen los valores más altos son: “enseñar a tomar decisiones personales después de analizar situaciones reales”, enseñar nuevos métodos de aprendizaje de los contenidos de la materia”, “enseñar modos de resolver problemas relacionados con su materia”, “respetar los distintos puntos de vista de los estudiantes” y “promover el diseño y realización de trabajos escolares (maquetas, carteles y aparatos) originales e interesantes. Los ítems de la variante independiente que tienen los valores más altos son: “crea un ambiente de confianza apropiado para la buena comunicación”, “espera el mejor desempeño del alumno para lograr buenas calificaciones”, “enseña diferentes maneras de aprender los contenidos de la materia”, “manifiesta entusiasmo durante la clase” y “explica de manera comprensible los contenidos de la materia”. Se puede observar que todos los ítems tanto de la eficacia percibida como de la práctica docente tienen valores altos y ninguno tiene valores menores o igual a .3 (punto de corte).

Tabla 6  
*Correlaciones entre los ítems de la eficacia y los de la práctica docente según los alumnos*

Eficacia percibida	$\beta$	Práctica docente	$\beta$
1. Planear con otros maestros...	.771	1. Deja tareas útiles...	.684
2. Comprometer activamente...	.791	2. Enseña diferentes maneras...	.820
3. Tratar con sensibilidad...	.778	3. Explica de manera...	.796
4. Modernizar sus conocimientos	.789	4. Espera el mejor desempeño...	.820
5. Aplicar los conocimientos...	.842	5. Responde a las preguntas...	.785
6. Enseñar técnicas ...	.802	6. Deja tareas adecuadas...	.772
7. Promover el diseño...	.844	7. Crea un ambiente de confianza	.829
8. Enseñar nuevos métodos...	.884	8. Enlaza los conocimientos...	.627
9. Enseñar a tomar decisiones...	.896	9. Explica los objetivos...	.779
10. Enseñar modos de resolver...	.866	10. Manifiesta entusiasmo...	.807
11. Organizar actividades...	.654	11. Realiza constantes repasos...	.668
12. Respetar los distintos puntos.	.863		
13. Organizar a otros profesores.	.839		
14. Aprender constantemente...	.824		
15. Saber mucho de su materia	.768		

El porcentaje de la varianza (coeficiente de trazo) de la variante dependiente (eficacia percibida) explicada por la primera función es 66.6% y el porcentaje de varianza de la variante independiente (práctica docente) explicada por la primera función canónica es de 58.6%. Los ítems de la variable independiente (práctica docente) explican (coeficiente de redundancia) 49.6% de la varianza en los ítems de la variante dependiente (eficacia percibida). Los ítems de la variante dependiente (eficacia percibida) explican 43.6% de la varianza de los ítems de la variable independiente (práctica docente). En la Figura 1 se presenta un mapa conceptual de los resultados obtenidos en esta investigación.

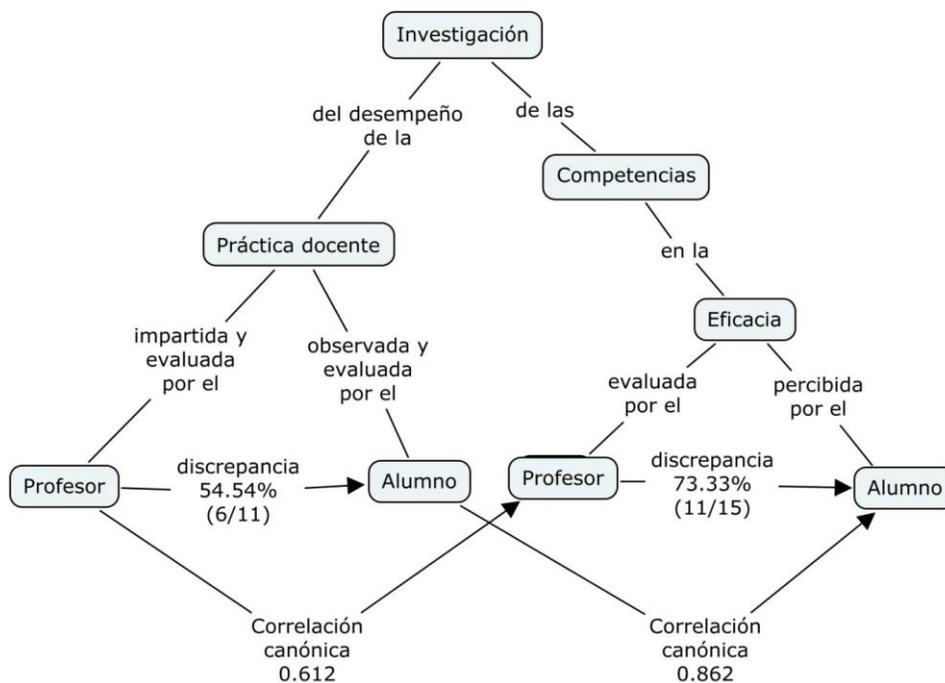


Figura 1. Mapa conceptual de los resultados obtenidos en este estudio sobre la relación de la práctica docente y la eficacia

### Discusión

Aunque el estudio de Abraham (1987) tuvo otro propósito, los resultados muestran que los profesores se autoevalúan de manera idealizada y los alumnos los perciben menos favorables. En este estudio realizado en la Unidad Regional 5, los maestros se autoevaluaron mejor en la práctica docente y eficacia que en la manera en que lo hacen los alumnos. Para entender los resultados de la investigación hay que hacerlo desde el marco o perspectiva de la teoría social cognitiva. Según Bandura (1999) la atmósfera de la clase está determinada en parte por las

creencias del docente en relación con su eficacia instructiva. Aquellos que poseen un bajo sentido de eficacia instructiva favorecen una conducción de tipo custodial que se sustenta en inducciones extrínsecas y en sanciones negativas para lograr que estudien los alumnos. También tratan de evitar el manejo de los problemas académicos e invierten sus esfuerzos en ellos para aliviar su estrés emocional. Por otro lado, los docentes que confían en su eficacia instructiva fomentan el desarrollo de los intereses intrínsecos y la autodirección de los alumnos. A la vez manejan los estresores académicos dirigiendo sus esfuerzos a la resolución de problemas. Algunos estudios en México (Ramos Carmona, 1997; Zorrilla, 2004; Sandoval Flores, 2001) apoyan la idea de un bajo nivel de eficacia en la práctica docente de los profesores. En este trabajo los maestros y alumnos evaluaron once características efectivas que pueden utilizarse en una enseñanza de tipo expositiva (tradicional, transmisiva, verbal, típica, unitaria). Según Tomlinson (2005), este tipo de enseñanza está diseñada para un grupo de alumnos en que todos son similares. Las similitudes entre estudiantes son el centro de dicha enseñanza. Se piensa que todos los alumnos tienen las mismas destrezas y conocimientos, aprenden de la misma manera, que tienen el mismo interés, el mismo nivel de madurez emocional y social y que tienen la misma tensión en el hogar. Inclusive que pertenecen a un nivel social medio, bien alimentados, con valores y normas semejantes al del maestro. En la realidad este tipo de clase no existe. Sin embargo, con base en esta concepción de alumno ideal se hace la planeación e implementación de la enseñanza en las escuelas secundarias de México.

Por otro lado, los profesores actuales son el reflejo de cómo fueron enseñados. Estudios revelan que los profesores en el transcurso de su formación docente fueron sometidos al mismo proceso de una enseñanza tradicional. Este modelo curricular es el que domina y es el producto de su internalización que deja huellas difíciles de borrar (Tardif, 2004; Huberman, 1996; Pérez, 2004). El estudiante a partir de la primaria y posteriormente en la secundaria ha estado bajo la poderosa influencia de la enseñanza expositiva. Durante varios años el alumno en las diferentes asignaturas está siendo enseñado por un único patrón, con rutinas y segmentos de enseñanza que se ve diferenciada por la personalidad de cada profesor. Según Abraham (1987) el profesor pasa más tiempo con sus alumnos que con cualquier otra persona dentro de la escuela y éstos pueden observarlo en situaciones en que se lo puede conocer de manera más directa. El tipo de interacción que se establece a diario en una clase expositiva entre profesor y alumno, permite a este crear un tipo de perfil de logro predecible pero que al mismo tiempo

tiene un impacto en sus expectativas de éxito en el curso. Así tenemos que el proceso de enseñanza la realiza el profesor a partir de una imagen ideal de alumno que posee todas las características deseadas, pero que en la realidad concreta presenta contradicciones en el aprendizaje.

Por otra parte, el alumno construye una imagen ideal del profesor y del proceso porque a fuerza de la rutina diaria llega a creer y a convencerse de que no hay otra mejor opción de enseñanza, salvo variantes de este modelo. Los resultados confirman lo anterior ya que los maestros tienden a evaluarse mejor que los estudiantes (54.54% de discrepancia), ya que ellos consideran que enseñan bien y que el problema del aprendizaje es de los alumnos. Por su parte, los alumnos al estar bajo la influencia de un mismo patrón de enseñanza por años, aunque ese patrón sea deficiente o inútil para su aprendizaje aceptan que el problema es de ellos y no del profesor. Por eso los alumnos llegan a creer que los maestros que presentan las características encuestadas de la práctica docente son buenos maestros. Resultados que se explican por la naturaleza psicológica y función de maestros y alumnos dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. Este modelo se ha internado profundamente en la educación mexicana que explica y predice el comportamiento del profesor y del alumno.

#### De la eficacia docente

De los resultados obtenidos se desprende que según la percepción de profesores existe una relación positiva entre la práctica docente y la autoeficacia docente. ¿Cómo se explica esta relación? De acuerdo con la teoría de Bandura las fuentes de la autoeficacia son cuatro: las experiencias de dominio, las experiencias vicarias, la persuasión social y los estados psicológicos y emocionales. En este estudio se considera que las experiencias de dominio y vicarias juegan una función muy importante en la fuerza de la eficacia docente. En relación con las experiencias de dominio, Chacón (2006) dice que en la medida en que un proceso se repite diariamente y a través de los años, cada nueva experiencia directa se transforma en fuente de información que alimenta las creencias del profesor acerca de sus actuaciones posteriores, lo cual con el transcurso del tiempo se llega a estabilizar en un sistema de creencias de eficacia.

Tomlinson (2005) dice que la persona adquiere una fuerte sensación de eficacia personal no porque le digan que es capaz, sino porque reconoce que ha logrado algo que creía fuera de su posibilidad. La ejecución personal exitosa genera una autoeficacia alta y como consecuencia se espera recompensas personales, materiales o sociales. En cuanto a las experiencias vicarias el observar a otro maestro se convierte en una fuente de eficacia ya que se aprende tan

bien como él. Pero para que se lleve a cabo este proceso de manera exitosa es necesario que el observador se compare con el modelo y se juzgue semejante a él. Por otra parte, observar el comportamiento de otros compañeros fortalece el modelo porque intenta comportarse de acuerdo a los estándares de éxito que son aceptados. También los triunfos y fracasos de los compañeros pueden afectar la motivación personal, siempre y cuando se asemejen al observador. De ahí que se encuentre que las variables de la práctica docente explican 10.82% de la varianza en las variables de la autoeficacia y las variables de la autoeficacia docente explican 6.546% de la varianza en las variables de la práctica docente, según la evaluación de los profesores. La práctica docente tiene un mejor poder explicativo sobre la eficacia y no al revés.

La autoeficacia percibida son las creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar las acciones necesarias para manejar situaciones futuras, es decir lo que cree capaz de hacer una persona. ¿Si los profesores se autoperceben con altos niveles de confianza por qué no han cambiado su práctica docente según lo predice la teoría? En primer lugar, no hay que olvidar que el modelo expositivo está bien arraigado en las creencias de los profesores. En segundo lugar, el determinismo recíproco el ser humano es producto de la interacción entre persona, conducta y ambiente. Las personas tratan de ejercer un control de los sucesos y circunstancias que afectan su vida ya que traerá como consecuencia beneficios personales y sociales. La incapacidad para ejercer un control afecta de manera negativa y crea en la persona aprensión, apatía y desesperación. También se ha visto que aunque los profesores hayan leído o asistido a cursos acerca de otras formas de enseñar, el modelo tradicional puede emerger nuevamente en el salón de clase al enfrentar las condiciones escolares y a un sistema escolar inamovible. Las autoridades educativas esperan que el profesor cambie en su manera de enseñar, pero sin alterar las estructuras y el entorno donde se realiza el proceso educativo (Reimers, 2002; Rodríguez, 2003; Zorrilla, 2004).

En relación con la percepción, es decir, elaborar juicios o predicciones del comportamiento futuro de la eficacia docente por parte de los alumnos, Schneider, Hastorf y Ellsworth (1982) dicen que la percepción de ser capaz es una propiedad disposicional que se refiere a la relación entre la capacidad (factor interno) y la dificultad ambiental (componente externo). La capacidad es parte del modelo explicativo para las situaciones de logro; el tener éxito o no proporciona información para explicar el comportamiento. Según los autores, antes de hacer atribuciones de ser capaz la persona debe determinar el grado de dificultad de la tarea en parti-

cular. Otro elemento involucrado es el esfuerzo, es decir la cantidad de energía que se requiere en la tarea. El esfuerzo que se percibe está afectado por la capacidad y la dificultad de la tarea. Las fuentes de atribución de la capacidad de logro son las experiencias, los prejuicios y la personalidad del observador, las cuales determinan en parte lo que se observa en el comportamiento, las características y apariencia del sujeto en un contexto determinado formando un modelo o constructo del profesor. Dice Abraham (1987) que los alumnos tienen una mejor capacidad para descubrir en los maestros aspectos de su personalidad de forma rápida y precisa debido a que tienen mayor sensibilidad a las actitudes y reacciones, creen más en los sentimientos y hechos que en las palabras y por la espontaneidad ante la experiencia. Los alumnos de las escuelas de la Unidad Regional 5 han percibido un perfil de eficacia grupal menor que el de los maestros cuyo valor se ve reflejado en las medias de las variables estudiadas. De acuerdo con los resultados, los alumnos perciben una relación positiva entre la práctica docente y la eficacia del profesor. En este caso las variables de la práctica docente explican 49.546% de la varianza en las variables de la eficacia docente y las variables de la eficacia docente explican 43.573% de la varianza en las variables de la práctica docente. Como en el caso de los profesores las variables de la práctica docente tienen un mejor poder explicativo de la eficacia y no la eficacia en la práctica docente.

Se podría decir que los estudiantes de la Unidad Regional 5 no tienen el control de lo que hace el profesor, pero sí el ejercer cierta influencia en el salón de clases mediante su conducta, aun cuando no pueden conocer el grado de influencia que tienen sobre dicha práctica y la eficacia del profesor. La percepción de dicha eficacia está sustentada en la observación diaria en el quehacer del profesor en el aula. Los alumnos perciben que existe una alta correlación ( $r = .862$ ) entre la práctica y la eficacia docente, entre lo que hace y lo que es capaz de hacer. En comparación con la percepción de los maestros y desde un punto de vista optimista, se diría que los alumnos perciben que los profesores son capaces de aprender competencias que no están aplicando ahora en el salón de clases, lo cual traería una mejora en sus aprendizajes. Se concluiría que los alumnos esperan más de lo que están haciendo los maestros de secundaria.

La visión de los profesores es distinta, ya que al autoevaluar su práctica docente, ellos pueden juzgar lo que son capaces de hacer, es decir, perciben dos situaciones distintas entre lo que están haciendo y lo que son capaces de hacer. Es posible que las competencias de eficacia

sean sentidas como nuevas cargas o retos difíciles de alcanzar, o que la práctica docente no es una fuente completa y suficiente para la realización de competencias eficaces.

Los cinco ítems que tipifican la práctica docente según la autoevaluación de los profesores y de acuerdo con el valor del coeficiente estructural son: “enlaza los conocimientos previos con el nuevo contenido” ( $\beta = .685$ ), “crea un ambiente de confianza apropiado para la buena comunicación” ( $\beta = .573$ ), “enseña diferentes maneras de aprender los contenidos de la materia” ( $\beta = .522$ ), “manifiesta entusiasmo durante la clase” ( $\beta = .501$ ) y “explica los objetivos que deben cumplirse en cada lección” ( $\beta = .461$ ). Estos valores que representan la relación de cada ítem con la función canónica son menores para los maestros que los obtenidos por parte de los alumnos. De los cinco ítems seleccionados por tener los valores más altos, tres de ellos coinciden en ambos grupos. En el caso de los alumnos los cinco ítems que tipifican la práctica docente son: “crea un ambiente de confianza apropiado para la buena comunicación” ( $\beta = .829$ ), “espera el mejor desempeño del alumno para lograr buenas calificaciones” ( $\beta = .820$ ), “enseña diferentes maneras de aprender los contenidos de la materia” ( $\beta = .820$ ), “manifiesta entusiasmo durante la clase” ( $\beta = .807$ ) y “explica de manera comprensible los contenidos de la materia” ( $\beta = .796$ ). Si se toma el valor más alto de los coeficientes estructurales se puede notar que los profesores le dan prioridad a la instrucción y los alumnos a la conducción interpersonal. Se hace evidente que para el alumno es más importante el clima emocional afectivo y la actitud de buena expectativa de los profesores en el salón de clases, resultados que concuerdan con los reportados por Ardiles y Escobar (1997). En cambio, el profesor se focaliza en la continuidad y enlace de los contenidos de la materia y secundariamente en crear un ambiente emocional apropiado.

En relación con los valores de los coeficientes estructurales de la eficacia, estos presentan el mismo patrón obtenido en la práctica docente, son más altos en los alumnos que en los profesores. En el caso de los profesores los cinco ítems con los valores más altos que tipifican la eficacia son: “aplicar los conocimientos de la materia en diversos acontecimientos de nuestra vida” ( $\beta = .741$ ), “modernizar sus conocimientos a través de las publicaciones recientes” ( $\beta = .699$ ), “respetar los distintos puntos de vista de los estudiantes” ( $\beta = .688$ ), “enseñar a tomar decisiones personales después de analizar situaciones reales” ( $\beta = .640$ ) y “enseñar nuevos métodos de aprendizaje de los contenidos de la materia” ( $\beta = .618$ ). Por otro lado, los estudiantes presentan la siguiente estructura: “enseñar a tomar decisiones personales después de

analizar situaciones reales” ( $\beta = .896$ ), “enseñar nuevos métodos de aprendizaje de los contenidos de la materia” ( $\beta = .884$ ), “enseñar modos de resolver problemas relacionados con su materia” ( $\beta = .866$ ), “respetar los distintos puntos de vista de los estudiantes” ( $\beta = .863$ ) y “promover el diseño y realización de trabajos originales e interesantes” ( $\beta = .844$ ). Se observa que en tres competencias coinciden en ambos grupos. Tomando el valor más alto de los coeficientes estructurales de la evaluación de los profesores, se puede decir que ellos le dan más importancia a la eficacia con base en la creencia de que son capaces de aplicar los conocimientos de la materia en diversos acontecimientos de la vida del estudiante. Por su parte los estudiantes, siguiendo el mismo criterio, creen que los profesores son capaces de enseñar a tomar decisiones personales después de analizar situaciones reales. Resumiendo, los profesores le dan prioridad a la práctica docente en la habilidad instruccional de ofrecer continuidad y enlace de los contenidos de la materia y la eficacia en la capacidad de aplicar los conocimientos en diferentes contextos de la vida del estudiante. Los estudiantes por su parte le dan prioridad a la práctica docente en la habilidad que tiene el profesor de crear un ambiente emocional apropiado para el aprendizaje y la eficacia en la capacidad de los profesores de enseñar a tomar decisiones personales después de analizar situaciones reales, que es una característica de los profesores con un sentido alto de eficacia (Bandura, 1999).

### Conclusiones

Se concluye que son dos visiones distintas las de los protagonistas, que si se toman en cuenta pueden complementar y mejorar el proceso enseñanza aprendizaje en la interacción diaria en el salón de clases. En el caso de la práctica docente los alumnos, con base en la experiencia y en la observación del proceso que se realiza en el salón de clases, evaluaron el desempeño del maestro. En cambio, en la eficacia el alumno realiza una inferencia del potencial del profesor, basado tanto en su desempeño de la práctica docente en el aula como en la dificultad que percibe para realizar la competencia. El profesor al evaluar la eficacia toma no solamente en cuenta su experiencia en la práctica docente y la dificultad de la competencia, sino también las condiciones escolares, el ambiente de aprendizaje en el salón de clases y sobre todo el compromiso y motivación del estudiante para aprender. Los alumnos, con base en la observación del desempeño docente en el salón de clases y en la dificultad percibida de las competencias, conciben una relación entre lo que hacen y lo que son capaces de hacer los profesores, es decir, la capacidad de aprender nuevas competencias de eficacia. Por su parte los

profesores, aunque se creen capaces de aprender y de enseñar dichas competencias, no desean responsabilidades o cargas adicionales a su trabajo en el salón de clases, ya que tienen suficientes dificultades en cumplir su función académica básica de enseñar los contenidos en un marco tradicional. Finalmente, la estructura de las variables que conforman la práctica docente y la eficacia son diferentes para profesores y alumnos debido a que, como protagonistas involucrados con diferentes funciones y expectativas que tienen en el proceso de enseñanza aprendizaje, perciben el fenómeno de manera distinta.

### Referencias

- Abraham, A. (1987). *El mundo interior de los enseñantes*. Barcelona: Gedisa.
- Aneas Álvarez, A. (2003). *Competencias profesionales. Análisis conceptual aplicación profesional*. Recuperado de [http://www.ub.edu/grop/Docs\\_SEPEROB/A\\_Aneas.PDF](http://www.ub.edu/grop/Docs_SEPEROB/A_Aneas.PDF)
- Aparicio, J. J. (2003.). Hacia un análisis de los factores que determinan la calidad de la enseñanza media. *Revista de Investigación e Innovación Educativa Tarbiya*, 32, 7-30.
- Ardiles, E. y Escobar, P. (1997). Percepción y expectativas de los alumnos de enseñanza media en relación a la formación y desempeño de sus profesores. *Estudios Pedagógicos*. Recuperado de [http://www.mingonline.uach.cl/Cielo.php?script=sci\\_arttext&pid=50718-070519970001000](http://www.mingonline.uach.cl/Cielo.php?script=sci_arttext&pid=50718-070519970001000)
- Argudín, Y. (2005). *Educación basada en competencias*. México: Trillas.
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. Recuperado de <http://www.des.emory.edu/mfp/BanEncy.html>
- Bandura, A. (1999). Ejercicio de la eficacia personal y colectiva en sociedades cambiantes. En A. Bandura (Ed.). *Autoeficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual* (pp. 19-54). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75-78.
- Barr, G. (1999, septiembre). *Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo*. I Seminario Taller sobre perfil del docente y estrategias de formación. Organización de Estados Americanos. Lima, Perú. Recuperado de [http://www.Campus\\_oei.org/de/bg.html](http://www.Campus_oei.org/de/bg.html)
- Brophy, J. (2002). *Enseñanza*. Recuperado de [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/edu-practices\\_01\\_spa.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/edu-practices_01_spa.pdf)
- Brunner, J. J. (2001). Globalización, educación, revolución tecnológica. *Perspectivas*, 31(2), 139-156.
- Caldwell, B. J. (2000). Proyectos estratégicos para los profesionales en escuelas de calidad mundial. *Perspectivas*, 30(2), 207-220.
- Carreras de Alba, M.R., Guil Bozal, R. y Mestre Navas, J.M. (1999). Estudio diferencial de la percepción de eficacia docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 2(2), 1-23. Recuperado de <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/v2n2rca.htm>
- Chacón Corzo, C.T. (2006, enero-diciembre). Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente de inglés. *Acción Pedagógica*, 44-54.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. (2000). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Grao.
- De Giraldo, L. y Mera, L. (2000). Clima social escolar: percepción del estudiante. *Revista Colombia Médica*, 31(1), 23-27.
- Delors, J. (Comp.). (1997). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Domenech, F., Traver, J.A., Moliner, M.O. y Sales, M.A. (2006). Análisis de las variables mediadoras entre las concepciones educativas del profesor de secundaria y su conducta docente. *Revista de Educación*, 473-492.
- Faris, R. (1997). Educación y capacitación, distintas experiencias. En CONOCER (Comp.). *Competencia laboral, antología de lecturas* (Tomo 1, pp.299-354). México: Conocer-Alhambra Mexicana.

- Gall, M.D., Borg, W.R. y Gall, J.P. (1996). *Educational research an introduction*. New York: Longman.
- Gerstner, L., Semerad, R., Doyle, D. y Johnston, W. (1996). *Reinventando la educación*. Barcelona: Paidós.
- Gonczi, A. (1997). Perspectivas internacionales sobre la educación basada en competencia. En CONOCER (Ed.) *Competencia laboral. Antología de lecturas* (Tomo I, pp. 417-446). México: Conocer-Alhambra Mexicana.
- González Maura, V. (2002). ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica. *Revista Cubana de Educación Superior*, 22(1), 45-53.
- González, J. y Wagenaar R. (2003). *Tuning educational structures in Europe. Informe final fase uno*. Bilbao: Universidad de Deusto-Universidad de Groningen.
- Goodson, I. F. (2000). El profesional regido por principios. *Perspectivas*, 30(2), 197-205.
- Guajardo Cantú, R. (2005). *Propuesta para una mejora académica en la escuela secundaria*. Monterrey: Oficio.
- Hackett, G. (1999). Autoeficacia en la elección y desarrollo profesional. En A. Bandura, (Ed.). *Autoeficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual* (pp. 201-222), Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Huberman, S. (1996). *Cómo aprenden los que enseñan. La formación de los formadores*. Buenos Aires: Aique.
- Macleán, R. (2001). Una visión general: la educación secundaria en la encrucijada. *Perspectivas*, 31(1), 41-48.
- Morales Ramírez, M.S. (2006). *Un acercamiento al fenómeno de la idealización docente*. Recuperado de <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/07/monicas.html>
- Ornelas, C. (2006, noviembre). La estrechez de la reforma a la secundaria. *Educación 2001*, 7-10.
- Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and self-efficacy*. Recuperado de <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>
- Patrinos, H.A. y Layton, H. (2006). Determinantes de aprendizaje en México. *Educare*, 2(4), 22-26.
- Pérez, A.M. (2004). *El fracaso escolar y sus actores sociales*. Conferencia Internacional de Sociología de la Educación. Buenos Aires, 25 al 28 de agosto. Recuperado de [http://www.iniciativas.org.ar/boletines/08\\_docs/Ponencia\\_u:Nordeste.doc](http://www.iniciativas.org.ar/boletines/08_docs/Ponencia_u:Nordeste.doc)
- Prieto Navarro, L. (2006), Autoeficacia docente: un nuevo reto para la formación en el contexto del espacio europeo de educación superior. *Trivium*, 15-19.
- Ramos Carmona, M. (1997). Descripción de la práctica docente en las escuelas secundarias. *Educación Nueva Época*, 3. Recuperado de <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/01/01Mario.html>
- Reimers, F. (2002). La buena enseñanza y el éxito escolar de los estudiantes en América Latina. *Cuadernos de discusión*, 3. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de [http://www.formaciondocente.sep.gob.mx/cuader/cuad3/3\\_buen.htm](http://www.formaciondocente.sep.gob.mx/cuader/cuad3/3_buen.htm)
- Reyes Rosales, A. (1997). *Técnicas y modelos de calidad en el salón de clases*. México: Trillas-Edusat-ITESM-Ilce.
- Rodríguez, E. (2003). Teorías implícitas del profesorado y modelos de formación docente. Contexto educativo. *Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, 5(28). Recuperado de [http://contexto\\_educativo.com.ar/2003/4/mota-08.htm](http://contexto_educativo.com.ar/2003/4/mota-08.htm)
- Saint-Onge, M. (2000). *Yo explico, pero ellos... ¿aprenden?* México: Secretaría de Educación Pública.
- Sandoval Flores, E. (2001). Ser maestro de secundaria de México: condiciones de trabajo y reformas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie25a04.htm>
- Sarramona López, J., Noguera Arrom, J. y Vera Vila, J. (1998). ¿Qué es ser profesional docente? *Teoría de la Educación*, 10, 95-114.
- Schneider, D.J., Hastorf, A.H. y Ellsworth, P.C. (1982). *Percepción personal*. México: Fondo Educativo Interamericano.
- Secretaría de Educación Pública. (2002) *Documento base. Reforma integral de la educación secundaria*. México: Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Recuperado de <http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/doc>
- Secretaría de Educación Pública. (2006). Acuerdo número 384 por el que se establece el nuevo plan y programas de estudio para la educación secundaria. *Educación 2001*, 1-16
- Secretaría de educación Pública. *¿Cómo está la educación secundaria en México?* Recuperado de <http://inee.edu.mx/BibliotecaVirtual/sitio/folleto/folleto2.html>

- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Nancea.
- Traver, J.A., Sales, A., Domenech, F. y Moliner, O. (2007). Caracterización de las perspectivas docentes del profesorado de secundaria a partir del análisis de las variables educativas relacionadas con la acción y el pensamiento docente. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/investigacion/1008Traver.pdf>
- Treviño Villarreal, E. y Treviño González, G. (2003). *Factores socioculturales asociados al rendimiento de los alumnos al término de la educación primaria: un estudio de las desigualdades en México*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Vargas Zuñiga, F. (2004a). *Competencias clave y aprendizaje permanente*. Montevideo: Cinterfor.
- Vargas Zuñiga, F. (2004b). *40 preguntas sobre competencia laboral*. Montevideo: Cinterfor.
- Vargas, F., Casanova, F. y Montanero, L. (2001). *El enfoque de competencia laboral: Manual de formación*. Montevideo: Cinterfor.
- Wang, M. C. (1995). Al servicio de los alumnos con necesidades especiales: equidad y acceso. *Perspectivas*, 25(2), 315-327.
- Weber, W.A. (1993). Conducción del salón de clases. En J.M. Cooper (Ed.). *Estrategias de enseñanza* (pp. 343-449). México: Limusa Noriega.
- Zimmerman, B.J. (1999). Autoeficacia y desarrollo humano. En A. Bandura (Ed.). *Autoeficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual* (pp. 177-200). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Zorrilla, Margarita. (2004). La educación secundaria en México: al filo de la reforma. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1), 1-22. Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/zorrilla.pdf>