

## PROCESOS BIOGRÁFICO-FORMATIVOS Y SU IMPACTO EN LA AUTONOMÍA ACADÉMICA Y LAS CREENCIAS DE AUTO-EFICACIA EN PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA QUE ESTUDIAN EL POSGRADO

Dra. Roxana Lilian Arreola Rico  
UPN  
[roxarreola@yahoo.com.mx](mailto:roxarreola@yahoo.com.mx)

1

### Resumen

El desarrollo autónomo es una de las grandes aspiraciones de los procesos formativos, particularmente de la escuela; sin embargo, al parecer también es el gran fracaso pues cotidianamente podemos observar que las personas poco muestran comportamientos propositivos que evidencien iniciativa, libertad de pensamiento y acción con límites, toma de decisiones argumentadas, entre otras. Por el contrario, en los ambientes sociales, laborales y académicos suelen observarse prácticas orientadas al seguimiento de instrucciones, actitudes pasivas, poco propositivas, con tendencia a hacer lo que se espera de ellos y a regirse por factores externos. En la escuela frecuentemente nos enfrentamos a estudiantes con escasa curiosidad e iniciativa, actitud pasiva e inerte, esperando respuestas por parte del docente, dependientes de compañeros o del propio profesor, con inseguridad en el desempeño académico y con creencias o juicios de escasa capacidad de logro, situación que incluso persiste hasta los niveles más avanzados como el posgrado. Lo preocupante es que esta falta de autonomía académica no se queda en el espacio escolar sino trasgrede muros y se aprecia en el comportamiento social.

La experiencia de investigación se realizó en la Unidad UPN 097 D.F. Sur, institución en la que se ofrece la Licenciatura en Educación y la Maestría en Educación Básica, mismas que atienden a profesores de educación básica en servicio y tiene como principal objetivo la profesionalización de la práctica docente. Los participantes fueron profesores-alumnos que se encuentran cursando la Maestría en Educación Básica.

El objetivo de la investigación fue identificar los factores o condiciones de vida en procesos formativos formales (escolares) y no formales (familiares) asociados con el desarrollo autónomo, como promotores de la autonomía académica en los profesores-alumnos y con las creencias de auto-eficacia. Para ello se recurrió a una metodología basada en propuestas de corte cualitativo, que dan gran importancia al aspecto subjetivo en la manera cómo se construye e interpreta la realidad social; se recuperaron elementos que aporta el enfoque biográfico.

2

Las estrategias de indagación utilizadas fueron:

- a) Relato biográfico de los profesores-alumnos.
- b) Observación de clases y videograbación.
- c) Cuestionario de estrategias de trabajo autónomo (CETA)
- d) Cuestionario de estrategias motivacionales para el aprendizaje (MSLQ) para identificar las creencias de auto-eficacia de los profesores-alumnos.

Los resultados obtenidos fueron:

- Con el relato autobiográfico se identificó el tipo de educación y disciplina de crianza, el tipo de educación escolar, las formas de relación que establecen con la familia y los compañeros de trabajo y los mecanismos para la toma de decisiones, los sentimientos de seguridad e inseguridad, así como experiencias de éxito y fracaso. Se encontró que de los 19 sujetos, 14 (73.7%) evidenciaron haber tenido una educación y dinámica familiar autoritaria y heterónoma ya que los padres eran quienes tomaban decisiones, imponían reglas, normas y castigos y no dieron libertad para que ellos tomaran sus propias decisiones o participaran en el establecimiento de la disciplina y la normativa familiar; hay que destacar que de estos 14 sujetos solo 3 (21.4%) de ellos muestran rasgos de autonomía, curiosamente se trata de los sujetos más jóvenes en los cuales el contexto globalizador y cultural actual podría haber tenido mayor influencia. Los otros 5 sujetos que evidenciaron rasgos de una educación más democrática y en libertad, 4 describen en su relato características que corresponden a un desarrollo autónomo.

- En relación a la toma de decisiones, los sujetos que asumen características de educación y disciplina rígida y autoritaria, utilizan como mecanismo para la toma de decisiones la evitación de castigos, sanciones o represalias, están muy preocupados por lo que opinen los demás y los convencionalismos sociales. Los que adoptan características de una educación más democrática toman decisiones a partir del análisis y reflexión de consecuencias y a partir de sus propios intereses y convicciones, toman iniciativa y distinguen cuando deben seguir instrucciones por así convenir a sus intereses.
- En cuanto a las experiencias de éxito y fracaso se ha logrado identificar que los éxitos contribuyen fehacientemente a generar un sentimiento de seguridad, pero se discrimina claramente el ámbito al que corresponden: personal, escolar o laboral; cuando se han tenido éxitos en lo escolar se observa mayor seguridad en el rol de estudiante, mientras que la prevalencia de fracasos provoca inseguridad. El supuesto de que las situaciones de éxito escolar promueven la formación de creencias de autoeficacia y las experiencias de fracaso las inhiben, quedó demostrada en 12 de los participantes; en los restantes 7 las creencias fueron independientes del tipo de experiencias que tuvieron.
- De acuerdo al promedio de calificación que obtuvo cada uno de los participantes en el cuestionario CETA, se establecieron niveles de autonomía encontrándose que solo 2 estudiantes (10.5%) demuestran un nivel de autonomía, 10 (52.6%) presentan algunos rasgos de autonomía y 7 (36.8%) evidenciaron no ser estudiantes autónomos.
- En función al tipo de respuestas de cada uno de los participantes en el cuestionario MSLQ y considerando que la formación de creencias de autoeficacia generalmente es debido a la constante obtención de logros y resultados exitosos, se podría asumir que quienes las poseen tendrán un desempeño académico satisfactorio. En la presente investigación se encontró que de los 19 participantes, 12 presentan creencias de autoeficacia pero sólo en 7 de ellos se observa un desempeño académico acorde a sus creencias, es decir que muestran resultados exitosos; mientras que los otros 5 a pesar de mostrar creencias de autoeficacia, su desempeño no es satisfactorio ni acorde a sus creencias. Los 7 participantes restantes no poseen creencias de autoeficacia pero sólo en 2 casos a pesar de no

tener dichas creencias tienen desempeños exitosos, quizá ello se deba a que se exigen demasiado, se juzgan severamente y no tienen seguridad en sí mismos; por el contrario en los otros 5 su desempeño no es exitoso y corresponde a la carencia de creencias.

- Se pudo observar que existe una congruencia entre las creencias de autoeficacia, el desempeño logrado y la autonomía, ya que los sujetos que poseen creencias de autoeficacia y éstas corresponden al desempeño en su mayoría exhiben rasgos de autonomía académica, lo mismo sucede con los que no poseen creencias de autoeficacia y ello corresponde a su desempeño. Por la otra, los que su desempeño no es congruente con tener o no creencias de autoeficacia revelan principalmente rasgos de heteronomía académica.
- En la mayoría de los casos (14) hay una clara relación entre el tipo de educación y disciplina de crianza, los que manifestaron particularidades de tipo heterónoma son los que no evidencian rasgos de autonomía académica y los que mostraron características de una educación y disciplina más democrática son quienes muestran autonomía académica en su rol de estudiantes.

En conclusión se puede decir que hay una clara relación entre el tipo de educación y disciplina de crianza y el desarrollo de una autonomía académica y que la formación de creencias de autoeficacia en los estudiantes generalmente es resultado del tipo de experiencias escolares, las de éxito favorecen su formación mientras que las de fracaso las inhiben. A partir de estos resultados se pueden generar propuestas de intervención orientadas a favorecer el desarrollo autónomo de los estudiantes.

## **INTRODUCCIÓN**

La autonomía es una cualidad que implica todo un proceso del individuo, dicho proceso se inicia desde la infancia y se espera que se concrete al término de la adolescencia. Se trata de un proceso de diferenciación de carácter emocional y subjetivo, cuando se logra la identidad, misma que implica la aceptación de sí mismo y la autonomía en la toma de decisiones, así como conducirse por la vida a través de un conjunto de convicciones personales que guían y norman su comportamiento.

El medio escolar ocupa un lugar importante en el desarrollo emocional y cognoscitivo del sujeto porque proporciona un espacio para el aprendizaje formal y el ejercicio de la autonomía del alumno, al tiempo que las funciones psicológicas de percepción, pensamiento y juicio adquieren una nueva dimensión por medio de la abstracción (Bautista, 2005). Los maestros ocupan un lugar de extrema importancia en la formación de los estudiantes por los efectos que ejerce su actuación como figuras sustitutas de los padres y como figuras disponibles para que depositen las cargas afectivas provenientes de su infancia y desarrollen sus identificaciones.

Desde una perspectiva filosófica y psicológica, autonomía se entiende como la capacidad de los individuos para actuar como miembros responsables de una sociedad; mientras que, en el ámbito político, este término implica libertad de controles externos a la persona. A este respecto, Holec (1981) enfatiza en la autonomía concebida como un eje principal para alcanzar la libertad como individuos, y el desarrollo de habilidades que nos permitan tener una posición más responsable e informada en el manejo de múltiples asuntos que conciernen a la sociedad en que vivimos (Viáfara y Ariza, 2008). Para nosotros, autonomía es la capacidad que tienen los individuos de identificar sus potencialidades y limitaciones y, en esa medida, asumir con responsabilidad su proceso de aprendizaje.

Little (1991) y Low (1996) coinciden en su apreciación de la autonomía como la capacidad que tienen los estudiantes para tomar distancia, embarcarse en una reflexión crítica, llevar a cabo procesos de toma de decisiones y actuar independientemente. Así, este concepto es nuclear en la concepción de un estudiante que tiene la capacidad de controlar su propio aprendizaje, lo que implica la proposición de objetivos, la elección de materiales, tareas y formas de explotarlos, y de plantear criterios definidos para autoevaluarse.

Luna y Sánchez (2005) establecen cuatro perfiles que describen las características referentes a la autonomía en los estudiantes participantes: 1) estudiantes que buscan alcanzar sus objetivos, y para lograrlo, actúan con un alto grado de independencia en las decisiones y recursos dentro del contexto educativo; 2) estudiantes que adoptan actitudes para aprender por sí mismos, pero cuyo compromiso no se revela dentro de su contexto

académico, sino fuera de éste; 3) estudiantes dependientes de las dinámicas de trabajo que plantean su grupo y el maestro, y 4) estudiantes que, por su iniciativa y capacidad reflexiva, muestran niveles iniciales de autonomía para su aprendizaje.

Con la autonomía académica se espera que el estudiante sea capaz de fijarse compromisos y responsabilizarse de su aprendizaje, de sus evaluaciones, de manera que su autoevaluación le lleve a regresar a los contenidos de aprendizaje cuantas veces sea necesario de acuerdo a sus necesidades; así como también beneficiarse de las oportunidades que le ofrece la institución, la consulta en las bibliotecas virtuales y los materiales electrónicos.

De acuerdo con Bautista (2005) lograr un aprendizaje autónomo implica que el alumno sea capaz de tomar decisiones en el aprendizaje, asumir compromiso en sus tareas escolares, desarrollar un nivel de tolerancia a la frustración y una necesidad de logro que le motive a plantearse retos en el aprendizaje, así como también a fijarse horarios de estudio accesibles y límites cuando sea necesario. En tanto que la labor del maestro enfocada al aprendizaje del alumno, en ambientes presenciales o virtuales, deberá ofrecer apoyo para la mejor utilización de sus funciones cognoscitivas que se traducirán en capacidad de juicio y de autocrítica para el logro de su identidad.

De acuerdo con Cabrera (2009) aprender a aprender constituye la expresión de la autonomía en el aprendizaje del estudiante. Se sintetiza en la idea de ser una guía para dirigir, controlar y evaluar autorreguladamente los procesos de adquisición de conocimientos a través del empleo de estrategias de aprendizaje, con la finalidad de responder a las exigencias de la práctica formativa. La autonomía en el aprendizaje significa que el sujeto es capaz de captar las exigencias de las tareas de aprendizaje, movilizar una serie de conocimientos, habilidades y hábitos integrados en torno a una dirección específica de aprendizaje, utilizándolos intencionalmente. Para lograrlo puede ser mediante estrategias para la autorregulación:

- Estrategias de autoevaluación del estudiante del nivel de logro (revisión continua de los avances, dificultades y éxitos en la tarea según la meta de aprendizaje, así

como la generación de alternativas de solución y previsión) y de la efectividad de las estrategias utilizadas (evaluación de las tareas o actividades realizadas y de las estrategias empleadas).

- Estrategias para la motivación profesional a través de acciones que refuercen la autoconfianza, la capacidad para el diagnóstico de fortalezas, debilidades y posibilidades para superar dificultades en el proceso de aprendizaje, que orienten hacia la proyección futura en la profesión.

7

Aquí recuperamos el concepto de auto-eficacia que se encuentra íntimamente relacionado con aspectos socio-afectivo-emocionales en tanto este constructo se refiere a los juicios personales que se tienen de sí mismo respecto a la capacidad de logro. Un estudiante puede poseer un concepto de auto-eficacia positivo cuando se considera capaz de realizar eficientemente las tareas académicas, mientras que la auto-eficacia negativa implica que el estudiante no se siente capaz de realizar tareas académicas y tiene la creencia de que está destinado al fracaso.

Bandura (1977) definió la auto-eficacia percibida como los juicios personales sobre sus propias capacidades para organizar o ejecutar cursos de acción para lograr ciertas metas. Los criterios de la auto-eficacia están referidos al auto-funcionamiento futuro y son evaluadas antes de que los estudiantes realicen ciertas actividades relevantes. Así, la auto-eficacia se refiere a las creencias de los individuos acerca de sus capacidades de aprender o realizar acciones en niveles designados como: facilidad de aprendizaje o dificultad de la tarea.

Si se considera que dichas auto-creencias influyen en sus logros, en consecuencia, lo recomendable es analizar cómo los profesores favorecen o no la formación adecuada de éstas, así como encaminar los esfuerzos a desarrollarlas y promover la formación de estudiantes autorregulados.

Bandura (1977) postulaba que las creencias de auto-eficacia influyen sobre el nivel de esfuerzo, persistencia y selección de actividades. Los estudiantes con un alto sentido de eficiencia para completar una tarea educativa participarán con mayor disposición, se



esforzarán más y persistirán durante más tiempo que aquellos que dudan de sus capacidades ante las dificultades. La auto-eficacia percibida influye sobre el aprendizaje de los estudiantes a través de mecanismos cognitivos y motivacionales.

Según Rayón y cols. (2011) el éxito en nuestra sociedad reside en que los sujetos sean capaces de aprender a lo largo de toda la vida, lo que les exige saber organizar y gestionar su propio aprendizaje. Esto requiere que los docentes seamos capaces de diseñar situaciones de aprendizaje en las cuales el alumnado debe controlar su propio proceso de aprendizaje, reflexionar y tomar conciencia de sus avances y dificultades, y solicitar ayuda cuando la necesite, así como poder constatar cuándo está construyendo e integrando conocimiento.

### ***La problemática***

El desarrollo autónomo es una de las grandes aspiraciones de los procesos formativos, particularmente de la escuela; sin embargo, al parecer también es el gran fracaso pues cotidianamente podemos observar que las personas poco muestran comportamientos propositivos que evidencien iniciativa, libertad de pensamiento y acción con límites, toma de decisiones argumentadas, entre otras. Por el contrario, en los ambientes sociales, laborales y académicos suelen observarse prácticas orientadas al seguimiento de instrucciones, actitudes pasivas, poco propositivas, con tendencia a hacer lo que se espera de ellos y a regirse por factores externos.

Específicamente, en el ámbito escolar frecuentemente nos enfrentamos a estudiantes con escasa curiosidad e iniciativa, actitud pasiva e inerte, esperando respuestas por parte del docente, dependientes de compañeros o del propio profesor, inseguridad en el desempeño académico y con creencias o juicios de escasa capacidad de logro, situación que no es exclusiva de algún nivel educativo y que incluso permanece en los niveles más avanzados como el posgrado. Lo preocupante es que esta falta de autonomía académica no se queda en el espacio escolar sino trasgrede muros y se aprecia en el comportamiento social.



Al respecto, cabe preguntarnos ¿qué hemos hecho o qué no hemos hecho para tener este perfil de estudiantes, ciudadanos y seres humanos? ¿es la escuela la única responsable como agente formativo? ¿qué factores inciden en la conformación de los sujetos? ¿cómo impactan los procesos formativos en el desarrollo de la autonomía académica y en las creencias de auto-eficacia? ¿la escuela cómo puede contribuir al desarrollo de la autonomía académica y las creencias de auto-eficacia?

### ***Contexto***

La experiencia realizó en la Unidad UPN 097 D.F. Sur, institución en la que se ofrece la Licenciatura en Educación y la Maestría en Educación Básica, misma que atiende a profesores de educación básica en servicio –que en lo sucesivo se les denomina profesores-alumnos– y tiene como principal objetivo la profesionalización de la práctica docente.

### ***Actores***

Profesores-alumnos que se encuentran cursando la Maestría en Educación Básica en la UPN y que están en servicio docente, ya sea en educación preescolar, primaria o secundaria.

### ***Objetivo general:***

Identificar los factores o condiciones de vida en procesos formativos formales (escolares) y no formales (familiares) asociados con el desarrollo autónomo, como promotores de la autonomía académica en los profesores-alumnos y con las creencias de auto-eficacia.

## **DESARROLLO**

La presente investigación se fundamenta en aquellas propuestas de corte cualitativo, que dan gran importancia al aspecto subjetivo en la manera cómo se construye e interpreta la realidad social. En este sentido, recuperamos elementos que aporta el enfoque biográfico. Se trata de un tipo de investigación cualitativa de carácter descriptivo en el que el relato del informante adquiere la mayor importancia. Este relato biográfico se compone de dos elementos: la narración del informante y un comentario crítico del investigador.

Los relatos de vida forman parte del campo de la investigación cualitativa, cuyo paradigma fenomenológico sostiene que la realidad es construida socialmente mediante definiciones individuales o colectivas de una determinada situación (Taylor y Bogdan, 1984); es decir, se interesa por el entendimiento del fenómeno social, desde la visión del actor. De ahí que los datos obtenidos al utilizar la metodología cualitativa constan de ricas descripciones verbales sobre los asuntos estudiados (Kavale, 1996 citado en Cordero, 2012).

Dentro del vocabulario de este enfoque se han utilizado dos términos, relato (*story*) e historia (*history*), al respecto tras un largo periodo de indecisión terminológica, Denzin (1970) propuso una distinción entre *life story* (relato de vida) y *life history* (historia de vida). Con el primero de estos términos, designa la historia de una vida tal como la cuenta la persona que la ha vivido. En cuanto al término *historia de vida*, Denzin propone reservarlo para los estudios de casos sobre una persona determinada, incluyendo no sólo su propio relato de vida, sino también otras clases de documentos como la historia clínica, el expediente judicial, los tests psicológicos, los testimonios de allegados, etc.

En el enfoque biográfico-narrativo se trata de otorgar toda su relevancia a la dimensión discursiva de la individualidad, a los modos cómo los humanos vivencian y dan significado al mundo de la vida mediante el lenguaje (Bolívar, 2014). En el caso concreto de esta investigación se pretende que los profesores-alumnos se expresen como autores de sus relatos de vivencias y prácticas.

De acuerdo con Bolívar (2014) los relatos autobiográficos que los profesores nos cuentan son siempre singulares, selectivos y específicos, situados en un espacio y tiempo por lo

que deben ser complementados mediante reelaboración biográfica con otras narraciones u otros medios (documentales y testimoniales) del mismo sujeto, en espacios y tiempos ampliados que ayuden a comprender el contexto donde toman un sentido más amplio.

La tarea del investigador es hacer visible o evidente las formas culturales y sociales presentes implícitamente en los relatos, situando la interpretación en un contexto que lo dote de sentido.

Según Goodson y colaboradores (2010) los relatos de vida no sólo reflejan aspectos de lo que las personas han aprendido en sus experiencias de vida sino que además constituyen en sí mismos un proceso de aprendizaje, es decir, el acto de narrar es un aprendizaje en acción en tanto es una práctica reflexiva de sus experiencias.

Construir una “trama” de sí, como proceso estructurador de la construcción narrativa, organiza incidentes y acontecimientos heterogéneos de la vida en un orden (secuencial o temático) particular. Esta trama es lo que hace que el relato de vida sea una historia, singular y completa. Es, pues, una “síntesis de elementos heterogéneos, entre los acontecimientos o múltiples sucesos y la historia completa y singular” (Ricoeur, 2006: 10).

### ***Estrategias de indagación:***

Para la recopilación de información se utilizaron los siguientes instrumentos:

- e) Relato biográfico de los profesores-alumnos. Se trata de un documento que recoge la narración de una experiencia vivida por una persona y expresada con sus propias palabras. Para la elaboración del relato se entregó previamente al informante un guion de preguntas o temas que se consideraron esenciales para la investigación.
- f) Observación de clases.
- g) Cuestionario de estrategias de trabajo autónomo (CETA)
- h) Cuestionario de estrategias motivacionales para el aprendizaje (MSLQ) para identificar las creencias de auto-eficacia de los profesores-alumnos.

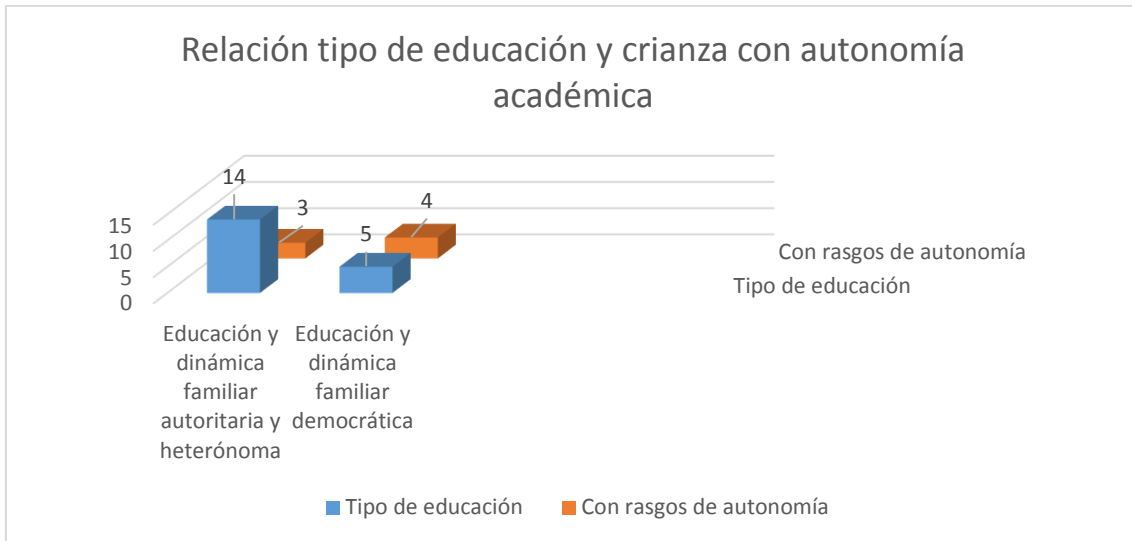
Para fines de este trabajo lo que interesa es recuperar la significación de autonomía que le es conferida a posteriori por el sujeto.

### *Resultados de la investigación*

#### **a) Relato autobiográfico.**

El relato autobiográfico permite identificar el tipo de educación y disciplina de crianza, el tipo de educación escolar, las formas de relación que establecen con la familia y los compañeros de trabajo y los mecanismos para la toma de decisiones, los sentimientos de seguridad e inseguridad, así como experiencias de éxito y fracaso y a partir de ahí, empezar a hacer una aproximación hacia las posibles relaciones entre estos aspectos con el desarrollo moral heterónomo o autónomo. Para ello se elaboró un conjunto de categorías de análisis para los tres campos de indagación: historia familiar, historia escolar y contexto actual. Las categorías diseñadas fueron: dinámica; disciplina heterónoma/autónoma; toma de decisiones; relación/comunicación; y vivencia de éxito/fracaso.

Al respecto, se encontró que de los 19 sujetos 14 (73.7%) evidenciaron haber tenido una educación y dinámica familiar autoritaria y heterónoma ya que los padres eran quienes tomaban decisiones, imponían reglas, normas y castigos y no dieron libertad para que ellos tomaran sus propias decisiones o participaran en el establecimiento de la disciplina y la normativa familiar; hay que destacar que de estos 14 sujetos solo 3 (21.4%) de ellos muestran rasgos de autonomía, curiosamente se trata de los sujetos más jóvenes en los cuales el contexto globalizador y cultural actual podría haber tenido mayor influencia. De los otros 5 sujetos que evidenciaron rasgos de una educación más democrática y en libertad, 4 describen en su relato características que corresponden a un desarrollo autónomo.



Asimismo se observa que las historias escolares asumen prioritariamente características de disciplina heterónoma, autoritaria, con altas limitaciones y escasa libertad de participación.

En relación a la toma de decisiones, los sujetos que asumen características de educación y disciplina rígida y autoritaria, utilizan como mecanismo para la toma de decisiones la evitación de castigos, sanciones o represalias, están muy preocupados por lo que opinen los demás y los convencionalismos sociales, algunos incluso se sienten con poca capacidad de decisión por lo tanto dependen de los padres, cónyuges u otras personas para hacerlo. En contra parte los que adoptan características de una educación más democrática refieren tomar decisiones a partir del análisis y reflexión de consecuencias y a partir de sus propios intereses y convicciones, toman iniciativa y distinguen cuando deben seguir instrucciones por así convenir a sus intereses.

En cuanto a las experiencias de éxito y fracaso se ha logrado identificar que los éxitos contribuyen fehacientemente a generar un sentimiento de seguridad, pero se discrimina claramente el ámbito al que corresponden: personal, escolar o laboral. Es decir, cuando se han tenido éxitos en lo escolar se observa mayor seguridad en el rol de estudiante. Por otro lado, la prevalencia de fracasos provoca inseguridad.

**b) Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo (CETA)**

Para analizar las estrategias de aprendizaje se tomó un instrumento elaborado por López-Aguado (2010) denominado Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo (CETA) el cual pretende explorar los comportamientos específicos de los alumnos en relación a las tareas de aprendizaje autónomo, que puede definirse como “modalidad de aprendizaje en la que el estudiante se responsabiliza de la organización de su trabajo y de la adquisición de las diferentes competencias según su propio ritmo, etc. implica asumir la responsabilidad y el control del proceso personal de aprendizaje, y las decisiones sobre la planificación, realización y evaluación de la experiencia de aprendizaje” (Lobato, 2006, p. 191).

14

El cuestionario explora estrategias relacionadas con aspectos como planificación de tareas, búsqueda de información, comprensión y trabajo activo sobre la información, participación, relación con los compañeros, con el profesor, manejo de las nuevas tecnologías, etc.

El instrumento se divide en seis factores:

- Estrategias de ampliación. Describe estrategias relacionadas con la búsqueda y elaboración de materiales y actividades complementarias de ampliación del material propuesto por el profesor.
- Estrategias de colaboración. Describe una serie de estrategias relacionadas con la implicación del alumno en tareas grupales y de relación con otros compañeros.
- Estrategias de conceptualización. Reúne estrategias relacionadas con el trabajo intelectual sobre el contenido como elaboración de esquemas, resúmenes, mapas conceptuales, etc.
- Estrategias de planificación. Recoge aspectos relativos a la planificación de tiempos y programación de tareas.
- Estrategias de preparación de exámenes. Relacionadas con estrategias para el estudio para exámenes como selección de puntos importantes y actividades de repaso.
- Estrategias de participación. Describe el nivel de participación del alumno: asistencia a clases, aclaración de dudas, participación en el aula o tutorías.

El conjunto de estas estrategias conlleva a considerar a la persona como agente activo de su propio aprendizaje, que aprende conforme a sus necesidades, intereses y potencialidades, al ritmo que personalmente decide. El cuestionario ofrece una aproximación para la valoración del trabajo autónomo que constituye uno de los pilares de la formación por competencias.

De acuerdo con los factores antes señalados se encontró que en cuanto al primero “Estrategias de ampliación” los sujetos en promedio manifiestan que muchas veces realizan actividades para ampliar el material propuesto por el profesor, sin embargo, en un análisis más fino se puede observar que de los 19 participantes, 3 (16%) pocas veces lo hacen. Cabe señalar que esto no se hace evidente en las observaciones de clase ya que los estudiantes reducen su participación a las lecturas solicitadas por el docente y tampoco se nota que hayan investigado en alguna otra fuente.

En relación con el segundo factor “Estrategias de colaboración” se encontró que en promedio los sujetos pocas veces se implican en tareas grupales o colaboran con sus compañeros, esta situación es congruente con la observación de clase ya que el trabajo es generalmente individual, inclusive cuando se les solicita alguna actividad en equipo ésta se reduce a la repartición de actividades por separado sin que haya un trabajo colaborativo.

En cuanto al tercer factor “Estrategias de conceptualización” mencionan en promedio que solo algunas veces realizan actividades de elaboración y tratamiento sobre el contenido a aprender, lo cual es preocupante ya que nos habla de que los estudiantes se orientan hacia un aprendizaje memorístico, o bien, no se esfuerzan por hacer significativo su aprendizaje ni por darle un tratamiento a la información o a los aprendizajes.

Respecto a las “Estrategias de planificación” los participantes mencionan en promedio que muchas veces distribuyen tiempos y organizan actividades y tareas de acuerdo a sus tiempos; sin embargo 8 de ellos (42%) señalan no hacerlo nunca o pocas veces, lo cual

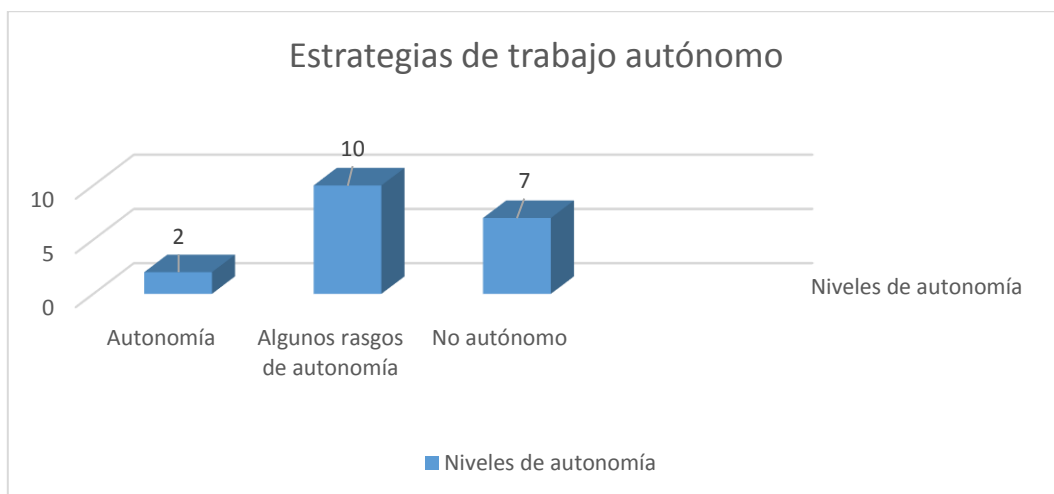


nos habla de un escaso compromiso hacia el aprendizaje y una baja capacidad de autonomía para organizarse.

El quinto factor “Estrategias de preparación a exámenes” revela que en promedio los estudiantes muchas veces realizan actividades de repaso y preparación para los exámenes. Por otro lado, con los resultados del cuarto y quinto factor se puede pensar que la preparación de exámenes se debe más a más a la obtención de una calificación y la exigencia institucional que a su compromiso o autonomía hacia el aprendizaje, más a factores externos que a un interés intrínseco.

El sexto factor “Estrategias de participación” muestra que en promedio los participantes a veces tienen un nivel de participación como alumnos bueno, lo cual se hacen evidente mediante la asistencia a clases, aclaración de dudas, participación en el aula o en tutorías.

Por último de acuerdo al promedio de calificación que obtuvo cada uno de los participantes en los seis factores del cuestionario, se establecieron niveles de autonomía y de acuerdo con ellos se encontró que solo 2 estudiantes (10.5%) demuestran un nivel de autonomía, 10 (52.6%) presentan algunos rasgos de autonomía y 7 (36.8%) evidenciaron no ser estudiantes autónomos.



**c) Cuestionario de Estrategias Motivacionales para el aprendizaje (MSLQ)**

Para analizar las creencias de autoeficacia se tomó un instrumento elaborado por Pintrich (1998) denominado Cuestionario de Estrategias Motivacionales para el aprendizaje (MSLQ) el cual pretende indagar sobre los hábitos de estudio, las habilidades de aprendizaje y sobre la motivación para el trabajo en clase. No hay preguntas correctas ni incorrectas para este cuestionario, en él se debe responder a las preguntas reflejando las propias actitudes y comportamientos.

El cuestionario explora aspectos relacionados con la motivación, las actitudes y estrategias de aprendizaje.

El instrumento se divide en dos factores:

Factor	Reactivos
Motivación y actitudes	1 - 31
Estrategias de aprendizaje	32 - 81

El conjunto de estas estrategias conlleva a considerar como la persona asume creencias respecto a su propio comportamiento y los juicios personales que se tienen de sí mismo respecto a la capacidad de logro, sus propias capacidades para organizar o ejecutar cursos de acción para lograr ciertas metas. Los criterios de la auto-eficacia están referidos al auto-funcionamiento futuro y son evaluadas antes de que los estudiantes realicen ciertas actividades relevantes. Así, la auto-eficacia se refiere a las creencias de los individuos acerca de sus capacidades de aprender o realizar acciones en niveles designados como: facilidad de aprendizaje o dificultad de la tarea.

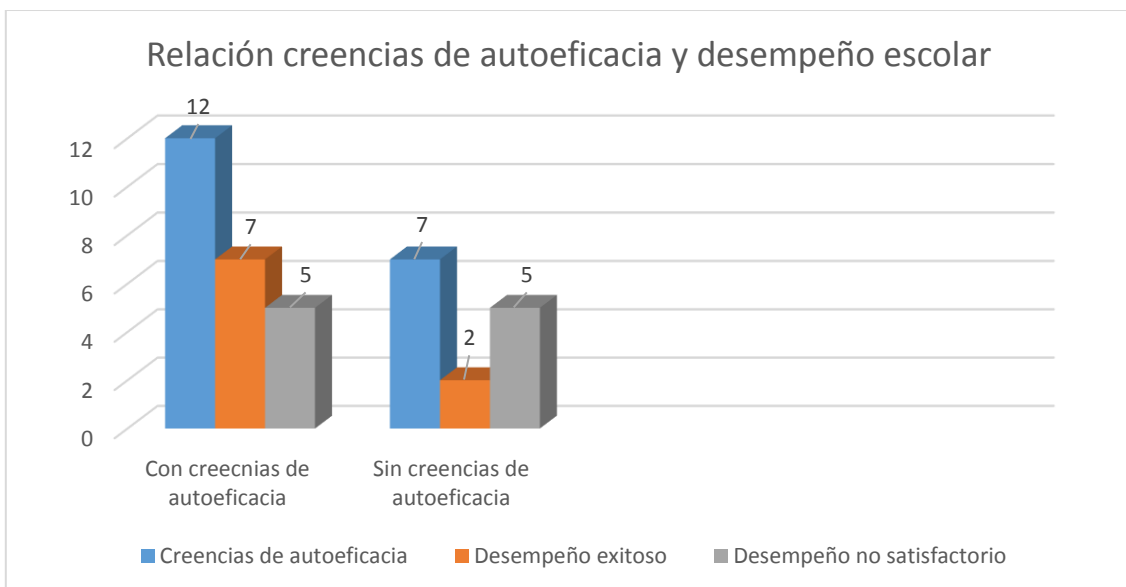
De acuerdo con los factores antes señalados se encontró que en cuanto a la motivación y actitudes de los participantes, 12 muestran estrategias motivacionales y los 7 restantes no.

En relación con el segundo factor sobre estrategias de aprendizaje se encontró que de los 12 que ostentan estrategias motivaciones sólo 5 evidencian estrategias de aprendizaje satisfactorias; los restantes 7 más 5 que no poseen estrategias motivacionales, no tienen

estrategias de aprendizaje; y 2 que no revelaron estrategias motivacionales si afirman tener estrategias de aprendizaje.

En conclusión, de acuerdo al tipo de respuestas de cada uno de los participantes en los dos factores del cuestionario y considerando que la formación de creencias de autoeficacia generalmente es debido a la constante obtención de logros y resultados exitosos, se podría asumir que quienes las poseen tendrán un desempeño académico satisfactorio. Sin embargo, en la presente investigación se encontró que de los 19 participantes, 12 presentan creencias de autoeficacia pero sólo en 7 de ellos se observa un desempeño académico acorde a sus creencias, es decir que muestran resultados exitosos, mientras que los otros 5 a pesar de mostrar creencias de autoeficacia su desempeño no es satisfactorio ni acorde a sus creencias.

Por otro lado, los 7 participantes restantes no poseen creencias de autoeficacia pero sólo en 2 casos a pesar de no tener dichas creencias tienen desempeños exitosos, quizá ello se deba a que se exigen demasiado, se juzgan severamente y no tienen seguridad en sí mismos; por el contrario en los otros 5 su desempeño no es exitoso y corresponde a la carencia de creencias.



**d) Relación Observación en clase e información obtenida de instrumentos de diagnóstico**

Por una parte, se pudo observar que existe una congruencia entre las creencias de autoeficacia, el desempeño logrado y la autonomía, ya que los sujetos que poseen creencias de autoeficacia y éstas corresponden al desempeño en su mayoría exhiben rasgos de autonomía académica, lo mismo sucede con los que no poseen creencias de autoeficacia y ello corresponde a su desempeño. Por la otra, los que su desempeño no es congruente con tener o no creencias de autoeficacia revelan principalmente rasgos de heteronomía académica. Lo anterior se muestra en el siguiente cuadro:

	Congruencia con el desempeño académico		Rasgos de autonomía académica	Rasgos de heteronomía académica
	SI	NO		
Con creencias de autoeficacia	7		6	1
Con creencias de autoeficacia		5		5
Sin creencias de autoeficacia	5		4	1
Sin creencias de autoeficacia		2	2	

Por último, cabe señalar que de acuerdo a lo observado en clase, los resultados obtenidos en el cuestionario CETA empatan parcialmente con lo encontrado, ya que de los 19 participantes en 14 de ellos coincide su clasificación como desempeño autónomo/heterónimo, sin embargo en 4 sujetos clasificados en el CETA como autónomos en el desempeño en clase se evidencian como heterónomos y 1 clasificado previamente como heterónimo muestra un desempeño autónomo. Lo anterior, nos hace pensar que algunos participantes pudieron manipular o falsear algunas respuestas pero en su generalidad lo encontrado es compatible.

En cuanto a la posible relación que puede existir entre el tipo de educación y disciplina de crianza con el desarrollo moral heterónomo o autónomo se realizó un análisis fino sujeto por sujeto a fin de encontrar dicha relación. En primera instancia se encontró que en 5 participantes el discurso era inconsistente con lo observado, ya que 4 de ellos en el cuestionario señalan poseer características de autonomía y esto no se hace evidente en el aula, por el contrario 1 participante minimiza estas características a pesar de que su comportamiento en el aula muestra rasgos importantes de autonomía. Los restantes 14 participantes sí mostraron congruencia y consistencia entre su discurso y lo observado en clase.

20

Por su parte se puede decir que en la mayoría de los casos (14) hay una clara relación entre el tipo de educación y disciplina de crianza, es decir, los que manifestaron particularidades de tipo heterónoma son los que no evidencian rasgos de autonomía académica y los que mostraron características de una educación y disciplina más democrática son quienes muestran autonomía académica en su rol de estudiantes. Únicamente en 6 casos no se encontró relación ya que en 5 de ellos a pesar de haber tenido una educación autoritaria, poco permisiva y heterónoma, los sujetos lograron desarrollar su autonomía académica y 1 que menciona haber tenido una educación democrática no logró ser autónomo.

Respecto a las creencias de autoeficacia el supuesto de que las situaciones de éxito escolar promueve la formación de estas creencias y las experiencias de fracaso las inhiben, quedó demostrada en 12 de los participantes; en los restantes 7 las creencias de autoeficacia fueron independientes del tipo de experiencias que tuvieron.

## **CONCLUSIONES**

En conclusión se puede decir que hay una clara relación entre el tipo de educación y disciplina de crianza y el desarrollo de una autonomía académica, ya que en la mayoría de los casos sí se encontró que la educación y disciplina familiar y escolar de corte más democrático favorece el desarrollo de la autonomía y, por el contrario, una de corte

autoritario e impositiva promueve un desarrollo heterónomo, pasivo y sumiso en el rol del estudiante.

Al respecto es importante destacar que en el desarrollo de la autonomía influyen otros agentes y factores, si bien se puede observar que la familia y la escuela son fundamentales para dicho desarrollo, no podemos descartar que las experiencias de vida, los iguales, las características individuales, las figuras de autoridad o de apego ajenas a los padres y la escuela, el contexto cultural, la globalización y el acceso a información y contextos variados, pueden ser aspectos que contribuyan u obstaculicen al desarrollo autónomo; esta consideración podría explicar aquellos casos en los que no se encontró relación entre el tipo de educación y disciplina de crianza, los cuales fueron la minoría.

Asimismo, se puede concluir que la formación de creencias de autoeficacia en los estudiantes generalmente es resultado del tipo de experiencias escolares, las de éxito favorecen su formación mientras que las de fracaso las inhiben. De ahí la importancia de generar situaciones de aprendizaje que representen experiencias satisfactorias y de éxito y que los errores no sean vividos como fracasos sino como oportunidades de aprendizaje. Aquí es importante señalar que los profesores tienen un papel fundamental ya que en la medida que ofrezcan ambientes de confianza, reconocimiento a los aciertos y no sólo recriminaciones a los errores, estarán propiciando vivencias satisfactorias y de éxito y con ello, promoviendo la formación de creencias de autoeficacia con su respectivo fortalecimiento de la autoestima del estudiante, lo cual impactará en todas las esferas del sujeto, más allá de su rol estudiantil.

En términos ideales maestros y padres deberán propiciar oportunidades para que el alumno desarrolle su autonomía en el contexto escolar, acompañando al estudiante en su aprendizaje, apoyándolo cuando sea necesario, pero también fijándole límites cuando se requiera; sin embargo, esto no siempre sucede así, por el contrario, en frecuentes ocasiones estos actores pueden convertirse en un obstáculo para el desarrollo de la autonomía y de las creencias de auto-eficacia académicas.

Es relevante que las instituciones educativas se aboquen al desarrollo de creencias de auto-eficacia, ya que sí con ellas los estudiantes presentan mayor motivación, nivel de esfuerzo, persistencia, autocontrol, autorregulación y reacciones emocionales positivas, muchos de los grandes males de los que se quejan los docentes estarían resueltos en un gran porcentaje, contribuyendo esto, a su vez, a que los profesores vivieran la docencia de manera gratificante y no como un padecimiento o sufrimiento. Así, el desarrollo de las creencias de auto-eficiencia puede aportar condiciones favorables para generar un clima psicosocial agradable y propicio para el logro de las metas educativas.

Por último, se puede identificar al papel de los padres y del docente como agentes promotores de la formación y desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomo, sin embargo, el rol del profesor requiere de un estudio más profundo para poder valorar el nivel de impacto y la forma cómo éste puede contribuir a favorecer su desarrollo.

## REFERENCIAS

- Bandura, A. (1999). *Auto-eficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bautista, Y. (2005). La autonomía del alumno en el aprendizaje. Reto del nuevo modelo educativo del IPN. *Revista Innovación Educativa*, vol. 5, núm. 25, marzo-abril, pp. 41-54.
- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, 29, marzo 1999.
- Bolívar, A. (2014) Las historias de vida del profesorado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, núm. 62, pp. 911-734.
- Cabrera, I. (2009). Autonomía en el aprendizaje: direcciones para el desarrollo en la formación profesional. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. Vol. 9, núm. 2, mayo-agosto, pp. 1-22.
- Cordero, M. (2012). Historias de vida: Una mirada de investigación cualitativa. *Revista Griot*, vol. 5, núm. I, diciembre.



- Goodson, I.; Biesta, G.; Tedder, M. y Adair, N. (2010). *Narrative learning*, Londres y Nueva York: Routledge.
- Ibarra, S. y G. Rodríguez. (2011). Aprendizaje autónomo y trabajo en equipo: reflexiones desde la competencia percibida por los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol.14, núm. 4, pp.73-85.
- Low, H. (1996). Encouraging learner independence. *How a Colombia Journal for English Teachers*, 4, 39-41.
- Luna, C. y Sanchez, D. (2005). Profiles of autonomy in the field of foreign languages. *Profile: issues in teachers' professional development*, 6, 133-140.
- Pintrich, P. (1994). Student motivation in the college classroom. En K.W. Prichard y R.M. Sawyer (Eds.). *Handbook of college teaching: Theory and applications*. Westport, CT: Greenwood Press/Greenwood Publishing Group.
- Pintrich, P. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686.
- Prieto, L. (s/f). *El análisis de las creencias de autoeficiencia: un avance hacia el desarrollo profesional del docente*. Recuperado de [www.uky.edu/~eushe2/Pajares/Prieto.doc](http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/Prieto.doc)
- Rayón, L. A. de las Heras y Y. Muñoz. (2011). La creación y gestión del conocimiento en la enseñanza superior: la autonomía, autorregulación y cooperación en el aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. II, núm. 4, pp. 103-122.
- Ricoeur, P. (2006). “La vida: un relato en busca de narrador”, *Ágora. Papeles de filosofía*, vol. 25, núm. 2., pp. 9-22.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik Language Learning Resources Ltd.
- Viáfara, J. y J. Ariza. (2008). Un modelo tutorial entre compañeros como apoyo al aprendizaje autónomo del inglés. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, vol. 13, núm. 19, enero-junio, pp. 173-209.