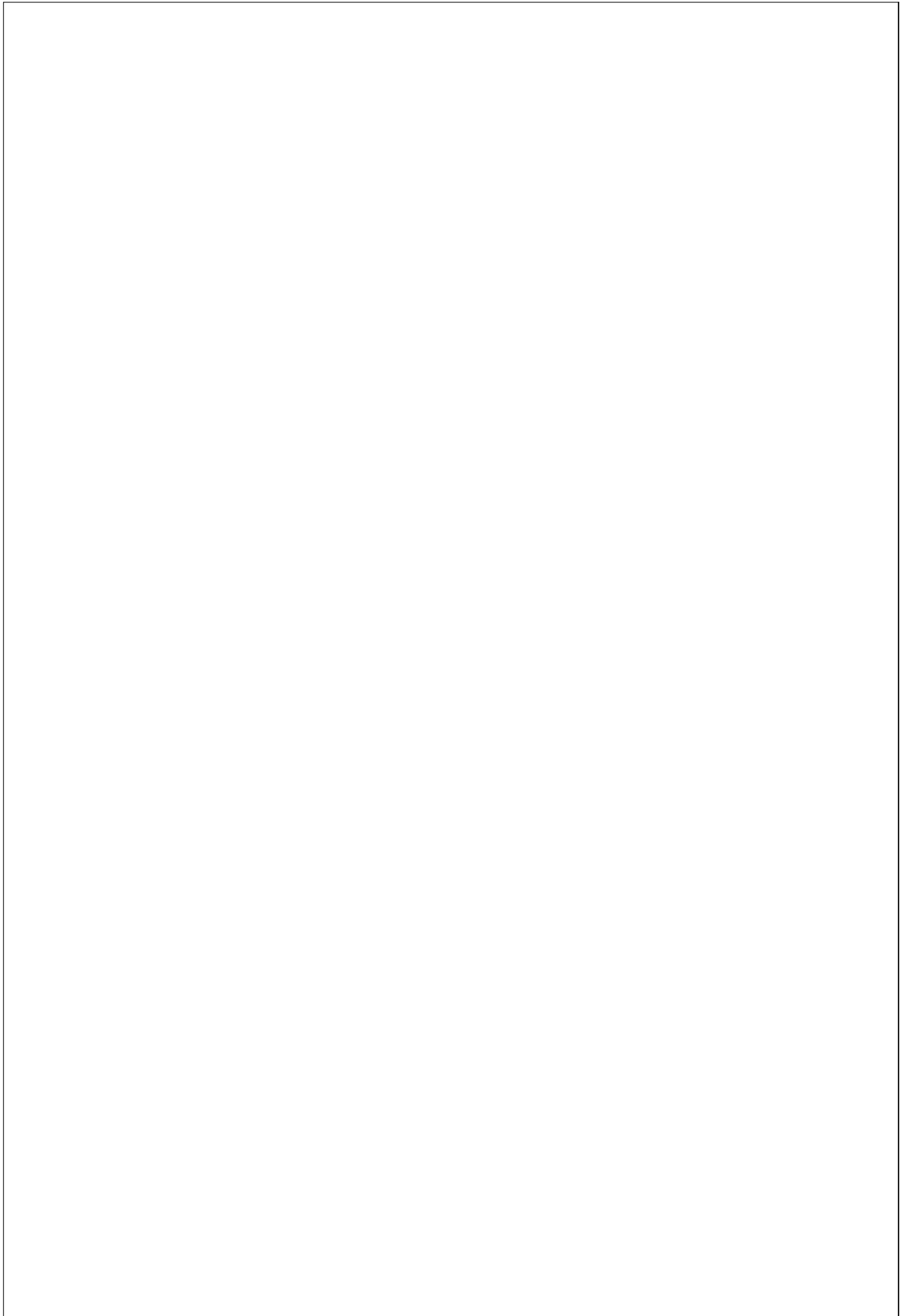


ACTITUDES Y VALORACIÓN
DE LOS DOCENTES EN SERVICIO
HACIA SU PROFESIÓN



ACTITUDES Y VALORACIÓN DE LOS DOCENTES EN SERVICIO HACIA SU PROFESIÓN

*Ricardo Cuenca
Carlos Portocarrero Ramos*



Ministro de Educación
NICOLÁS LYNCH GAMERO

Viceministro de Gestión Pedagógica
JUAN ABUGATTAS ABUGATTAS

Viceministro de Gestión Institucional
MANUEL IGUÍÑIZ ECHEVERRÍA

Directora Nacional de Formación y Capacitación Docente
ROSARIO VALDEAVELLANO

Jefa de la Unidad de Capacitación Docente
RAQUEL VILLASECA

Asesor Principal PLANCAD-GTZ-KfW
ROLAND BAECKER

Equipo de investigación
RICARDO CUENCA, CARLOS PORTOCARRERO,
SANDRA CARRILLO (COORDINACIÓN DE CAMPO),
DANIELA ZACHARÍAS (ASESORÍA ESTADÍSTICA)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ
GTZ, COOPERACIÓN TÉCNICA, REPÚBLICA FEDERAL DE ALEMANIA
KfW, COOPERACIÓN FINANCIERA, REPÚBLICA FEDERAL DE ALEMANIA

Editor responsable: RICARDO CUENCA
Asistentes de edición: SANDRA CARRILLO y OLGA MEJÍA

Tiraje 1000 ejemplares
ISBN 9972-854-23-X
Depósito Legal 1501412003-0740

Presentación

Desde hace aproximadamente 25 años la cooperación técnica alemana (GTZ) viene colaborando con el país en el sector educación. Y desde hace seis años, esta cooperación se ha visto consolidada al ponerse en marcha, conjuntamente con el Ministerio de Educación del Perú, cinco proyectos cuyas acciones han estado dirigidas hacia la «cuestión docente». Es un asesoramiento que ha abarcado: el proceso de modernización de la formación inicial, las acciones emprendidas por el Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD), la formación especializada en educación bilingüe intercultural, el uso de materiales educativos y el fortalecimiento de la gestión educativa.

En todos estos procesos, la GTZ y la cooperación financiera alemana (KfW) buscaron contribuir a que se ampliara el conocimiento acerca de los docentes peruanos. El estudio Actitudes y valoración de los docentes en servicio hacia su profesión tiene esta intención. Y en esa línea, extendemos ahora una invitación a todos los interesados en el tema a proseguir con la construcción de conocimientos. Se trata de un tema —el del docente— harto complejo y que demanda de todos nosotros permanentes revisiones, cuestionamientos, discusiones y análisis.

Creemos con sinceridad que los resultados que ahora presentamos aportan en ese sentido. Los hallazgos a que dio lugar el estudio y el proceso mismo de la investigación representaron para nosotros un valioso aprendizaje; creemos que al compartirlo estamos poniéndolo al servicio del desarrollo de los docentes y de la educación. Parafraseamos la primera de sus conclusiones: «Los docentes, de manera general, manifiestan una clara disposición hacia su profesión, demostrando vocación en el servicio y responsabilizándose directamente

por sus actos». Con esta idea estamos suscribiendo nuestra convicción de que los problemas que afrontan los docentes en su trabajo diario son solucionables, sumándonos así a los esfuerzos que el país está haciendo por revalorar el magisterio nacional. Y es que pareciera que las acciones de mejora del desempeño docente son factibles con recursos humanos comprometidos con su trabajo.

Con esta publicación se cierra la fase de estudios de campo del PLANCAD-GTZ-KfW y, al mismo tiempo, se da inicio a una nueva. Una fase en la que ponemos a disposición de las discusiones los resultados del estudio que ahora presentamos. En estos tiempos de reflexión sobre los nuevos roles que los docentes deben asumir, la mayor cantidad de información se vuelve un conocimiento vital para el planteamiento de políticas que contribuyan a elevar la calidad del magisterio nacional.

Queremos saludar especialmente al equipo de investigación: investigadores principales, investigadores auxiliares, asistentes de campo; al equipo del proyecto PLANCAD-GTZ-KfW, y a todas las personas que han hecho posible la realización del estudio y su publicación.

Lima, diciembre de 2001

Roland Baecker
Asesor Principal, PLANCAD-GTZ-KfW

Contenido

Introducción	1
I. La situación de los docentes en servicio, las actitudes y el locus de control	5
1. Los docentes en servicio en el Perú	5
2. Las actitudes	11
3. La atribución de los comportamientos: el locus de control	14
II. El estudio sobre actitudes y locus de control	17
1. Presupuestos	17
2. Objetivos	19
III. Diseño e implementación del estudio	21
1. Estudios previos	21
2. El diseño de la muestra	22
3. Los instrumentos	23
4. El trabajo de campo	27
5. El análisis de la información	30
IV. Los hallazgos	33
1. Las actitudes de los docentes frente a su profesión y su desarrollo profesional	33
2. El locus de control de los docentes	43
V. Reflexiones finales	51
Bibliografía	55
Anexos	59

Introducción

LAS REGLAS DEL MUNDO están cambiando. Y también las sociedades. Para Anthony Giddens (2001), el siglo XXI está signado por una nueva sociedad que se transforma a partir de la globalización —sobre todo del conocimiento—, el avance tecnológico en la transmisión de la información y su impacto en el trabajo, y los cambios que ocurren en la vida diaria. Existe, por otro lado, una tendencia —recreada en la posmodernidad— a rescatar el valor de las emociones, de la identidad individual y la autonomía para enfrentar las demandas, cada vez más crecientes y complejas, que la sociedad plantea a los ciudadanos.

En un contexto así, es inevitable que los fines y principios de la educación, los sistemas educativos, los contenidos de enseñanza y el papel de los docentes no cambien. El intento del magisterio por responder a tales demandas se produce en un marco de paradojas históricamente particulares. Hargreaves (1999) las pone en evidencia cuando plantea que actualmente se piensa en una educación integrada pero especializada; homogeneizadora pero diversificada; local y a la vez global; autónoma pero sujeta a vigilancia social.

Los docentes pueden asumir estos cambios como si fueran problemas, pero también pueden hacerlo como una posibilidad de mejora. Santos (2001) piensa que, con voluntad, conocimiento y acción, estos cambios pueden ser considerados como mejora, como avance. Nosotros nos sumamos a esta idea y proponemos algo más: el autoconocimiento y el mayor reconocimiento de lo que significa ser docente, por los mismos docentes. Un autoconocimiento y reconocimiento de la persona y no sólo del sujeto profesional que debe saber cómo formar.

Enmarcado en esa propuesta surge el estudio *Actitudes y valoración de los docentes en servicio hacia su profesión*, con la intención de contribuir al conocimiento del docente y a las decisiones futuras que puedan constituirse más adelante en políticas magisteriales.

Actualmente se discute una nueva concepción del docente, sus funciones y responsabilidades, dejando de lado el reconocimiento meramente retórico de su papel, su situación de *culpable* y *víctima* del sistema educativo y el grado de importancia que merece. La tarea aquí consiste en definir –junto con los propios docentes– al nuevo maestro, que, como plantea Aguerrondo (2002), debe dejar de ser un «enseñante» que se conduzca a través de lógicas deductivas y que trabaje en torno a la aplicación de técnicas, para convertirse en un *profesional de la educación*, que, siendo capaz de realizar procesos inductivos, diagnostique problemas y los solucione.

Las ideas recién expuestas han servido de base al presente estudio. Éste ha sido organizado con un marco general inicial para explicar la situación de los docentes en servicio, luego del cual se hace una revisión teórica de las actitudes y se introduce lo que se conoce como teoría del *locus de control*; todo lo cual debería servir de insumo para acercarnos a un mayor conocimiento sobre el mundo interno de los maestros peruanos.

La información fue recogida a partir de dos instrumentos que se diseñaron especialmente y la adaptación de otro que fue procesado estadísticamente.

La muestra aleatoria y sistemática estuvo conformada por docentes de primaria que actualmente brindan servicios al Estado en escuelas de Lima Metropolitana.

Los hallazgos del estudio se presentan en una sección especial, que antecede las reflexiones finales; éstas, a modo de conclusiones y recomendaciones, cierran el ensayo.

Queremos manifestar nuestro agradecimiento al equipo de investigación que tuvo la responsabilidad de implementar el estudio. Especialmente a Sandra Carrillo, que contribuyó en la elaboración del marco teórico y coordinó el trabajo de campo. Un agradecimiento

especial a Daniela Zacharías, la estadígrafa que se encargó de seleccionar la muestra y de procesar la información.

Así mismo, a nuestros asistentes de campo: Fiorella Romero, Angnabella Paredes, Robert Rodríguez, Diego Jara, Jessica Soriano, Lucía Adriazola, Clarisa Tacza, Delia Zegarra, Anne Orrego, Pavel Rondón, Ángela Recuay, Joana Bardalez, Maritza del Pilar Tavera, Godofredo Huamán, Cecilia Zárate, Doris Pinares, Elvis Tacillo y Juan Condorchua, les expresamos nuestra gratitud y reconocimiento por la labor realizada.

Queremos agradecer igualmente a los directores de los centros educativos seleccionados y, sobre todo, a los docentes que nos ofrecieron su tiempo para responder nuestras interrogantes.

Para concluir, invitamos a nuestros lectores y lectoras a revisar las ideas vertidas en este ensayo y a compartir con nosotros sus puntos de vista.

I La situación de los docentes en servicio, las actitudes y el locus de control

CON LA FINALIDAD DE ENMARCAR los aspectos específicos de este estudio, conviene hacer referencia, aunque de manera breve, a los tres temas que constituyen sus ejes conceptuales. Nos referimos a la situación de los docentes en servicio de escuelas públicas en el país, a las definiciones y alcances respecto de las actitudes —como teoría psicológica— y al concepto de *locus de control*, entendido como el «lugar» donde se ubican las atribuciones de nuestros actos. Esta rápida revisión nos facilitará la mejor comprensión de los hallazgos y su contribución a las futuras decisiones en torno al tema docente.

1. Los docentes en servicio en el Perú

La situación del magisterio peruano se describe en dos secciones. En la primera, a modo de diagnóstico, se identifican los principales aspectos que actualmente caracterizan la realidad docente. En la segunda, se exponen las ideas centrales que han sido propuestas por el Ministerio de Educación a manera de lineamientos.

En nuestra opinión, con los maestros hay dos problemas fundamentales que es preciso atender: por un lado, sus condiciones de vida y de trabajo y, por otro, una formación inicial aún inadecuada y la ausencia de una capacitación continua. Ante ello, debe ampliarse la capacitación a todos los docentes del país y priorizarse asimismo la recuperación gradual de su salario real, en el marco de un escalafón magisterial que se renueve progresivamente, con énfasis en la atención a los maestros que laboran en zonas rurales y de frontera.

En 1993 se publicaron los resultados del *Diagnóstico general de la educación peruana*. Ocho años después y aunque no existe un

diagnóstico como tal, en varias publicaciones hallamos información que en este sentido se refiere a la situación actual de los docentes¹.

Al comparar los resultados obtenidos entre estos dos momentos, la primera impresión es la de estancamiento, la de desaliento al pensar que la situación de los docentes no ha mejorado gran cosa, a pesar de las múltiples actividades ejecutadas a partir de ellos y para ellos. Sin embargo, creemos que sería un error adoptar una postura determinante tratándose de procesos de cambio que son de largo alcance. En este sentido, no puede hablarse sólo de fracasos o éxitos. Se han producido algunos cambios en cuanto al desempeño docente, en la actitud que tienen frente a su profesión y, sobre todo, ha cobrado vigencia un nuevo discurso acerca de la importancia del maestro en los cambios educativos.

Revisemos algunas características de la situación actual del magisterio peruano. El número de docentes en el país se ha incrementado —en todas las modalidades y niveles— en alrededor de un 20%, siendo en primaria donde trabaja la mayoría de ellos (49%) y en la modalidad de educación especial donde el incremento ha sido mayor (26%).

Cuadro 1
NÚMERO DE DOCENTES^a

<i>Niveles</i>	<i>1990</i>	<i>2000</i>
Inicial	18.743	23.831
Primaria	119.741	134.497
Secundaria	79.149	102.070
Superior no universitaria	8.303	10.750
Especial	2.137	3.115
Ocupacional	4.702	4.904
	232.775	279.167

^a Sólo gestión estatal, niveles escolarizados y no escolarizados y modalidad de menores y adultos.

Fuente: Unidad de Estadística Educativa, MED.

¹ Alcázar y Balcázar, 2001; Cuenca, 2002; De Althaus et al., 2001; Díaz et al., 2001; Foro Educativo, 2001; Guerrero y Salazar, 2001; Ministerio de Educación, 2002 y Díaz y Saavedra, 2000.

Por otra parte, el Estado sigue contando con aproximadamente el 70% del magisterio nacional. Los docentes de áreas rurales representan alrededor de un 40% (Unidad de Estadística Educativa, 2001).

Si hacemos una rápida comparación entre los años 1990 y 2000, aparecen algunas características que pasaremos a agrupar en cuatro ejes de análisis: uno de tipo político-social, otro económico, un tercero laboral y, por último, uno profesional-académico.

- *En el ámbito político-social*, los docentes siguen siendo profesionales con poco prestigio y reconocimiento social. Como lo afirman Guerrero y Salazar (o. cit.), la opinión general de la sociedad respecto a los maestros es considerarlos como profesionales poco preparados para enfrentar los retos que la nueva educación les exige. A pesar de los esfuerzos y la gran cantidad de normas dirigidas a ellos, así como de las políticas que favorezcan su formación inicial y capacitación, queda evidenciado que hay poco apoyo político, relaciones rígidas con las Direcciones Regionales de Educación y relaciones utilitarias con los padres de familia.
- *En lo económico*, sus condiciones de vida continúan siendo inadecuadas. En general, se perciben a sí mismos como pertenecientes a un estrato socio-económico medio o medio bajo². Los salarios de los maestros están aún por debajo de sus expectativas, si se considera la importancia de sus funciones y su profesión.
- *En lo laboral*, la mayoría de ellos cuentan con dos trabajos, persiste la inexistencia de incentivos (aunque los que trabajan en zonas rurales tienen un incentivo mínimo), persiste un porcentaje significativo de docentes contratados —sobre todo en zonas rurales— y las condiciones contractuales siguen siendo obsoletas (Díaz y Saavedra, o. cit.).

² Datos preliminares obtenidos de la *Encuesta a docentes en servicio*, elaborada por el IPPE-UNESCO durante el año 2001.

Cuadro 2
MAESTROS DEL SECTOR PÚBLICO: DESCUENTOS Y REMUNERACIÓN NETA ANUAL (1991 - 1999)
(en nuevos soles)

Remuneración/descuento	DICIEMBRE 1991			ABRIL 1999		
	V Nivel	I Nivel	Categ. E	V Nivel	I Nivel	Categ. E
Remuneración anual personal permanente	1420,92	1134,84	992,76	10256,40	9498,60	7790,04
Remuneración anual personal contratado ^a	-	1097,01	959,67	-	9181,98	7530,37
Remuneración bruta anual (agregando suplementos y beneficios)	1755,41	1445,47	1291,51	11012,48	10254,66	8546,06
Docente permanente	-	1371,57	1222,40	-	9901,98	8250,37
Docente contratado	1755,41	1445,47	1291,51	11012,48	10254,66	8546,06
Descuentos al docente permanente						
Ley 20530	85,25	68,09	59,57	635,18	569,92	467,43
Ley 19990	42,63	34,05	29,78	1333,33	1234,82	1012,71
Sistema privado de pensiones ^b	-	-	-	820,51	759,89	623,20
Seguridad social-salud ^c	42,63	34,05	29,78	-	-	-
Descuentos al docente contratado						
Ley 19990	-	32,91	28,79	-	-	-
Sistema privado de pensiones ^b	-	-	-	-	734,56	602,43
Remuneración anual neta						
Permanente ley 20530	1627,53	1343,33	1012,16	10377,30	9684,74	8078,63
Permanente ley 19990	1670,15	1377,37	1231,95	9679,15	9019,84	7533,35
Permanente sistema privado de pensiones	-	-	-	10191,97	9494,77	7922,86
Contratado ley 19990	-	1130,24	1011,27	-	-	-
Contratado sistema privado de pensiones ^b	-	-	-	-	7790,12	6518,38

Cuadro 3
TRABAJO DE LOS MAESTROS EN OTRA ACTIVIDAD
(porcentajes)

	PÚBLICO		PRIVADO	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
Trabajo adicional fuera de la escuela	57	33	58	38
Actividad a la que se dedica				
Docencia en escuela estatal	7	1	55	18
Clases privadas	23	42	18	55
Docencia en escuela privada	31	36	11	18
Comerciante/negocio	13	8	7	3
Otra actividad	26	14	9	6

Fuente: Díaz y Saavedra, ib.

- *En el plano profesional-académico*, la formación inicial presenta aún vacíos metodológicos y conceptuales, el perfil de los ingresantes a la carrera sigue siendo el no deseado, persiste la aplicación de métodos de enseñanza poco pertinentes y la asistencia a programas de capacitación que han perdido la esencia de la formación en servicio para pasar a ser programas *remediadores* de las carencias de la formación inicial; asimismo, hay poca capacidad autocrítica, paternalismo, etc.

En el lapso de 1996 al 2000 el Ministerio de Educación promovió la puesta en marcha del Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD) y la Reforma de Modernización de la Formación Docente. Los resultados de estas acciones no han sido evaluados con profundidad. Sin embargo, de manera general y sin negar las dificultades, omisiones y errores cometidos durante su ejecución, estas acciones se pueden determinar como positivas.

Cuadro 4
DOCENTES CAPACITADOS POR EL
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

<i>Nivel</i>	<i>Capacitados</i>
Inicial	23.688
Primaria	134.497
Secundaria	102.070
Total	260.255

Fuente: Cuenca, 2002.

Sobre la base de lo anteriormente expuesto, ¿qué se propone hacer el Ministerio de Educación?

El cambio en el magisterio nacional –tal como lo señalan los lineamientos de política educativa propuestos por el Ministerio de Educación para el período 2001-2006, a su vez diseñados sobre la base del Plan de Gobierno en Educación de Perú Posible, y considerando los resultados de la Consulta Nacional de Educación, las recomendaciones del Gobierno de Transición para el sector y los lineamientos de la UNESCO para la comunidad internacional– pasa por:

Mejorar drásticamente la calidad del desempeño y la condición profesional de los docentes. (MED, 2002:20)

Este mejoramiento drástico incluye tomar decisiones respecto al incremento salarial de los docentes³; ofrecer condiciones laborales pertinentes, en el marco de una carrera docente organizada en función del compromiso y la responsabilidad por los resultados⁴; y actuar directamente en su formación continua⁵. Esto implica la formación inicial y la formación en servicio, a través de un sistema que les asegure un desarrollo de competencias pertinente a sus distintas necesidades de desempeño profesional en los diversos contextos en los que se desenvuelvan.

³ En términos estrictos, la versión oficial estipula la duplicación del salario.

⁴ Desde el año 2000 se han llevado a cabo tres concursos de nombramiento de docentes.

⁵ La Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente (DINFOCAD) viene preparando desde el año 2001 un proyecto al respecto.

En tal sentido, el MED propone lograr que los docentes eleven su estándar de desempeño profesional, demostrando competencia para posibilitar el desarrollo pleno de las diversas capacidades de sus alumnos a partir de sus propios saberes y en un contexto de participación democrática; recibiendo del sistema pleno reconocimiento, apoyo, estímulo y compensación a sus esfuerzos y méritos; oportunidades para mejorar sus habilidades, así como para investigar, reflexionar y sistematizar su propia práctica (MED, 2001a).

Pareciera haber consenso en que la mayor prioridad al diseñar cualquier reforma magisterial futura apunte a incorporar a los más capaces en la formación inicial y a mantener a los mejores docentes en el servicio, tanto del sector público como privado. Esto, a través del rediseño de la carrera pública docente y logrando que los estímulos, ascensos y beneficios obedezcan al mérito en el esfuerzo y la calidad del desempeño antes que a criterios de antigüedad.

En buena cuenta, estos afanes se traducirían en el desarrollo de políticas y condiciones que mejoren su calidad de vida, identificando y atendiendo necesidades básicas, ofreciéndoles ayuda especializada y creando redes de apoyo.

Creemos con sinceridad que parte de estas acciones concretas para apoyar al magisterio nacional deberían ir acompañadas de decisiones particulares que surjan del conocimiento de ámbitos poco explorados del docente; esto es, de aquéllos que trasciendan la necesidad de que cuenten con una formación inicial y en servicio permanente de calidad, o del imperativo de sus mejoras salariales. Nos referimos a ámbitos más relacionados con los aspectos más humanos del docente, que tienen que ver con sus actitudes y expectativas, con la información clara respecto a su vocación y con muchos otros factores que inciden directamente en su autoestima personal y estima profesional.

2. Las actitudes

Las actitudes, en general, están estrechamente vinculadas a nuestras acciones y opiniones acerca del mundo que nos rodea. Nuestros gustos, amistades, votos, preferencias y metas se ven afectados por ellas.

Definimos la actitud como una tendencia psicológica que se expresa por la evaluación de entidades particulares con algún grado de acuerdo o desacuerdo. La tendencia psicológica se refiere a un estado que es interno en la persona y la evaluación se refiere a todas las clases de respuestas valorativas, sean abiertas o encubiertas, cognitivas, afectivas o comportamentales. Esta tendencia psicológica puede ser considerada como un tipo de sesgo que predispone al individuo hacia respuestas que pueden ser positivas o negativas (Eagly y Chaiken, 1993).

Una actitud se considera en términos generales como una disposición, como la «puesta en práctica» de los valores; es así que se desarrolla a partir de una respuesta evaluativa. La actitud se pone de manifiesto sólo en el momento en el que el individuo emite una respuesta valorativa.

Como afirman Eagly y Chaiken (o. cit.), las actitudes no son directamente observables; se les puede inferir, sin embargo, a partir de respuestas que sí lo son, como por ejemplo un comportamiento específico, ciertos tipos de opinión, etc.

Las actitudes pueden medirse de varias maneras. En una *entrevista abierta*, se les puede pedir a las personas que expresen con libertad sus actitudes hacia una situación particular. Las actitudes hacia los grupos sociales pueden medirse con una escala de *distancia social*. En estas escalas las personas declaran su disposición a admitir a los miembros de un grupo particular según diversos grados de cercanía social. Sin embargo, la más utilizada de las técnicas es la *escala de actitudes*. Este tipo de escalas se compone de afirmaciones que expresan varias opiniones posibles sobre un tema. Por lo general, las personas responden a cada reactivo en una escala de cinco puntos que va de «totalmente de acuerdo» a «totalmente en desacuerdo». Al combinar las puntuaciones de todos los reactivos, se puede calificar la aceptación o rechazo general de una persona hacia un asunto en particular (Coon, 1999).

Coon (ib.) afirma que las actitudes pueden ser adquiridas de varias maneras. En ocasiones, ellas vienen del *contacto directo* (experiencia personal) con el objeto que persiguen. También se apren-

den por medio de la *interacción con otros*; es decir, a través de la discusión con personas que sostienen una actitud particular. La *crianza infantil* (los efectos de los valores, creencias y prácticas de los padres) también las afecta. La *pertenencia a un grupo* influye en muchas de nuestras disposiciones debido a que las fuerzas del grupo varias veces operan a favor de la conformidad.

Por otro lado, las actitudes también son influenciadas por los *medios masivos de comunicación*: todos aquéllos que —como los diarios, las revistas, la radio y la televisión— llegan a grandes audiencias. Algunas se forman tan sólo a través del *condicionamiento fortuito* (aprendizaje que tiene lugar al azar o por coincidencia).

El estudio de las actitudes es importante no sólo como campo teórico del conocimiento; ellas cumplen también ciertas funciones en la vida cotidiana, de ahí su importancia de analizarlas.

El psicólogo Daniel Katz planteó en 1960 que las actitudes tienen cuatro funciones fundamentales:

- Una *función de conocimiento*, la cual sirve para organizar y simplificar la experiencia de las personas. En este aspecto, los esquemas cognitivos son esenciales porque permiten dar sentido a la experiencia.
- Una *función utilitaria*, a través de la cual permiten a las personas maximizar las recompensas del ambiente y minimizar los castigos. Esta función, que toma como base la teoría del aprendizaje, se refiere a que las personas se forman actitudes favorables hacia los estímulos asociados con la satisfacción de las necesidades y actitudes desfavorables hacia los estímulos asociados al castigo.
- Una *función defensiva*, la cual permite a las personas protegerse a sí mismas de realidades no placenteras. Esta función se deriva de los mecanismos de defensa señalados por la teoría psicoanalítica.
- Una *función valorativa*, que permite que las personas expresen sus valores propios y el concepto que tienen de sí mismas. Esta función se deriva de las teorías de la personalidad.

3. La atribución de los comportamientos: el locus de control

Las personas suelen buscar explicaciones al *porqué* de los acontecimientos, la motivación de las conductas propias y ajenas: van tras una causa. Aunque no se disponga de datos suficientes para elaborar un correcto análisis funcional de los acontecimientos, no se renuncia a una explicación causal de los mismos; por el contrario, la tendencia es percibir o realizar atribuciones de causalidad (Fernández Abascal, 1995).

Un cuerpo de conocimientos que intentan explicar esta «necesidad» de conocer el origen del comportamiento es la teoría de la atribución. Esta teoría parte del trabajo de Heider, quien en 1958 propuso que las atribuciones de causalidad que realizan las personas afectan su conducta social.

Este autor había analizado racionalmente la estructura de la causalidad percibida, señalando que las causas podrían ser internas o externas al individuo. Pero hasta 1966 no se analizó esta posible dimensión de forma empírica, con el trabajo de Rotter sobre locus de control o lugar de control interno-externo (Coon, 1999).

Weiner es uno de los principales psicólogos educativos que contribuyeron a vincular la teoría de la atribución con el aprendizaje escolar. Según este autor, casi todas las causas a las que los estudiantes atribuyen sus éxitos o fracasos pueden caracterizarse en términos de tres dimensiones: *locus* (localización interna o externa de la causa), *estabilidad* (si se mantiene o cambia) y *responsabilidad* (si la persona la controla) (Coon, o. cit.).

Weiner cree que estas tres dimensiones tienen implicancias importantes para la motivación. Por ejemplo, el locus interno/externo parece guardar una estrecha relación con los sentimientos de autoestima. Si el éxito o el fracaso se atribuyen a factores internos, entonces el éxito conducirá hacia el orgullo y el aumento de la motivación, mientras que el fracaso mermará la autoestima. La dimensión de *estabilidad* parece relacionada con las expectativas sobre el futuro. Por ejemplo, si los educandos atribuyen su éxito (o fracaso) a factores estables, como la dificultad de la materia, para el futuro

esperarán más éxitos (o fracasos); pero si atribuyen el resultado a factores inestables, como el estado de ánimo o la suerte, cuando vuelvan a enfrentar tareas similares esperarán o desearán que ocurran cambios (Woolfolk, 1999).

Es importante enfatizar que el locus de control es una percepción aprendida que puede ser alterada, aunque el cambio puede no ocurrir con rapidez. El éxito o el fracaso en una tarea por lo general no producen cambios importantes en la percepción de la capacidad. En general, sin embargo, el desempeño en una tarea afecta las creencias respecto a la propia capacidad para desempeñar esa tarea y otras análogas. En la medida en que el desempeño es atribuido a características internas y estables (por ejemplo, capacidad), se espera que sea similar en el futuro. Y en la medida en que el desempeño es atribuido a características externas o inestables (por ejemplo, el nivel de esfuerzo o la elección de la estrategia), se podría esperar un resultado diferente en el futuro (Good y Brophy, 1996).

¿Qué sucede con el comportamiento docente en el ámbito laboral?

Hallazgos empíricos demuestran que las personas con una marcada tendencia al locus de control externo (*externos*) están menos satisfechas con su trabajo, muestran mayores tasas de ausentismo, están más enajenadas del ambiente laboral y se sienten menos comprometidas con él que los que tienen una marcada tendencia al locus de control interno (*internos*). Esto se debe a que los externos creen tener poco control sobre los resultados organizacionales que son importantes para ellos. Los internos, al afrontar situaciones idénticas, atribuyen a sus acciones esos resultados. Si la situación no es atractiva, piensan que ellos son los únicos que tienen la culpa. Por otra parte, estas personas al sentirse insatisfechas probablemente dejarán el empleo que no les guste (Robbins, 1992).

En general, la evidencia indica que los internos tienen un mejor rendimiento laboral, pero que esa conclusión debe matizarse para que refleje las diferencias de trabajo. Los internos buscan más activamente información antes de tomar una decisión, están más motivados para el logro y hacen un mayor intento por controlar su

ambiente. En cambio, los externos son más sumisos y están más dispuestos a obedecer las instrucciones. Por tanto, los internos hacen bien las tareas complejas (entre las que se cuentan la mayor parte de los puestos profesionales y gerenciales), las cuales exigen procesar y aprender información intrincada. Además, estas personas son más idóneas para puestos en los que se requieren iniciativa e independencia de acción. Por el contrario, los externos darán buen rendimiento en trabajos estructurados y rutinarios y en aquellos donde el éxito dependa principalmente de acatar instrucciones (Robbins, ib.).

II El estudio sobre actitudes y locus de control

A CONTINUACIÓN SE PRESENTAN en dos partes las bases que han servido para el estudio: los presupuestos, que fueron el punto de partida, y los objetivos, que fueron las guías para implementarlo. Es así que se explican seguidamente los dos presupuestos y los dos objetivos correspondientes.

1. Presupuestos

El estudio parte de dos presupuestos: la necesidad de que los docentes asuman una actitud distinta frente a su nuevo papel, sobre la base de las nuevas condiciones de trabajo y las exigencias del mismo; y la necesidad de que logren identificar a qué atribuyen el fracaso y el éxito de su desempeño. Ambos presupuestos surgen de un punto común: el cambio en los paradigmas acerca de la educación en general, y en la enseñanza y el aprendizaje en particular.

La educación es en las nuevas concepciones no sólo una herramienta útil para el desarrollo y crecimiento individual de las personas, sino además una vía —casi única— para salir de condiciones sociales desfavorables como la pobreza y para consolidar sociedades democráticas. Todo lo cual exige de los docentes —y en general de todos los actores involucrados— una serie de modificaciones que van desde sus percepciones respecto a su nuevo papel hasta la forma como ejecutan sus tareas cotidianas.

El primer presupuesto parte del requerimiento de que el nuevo docente muestre, entre otras cosas, comportamientos más activos en sus funciones pedagógicas. La conducción de los procesos de aprendizaje implica no sólo contar con una sólida base teórica para

entender cómo aprenden los niños, sino además con un sólido conjunto de métodos y técnicas para que los alumnos consoliden aprendizajes significativos y que a la vez sean lo suficientemente flexibles y pertinentes desde el punto de vista cultural.

Cada profesor, desde su bagaje particular, le atribuirá un sentido y un significado, y podrá, entonces, en ese grado concreto, hacerlo significativo y funcional en su desempeño profesional. (Solé y Coll, 1998: 14)

Desde una perspectiva constructivista, el aprendizaje debe alcanzarse a partir de la construcción de conocimientos por parte de los alumnos, en donde el docente es quien los guía motivándolos, rescatando conocimientos anteriores, contribuyendo a que la información vaya organizándose. En buena cuenta, generando procesos de aprendizaje cuyo contenido sea «aprender a aprender».

El segundo supuesto parte de reconocer las nuevas exigencias que la sociedad les plantea a los docentes. No sólo los niños deben «terminar» su escolaridad con un conjunto de conocimientos y habilidades para enfrentar los retos de una sociedad en la que la competencia por un puesto de trabajo es cada vez mayor, sino que la educación debe apuntar a formar ciudadanos que contribuyan al logro de objetivos socio-culturales como la democracia, la tolerancia, la convivencia pacífica, y el respeto y convivencia con la diversidad cultural.

Estas exigencias, que traen consigo un alto sentido de responsabilidad y su consecuente dosis de ansiedad, hacen que los docentes presenten una ambivalente reflexión sobre su papel, así como sobre la imagen que proyectan en la sociedad. De un lado, es posible que se sientan culpables de los resultados pedagógicos, pero a la vez víctimas de un sistema educativo que los deja abandonados, sin dotarlos de las condiciones materiales y económicas necesarias para alcanzar los objetivos propuestos y que sin embargo los presiona para obtener resultados exitosos, como lo manifiesta Tedesco (2002). Lo más probable es que las presiones sociales, al igual que la poca determinación de los contenidos de este «nuevo rol docente», los lleven a asumir responsabilidades que no les competen y a dejar de lado algunas que son directamente de su incumbencia.

Hay consenso entre los actores acerca del papel central que les toca cumplir a los maestros en el quehacer educativo. Para la gran mayoría de los entrevistados, los docentes representan el insumo más importante del cual depende la calidad de la educación que los alumnos reciben. Se puede notar que hay una fuerte demanda para que los profesores estén en capacidad de facilitar a los alumnos los aprendizajes más avanzados y complejos, tanto en lo cognitivo como en lo actitudinal; sin embargo, al mismo tiempo se reconoce que los maestros no están a la altura de estos retos. (Guerrero y Salazar, 2001: 227)

2. Objetivos

A partir de los supuestos formulados, de nuestras experiencias en el trabajo con docentes y de la necesidad de ampliar el conocimiento de sus actitudes frente a la profesión, se diseñó el presente estudio tomando en cuenta dos objetivos.

- *Medir las actitudes de los docentes respecto a su rol y sus actividades*

La incorporación de las actitudes –como fuente de información y desarrollo de competencias– en el debate sobre educación cobra creciente importancia. Y es que la complejidad del comportamiento humano no permite pasar por alto todos y cada uno de los aspectos que lo conforman. En el caso específico de la educación y el comportamiento docente, no debe existir ningún modelo de formación inicial o plan de capacitación que no dirija sus acciones hacia el cambio de actitud, como componente fundamental de las transformaciones para lograr la calidad educativa.

- *Medir el locus de control que ellos destacan como factores que rigen su comportamiento*

Quizás una de las teorías psicológicas que han contribuido en mayor grado al conocimiento del ser humano, en general, y al del comportamiento laboral de las personas, en particular, sea la teoría del locus de control. Consideramos que contar

con información sobre cómo perciben los docentes el dominio que tienen sobre sus propios actos es una información fundamental, que permitirá construir las políticas de formación continua y los programas de desarrollo profesional.

III

Diseño e implementación del estudio

EL PRESENTE ESTUDIO se diseñó, por un lado, tomando en cuenta tres investigaciones anteriores que abordaban una temática y metodología similares. Por otro lado, se planteó un diseño especial para la muestra y se formularon instrumentos que se ajustaran a los objetivos trazados. Uno de ellos fue construido especialmente para el caso, mientras que el otro fue adaptado.

En este capítulo se explica de forma detallada cada uno de los instrumentos utilizados. Así mismo, se describe cómo fue el trabajo de campo y el análisis al que se sometió la información recogida.

1. Estudios previos

La revisión empírica del estudio abarcó básicamente tres investigaciones. La primera es la de Padrón Hernández (1992), sobre la satisfacción personal y profesional del profesorado. La segunda, de José García y María Teresa Álvarez (1996), estudia la profesión docente y las condiciones para el desarrollo profesional de los profesores. La tercera es la de Díaz y Saavedra (2000), en la que se indagan aspectos de la carrera del maestro y los factores socio-económicos, profesionales y culturales del magisterio.

En el primero de estos trabajos se señala que el 90% del profesorado dice estar satisfecho con su elección profesional y que un 86,3% considera la docencia como una actividad satisfactoria y con compensaciones gratificantes. Se estima que las condiciones de trabajo no siempre son adecuadas, lo cual, unido al desgaste diario, hace que se considere la profesión como estresante. También se observó una ausencia de valoración de las relaciones de colaboración entre colegas.

En el estudio de Padrón Hernández se afirma que existe insatisfacción en el profesorado y que ésta es mayor en la enseñanza básica y media. El descontento profesional obedecería más a aspectos referidos a la tarea como profesores, al estilo docente, a la materia que explican y a la formación recibida.

Finalmente, Díaz y Saavedra concluyen que el perfil profesional se definió en función de la preferencia del docente por volver a elegir la carrera si tuviese de nuevo la oportunidad de hacerlo. Sin embargo, un alto porcentaje de profesores del sector público declaró que no volvería a elegirla. Otro punto que merece destacarse es que los docentes en servicio valoran altamente la estabilidad laboral, el ejercicio del liderazgo, recibir capacitación y tener autonomía en su trabajo.

2. El diseño de la muestra

A continuación se describen el universo y marco muestral, el procedimiento para determinar el tamaño de la muestra y la técnica utilizada para el muestreo (anexo 7).

- *Universo y marco muestral*

La población objetivo estuvo constituida por docentes de primaria, pertenecientes a colegios públicos polidocentes de Lima Metropolitana. La distribución por sexo de esta población es de 25% de hombres y 75% de mujeres⁶.

El marco muestral se obtuvo a partir de la base de datos correspondiente a escuelas públicas del Ministerio de Educación⁷ (anexo 1).

- *Tamaño de la muestra*

Se calculó un tamaño de muestra que arrojara errores de estimación aceptables para los resultados totales, luego de asumir un muestreo aleatorio simple de las unidades de análisis

⁶ Unidad de Estadística Educativa, Ministerio de Educación.

⁷ En <www.minedu.gob.pe/escale>.

(docentes) y de considerar la variabilidad máxima para cada una de las proporciones de los ítems que iban a medirse. Así, con un nivel de confianza del 95% y un margen de error de 0,05%, se consideró trabajar con una muestra de 424 docentes.

- *Distribución*

La muestra fue distribuida por sexo de manera proporcional a la distribución del universo.

- *Técnica*

El marco muestral consistió, como se ha señalado, en un listado de colegios (conglomerados de docentes). Se consideró realizar una primera selección de estos colegios mediante un muestreo sistemático con inicio aleatorio, con el marco muestral ordenado por distrito. Se seleccionaron 106 colegios, dentro de los cuales se debían escoger aleatoriamente a cuatro docentes respetando la cuota de sexo del universo. Se trata, pues, de un muestreo aleatorio bietápico (unidades primarias de selección: colegios, y unidades secundarias de selección: docentes).

3. Los instrumentos

Se han utilizado tres tipos de instrumentos para recolectar la información: ficha de datos personales, escala de actitud docente (EAD) y escala de locus de control (ELC).

- *Ficha de datos personales* (anexo 2)

Fue confeccionada con miras a que pudieran registrarse los datos generales y los datos profesionales-laborales de los evaluados. La información obtenida se utilizó para realizar análisis específicos.

En cuanto a los datos generales de los evaluados se consideraron, entre otros: la edad, el sexo, el lugar de residencia, el estado civil, el número de hijos y las personas dependientes. Mientras que en los datos profesionales y/o laborales se indagó si el evaluado tenía título profesional, el tipo de

institución en donde realizó sus estudios, su condición laboral actual, el tiempo de servicios al Estado, entre otros aspectos

- *Escala de actitud docente (EAD)* (anexo 3)

Esta es una escala tipo Likert, especialmente diseñada para el presente estudio. Durante el proceso de elaboración de la EAD, inicialmente se determinaron los indicadores de trabajo. A partir de ello, se decidió que la referida escala quedaría integrada por ocho subáreas. Posteriormente se procedió a elaborar los ítems, creándose en principio 98 en total. Fueron redactados como afirmaciones y luego sometidos al método de *validez por jueces*. Se eligieron profesionales entendidos en el tema (cinco en total), quienes analizaron el contenido de los ítems y su ubicación en el área que, según su parecer, les correspondía.

El análisis de jueces permitió descartar once ítems, modificar otros en su construcción gramatical y añadir cinco nuevos a los ya existentes.

Posteriormente, la nueva versión de la EAD se aplicó a una muestra piloto de 18 docentes, provenientes de una escuela con las mismas características que las incluidas en la muestra. Esto permitió establecer la validez y confiabilidad preliminar de la escala y evaluar posibles factores negativos que pudieran surgir en el momento de aplicar los instrumentos para recoger información, en detrimento de los resultados finales. Asimismo, se levantó información respecto a la recepción de la escala por parte de los docentes, el tiempo aproximado de aplicación y las dudas de los participantes.

Efectuado el estudio piloto, se descartó otro conjunto de ítems de la EAD y quedó conformada la versión final de la escala con 71 ítems, distribuidos en las ocho áreas: expectativas, satisfacción, relaciones interpersonales, relación con los alumnos en el proceso de enseñanza, remuneración, vocación, formación y capacitación.

Los ítems de la EAD tienen cuatro categorías de respuesta, cada una de las cuales recibe puntuaciones de 4 a 1. Las categorías son: «Muy de acuerdo» (4), «De acuerdo» (3), «En desacuerdo» (2) y «Muy en desacuerdo» (1). Estas puntuaciones se invierten: «Muy de acuerdo» (1), «De acuerdo» (2), «En desacuerdo» (3) y «Muy en desacuerdo» (4) en los ítems negativos (ítems 2, 4, 6, 15, 18, 26, 28, 29, 30, 33, 35, 36, 43, 44, 50, 51, 54, 56, 63, 65 y 68).

La EAD está estructurada de forma tal que la puntuación alta corresponde a actitudes favorables hacia la actividad docente, específicamente a aquéllas que reflejan sentimientos, opiniones y evaluaciones positivas del docente frente a las tareas que realiza para cumplir con el objetivo de enseñar y generar aprendizaje en sus alumnos y su rol en la sociedad.

Las puntuaciones altas en las diferentes subáreas también se asocian a actitudes positivas hacia las mismas, mientras que puntuaciones bajas se vinculan a actitudes negativas. A continuación describimos operacionalmente cada área.

EXPECTATIVAS: Evaluación de las ideas respecto al futuro que tienen los maestros en relación con su labor docente.

SATISFACCIÓN: El sentido de bienestar actual frente a la labor realizada como docente.

RELACIONES INTERPERSONALES: Percepción que el docente tiene con relación al proceso de interacción con otros miembros del magisterio.

RELACIÓN CON LOS ALUMNOS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA: Percepción que el docente tiene con relación al proceso de interacción con los alumnos.

REMUNERACIÓN: Percepción de beneficio que brinda la retribución económica que percibe el maestro respecto a su trabajo.

VOCACIÓN: Disposición del docente frente a su profesión y al trabajo ejercido.

FORMACIÓN: Percepción del profesor acerca de la calidad de enseñanza recibida durante su formación.

CAPACITACIÓN: Disposición del docente hacia el perfeccionamiento, actualización y/o especialización orientados a mejorar su desempeño laboral.

Para el análisis de los datos orientados a determinar la validez, confiabilidad e intercorrelación entre subáreas de la EAD se aplicaron instrumentos estadísticos como el *coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach*, que permite establecer la consistencia interna.

Para determinar la validez de los ítems de la EAD, inicialmente se empleó el «criterio de jueces», considerándose pertinente realizar un análisis más fino del mismo mediante el método estadístico. Para ello se aplicó el *coeficiente de correlación producto-momento de Pearson* y se buscó establecer el grado de correlación de cada ítem con la subescala respectiva.

Para hallar la confiabilidad de los ítems, a través del coeficiente de Pearson, se estimó conveniente trabajar con un valor crítico de 0,14. Es decir que cualquier correlación obtenida de un ítem, con su respectiva subescala que fuera mayor o igual a dicha puntuación, se considera como indicador confiable para integrar la versión final de la escala.

Las intercorrelaciones entre las diversas áreas de la EAD también fueron halladas a través del *coeficiente de correlación producto-momento de Pearson*.

- *Escala de locus de control (ELC)* (anexo 4)

Es un inventario elaborado por J.B. Rotter con el título de *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement* y adaptado por Robbins (1992).

La escala en mención está orientada a evaluar el tipo predominante de locus de control: interno o externo. Al respecto, los sujetos con elevado locus de control externo atribuyen que lo que les sucede se debe a la suerte o a la casualidad. Por

el contrario, los sujetos en los que predomina el locus de control interno tienden a considerar o a pensar que son dueños de su propio destino o que pueden controlarlo.

La escala adaptada de Rotter esta formada por 24 ítems, agrupados en tres subáreas: locus de control interno (1, 4, 5, 9, 18, 19, 21 y 23), los «otros poderosos» (3, 8, 11, 13, 15, 17, 20 y 22) y locus de control externo (2, 6, 7, 10, 12, 14, 16 y 24).

Cada ítem tiene seis posibles respuestas y una puntuación previamente establecida por el autor. Las categorías y su respectiva puntuación son: «Fuertemente en desacuerdo (-3)», «Un poco en desacuerdo (-2)», «Ligeramente en desacuerdo (-1)», «Ligeramente de acuerdo (+1)», «Un poco de acuerdo (+2)» y «Fuertemente de acuerdo (+3)».

La calificación de la escala de Rotter implica asignar el valor respectivo a la respuesta seleccionada en cada uno de los ítems, para luego hallar la puntuación parcial por área alcanzada por el evaluado.

Una alta puntuación positiva en locus interno indica que el evaluado cree tener control sobre su vida. Una puntuación alta positiva en los «otros poderosos» indica que el evaluado cree que los otros, que tienen poder, afectan los resultados en su vida. Finalmente, una puntuación positiva en locus externo indicaría que el sujeto cree que los resultados obtenidos en su vida son esencialmente sucesos fortuitos o generados por el azar.

4. El trabajo de campo

Durante dos semanas, aproximadamente, los asistentes de campo visitaron las 106 escuelas seleccionadas.

Este trabajo de campo fue constantemente monitoreado para solucionar los problemas que fueran surgiendo en el proceso mismo (como el reemplazo de escuelas, los cambios en las direcciones, las cartas de información que no habían llegado a las escuelas, etc.). Algunas

de estas experiencias son narradas en las páginas siguientes, luego de conocer las tareas y el trabajo realizado con los asistentes de campo.

- *Los asistentes de campo* (anexo 5)

Se contó con 18 estudiantes del tercer año y de internado en psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal. Se consideró importante la participación de futuros psicólogos, en la medida en que contaban con la capacitación y condiciones que les permitían aplicar adecuadamente los instrumentos para recolectar información.

Con el fin de uniformar los criterios de evaluación, los asistentes de campo fueron previamente capacitados. Se les informó, entre otros aspectos, acerca de: la naturaleza de la investigación; los evaluados, los centros educativos con los que se trabajaría; las condiciones en las que se debería evaluar, la manera de responder y calificar los instrumentos para recoger información; qué hacer en el caso de que surgieran contratiempos o inconvenientes (antes, durante o después de la recopilación de datos). Finalmente, se les solicitó autoadministrarse los instrumentos con el fin de corregir o solucionar las interrogantes que pudieran surgir.

A cada evaluador se le asignaron entre cinco y diez centros educativos ubicados generalmente –salvo algunas excepciones– en la misma zona o distrito. La evaluación fue programada para un periodo máximo de dos semanas.

- *Los centros educativos* (anexo 6)

Los centros educativos corresponden a los diferentes distritos de Lima Metropolitana. Previamente a la evaluación, se comunicó por escrito a los directores acerca de la realización del estudio y se les solicitó su colaboración.

Cabe señalar que en algunos casos las cartas enviadas fueron devueltas porque las escuelas no habían sido ubicadas, a pesar de que todas aparecían registradas en la base de datos del

Ministerio de Educación. Durante el trabajo de campo se corroboró que éstas no existieran en la ubicación señalada o hubieran sido cerradas.

Para llegar a uno de los colegios tuve muchos problemas, ni en la misma USE 04, que corresponde a esa zona, sabían ciertamente dónde estaba ubicado. (J. Condorchua)

Debido a que determinados colegios se ubican en zonas periféricas y alejadas de la ciudad, algunos de los evaluadores coordinaron previamente la visita por teléfono, lo que favoreció su trabajo. En otros casos hubo que regresar más de una vez.

Un colegio me trajo más problemas. La primera vez que fui la directora había salido, la segunda vez la directora estaba pero el alumnado había salido de paseo con los profesores, la tercera vez la directora no acudió a la cita. (P. Rondón)

- *Escenarios*

En general, se encontró buena disposición tanto por parte de los directores como de los profesores para colaborar con el estudio y conocer sus resultados. En menor grado se percibió desconfianza frente a la evaluación.

La directora, muy amable, me atendió y sorteamos a los docentes, nos trasladamos a la biblioteca para mayor comodidad. (C. Zárate)

Hubo casos en que los directores pretendieron decidir cuáles profesores debían responder las encuestas; pero esto pudo superarse cuando se les indicó que serían seleccionados al azar.

En todos los colegios, los directores dispusieron de una aula para la aplicación de la escala. (A. Paredes)

Por otro lado, mientras que ciertos docentes manifestaban sus preocupaciones, necesidades, motivaciones y expectativas con relación a su actividad laboral, otros eran más reservados y se limitaban a participar respondiendo las encuestas.

Una de las docentes se reía mientras respondía la escala. En un momento dijo: «Es obvio que los docentes no ejercen su profesión por vocación sino por sueldo». (J. Bardalez)

Finalmente, algunos centros educativos tenían una ubicación que permitía un rápido y fácil acceso, mientras que otros ofrecían dificultades (por no existir movilidad) e incluso inseguridad por estar ubicados en zonas de «alta peligrosidad».

Me asignaron también un colegio que está ubicado en un lugar llamado El Cerro Candela; ese lugar por su nombre me pareció muy peligroso, así que decidí acudir a él por la mañana. Era el último paradero de una línea de transporte, y no me equivoqué: era realmente peligroso. (D. Zegarra)

Cuando llegué a San Bartolo pregunté por el colegio y me indicaron una dirección, por lo cual caminé en el arenal y con el calor que caracteriza esta zona; entonces, cuando llegué donde me indicaron, no había ningún colegio. Pregunté nuevamente y me dijeron que esa escuela no quedaba allí, que tenía que regresar al inicio de mi trayecto a tomar un mototaxi, ya que por allí no pasaban; otra vez por el mismo arenal y por el mismo calor hasta que tomé el mototaxi y llegué. (C. Tacza)

5. El análisis de la información

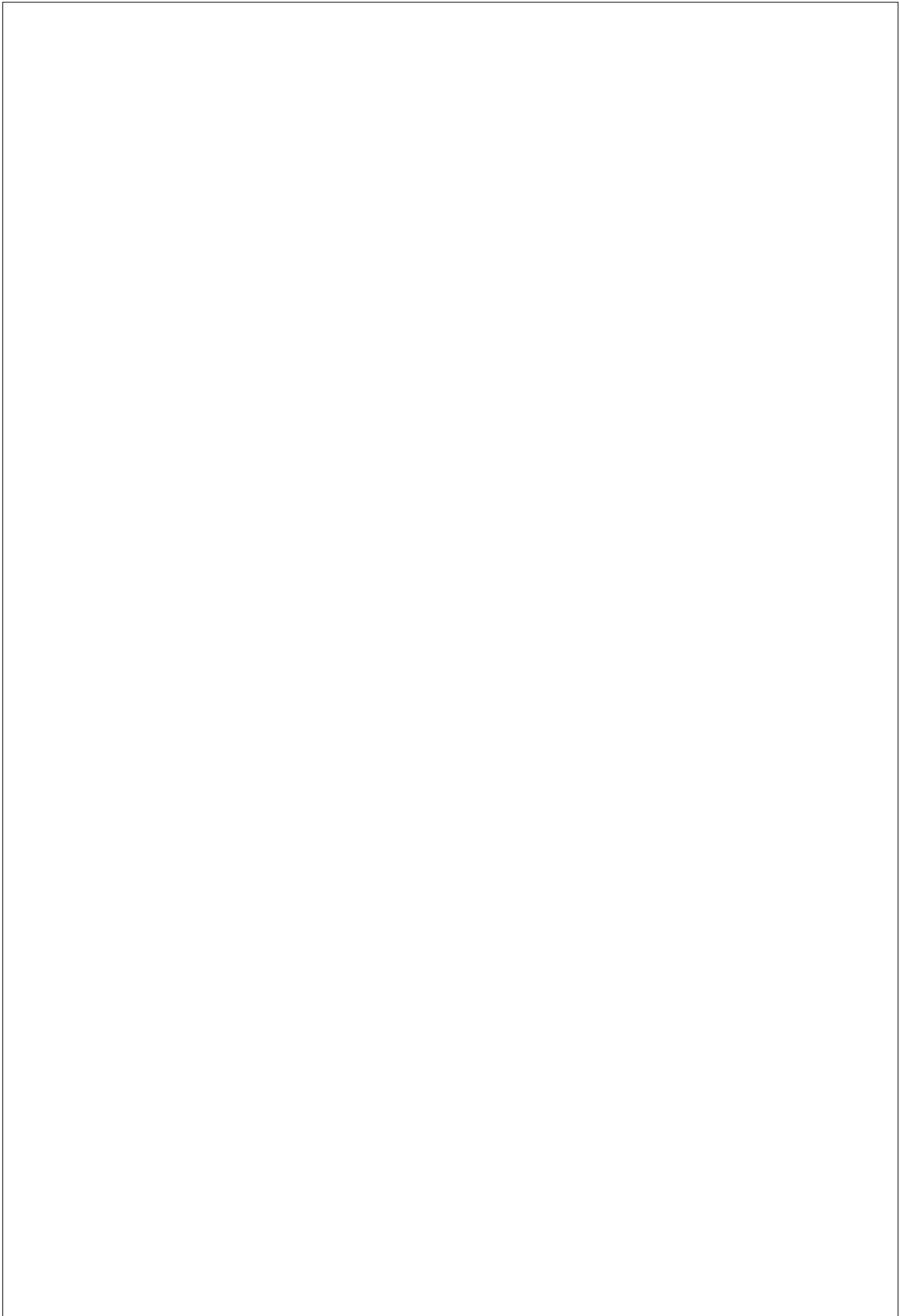
Una vez recogida la información, se procedió a sistematizarla y procesarla para finalmente analizarla. Se usaron los programas de EXCEL y SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) versión 9.0, para el ingreso y procesamiento de los datos. Una vez que la base de datos estuvo completamente digitada y depurada (sin errores), se continuó con el procesamiento y análisis.

Una primera etapa del análisis estadístico se centró en la evaluación de la confiabilidad y validez de los instrumentos de medida. La confiabilidad fue evaluada a través del *coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach*. La validez de contenido fue obtenida aplicando el *índice de acuerdo* y la validez de los ítems a través del *coeficiente de correlación producto-momento de Pearson*.

Para el análisis estadístico de los resultados se utilizaron medidas descriptivas, como distribución de frecuencias, tablas de clasificación cruzada y medidas de tendencia central (media aritmética).

También se utilizaron medidas de dispersión asociadas (desviación estándar), medidas de correlación («r» de Pearson) y diferencias de medias («t» de Student).

Cabe mencionar que los puntajes de la escala de locus de control fueron divididos en cuatro categorías. Éstas corresponden a la división en cuartos del intervalo (-24 a 24), obteniendo como resultado las categorías baja (-24 a -12), media baja (-12 a 0), media alta (0 a 12) y alta (12 a 24).



IV Los hallazgos

LOS HALLAZGOS DEL ESTUDIO aparecen en dos partes. De un lado, están los referidos a las actitudes y que aluden, en general, a las actitudes de los docentes frente a su profesión, incluidas las sub-áreas más representativas. De otro lado, están los hallazgos relativos a la ubicación del locus de control de los docentes y su relación con algunas variables demográficas.

1. Las actitudes de los docentes frente a su profesión y su desarrollo profesional

En líneas generales, los docentes de primaria pertenecientes a escuelas públicas de Lima Metropolitana presentan actitudes positivas hacia su profesión y su desarrollo profesional, como puede apreciarse en el cuadro siguiente.

Cuadro 5
ACTITUDES HACIA LA PROFESIÓN Y
EL DESARROLLO PROFESIONAL

<i>Actitudes</i>	<i>%</i>
Positivas	76
Negativas	24
Total	100

Al realizar el análisis por áreas se encuentra que, si bien la tendencia antes descrita se mantiene, esto no ocurre en todas las áreas.

Las que se refieren a actitudes más favorables son: las de formación y capacitación (88 y 77%, respectivamente), la de relación con los estudiantes (80%) y la de satisfacción hacia su carrera (78%). Aquellas áreas en donde las actitudes son menos favorables son las de remuneración y expectativas (49 y 60%, respectivamente).

Cuadro 6
ACTITUDES HACIA LA PROFESIÓN Y EL DESARROLLO SEGÚN ÁREAS
(porcentajes)

Áreas	Actitudes positivas	Actitudes negativas
Formación	88	12
Relación con el educando	80	20
Satisfacción	78	22
Capacitación	77	23
Vocación	72	28
Relaciones interpersonales	68	32
Expectativas	60	40
Remuneración	49	51

1.1 *Los docentes, su formación y capacitación*

Actualmente, el tema de formación y capacitación de docentes es un punto primordial en las agendas de discusión educativas, tanto en el ámbito nacional como internacional. Los conceptos actuales intentan unificar estas dos actividades en la llamada *formación continua*, cuya característica central es concebir el aprendizaje de los docentes como una actividad permanente que integre la formación inicial y la formación en servicio (capacitación).

La escala de actitudes aplicada a los docentes contenía ítems que otorgaban información al respecto. El 89,9% de los maestros entrevistados presentan actitudes favorables hacia la calidad de la enseñanza recibida durante su formación inicial.

Cuadro 7
DURANTE MI FORMACIÓN COMO DOCENTE LA
CALIDAD DE LA ENSEÑANZA RECIBIDA FUE BUENA

<i>Categoría</i>	%
Muy en desacuerdo	0,9
En desacuerdo	9,2
De acuerdo	58,5
Muy de acuerdo	31,4

Aquí es importante añadir información respecto al tipo de institución en la que realizaron sus estudios los docentes de la muestra. El 35,8% lo hizo en un instituto superior pedagógico (ISP) estatal. El 28,5%, en una universidad estatal. El 26,9% y el 12,3% asistieron a universidades particulares e ISP no estatales, respectivamente.

Un punto aparte merecen las actitudes que los docentes muestran hacia su capacitación. No son sólo favorables sino que indican su necesidad manifiesta y evidente de continuar capacitándose. Ante la afirmación: «Los docentes necesitamos actualizarnos constantemente», estuvieron mayoritariamente de acuerdo.

Cuadro 8
LOS DOCENTES NECESITAMOS ACTUALIZARNOS
PERMANENTEMENTE

<i>Categoría</i>	%
Muy en desacuerdo	0,7
En desacuerdo	0,2
De acuerdo	21,2
Muy de acuerdo	77,8

Existe un aspecto de interés asociado a la capacitación docente: la necesidad de incorporar el uso de nuevas tecnologías en su trabajo diario. El 94,5% de los entrevistados dijeron estar de acuerdo y muy

de acuerdo con la afirmación: «Es necesario que los profesores busquemos información a través de nuevas tecnologías».

Cuadro 9
ES NECESARIO QUE LOS DOCENTES BUSQUEMOS
INFORMACIÓN A TRAVÉS DE NUEVAS TECNOLOGÍAS

<i>Categoría</i>	<i>%</i>
Muy en desacuerdo	3,1
En desacuerdo	2,4
De acuerdo	21,2
Muy de acuerdo	73,3

Sin embargo, se evidencia también cierto grado de resistencia frente al uso de estas nuevas tecnologías.

Cuadro 10
LOS DOCENTES TENEMOS RESISTENCIA A INCORPORAR
EN NUESTRA LABOR NUEVAS TECNOLOGÍAS

<i>Categoría</i>	<i>%</i>
Muy en desacuerdo	11,3
En desacuerdo	34,2
De acuerdo	35,6
Muy de acuerdo	18,9

Probablemente una información que explica esta resistencia sea la percepción que ellos tienen acerca del papel que cumplen estas tecnologías, en la medida en que pudieran verlas como cumpliendo un rol de «reemplazo» a su propia función y no como medios que van a facilitar su trabajo.

Cuadro 11
SE TIENE LA MISMA POSIBILIDAD DE EFICIENCIA USANDO
O NO HERRAMIENTAS COMO INTERNET, COMPUTACIÓN, ETC.

<i>Categoría</i>	%
Muy en desacuerdo	14,2
En desacuerdo	30,7
De acuerdo	39,9
Muy de acuerdo	15,3

El 45% de los entrevistados dijeron estar de acuerdo y muy de acuerdo con respecto a la eficiencia en el aula vinculada al uso de herramientas como Internet, computación, etc. A pesar de la valoración que le dan al empleo de tecnologías, ésta pareciera limitarse al ámbito de una capacitación que se les imparta, mas no cuando la intención es aplicar estas tecnologías en clase.

1.2 *Satisfacción frente a expectativas*

Un área de interés en este estudio es la relacionada con la satisfacción que los docentes manifiestan frente a su profesión y a su desarrollo personal, y también la referida a sus expectativas. Ambas son definidas como el sentido de bienestar que en la actualidad se tiene respecto a la labor realizada como docente y las ideas con relación al futuro que presentan los maestros frente a su labor, respectivamente.

En principio, podemos afirmar que estas dos áreas se contraponen de alguna manera. Puede decirse que los docentes, en general, se encuentran satisfechos con su profesión. Esto queda demostrado en las respuestas que dieron frente a la afirmación «Trabajar enseñando es mi vocación» o «Si tuviera la oportunidad de volver a postular elegiría la docencia» y, finalmente, «Me siento a gusto con mi carrera de docente».

Cuadro 12
TRABAJAR ENSEÑANDO ES MI VOCACIÓN

<i>Categoría</i>	%
Muy en desacuerdo	1,2
En desacuerdo	4,7
De acuerdo	46,9
Muy de acuerdo	47,2

Cuadro 13
**SI TUVIERA LA OPORTUNIDAD DE VOLVER
A POSTULAR, ELEGIRÍA LA DOCENCIA**

<i>Categoría</i>	%
Muy en desacuerdo	3,3
En desacuerdo	9,9
De acuerdo	40,1
Muy de acuerdo	46,7

Cuadro 14
ME SIENTO A GUSTO CON MI CARRERA DE DOCENTE

<i>Categoría</i>	%
Muy en desacuerdo	1,9
En desacuerdo	3,1
De acuerdo	43,2
Muy de acuerdo	51,9

Sin embargo, la información que se obtuvo respecto a la disposición que denotan hacia el futuro ofrece otro panorama. Existe una ligera predominancia (60% de los evaluados) de expectativas

favorables hacia el futuro, con un 40% que manifiesta más bien actitudes negativas. La marcada frecuencia de estas últimas puede ser explicada desde diversos ángulos.

Se tiende a considerar que quienes están en una posición de desventaja o sufren mayores carencias, particularmente de tipo económico —como ocurría con un significativo grupo de nuestro estudio—, por lo general desplazan sus expectativas futuras y se centran más en satisfacer sus necesidades básicas presentes.

Las exigencias actuales en educación ubican al docente como el principal actor responsable de la calidad educativa. Esta situación tiene por lo menos dos consecuencias. De un lado y de manera positiva, pueden sentir el reconocimiento y «status» de su rol. De otro, la presión que sobre ellos ejerce esta responsabilidad hace que vean la situación futura de manera incierta, si acaso no cuentan con las condiciones de trabajo adecuadas.

Se puede afirmar que los docentes están satisfechos con su trabajo cuando presentan actitudes favorables hacia su labor en términos de caracterizarla de la siguiente manera:

Cuadro 15
 CARACTERÍSTICAS ASOCIADAS A LA SATISFACCIÓN
 SEGÚN TIPO DE ACTITUDES^a
 (porcentajes)

<i>Características</i>	<i>Actitudes positivas</i>	<i>Actitudes negativas</i>
Trabajo creativo e inventivo en cuanto a medios pedagógicos	97,4	2,6
Trabajo útil a la sociedad	96,7	3,3
Trabajo colaborativo y de ayuda	94,1	5,9
Trabajo con independencia	82,0	18,0
Trabajo eficiente	75,2	24,8

^a Las actitudes positivas se obtienen de las respuestas «De acuerdo» y «Muy de acuerdo», en tanto que las negativas de las respuestas «En desacuerdo» y «Muy en desacuerdo».

Finalmente, mientras que hay un 42% de los incluidos en la muestra que estima que no es trascendente capacitarse porque la educación en el país no mejorará, hay un 58% que sostiene lo contrario.

1.3 *Los docentes y sus remuneraciones*

Las actitudes denotadas hacia la remuneración que perciben están polarizadas: un 49% (1.134 docentes) manifiesta actitudes favorables, mientras que el 51% restante (1.163 docentes) expresa actitudes desfavorables.

El que un significativo grupo de maestros considere la docencia como un apostolado y que predomine su vocación por ella probablemente esté condicionando una percepción favorable de la remuneración obtenida. Sin embargo, es común que muchos docentes destaquen el hecho de hallarse insatisfechos con los salarios asignados, los cuales no alcanzarían a cubrir la canasta básica familiar.

En cuanto al análisis de los diversos ítems, se encuentra que, en cuatro de ellos, los evaluados tienden a polarizar sus respuestas. Y, si bien puede percibirse una tendencia a que predominen actitudes favorables hacia los aspectos descritos, no por ello es menos significativa la amplia proporción que muestra actitudes negativas.

Así, ante la afirmación «Me desagrada mi labor como docente», un 44% dice estar de acuerdo, mientras que el 56% restante señala su desacuerdo. Ante la afirmación «Cualquier profesión es mejor que la docente», las respuestas favorables suman un 45% y las desfavorables, 54%.

Por otro lado, el 43% de los encuestados tiende a señalar que le «desagrada la labor docente que realiza», mientras que el 57% responde lo contrario.

En líneas generales, los diversos ítems descritos reflejan que un significativo grupo de los docentes evaluados no se siente plenamente identificado con su profesión. Esto suele estar asociado no sólo a factores motivacionales, sino también a aquéllos que los

predisponen a postular a la carrera profesional. Con relación a esto último, es sabido que la profesión docente es una de las más superpobladas en el país debido a la gran cantidad de vacantes que universidades e institutos le asignan anualmente, así como al acceso a la formación docente bajo la modalidad de colocación a distancia y el «perfeccionamiento» de otros profesionales no docentes.

Cuadro 16
ME DESAGRADA MI LABOR COMO DOCENTE

	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>
Muy de acuerdo	132	31,1
De acuerdo	52	12,3
En desacuerdo	81	19,1
Muy en desacuerdo	159	37,5

Cuadro 17
CUALQUIER PROFESIÓN ES MEJOR QUE LA DOCENTE

	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>
Muy de acuerdo	105	24,8
De acuerdo	86	20,3
En desacuerdo	111	26,2
Muy en desacuerdo	122	28,8

Cuadro 18
ME DESAGRADA LA LABOR DOCENTE QUE REALIZO

	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>
Muy de acuerdo	115	27,1
De acuerdo	68	16,0
En desacuerdo	93	21,9
Muy en desacuerdo	148	34,9

Cuadro 19
**PARA QUÉ CAPACITARNOS SI LA EDUCACIÓN
 EN EL PAÍS NO MEJORARÁ**

	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>
Muy de acuerdo	100	23,6
De acuerdo	79	18,6
En desacuerdo	106	25,0
Muy en desacuerdo	139	32,8

1.4 *Actitudes de los docentes en función de algunas características*

Por otro lado, se encontró que los maestros manifiestan algunas actitudes que se miden en función de algunas variables sociodemográficas. Así, las mujeres señalan estar más satisfechas con la labor que realizan como docentes que los varones. Esto podría estar asociado a las diferencias de género que aún existen en nuestra sociedad. Al respecto, si ingresamos a nuestra base de datos se puede apreciar que prevalece la presencia del grupo femenino como docente al nivel de educación primaria.

Paradójicamente, quienes tienen otras ocupaciones en el Estado además de la docencia denotan actitudes más favorables hacia la capacitación que los que sólo se dedican a la enseñanza. Al parecer, el hecho de tener vivencias o experiencias laborales adicionales o diferentes de la docente promueve la valoración que se le otorga a la capacitación.

Finalmente, se halló que cuanto menor fuera el número de miembros de la familia que dependían económicamente del evaluado, mayor era la disposición hacia la capacitación y para establecer buenas relaciones interpersonales, que en el caso de quienes tenían más carga familiar. Este hecho se explica por sí mismo. Es decir, en hogares con mayor cantidad de miembros prevalece la satisfacción de necesidades básicas antes que el hecho de invertir en capacitación o en la interacción social.

2. El locus de control de los docentes

De manera general se puede afirmar que los docentes de Lima Metropolitana se caracterizan por una leve tendencia hacia el locus de control interno (LCI). Con una media de 11,33 se ubican en la categoría media alta. Por el lado del locus de control externo (LCE) y la subárea de «otros poderosos» (OP), los docentes se ubican dentro de una categoría media baja en ambos casos (-11,38 y -11,07).

Cuadro 20
LOCUS DE CONTROL GENERAL

<i>Áreas</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>
Locus de control interno (LCI)	15	24	11,33
Locus de control externo (LCE)	-24	16	-11,38
Locus de control en «otros poderosos» (OP)	-24	16	-11,07

Se puede inferir entonces que tienden a atribuirle la «responsabilidad» de sus actos a ellos mismos, dejando de lado la posibilidad de que el «azar» u otras personas sean factores que influyan de manera directa en su comportamiento laboral.

Teóricamente, las personas en las que predomina el LCI están en posibilidad de que su rendimiento laboral sea adecuado. Este rendimiento se basa en la necesidad que tiene este tipo de personas de buscar información antes de tomar decisiones, ya que presentan un grado satisfactorio de motivación de logro (Robbins, o. cit.).

En el cuadro 21, de la página siguiente, se aprecia que las categorías media alta y alta prevalecen en general en los docentes con LCI, mientras que esta tendencia suele invertirse en aquéllos con LCE y OP, en quienes predominarían las respuestas de las categorías baja y media baja.

Algunas de las características más representativas de las personas con tendencia al locus de control interno son, por ejemplo, el intento por controlar el ambiente y las habilidades para realizar

Cuadro 21
LOCUS CONTROL SEGÚN CATEGORÍAS
(porcentajes)

<i>Categorías</i>	<i>Áreas</i>		
	<i>LCI</i>	<i>LCE</i>	<i>OP</i>
Baja	0,5	55,2	52,6
Media baja	7,5	35,4	37,3
Media alta	46,0	8,7	9,7
Alta	46,0	0,7	0,5

tareas complejas, que exijan procesar y aprender a partir de información directa. Asimismo, este tipo de personas requieren de libertad de iniciativa e independencia de acción para obtener resultados exitosos en su desempeño laboral. Trabajos muy estructurados, rutinarios y normativos pueden influir en un desempeño deficiente (Robbins, o. cit.).

2.1 *El locus de control y las variables demográficas*

Si bien es cierto que no existen diferencias significativas dentro de cada una de las variables socio-demográficas evaluadas, nos parece pertinente describir la situación encontrada para así tener mayores elementos de información acerca del locus de control en los docentes.

En tal sentido y considerando la variable sexo, el 89,3% de los hombres y el 92,7% de las mujeres se ubican en categorías pertenecientes al LCI. Los puntajes más bajos se encuentran en el grupo de las mujeres respecto al LCI (6,7% en la categoría MB de LCI). Un 14% de varones evaluados estima que «otros poderosos» inciden en su vida, en contraposición a 8,8% de mujeres.

Cuadro 22
LOCUS DE CONTROL SEGÚN SEXO
(porcentajes)

Área	LCI				LCE				OP			
	B	MB	MA	A	B	MB	MA	A	B	MB	MA	A
Masculino	-	10,8	49,5	39,8	53,8	37,6	7,5	1,1	44,1	41,9	14,0	-
Femenino	0,6	6,7	45,0	47,7	55,6	35,0	8,8	0,6	55,3	35,9	8,2	0,6

En los evaluados con LCI correspondientes al rango de edad con más de 51 años se encuentra el mayor porcentaje (14,7%) que tiene el más bajo LCI. Coincidentemente, en este mismo grupo de edad se halla el 17,6% de evaluados con LCE que considera su vida regida por factores externos a su propia persona. Por otro lado, el 11,4% de evaluados refiere que son «otros poderosos» los que influyen en su accionar.

Cuadro 23
LOCUS DE CONTROL SEGÚN EDADES
(en porcentajes)

Área	LCI				LCE				OP			
	B	MB	MA	A	B	MB	MA	A	B	MB	MA	A
De 23 a 30	-	3,8	57,0	39,2	60,8	32,9	6,3	-	48,1	40,5	11,4	-
De 31 a 40	1,0	8,8	45,4	44,8	54,1	36,6	8,8	0,5	56,7	34,0	9,3	-
De 41 a 50	-	6,1	44,7	49,1	53,5	36,8	8,8	0,9	50,9	38,6	9,6	0,9
De 51 a más	-	14,7	26,5	58,8	58,8	23,5	14,7	2,9	47,1	41,2	8,8	2,9

En el cuadro siguiente se puede apreciar que sería el grupo de viudos el que presentaría el porcentaje más alto de locus de control interno, al ubicarse en las categorías de alta (70%) y muy alta (30%). Un significativo número de ellos (20%) considera también que su

vida se ve regida por el LCE, mientras que en el caso de los divorciados, el 27% señala que en ella influyen los «otros poderosos».

Cuadro 24
LOCUS DE CONTROL SEGÚN ESTADO CIVIL
(porcentajes)

Área	LCI				LCE				OP			
	B	MB	MA	A	B	MB	MA	A	B	MB	MA	A
Estado civil												
Soltero(a)	-	7,8	50,9	41,4	56,9	32,8	10,3	-	50,9	38,8	10,3	-
Casado(a)	0,8	8,5	44,2	46,5	54,3	36,8	7,8	1,2	54,3	36,4	8,5	0,8
Conviviente		3,4	37,9	58,6	65,5	27,6	6,9	-	51,7	37,9	10,3	-
Viudo(a)	-	-	30,0	70,0	70,0	10,0	20,0	-	60,0	30,0	10,0	-
Divorciado(a)	-	-	72,7	27,3	18,2	72,7	9,1	-	27,3	45,5	27,3	-

2.2 *El locus de control y las características de los docentes*

El 15,2% de los evaluados que no poseen título profesional denotan muy bajo LCI. En general, los docentes titulados son los que predominan con mayor LCI (93,1%) con relación a los que no poseen título. Un 13% de los no titulados que se ubican en el nivel de «otros poderosos» estima que su vida se ve influida por la presencia de terceros.

Cuadro 25
LOCUS DE CONTROL SEGÚN TÍTULO PROFESIONAL
(porcentajes)

Área	LCI				LCE				OP			
	B	MB	MA	A	B	MB	MA	A	B	MB	MA	A
Título profesional												
Sí	0,5	6,4	46,2	46,9	56,0	34,0	9,3	0,8	53,6	36,6	9,3	0,5
No	-	15,2	45,7	39,1	47,8	47,8	4,3	-	43,5	43,5	13,0	-

Los docentes nombrados muestran un LCI ligeramente mayor (93%) que los contratados (86,4%). El 9,8% de los nombrados está muy de acuerdo en que en ellos prevalece el LCE, en contraposición al 6,1% de los contratados. Con relación a «otros poderosos», por el contrario, son los contratados (10,6%) los que tienen el mayor índice de respuestas con «muy de acuerdo» —en que son terceros quienes más inciden en sus vidas— con respecto a los nombrados (9,2%).

Cuadro 26
LOCUS DE CONTROL SEGÚN CONDICIÓN LABORAL
(porcentajes)

Área	LCI				LCE				OP			
	B	MB	MA	A	B	MB	MA	A	B	MB	MA	A
Condición laboral												
Nombrado	0,6	6,4	47,1	45,9	57,4	32,8	9,0	0,8	55,2	35,0	9,2	0,6
Contratado	-	13,6	40,9	45,5	43,9	50,0	6,1	-	39,4	50,0	10,6	-

Los docentes con LCI que, además de su trabajo, tienen otra ocupación denotan ligeramente mayor control interno (94,1%) que aquellos que no la tienen (91,7%). Un significativo 11% de los docentes que no ejercen otras ocupaciones están muy de acuerdo en que «otros poderosos» inciden en sus vidas.

Cuadro 27
LOCUS DE CONTROL SEGÚN OTRAS OCUPACIONES
ADEMÁS DE LA DOCENCIA EN EL ESTADO
(porcentajes)

Área	LCI				LCE				OP			
	B	MB	MA	A	B	MB	MA	A	B	MB	MA	A
Otras ocupaciones												
Sí	-	5,9	43,6	50,5	60,4	29,7	8,9	1,0	50,5	41,6	7,9	-
No	0,3	7,9	46,8	44,9	53,2	37,3	8,9	0,6	52,5	36,4	10,4	0,6

Un 1,7% de docentes que estudiaron en universidades públicas señala bajo LCI. Mientras que el 15,2% de los provenientes de institutos superiores pedagógicos y el 9,5% procedentes de universidades públicas refieren que predomina en sus vidas el LCE. El porcentaje más alto de docentes que tiende a señalar que «otros poderosos» influyen en sus vidas corresponde a los institutos superiores tecnológicos (33%), mientras que el más bajo pertenece a los de universidades privadas (6,2%).

Cuadro 28
LOCUS DE CONTROL SEGÚN TIPO DE INSTITUCIÓN
EN LA QUE REALIZÓ SUS ESTUDIOS^a
(porcentajes)

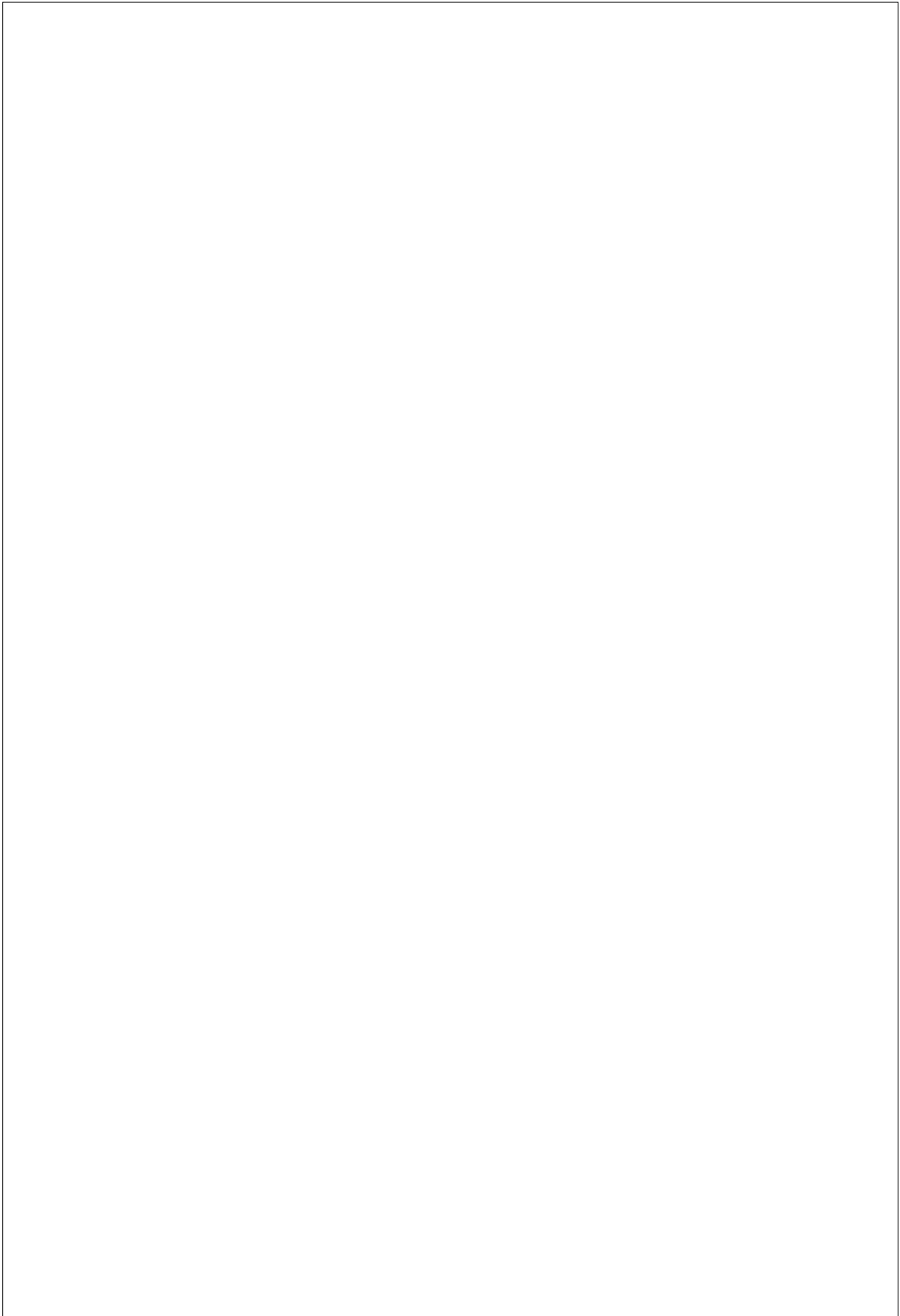
Área	LCI				LCE				OP			
	B	MB	MA	A	B	MB	MA	A	B	MB	MA	A
Universidad privada	-	7,1	46,0	46,9	56,6	37,2	6,2	-	52,2	41,6	6,2	-
Universidad pública	1,7	8,6	37,9	51,7	56,9	33,6	7,8	1,7	58,6	30,2	10,3	0,9
ISP estatal	-	6,3	52,4	41,3	54,5	35,7	9,1	0,7	51,0	40,6	7,7	0,7
ISP no estatal	-	8,7	45,7	45,7	54,3	30,4	15,2	-	47,8	34,8	17,4	-
IST	-	-	66,7	33,3	-	100,0	-	-	-	66,7	33,3	-
Otro	-	33,3	33,3	33,3	33,3	33,3	33,3	-	33,3	-	66,7	-

^a Primera mención.

Según el tiempo de servicios, los docentes que pertenecen a los grupos entre 11-15 y 16-20 años de servicios tienden a manifestar mayor acuerdo en que «otros poderosos» influyen en ellos (12,1% y 12,2%, respectivamente). En cuanto al LCE, la tendencia corresponde a los grupos entre 16-20 y 21-30 años de servicio (11,0% y 11,1%, respectivamente). Con respecto al LCI, los mayores índices de respuesta se ubican indistintamente en las categorías «Muy de acuerdo» y «De acuerdo».

Cuadro 29
LOCUS DE CONTROL SEGÚN TIEMPO DE SERVICIOS
(porcentajes)

<i>Área</i>	<i>LCI</i>				<i>LCE</i>				<i>OP</i>			
	B	MB	MA	A	B	MB	MA	A	B	MB	MA	A
Tiempo de servicios												
De 0 a 5 años	1,2	7,2	49,4	42,2	54,2	41,0	4,8	-	47,0	44,6	8,4	-
De 6 a 10 años	-	8,8	45,1	45,1	63,7	28,6	6,6	1,1	59,3	34,1	5,5	1,1
De 11 a 15 años	-	7,1	44,0	48,9	51,1	38,3	10,6	-	57,4	30,5	12,1	-
De 16 a 20 años	-	7,3	47,6	45,1	52,4	34,1	11,0	2,4	43,9	42,7	12,2	1,2
De 21 a 30 años	-	7,4	44,4	48,1	59,3	29,6	11,1	-	48,1	44,4	7,4	-



V Reflexiones finales

LOS HALLAZGOS QUE HEMOS TENIDO sobre las actitudes y el locus de control en docentes de primaria de escuelas estatales de Lima Metropolitana nos llevan a las siguientes reflexiones:

Los docentes, de manera general, manifiestan una clara disposición hacia su profesión, demostrando vocación en el servicio y responsabilizándose directamente por sus actos. También de manera general, aunque señalan estar satisfechos con su trabajo, demandan mejores condiciones laborales. Éstas incidirían —refieren— no sólo en cuestiones personales, sino que influirían positivamente en su desempeño laboral.

Los hallazgos del estudio indican también una valoración positiva de su formación inicial y, en gran medida, de la capacitación que han recibido. Este hecho nos permitiría afirmar que el tema vocacional no es un problema para el magisterio nacional; por el contrario, es una fortaleza que debería ser mucho mejor aprovechada. Coincidimos, entonces, con los resultados de la encuesta a docentes realizada por el IIPE-UNESCO, en la que se informa acerca de su marcada vocación, en la medida en que afirman que seguirían la misma carrera si tuviesen la posibilidad de elegir una nueva ocupación. Aun cuando es cierto que el desaliento actual está asociado —como ya se señaló— a las condiciones laborales y las bajas remuneraciones que existen en la actualidad.

Esta valoración hacia su vocación se relaciona con la exigencia —por parte de los docentes— de estar actualizados permanentemente. Parte de estas exigencias obedece a la necesidad de capacitarse en el uso de tecnologías de información y conocimiento de su quehacer

en el aula. Sin embargo, coexisten opiniones encontradas al respecto. Algunos de los rechazos que ellos manifiestan con relación al uso de tecnología responden en su mayoría a la escasa información sobre el tema y al temor de «sentirse desplazados». Aquí cabe destacar que las personas que presentan características tendientes al locus de control interno funcionan mejor –laboralmente hablando– cuando cuentan con la mayor cantidad de información para la toma de decisiones pertinente.

Un malestar que se detecta en forma permanente es el referido a la remuneración que reciben por los servicios que ofrecen. Si bien es cierto que es una información hartó conocida, el estudio concluye que existen un riesgo y una complicación adicionales cuando el tema se asocia a las expectativas de los docentes, es decir, a la percepción sobre su profesión en el futuro. Esta asociación permite entrever la alta posibilidad de abandono de la profesión ante el surgimiento de mejores oportunidades remunerativas, incluso a pesar del hecho de sentirse a gusto en ella.

En términos más específicos, los resultados del estudio indican las grandes responsabilidades que sienten los maestros para rendir más en el aspecto laboral, esto puede apreciarse en su marcada tendencia a ubicar internamente su locus de control. Por otra parte, cuentan con la motivación suficiente. Los resultados señalan también la conveniencia de que las futuras acciones consideren la inclusión de espacios para que los docentes puedan expresarse creativamente y con sistemas flexibles.

Citamos acá los tres discursos señalados por Juan Carlos Tedesco (2002), que tradicionalmente se emplean para describir esta problemática. El primero es el que parte de reconocer retóricamente la importancia del trabajo que realizan los educadores, con una evidente disociación entre este reconocimiento y la ausencia de medidas concretas para favorecerlos. El segundo tiende a considerarlos como «víctimas» del sistema o «culpables» de sus malos resultados. Finalmente, el tercer discurso dice que no son ni víctimas ni culpables, pero que la importancia que se les da es menor que la asignada a los materiales, el currículo y el equipamiento de escuelas, entre otros.

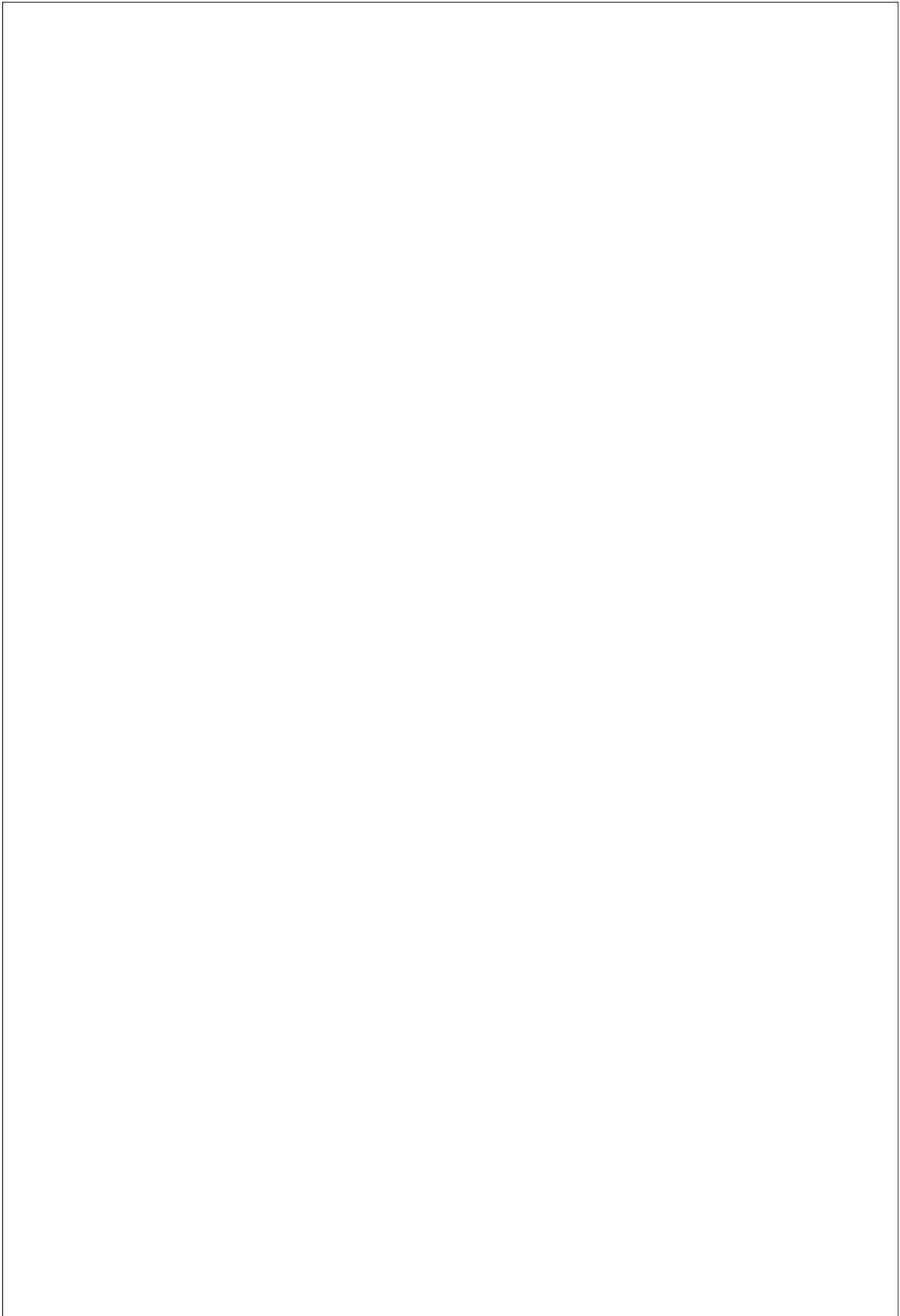
Con sinceridad creemos que, para dejar estos discursos de lado y lograr un «nuevo docente» —que, concordando con Aguerrondo (2002), sea un *profesional de la educación*, capaz de realizar procesos inductivos, diagnosticar problemas y solucionarlos— precisamos ampliar nuestros conocimientos acerca del educador peruano.

Destacamos, sin embargo, la necesidad de continuar con estudios que permitan ampliar este tipo de información relativa al magisterio peruano. Es preciso que aprendamos más acerca de aspectos como su autoestima, su desarrollo personal, su manera de establecer relaciones interpersonales y su estilo de comunicación intra e interpersonal. La información así obtenida permitiría emprender acciones que acompañen los procesos ya iniciados para revalorar la profesión. Creemos que los cambios en las «reglas de juego» de la carrera magisterial, los esfuerzos por ofrecerles a los maestros un mejor sistema de formación continua y asegurarle al país mejores docentes correrían el riesgo de acabar siendo parciales (inclusive únicamente normativos) si no se toman en cuenta factores relativos a su «mundo interno».

Para terminar, planteamos aquí algunas preguntas que surgieron a lo largo del estudio; carecemos, de momento, de una información completa y empírica que nos permita responderlas plenamente:

- ¿Cómo es un maestro peruano?
- ¿Con qué sueña?
- ¿Qué le hace falta para ser un profesional de prestigio?
- ¿Qué es lo que siente como docente?
- ¿Podemos hablar de un perfil psicoafectivo del docente peruano?
- ¿Qué características humanas de este educador no ha considerado el sistema en el diseño de políticas magisteriales?

Parafraseando al educador Michael Fullan, diremos que en el docente están muchos de los problemas pero también la mayoría de sus soluciones. Los invitamos a construirlas.



Bibliografía

- AGUERRONDO, I. (2002). *La política educativa y la cuestión docente en América Latina*. Ponencia presentada en el Foro Nacional *Formación Docente: Retos y Perspectivas en la Educación Superior*. Agosto, Lima, Perú.
- ALCÁZAR, L. y BALCÁZAR R.A. (2001). *Oferta y demanda de formación docente en el Perú*. Lima: MECEP-Ministerio de Educación.
- CHIROQUE, S. (2001). *Desarrollo magisterial*. Ponencia presentada en el Taller Regional de Lineamientos de Políticas de Desarrollo y Promoción Docente. Lima, marzo.
- COON, D. (1999). *Psicología. Exploración y aplicaciones*. México, D.F.: Thomson.
- CUENCA, R. (2002). *La oferta de capacitación docente del Ministerio de Educación*. Lima: Ministerio de Educación-GTZ-KfW.
- DE ALTHAUS, J.; ORTIZ DE ZEVALLOS, G.; WEBB, R.; WICHT, J.J. (2001). *Carta de navegación. Propuestas de acción para el Estado. Sección Educación*. En <www.cartadenavegacion.com>.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. México, D.F.: UNESCO.
- DÍAZ, H. (2001). Educación una cuestión de urgencia. En *Perú: ¿en qué país queremos vivir?* Acta del 38vo. CADE, Lima: IPAE.
- DÍAZ, H. y SAAVEDRA, J. (2000). *La carrera del maestro: factores institucionales, incentivos económicos y desempeño*. Washington, D.C.: BID.
- DÍAZ, H.; ARREGUI, P. y PALACIOS, M.A. (2001). *Una mirada a la educación en el Perú. Balance de 20 años en el Perú del Proyecto Principal de la UNESCO para América Latina y el Caribe, 1979-1999*. Lima: UNESCO-Tarea.

- EAGLY, A. y CHAIKEN, S. (1993). *The Psychology of Attitudes*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich College.
- ESPÍRITU, N. (1986). Elaboración de escalas de actitudes. *Revista de Psicología de la Universidad Ricardo Palma*, 1. Lima: Universidad Ricardo Palma.
- FERNÁNDEZ ABASCAL, E. (1995). *Manual de motivación y emoción*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- FORO EDUCATIVO (2001). *Educación para el desarrollo humano. Propuesta para un acuerdo nacional por la educación*. Lima: Foro Educativo.
- GIDDENS, A. (2001). Ciencias sociales y globalización. En *Desigualdad y globalización. Cinco conferencias*. Buenos Aires: Fac. de CC.SS., U. de Buenos Aires.
- GOOD, T. y BROPHY, J. (1996). *Psicología educativa contemporánea*. México, D.F.: McGraw-Hill Interamericana.
- GUERRERO, R. y SALAZAR, L. (2001). *Demandas y estándares sociales en educación*. Lima: Ministerio de Educación, Programa MECEP.
- HARGREAVES, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2001a). *Principales lineamientos de política educativa*. Lima: Ministerio de Educación.
- (2001b). *Las voces del país. Resultados de la Consulta Nacional de Educación*. Lima: Ministerio de Educación.
- (2001c). *Manual para docentes de educación primaria. Plan Nacional de Capacitación Docente*. Lima: Ministerio de Educación.
- (2001d). *Principales lineamientos de política educativa*. Lima: Ministerio de Educación.
- (2002). *Educación para la democracia. Lineamientos de política educativa 2001-2006*. Lima: Ministerio de Educación.
- NUNALLY, J. y BERSTEIN, I. (1995). *Teoría psicométrica*. México, D.F.: McGraw-Hill Interamericana.

ROBBINS, S. (1992). *Comportamiento organizacional: conceptos, controversias y aplicación*. México, D.F.: Prentice-Hall Hispanoamericana.

SANTOS GUERRA, M.A. (2001). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.

SOLÈ, I. y COLL, C. (1998). Los profesores y la concepción constructivista. En C. Coll et al. (ed.), *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

TEDESCO, J.C. (2002). *Profesionalización y capacitación docente*. En <www.iipe.buenosaires.org.ar>.

WOOLFOLK, A. (1999). *Psicología educativa*. México, D.F.: Prentice-Hall Hispanoamericana.