



UNIVERSIDAD DE SONORA

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN

**Ejercicio de Autoridad y Práctica Docente en Relación
con las Competencias Básicas Académicas de Niños Escolares del
Sur del Estado de Sonora**

TESIS

Que para obtener el Título de:

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

Presenta:

Jesús Tánori Quintana

Dr. José Ángel Vera Noriega
Director de Tesis

Mtro. Jesús Francisco Laborín Álvarez
Lic. Lydia Concepción Garibaldi Acosta
Lic. Norma Rebeca Sandoval Inda
Comité de Tesis

PRÓLOGO

El artículo tercero de la constitución, visualiza a la educación como forjadora de seres humanos íntegros, de ciudadanos responsables, trabajadores y productivos en todo sentido; además de ser instrumento por excelencia de la democracia, pues al extenderse las oportunidades de educarse, esta se amplía también, entonces, la educación se debe de convertir en un bien común y en un detonante para que la democracia se convierta en una forma de vida.

Para que la educación formal sea una herramienta de la democracia, es necesario contar con un mínimo de recursos, como la infraestructura, el material didáctico -y el más esencial- el recurso humano, sobre todo el docente, por establecer contactos directos con los niños, las familias y la comunidad. Schmelkes (1998) ratifica lo anterior al exponer que se tiene que contar al menos con personal docente capacitado y comprometido.

Lo anterior confirma el valor de investigar al docente y su práctica en el aula, a fin de diseñar programas adecuados a sus necesidades, sin olvidar el estudio del comportamiento y los estilos de ejercer la autoridad.

Dado que se visualiza al profesor como fuente principal de aprendizaje en el alumno, sería prudente hacerse algunas pregunta generales pero interesantes a estudiar; ¿Afecta el comportamiento del docente dentro del aula, en la adquisición de la competencias académicas de los alumnos?, ¿Hay diferencias en los profesores, al momento de utilizar estrategias de corrección, didácticas y/o planear las actividades para la clase?.

La relevancia de estas preguntas, más aún su respuesta, supone, un enriquecimiento en la práctica docente al igual que la mejora del aprendizaje de los alumnos.

Además, el estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje ha cautivado durante muchos años a los psicólogos, las formas como se adquiere el conocimiento, las pautas conductuales dentro del salón de clase, la importancia del comportamiento no solo del profesor sino también de los propios alumnos, los procesos de interacción, los materiales y los contenidos de la enseñanza han sido elementos que desde diversas ópticas se han abordado en la psicología y aunado a ello se encuentra muy estrechamente ligado los métodos de toma de datos, que se han utilizado para el conocimiento de los procesos que se presentan en las aulas (Rodríguez, Sánchez y Urteaga, 1997).

Con lo anterior, es prudente hacer una nueva suposición; es posible que la falta de capacitación de los maestros tenga consecuencias preocupantes, como el rezago en la educación según datos arrojados por INEGI (2001), en los últimos años en México, el índice de fracaso escolar a nivel primaria en México es alarmante (Gómez y Sánchez, 1997). Los reportes más conservadores indican que al menos 3 de cada 10 niños que ingresan en la escuela primaria no la terminan.

En Sonora, la tasa de deserción es de 1.8% y ocupa el 20° lugar del país, y la tasa de reprobación es de 6.2% ocupando también el 20° lugar (INEGI 2001) esto no debe ser un consuelo, siguen siendo porcentajes considerables. Esta es el área en donde se concentran la mayor parte de los problemas educativos del

país. Un gran número de factores han sido aludidos para explicar estos altos índices de fracaso escolar a nivel primaria: desventaja sociocultural, problemas de desarrollo cognitivo o físicas.

Pocos estudios como, pretende serlo el presente, hay que estudien lo que ocurre dentro del aula, como son la socialización y el comportamiento que emite el docente.

En el primer capítulo se aborda el estudio de la práctica docente, y la personalidad autoritaria. Dentro del capítulo dos se describen algunos modelos sobre la vida en el aula, algunas variables que puedan estar afectando las competencias básicas académicas de los niños escolares de la zona rural y al igual que algunas condiciones para el aprendizaje de los alumnos, así como las dimensiones de la práctica docente, seguido de los objetivos y preguntas de investigación. En el cuarto capítulo el método utilizado, el quinto capítulo describe los resultados encontrados. Y para culminar la discusión y conclusión, finalmente recomendaciones siendo sexto y séptimo capítulo respectivamente.

Por último queda agradecer a instituciones y personas que de forma directa e indirectamente han sido fundamentales para que el presente trabajo fuese terminado.

Agradezco a la Universidad de Sonora, al Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo (CIAD, A.C), y al Sistema de Investigación del Mar de Cortes (SIMAC), a esta dos últimas por aportar los elementos apropiados para el desarrollo de este proyecto.

Agradezco infinitamente al Dr. José Ángel Vera Noriega, por convertirse en mi Virgilio académico, a la Maestra Martha Montiel por adentrarme en la

investigación en Psicología, a la Maestra Lydia Concepción Garibaldi por ser mi primera madre académica (gracias por ser tan fraternal y comprensiva), al Maestro Laborín (gracias por darme la oportunidad de expresarme) y a la Maestra Rebeca Sandoval (gracias por ser un claro ejemplo a seguir).

A mis maestros de la Universidad de Sonora, especialmente a los siguientes: Luis E. Fierros, Luz Irene Armendariz, Francisco Obregón, Lydia Díaz, Cesar Molina, Miriam Jiménez por ser claro ejemplo de dedicación y compromiso como docentes y personas, gracias.

A mis compañeros en Ciad: Sandra Domínguez (mi jefita), Martha Peña (gracias por tus palabras), Karla Búrquez, Leticia Domínguez (mi maestra), Miguel Angel Torres, Naneth, Juliana, Rocío, Martita, Alex, Fernando, Dolores, Claudia, Graciela, Ma. Elena, Violeta por su compañerismo y amistad. Y especialmente a: Celene Aguilar Rodríguez, Lydia Esther Martínez y Ana Luisa Quihui, por ser para mi más que compañeras, gracias por su amistad, ejemplo y compromiso.

A mis compañeros de la Universidad, en especial a Héctor Valenzuela, Silvia Gpe. Díaz, Alan Donato Orozco, José Alberto Fraijo, Marina Bojorquez, Bernardo Rivera y Lluvia por su ayuda, compañerismo y amistad.

A Roberto Y Francisco Vázquez (y familia) a Luis Ángel Orozco (y familia), Paloma Camarena (y familia), Joaquín Bracamontes, Dr. Mario Camberos, Dulce Borrego, Raúl Roman, Juan Pedro, Ruben, Ivan Alejandro, a todos los WIMAS por su amistad y por estar pendientes de mi desarrollo académico y personal.

Y finalmente, agradezco a los docentes y niños que fueron participes en este trabajo, gracias por darme minutos de atención desinteresada.

Resumen

El objetivo general del presente trabajo, consiste en describir la relación que existe entre el ejercicio de autoridad, la práctica docente y las estrategias didácticas utilizadas por los profesores, en el establecimiento del nivel de competencias básicas que poseen los niños escolares del sur del estado del Sonora. La muestra fue de 206 docentes, y algunos de sus alumnos, los cuales pertenecían a 5 municipios del sur del Estado de Sonora, esta fue seleccionada al azar, los datos se levantaron a través de: una entrevista al docente, una guía de observación de la práctica docente, instrumentos que miden competencias básicas académicas y una escala de ejercicio de autoridad por parte del docente. Los resultados, en general, a través de pruebas no paramétricas (U Mann-whitney y Kruskal-wallis), describen que existen diferencias por: edad del maestro, por características de la escuela (unitaria y multigrado), y periodicidad con que evalúa el docente, todas estas con el factor de autoritarismo, más no por las dimensiones de Lecto-escritura y Lógico- matemáticas.

Índice general

Página

Prólogo	iii
Resumen.....	vii
Índice general	viii
Índice de figuras, tablas y cuadros.....	xi

1. Antecedentes.

1.1 La práctica docente y su estudio.....	3
1.2 Personalidad Autoritaria.....	6
1.2.1 Estilos de ejercer la autoridad.....	8
1.2.2 Ejercicio de autoridad en el aula.....	9

2. Marco teórico.

2.1 Modelos de investigación sobre docentes: la vida en el aula.....	15
2.1.1 El modelo Proceso-Producto.....	15
2.1.2 Modelo Mediacional.....	16
2.1.2.1 Modelo mediacional centrado en el Profesor(a).	16
2.1.2.2 Modelo mediacional centrado en el alumno(a)..	17
1.1.3 Modelo ecológico de análisis del aula.....	18
2.2 Variables contextuales.....	19
2.2.1 Escuelas multigrados y contexto rural.....	22
2.2.2 Competencias básicas académicas en educación primaria	23
2.3 Las condiciones para el aprendizaje en el aula.....	25
2.4 Dimensiones de la práctica docente.....	27
2.4.1 La planeación del contenido.....	28
2.4.2 Estrategias didácticas.....	28
2.4.3 Evaluación del aprendizaje	30

3. Objetivo general, objetivos particulares y preguntas de investigación 34

4. Método

4.1 Población.....	36
4.2 Muestra.....	36
4.3 Diseño y/o tipo de estudio.....	36
4.4 Instrumentos.....	37
4.4.1 Escala de ejercicio de autoridad (para docentes).....	37
4.4.2 Entrevista sobre la práctica docente.....	38
4.4.3 Guía de observación del desempeño (práctica) docente.	38
4.4.4 Evaluación de competencias básicas.....	39

4.4.4.1 Evaluación de competencias básicas de primer grado aplicado a segundo.....	40
4.4.4.2 Evaluación de competencias básicas de segundo grado aplicado a tercero.....	40
4.4.4.3Evaluación de competencias básicas de tercer grado aplicado a cuarto.....	41
4.4.4.4 Evaluación de competencias básicas de cuarto grado aplicado a quinto.....	42
4.5 Entrenamiento del personal.....	43
4.6 Procedimiento.....	44
4.6.1 Evaluación de competencias básicas.....	44
4.6.2 Guía de observación del desempeño (practica) docente...	45
4.6.3 Entrevista sobre la práctica docente y Escala de ejercicio de autoridad.....	46
3.7 Operativo, levantamiento de datos.....	46
4.8 Codificación y captura.....	48
4.8.1 Entrevista sobre la práctica docente.....	48
4.8.2 Guía de observación del desempeño (practica) docente....	51
4.8.3 Evaluación de competencias básicas.....	52
4.8.3.1 Agrupación reactivos de matemáticas para los cuatro grados para conformar la variable total de matemáticas	52
4.8.3.2Agrupación reactivos de español para los cuatro grados de acuerdo para conformar la variable total de español.....	53
4.8.4 Escala de ejercicio de autoridad (para docentes).....	54
4.9 Analisis de datos.....	56

5. Resultados.

5.1 Características de la muestra.....	58
5.2 Descripción de las variables atributivas.....	58
5.3 Dimensiones de la Práctica Docente.....	60
5.3.1 Entrevista de la práctica docente.....	61
5.3.2 Observación de la práctica docente.....	62
5.4 Dimensiones de la competencias básicas, de los alumnos; español y matemáticas.....	63
5.5 Tablas de contingencias, de las dimensiones del profesor con los factores del ejercicio de autoridad.....	63
5.6 Análisis no paramétricos, para variables atributivas.....	67
5.6.1 Sexo, organización y capacitación con el ejercicio de autoridad.....	67
5.6.2 Edad, antigüedad, años en la escuela, escolaridad, grados que atiende, y municipio; con el control instruccional y autoritario democrático.....	69
5.7 Análisis no paramétrico: dimensiones de practica docente	

con los factores del ejercicio de autoridad.....	71
5.8 Análisis no paramétrico: competencias básicas académicas: español y matemáticas.....	72

6. Discusión y conclusión.

6.1 ¿Existen diferencias entre las características atributivas de los docentes con el estilo de ejercer la autoridad dentro del aula?.....	74
6.2 ¿Existen diferencias entre el ejercicio de autoridad del docente, con las competencias básicas académicas de los niños escolares?.....	78
6.3 ¿Existen diferencias en la práctica docente y el estilo de ejercer la autoridad, dentro del aula?.....	79

7. Recomendaciones. 84

8. Referencias bibliográficas 86

Anexos

Instrumentos de medida:

Escala de ejercicio de autoridad (para docentes).

Entrevista sobre la práctica docente.

Guía de observación del desempeño (práctica) docente.

Evaluación de competencias básicas de primer grado aplicado a segundo.

Evaluación de competencias básicas de segundo grado aplicado a tercero.

Evaluación de competencias básicas de tercer grado aplicado a cuarto.

Evaluación de competencias básicas de cuarto grado aplicado a quinto.

Tablas resumen de la descripción del puntaje correspondiente a los percentiles en las dimensiones de la práctica docente, de los instrumentos:

Entrevista de la práctica docente.

Guía de observación de la práctica docente

INDICE DE FIGURAS, CUADROS Y TABLAS.

Número		Página
Fig. 1	Modelo Ecológico de Doyle.....	5
Fig. 2	Modelo proceso producto.....	16
Cua. 1	Conformación de reactivos por dimensiones del instrumento de Entrevista de la Práctica Docente.....	50
Cua. 2	Conformación de reactivos por dimensiones del instrumento de Guía de Observación de la Práctica Docente.	51
Cua. 3	Agrupación de reactivos de Matemáticas para los cuatro grados que conforman la variable total de Matemáticas.....	52
Cua. 4	Agrupación de reactivos de Español para los cuatro grados que conforman la variable total de Español.....	53
Cua. 5	Peso factorial, media por reactivo, por factor, y varianza explicada por factor y total de la Escala de Ejercicio de Autoridad.....	55
Tab. 1	Promedios de edad por sexo.....	58
Tab. 2	Frecuencia y promedios en las categorías de edad, antigüedad y años laborados en la escuela.....	59
Tab. 3	Frecuencia y porcentajes de las variables atributivas.....	60
Tab. 4	Medias, puntajes mínimos y máximos para las variables de entrevista.....	61
Tab. 5	Medias, puntajes mínimos y máximos para las variables de observación.....	63
Tab. 6	Medidas de tendencia central y de dispersión, puntajes mínimos y máximos de los promedios de los puntajes de acierto en español y matemáticas.....	63
Tab. 7	Tablas de contingencia, valores de χ^2 , y significancia.....	65
Tab. 8	Tablas de contingencia, valores de χ^2 , y significancia.....	66
Tab. 9	Valores Mann-whitney, para variables dicotómicas.....	68
Tab.10	Resultados de la prueba Kruskal-wallis para la variables	

	atributivas no dicotómicas.....	70
Tab.11	Variable de práctica docente que resulto significativa.....	72
Tab.12	Prueba Kruskal-wallis, para las dimensiones de competencias básicas académicas de los niños.....	73

INDICE DE FIGURAS, CUADROS Y TABLAS.

Número

Página

Fig. 1	Modelo proceso producto.....	
Fig. 2	Modelo Ecológico de Doyle.....	
Cua. 1	Conformación de reactivos por dimensiones del instrumento de Entrevista de la Práctica Docente.....	
Cua. 2	Conformación de reactivos por dimensiones del instrumento de Guía de Observación de la Práctica Docente.	
Cua. 3	Agrupación de reactivos de Matemáticas para los cuatro grados que conforman la variable total de Matemáticas.....	
Cua. 4	Agrupación de reactivos de Español para los cuatro grados que conforman la variable total de Español.....	
Cua. 5	Peso factorial, media por reactivo, por factor, y varianza explicada por factor y total de la Escala de Ejercicio de Autoridad.....	
Tab. 1	Promedios de edad por sexo.....	
Tab. 2	Frecuencia y promedios en las categorías de edad, antigüedad y años laborados en la escuela.....	
Tab. 3	Frecuencia y porcentajes de las variables atributivas.....	
Tab. 4	Medias, puntajes mínimos y máximos para las variables de entrevista.....	
Tab. 5	Medias, puntajes mínimos y máximos para las variables de observación.....	
Tab. 6	Medidas de tendencia central y de dispersión, puntajes mínimos y máximos de los promedios de los puntajes de acierto en español y matemáticas.....	
Tab. 7	Tablas de contingencia, valores de χ^2 , y significancia.....	
Tab. 8	Tablas de contingencia, valores de χ^2 , y significancia.....	
Tab. 9	Valores Mann-whitney, para variables dicotómicas.....	
Tab.10	Resultados de la prueba Kruskal-wallis para la variables	

	atributivas no dicotómicas.....	
Tab.11	Variable de práctica docente que resulto significativa.....	
Tab.12	Prueba Kruskal-wallis, para las dimensiones de competencias básicas académicas de los niños.....	

1. Antecedentes

En los últimos años se ha ido acumulando evidencia de la participación que guarda el comportamiento del profesor con el aprendizaje escolar, tal es la evidencia con los trabajos de Ramírez (1982), Alfaro (1999), Schmelkes y Ahuja (2001) y Rodríguez (2002).

El comportamiento del los maestros mostrado dentro y fuera de la escuela, es a su vez reflejo de su personalidad, su percepción social y nivel de competencias (Medley 1979, Brookover, Beady, Flood, Schweitzer y Wisenbaker 1979, Schaefer y Edgerton 1985; citado en Laborín, Vera, Peña y Domínguez, 2001). Por lo tanto, los procesos de enseñanza-aprendizaje que suceden en el salón de clases están relacionados con los sentimientos evaluativos (percepción) y conducta del maestro hacia si mismo y hacia los objetos, problemas, personas y cualquier otro aspecto asociado con el ambiente escolar.

Uno de los comportamientos del profesor que en la actualidad cobra un gran interés creciente entre los investigadores de la educación y el comportamiento, es la manera como establece el control dentro del salón de clases.

Montero (1992) encuentra que la percepción del buen profesor, ha evolucionado, de aquél que poseía una serie de características de personalidad al profesor eficaz con una serie de competencias y con la capacidad de utilizarlas de forma adecuada en los momentos precisos. Estas competencias se manifiestan en dos grupos de estrategias íntimamente relacionadas entre sí: las estrategias disciplinarias y las estrategias didácticas, ambas asociadas mejoran el aprendizaje de los alumnos. Las estrategias disciplinarias dentro del aula, pueden

considerarse como condiciones necesarias -preventivas- para asegurar el funcionamiento de las estrategias didácticas.

Además de estas variables del profesor, se han evidenciado otros parámetros del contexto macrosistémico que afectan los procesos de enseñanza aprendizaje (Brody, Stoneman y Douglas, 1995 ; Schmelkes ,1999) los cuales consideran aspectos que van más allá de la vida en el aula y la misma escuela, como el nivel socioeconómico que actúa indirectamente a través de los costos de oportunidad, que para los padres significa tener a sus hijos en la escuela y sacrificar su aporte en trabajo y/o ingresos a través de los factores asociados a la pobreza, las deficiencias en salud y la alimentación.

1.1 La práctica docente y su estudio

Fernández 1996 (citado en Tejada, 2000) explica que existe una multivariación metodológica en lo que a estrategias didácticas se refiere; al decirnos que no existen estrategias establecidas (recetas) para mejorar el aprendizaje de los alumnos, propone se realice un diagnóstico de la adquisición del conocimiento y su ejecución en aspectos prácticos, se reestructuren las estrategias didácticas ya establecidas y se concluya en la planeación. Deja claro que la base de la práctica docente consiste en: a) planeación; b) estrategias didácticas y; c) evaluación.

El basar la práctica docente solamente en los tres ámbitos antes mencionados, crea un vacío al momento de no incluir a la forma de ejercer la autoridad, como posible elemento armónico; el cual beneficiara a la práctica misma del docente, y convertirse así en un evento significativo del proceso de aprendizaje del alumno.

Es sabido que se le llama corregir para guiar el “buen comportamiento”, diferente a lo que se pueda entender por ejercer la autoridad, siendo este basado e incluido en las estrategias didácticas, dejando finalmente de lado, comportamientos y actitudes presentes al momento de estar dentro del aula, que por supuesto incluyen el comportamiento del docente, y partiendo del entendimiento de que el ejercer la autoridad, es precisamente; comportamiento que el docente encamina para extinguir un comportamiento disruptor dentro del aula, cuyo objetivo o es o debiera ser, el establecer un ambiente tranquilo y

laboriosidad dentro del aula, existiendo la posibilidad que el comportamiento o la forma que el docente establece el orden, puedan estar menguando el aprendizaje de los alumnos o a todo el proceso enseñanza-aprendizaje.

El manejo de grupo como variable a estudiar requiere entender la vida en el aula y prestar atención a la *estructura de la participación social*, variable relevante para el presente estudio. (Doyle, citado en Pérez- Gómez 1998)

La *estructura de la participación social*, atiende los siguientes ámbitos: a) formas de gobierno que rigen los intercambios en el aula; b) el clima psicosocial que se establece y que define las relaciones horizontales (democarticas) y verticales (autoritarias); c) patrones culturales que determinan los hábitos, generalmente inconscientes de conducta y; d) la definición de los roles y estereotipos individuales y grupales entorno a los cuales se establecen las expectativas y los comportamientos propios y ajenos.

Se propone tácitamente, que este tipo de variables no deberían de estar aisladas del estudio de la vida en el aula, y se plantea la importancia de evaluar el ejercicio de autoridad del docente en el aula. Esta propuesta incluye la importancia de crear sistemas de observación que permitan registrar el estudio de la vida del aula lo más natural posible.

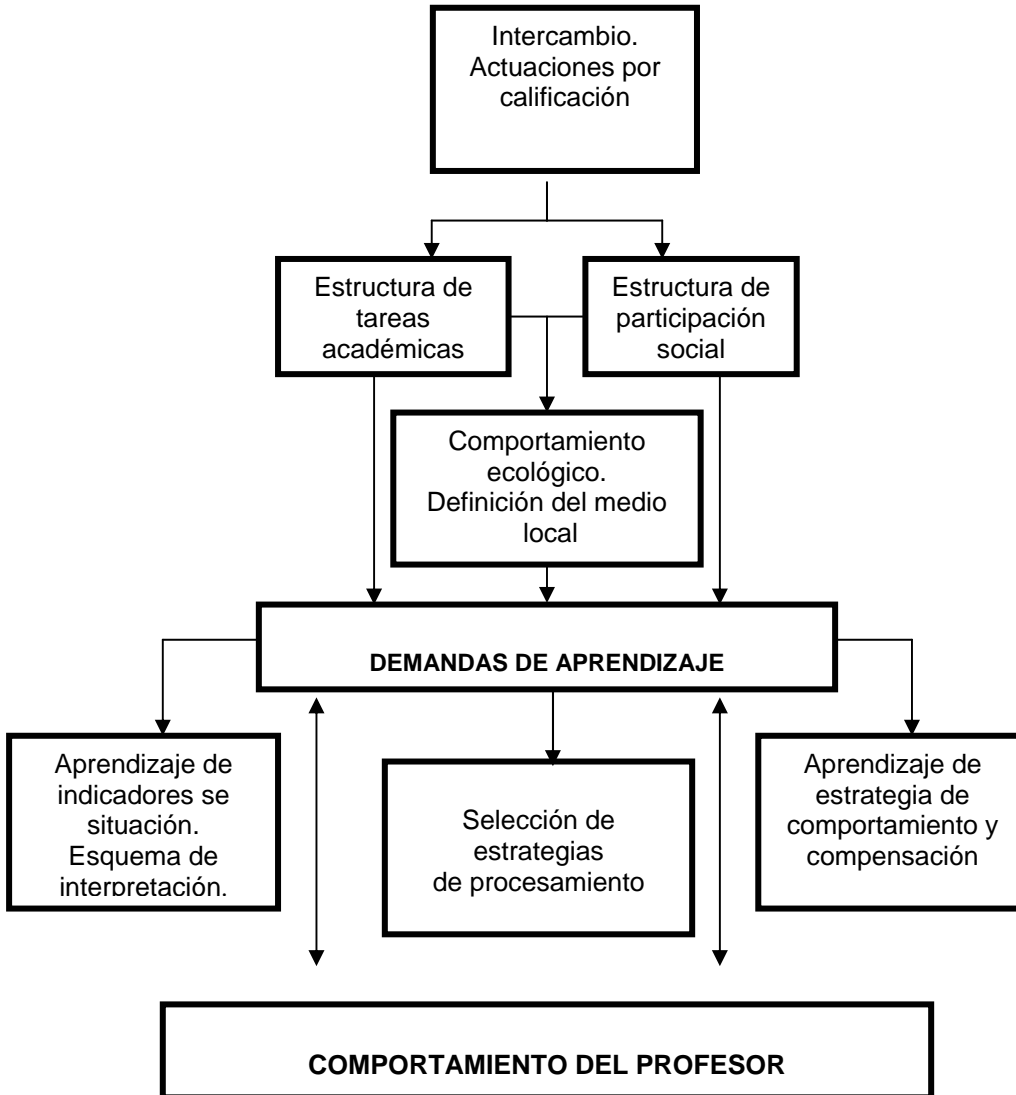


FIGURA 1: Modelo ecológico de Doyle.

Al tratar de describir, desde el estado del arte, la práctica docente; es evidente que se deja de lado el control disciplinario, a pesar de lo que plantean algunos autores, por ejemplo Doyle (citado en Pérez-Gómez 1998), que incluye el ejercicio de autoridad como elemento autónomo de las estrategias didácticas, evidenciando así, el ejercer la autoridad como parte importante de la vida en el aula.

Por lo anterior, es prudente preguntarse ¿Afecta el comportamiento del docente dentro del aula, en la adquisición de las competencias académicas de los alumnos?, ¿existe alguna forma particular de ejercer la autoridad para propiciar diferentes respuestas de los alumnos en el aula?, ¿Es necesario que para las diferentes respuestas de los alumnos en el aula, se debiera utilizar una forma particular de ejercer la autoridad, y así ser una premisa básica para el proceso enseñanza-aprendizaje?

1.2 Personalidad Autoritaria

A finales del XIX y principios del siglo XX, la teoría de los rasgos, partiendo de la Psicología diferencial, suponía que ciertas características físicas o atributos innatos del individuo, tenían relación con ciertas constancias del comportamiento, esto establecido por estudios de las tipologías de Kretschmer y Sheldon, en donde se les atribuía un tipo de “personalidad” según fuese su constitución física (delgado y alto, obeso y bajo etc.) (Hallowell, 1937 y Landes, 1938; citados en Anastasi en 1979). Lombroso (citado en Hampson, 1986), el famoso criminólogo, atribuía a las personas que tenían los brazos largos y la nariz chata una tendencia a ser criminal. La explicación de tal inferencia era; que guardaban una herencia evolutiva con los monos, y por el parecido a los primates, le atribuía esa agresión.

Al respecto, de estos estudios iniciales, dieron origen a la realización de una serie de investigaciones en las cuales los resultados fueron demasiado pobres (Vázquez, 1993), donde pocas características eran constantes como para

asegurar que éstas eran las prevalecientes de una categoría menos general, que servirían para la predicción. Desde la perspectiva del teórico de esa época, la forma de abordar el estudio y práctica clínica de la personalidad era evidentemente causal, al tomar en cuenta solamente aspectos físicos

Por esta razón, surgió la necesidad de estudiar el comportamiento, ya en términos discretos, de la personalidad autoritaria. Tal es el caso de Adorno y colaboradores (1993) en la década del cincuenta construyen una de las primeras y principales teorías sobre actitud-personalidad. Esta teoría considera que la estructura de la personalidad tiene que ver con la actitud, expuesta a eventos sociales. Ellos al estudiar la personalidad autoritaria con base en la escala F determinaron que un individuo autoritario presentaba las siguientes características: a) agresión autoritaria; b) sumisión a la autoridad; c) convencionalismo; d) anti-intrasección; e) superstición y estereotipia; f) poder y “dureza”; g) destructividad y cinismo; 8) proyectividad y; 9) sobrestimado por el sexo (Christie, 1991).

Deutsch, y Krauss, (1992) describen y sintetizan en la teoría de Adorno, a la Personalidad Autoritaria, a pesar de criticarla por su falta de consistencia, de la siguiente manera: *la personalidad autoritaria* “es creada por padres que utilizan métodos de disciplina severos y rígidos, que hacen depender su amor y aprobación de la obediencia incuestionada del hijo, que destacan los deberes y las obligaciones en lugar del intercambio de afecto en las relaciones familiares, que tienen excesiva conciencia de las diferencias de status en sus relaciones interpersonales y actúan de manera menos apreciativa o explotadora hacia los que ocupan status inferiores” [pag. 151].

1.2.1 Estilos de ejercer la autoridad

La anterior revisión da la pauta para hablar de categorías de estilos de comportamiento, no por supuestos inherentes de las personas, si no basados en la objetividad de la investigación y sometidos a pruebas factoriales, de validez y confiabilidad (Vígano de la Rosa, y Díaz-Loving 1990, Vera 1996), y asociado al progreso y evolución de la ciencia psicológica y clínica, ya que el concepto de estilo de comportamiento se formulo hasta que se identificaron patrones de comportamiento observable, hacia ciertas demandas del ambiente. Entonces, la definición de estilos comportamentales explica que son: “patrones consistentes con los cuales un individuo o grupo enfrenta una situación al interactuar con ella por primera vez, conforman preponderantemente la manera en que se comportará y no el que conductas particulares mostrará en la situación” (Vera, 1996, p.72).

La pretensión es detectar esas consistencias en los docentes, el estilo de ejercer la autoridad y poder decir, que son; “patrones de comportamiento, que el docente emite al momento de tomar decisiones y/o controlar al grupo” (Rodrigues, 1995, p. 265).

El ejercicio de autoridad debe de ser visto como una actitud y no como un rasgo de personalidad, aunque esto implique algún tipo ó aspecto de la estructura de la personalidad de los individuos. El docente debe tender hacia un estilo de comportamiento constante, donde de alguna manera prevalezca un estilo de interactuar sobre otros, al momento de ejercer la autoridad con sus alumnos.

1.2.2 Ejercicio de autoridad en el aula

Según Weber (1999) existen *teorías* que hablan acerca de un estilo de ejercicio de autoridad dentro del salón de clases, que refieren y tratan diferente la conducción en el mismo. Estas teorías con un enfoque meramente psico-socio-educativo, y basadas en los estilos que en 1939 Lewin, Lippit y White (citado en Muñoz, 1997) encontraron en el estudio de líderes, y que se describen a continuación: a) estilo autoritario; el docente determina toda política, dicta, de una en una, las técnicas y los pasos de la actividad, de manera que los pasos futuros siempre serán bastantes inciertos, generalmente dicta el trabajo que se ha de hacer y designa el compañero de cada miembro, es el dominador tiende a personalizar las alabanzas y las críticas al trabajo de cada miembro, está separado y no participa activamente en el grupo, excepto en las demostraciones, b) democrático; toda política es un tema de discusión y de decisión de grupo, al cual el profesor anima y asiste, hay perspectiva de actividad que se gana durante un periodo de discusión, se apuntan los pasos generales hacia metas del grupo, el maestro sugiere dos o más procedimientos alternativos que se pueden escoger, los miembros son libres de trabajar con quien quieran y se deja al grupo la división de las tareas, al elogiar o criticar, el líder (el docente) es objetivo o se basa en los hechos y trata de ser un miembro regular del grupo, y c) *laissez-faire* ó “doctrina de no intervención”; el individuo o grupo tiene completa libertad para decidir, con una mínima participación del líder, este mismo proporciona diferentes materiales, pero aclara que dará información cuando se le pida y aparte de eso no participa en la discusión, en lo absoluto, pocas veces el líder hace comentarios espontáneos

respecto a las actividades de los miembros, a no ser que se lo pidan, y no intenta valorar o regular el curso de los acontecimientos.

Por otro lado, Reyna y Weiner (2001) reportan un estudio realizado en una secundaria de Estados Unidos, en la que existe una multiplicidad de reacciones posibles que los profesores pueden tener hacia los estudiantes que caen debajo de estándares académicos. Algunas de estas reacciones tienen metas útiles, por así decirlo, mientras que otras son punitivas. Los autores investigaron estas reacciones, así como las situaciones que determinan cuando éstas diversas estrategias probablemente sean utilizadas. Participaron dos estudiantes que fungían como maestros y dos maestros reales de la secundaria. Los estudiantes utilizaban estrategias totalmente autoritarias e inflexibles mientras los maestros mediaban de una manera autoritativa y regulaban las contingencias de una forma más justa, entiéndase más flexibles y retroalimentadoras, se les explicaba en todo momento el por qué de las tareas, las calificaciones y todas aquellas cosas que se necesitan de controlar en un salón de clases.

Se encontró en el estudio que los estudiantes que realizaron la tarea de maestros que utilizaron estilos autoritarios sus alumnos manifestaron reacciones emocionales de cólera y de condolencia, mientras que los alumnos de los profesores reales reportaban un buen *entendimiento de los materiales*. Esto hace evidencia la relación existente entre el comportamiento del docente y el resultado del proceso enseñanza-aprendizaje.

Según Weber (1999) las teorías basadas en la conducción dentro del aula, estilizan el comportamiento del docente y desprenden el estilo de ejercer la autoridad son las siguientes:

La teoría autoritaria visualiza la conducción en el salón de clases cómo el proceso de control de la conducta del estudiante y enfatiza fundamentalmente la prevención del orden y el mantenimiento del control por medio de la disciplina.

Así mismo, *la teoría de la intimidación* contempla a la conducción en el aula como el proceso de control de la conducta del estudiante, pero a diferencia de la teoría autoritaria, predica que la conducta del estudiante se controla mejor por medio de las conductas intimidatorias por parte del maestro. Por ejemplo, el sarcasmo, el ridículo, la coacción, las amenazas, la fuerza y la desaprobación; obligan al estudiante a comportarse como el profesor lo desee.

La teoría permisiva, dice que el papel del maestro es dar al alumno la mayor libertad posible, ayudarlos a sentirse libres para hacer lo que quieran cuando quieran y donde quieran. Hacer lo contrario se afirma, lleva a inhibir su desarrollo natural.

La teoría de libro de cocina (o de “bolsa de trucos”), a diferencia de las otras, no se deriva de ninguna base teórica o psicológica única y bien conceptualizada. Al contrario, está formada por una combinación inadecuada de folklore y sentido común que se presentan como una serie de recetas que el maestro debe seguir religiosamente. Esta teoría, se presenta con mayor frecuencia por medio de listas un tanto simplistas de “lo que hay que hacer “ y “lo que no hay que hacer” que describen la forma en la cual el maestro debe reaccionar frente a diferentes situaciones problemáticas.

Teoría instruccional, fundamentada en la instrucción como su nombre lo indica, implica que la enseñanza es planeada y se lleva a cabo cuidadosamente,

entonces se previenen muchos problemas conductuales en los alumnos y se resuelven aquellos que no se prevén.

Existe otra, *Teoría de clima socio-emocional* que, tiene sus raíces en la psicología clínica y de orientación, esto le otorga una gran importancia a las relaciones interpersonales. Se basa en la aseveración de que la conducción eficaz del grupo -y la instrucción eficaz- es una función de las relaciones positivas entre el maestro y el alumno. Los defensores de esta teoría enfatizan que el maestro determina en gran parte el clima en el aula y en las relaciones interpersonales.

La *modificación de la conducta* parte de los principios de la psicología conductual y es una de las teorías más conocidas. Lo fundamental que subyace a esta teoría consiste en que la conducta es aprendida. Esto implica tanto a la conducta apropiada como la que no es. Los defensores de esta teoría afirman que los estudiantes se portan mal por alguna de estas dos razones: a) el alumno ha aprendido a comportarse en forma inapropiada, o b) el estudiante no ha aprendido a comportarse en forma apropiada. La teoría de la modificación de la conducta se construye sobre la base de dos aseveraciones: la primera refiere que existen cuatro procesos básicos en referencia al aprendizaje y la segunda que los eventos del ambiente influyen enormemente, si es que no completamente en el aprendizaje. Así la principal tarea del maestro es dominar y aplicar los cuatro principios del aprendizaje que los conductistas han identificado como influencias en la conducta humana (reforzamiento positivo, el castigo, la extinción, y el reforzamiento negativo).

Por último, la *teoría del proceso grupal* (socio-psicológica) basa en los principios de la psicología social y de la dinámica de grupos. La premisa principal consiste en lo siguiente: a) la enseñanza se lleva a cabo dentro de un contexto grupal -el grupo en un salón de clases- ; b) la tarea central del maestro es establecer y mantener un grupo productivo y eficaz en el aula; c) el grupo en el aula es un sistema social que posee las propiedades comunes a todos los sistemas sociales y el grupo eficaz y productivo se caracteriza por ciertas condiciones que son compatibles con dichas, propiedades; y d) la tarea de conducción del grupo que tiene el maestro es establecer y mantener dichas condiciones.

En un estudio realizado por Carreras, Guil y Mestre (1999) sobre la percepción de eficacia docente, se mencionan trabajos clásicos en el que sobresale el de Lippit y White sobre los estilos de dirección del aula. El marco conceptual está basado en el modelo proceso-producto. Este trabajo surge a partir de los resultados obtenidos en un estudio previo en el que se analizaron los estilos motivacionales clásicamente considerados (logro, influencia y afiliación) que los alumnos de la Universidad Complutense de Madrid, con o sin formación docente, percibían asociados a un profesor eficaz. Para ello elaboraron un cuestionario compuesto por 30 ítems y detectaron nuevas categorías de estilos de conducción en el salón de clase. En el trabajo se interpretan los resultados a la luz de los estudios que relacionan los estilos de enseñanza de los profesores, con el rendimiento escolar de los alumnos.

Los estilos de dirección que agrupan los reactivos fueron: estilo coercitivo, estilo selectivo-hedonista, estilo afiliativo-demócrata, estilo formador, estilo

“laissez-faire”, estilo director-afiliativo, estilo pasota, estilo director, estilo director-formador, estilo afiliativo-formador. Los resultados de esta investigación parecen apoyar la idea que, en general, se perciben como eficaces aquellos comportamientos que se han de mostrado eficaces empíricamente, es decir, que se relacionan con un mayor rendimiento de los alumnos.

Así los comportamientos que los alumnos consideran más eficaces coinciden en gran medida con los resultados obtenidos por Medley (citado en Carreras, Guil y Mestre, 1999) en un estudio realizado con niños de primaria, en el que se concluye que el rendimiento de los alumnos correlacionaba con las siguientes características de la forma de dirigir la clase del profesor; pocas censuras y crítica a los alumnos, más alabanza, más tendencia a favorecer la motivación intrínseca y más supervisión de las respuestas de los alumnos.

2. Marco teórico.

2.1 Modelos de investigación sobre docentes: la vida en el aula

En un afán por encontrar leyes que expliquen el aprendizaje escolar y permitan derivar normas de intervención tecnológica que garanticen la eficacia de la acción docente (Pérez, 1998), y por exigencias de la metodología de investigación, se han desarrollado varios modelos de explicación de la vida en el aula, entre los cuales se conforman:

2.1.1 El modelo Proceso-Producto

Flanders en el año 1967 (citado en Castañeda y Figueroa, 1994) trabajó haciendo las mediciones con observaciones sistemáticas de la práctica de los docentes, utilizando el modelo proceso-producto que se desarrollo a partir de la década de los cuarenta y se extendió hasta los años setenta. El modelo plantea que la vida en el aula se puede reducir a las relaciones que se establecen entre el comportamiento observable del profesor(a), cuando enseña y el rendimiento académico del alumno(a). Este modelo centra su interés en el estudio de los métodos eficaces de enseñanza y la representación es hasta cierto punto simplista y reduccionista ya que solo toma en consideración aquellas conductas observables del docente y del alumno(a).

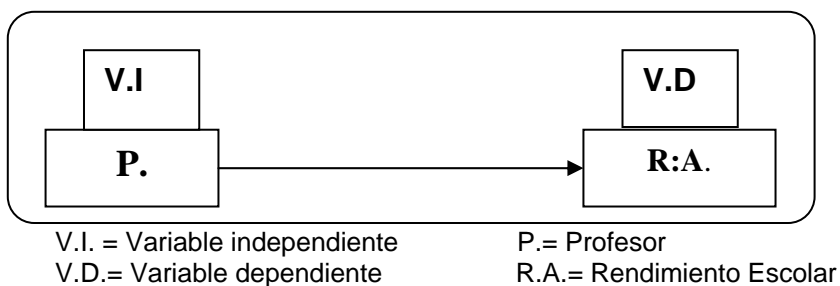


FIGURA 2: Modelo proceso-producto

2.1.2 Modelo Mediacional

De este modelo se desprenden dos, el que considera al profesor(a) y al alumno(a) como mediadores principales (responsables) de los efectos reales de la vida en el aula.

2.1.2.1 Modelo mediacional centrado en el Profesor(a). Este modelo se ubica en una perspectiva centrada en el ámbito de enseñanza, más que en el aprendizaje. La enseñanza es considerada como un proceso tecnológico de solución de problemas; es decir, la enseñanza es un proceso de planificación y ejecución de actos, así como de toma de decisiones. El comportamiento o estilo docente es resultado de complejos procesos de análisis, elección y ejecución. Las diferencias en las estrategias docentes son consecuencia de factores internos y peculiares intencionalidades de los profesores y de su pensamiento.

Entonces, el objetivo de este modelo es llegar a comprender cómo se forman las creencias, pensamientos y hábitos de comportamiento del docente, por considerar que son los verdaderos responsables del clima de intercambios que éste crea en el aula y las estrategias de enseñanza que utiliza en tales intercambios. Son en definitiva, los responsables directos de su concepto sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, de cuantas decisiones y actuaciones se derivan del mismo.

2.1.2.2 Modelo mediacional centrado en el alumno(a). De una manera muy similar al del modelo centrado en el docente, este enfoque considera que, para comprender lo que realmente sucede en los procesos de enseñanza-aprendizaje, debe tenerse en cuenta que el alumno(a) también influye en los resultados de aquellos procesos, como consecuencia de sus elaboraciones personales.

Las variaciones en los efectos de aprendizaje son función de las actividades mediadoras empleadas por los alumnos (as) durante el proceso de aprendizaje. El comportamiento del profesor(a), así como los materiales y estrategias de enseñanza no son causa directa del aprendizaje, influyen en los resultados en la medida en que activan en el alumno(a) respuestas de procesamiento de información. Esto es, lo que presupone este modelo.

Los objetivos de los modelos anteriormente descritos (proceso-producto y mediacionales) caen, evidentemente, en supuestos lineales y causalistas de las variables relacionadas con la adquisición de competencias básicas, donde cada uno supone, si son las variables del docente, o las de los alumnos las que determinan el aprendizaje del niño. Es de suponer que existen múltiples factores,

que puedan impactar, tal aprendizaje, es aquí donde conviene plantear un modelo ecológico, que desde esta perspectiva parece ser la forma más adecuada de abordar la vida en el aula.

2.1.3 Modelo ecológico de análisis del aula

El modelo ecológico representa una perspectiva de orientación social en el análisis de la enseñanza. Concibe la vida del aula en términos de intercambios socioculturales y asume los principales supuestos del modelo mediacional: a) recíproca influencia en las relaciones de clase entre profesora(a) y alumnos(as); b) énfasis en el individuo como procesador activo de información; c) importancia de la creación e intercambio de significados que subyacen a los comportamientos.

Se preocupa por integrar estos supuestos en un análisis más complejo de los mecanismos, factores y sistemas sociales y culturales que confieren el sentido y la peculiaridad al flujo de los acontecimientos en el aula. Este modelo afirma, que en la institución escolar y en la vida del aula, el docente y el estudiante son efectivamente procesadores activos de información y de comportamientos, pero no sólo, como individuos aislados, sino como miembros de una institución cuya intencionalidad y organización crea un concreto clima de intercambio, genera roles y patrones de conducta individual, grupal y colectiva y desarrolla en definitiva una cultura.

De este modo, no pueden entenderse los procesos de enseñanza-aprendizaje a menos que se estudie la vida en el aula en la compleja estructura de variables interdependientes, situacionales específicas, que configuran al grupo de

clase como sistema social. Este enfoque se desarrolla desde los setenta y sus precursores fueron Bronfenbrenner, Pérez, Doyle, Tikunoff (citado en Pérez, 1998), y señalan algunas características: a) supone una perspectiva naturalista; b) propone detectar las relaciones entre el medio ambiente y el comportamiento individual y colectivo; c) define una perspectiva sistémica. La vida en el aula se considera como un sistema social abierto, de comunicación y de intercambio; d) considera que la vida del aula como sistema social manifiesta las siguientes características: multi-dimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, imprevisibilidad e historia.

Es evidente la necesidad de estudiar el control disciplinario como parte de las prácticas docentes en el aula, ya que partiendo de una concepción integral del actuar del docente, sería parte esencial de las características mínimas del maestro; ejercer la autoridad ó el manifestar un estilo particular de ejercer la autoridad. Esto es una premisa básica para el proceso enseñanza-aprendizaje, ¿pero que estilo será el adecuado, si es necesario atender las diferentes respuestas de los alumnos en el ambiente escolar, sin descuidar las estrategias didácticas que de alguna forma armonizan la vida misma en el aula?

2.2 Variables contextuales

Para el docente, como todas las personas, se comportan según su bagaje comportamental y cognitivo, el maestro también tiene una personalidad como individuo que es, no se puede desligar de ella y por lo tanto cuenta con herramientas y la concretiza en estrategias disciplinarios, nuestro caso. Es nuestro interés dejar claro que el docente al enfrentarse a situaciones adversas tendera a solucionarlas individualmente y no como un conjunto de comportamientos que deben de desplegar -comportamiento establecido- como los que absurdamente se le atañen a los docentes (Jersild, 1986). El perfil es una cosa diferente, al verdadero conjunto de posibilidades que un maestro tenga al momento de enfrentarse a una exigencia del contexto escolar (aula), y enfrentarlo.

Búrquez (2000) describe la vida en un aula multigrado, desde una perspectiva de posibilidades, de recursos materiales y demás. Al igual que en las familias de zonas empobrecidas, los docentes se encuentran en situaciones económicas precarias de pocos o nulos recursos, con sobrepoblación de grados por grupo y pocos maestros y dependiendo de sus propias estrategias de control. Estas condiciones caracterizan a las escuelas multigrado.

Encausando la importancia de lo anterior en que el docente no deja de ser una figura de status, así como en una familia los padres son los encargados de la educación, crianza de sus hijos, y atendiendo a los estilos paternas, y sabido los resultados en sus hijo, de diferentes niveles de competencia según sea su estilo (Ehrlich, 1989; Papalia y Wenkos, 1998). Quiere decir que hay diferencias entre los diferentes estilos paternas y las competencias académicas.

El docente puede tener las mismas probabilidades de que a sus alumnos le beneficie en todos los sentidos la forma de ejercer la autoridad dentro del aula, y promulgando que a los estilos les subyacen esas diferencias en actitudes y formas de ejecutar la autoridad.

El aula debe ser vista como un contexto socio-escolar, donde existe una organización, un orden, y como en toda organización un sistema, en donde cada quien ejerce diferente rol (obligaciones y derechos), en este caso el docente es el que debe regular el aprendizaje, corrección del comportamiento, es el líder, un líder impuesto (Muñoz, 1997) que guía el comportamiento dentro del aula, es por eso que deben tomarse en cuenta variables del contexto, del escenario donde esta inmerso el proceso de enseñanza-aprendizaje y o de la comunidad donde sucede esto, incluyendo la localidad, la familia, creencias.

Rodrigues (1995) dice que en el proceso educativo, una atmósfera de cooperación ha suscitado mejores resultados que aquellas que se caracterizan por ser individualistas y competitivas. Los cuales se traducen de esta manera en: mejor rendimiento escolar; mejor correlación con actitudes sociales ajustadas; desarrollo de actitudes positivas en relación con los compañeros, tales como la amistad, responsabilidad para con los demás; y desarrollo de actitudes positivas con todo el personal integrante de la organización escolar, profesores, consejeros, directores. Se podría comparar esto, con estudios que se han realizado en torno a la crianza (Baumrind, 1978), si el comportamiento y el estilo disciplinario de los padres posee características, en donde no se impone ni se descuida su autoridad, tiene efectos similares.

Las teorías y estudios revisados anteriormente ratifican, la importancia que tiene el estudio de la vida en el aula. Podemos decir ahora que, uno de los aspectos que en la actualidad cobra mayor importancia en la psicología es el referido al tipo de control disciplinario que establece el docente. Existe evidencia de que ciertas características de los maestros, y del tipo de organización de la escuela, repercuten en el aprendizaje del niño, como la edad del docente, y si los alumnos pertenecen a diferentes grados (Laborín, Vera, Peña, Domínguez, 2001). Aunque existen aspectos importantes que influyen en el aprendizaje de los niños.

Patterson, Kupersmidt y Vaden (1990) encontraron que el nivel de ingreso, funcionaba como un predictor de las competencias académicas más de lo que podría ser el género o el tamaño de la familia.

Palafox, Prawda y Valez (1994) encontraron que el nivel académico de ambos padres se correlaciona con el logro académico del niño, en términos de mejor oportunidad de acceso no sólo a la educación sino también a un ambiente más estimulativo, materiales de lectura, el uso de vocabulario variado y el apoyo de uno o ambos en las tareas escolares.

Halle, Kurtz-Costes y Mahoney (1997) encontraron que existe una significativa influencia entre las expectativas de los padres y el nivel de estimulación que estos ofrecen al niño, con el éxito en las habilidades de lectoescritura y matemáticas.

2.2.1 Escuelas multigrados y contexto rural

A pesar de la modificación de la constitución, en materia de educación, en la actualidad, la política educativa de nuestro país aún no ha desarrollado la capacidad para atender, con oportunidad y calidad las comunidades rurales.

En estas comunidades rurales es donde existe una triste realidad, las escuelas multigrado que constituyen el sector más descuidado del sistema educativo. En su mayor parte están situadas en zonas aisladas, de bajos ingresos y, por lo general, cuentan con profesores sin capacitación. Los pocos profesores capacitados sólo comprenden y utilizan la pedagogía y materiales tradicionales, manejan los contenidos curriculares nacionales y los materiales de enseñanza y aprendizaje que les otorga el gobierno. Esta falta de capacitación y de materiales apropiados de enseñanza-aprendizaje, ocasiona que los alumnos de las aulas multigrado permanezcan inactivos (Wolff y Garcia, 2003).

Las escuelas multigrado del sur del Estado de Sonora no son ajenas a esa características, al igual que las familias que ahí radican, carecen de recursos básicos para su desarrollo individual y comunitario, lo cual hace evidente la poca investigación en esas zonas.

Con lo anterior, se deja claro la necesidad de explorar e investigar el contexto rural y por consiguiente se plantea que, el área rural comprende un gran vacío en materia de investigación educativa y familiar (Albuquerque, 2000).

2.2.2 Competencias básicas académicas en educación primaria

El Programa Oficial de Educación Básica establece que la lectoescritura debe propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación de los niños en los distintos usos de la lengua; fomentar el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura en los primeros grados, a través de actividades no sólo de escritura de planas y copiado de palabras, si no también por medio de situaciones de la vida cotidiana; alentar a la expresión oral realizada con claridad, coherencia y sencillez; fomentar el hábito de la lectura y la creación, revisión y corrección de sus propios textos y por último, que los niños conozcan y apliquen las reglas y normas del uso de la lengua (Vera, Peña, y Domínguez, 2000).

En el caso de las matemáticas, los niños parten de experiencias concretas para después, paulatinamente adentrarse en la abstracción. Es por eso, que en los primeros grados se promueven actividades que lleven al niño a la construcción de conceptos a partir de experiencias con objetos y con otros niños, de esta manera el niño verá a las matemáticas como herramientas funcionales y flexibles que le permitan resolver problemáticas de la vida diaria y no sólo un conjunto de reglas y números.

Dentro de los programas para los seis grados de primaria en el dominio de las matemáticas, se pretende que los alumnos adquieran la capacidad de utilizarlas como un instrumento para reconocer, plantear y resolver problemas, anticipar y verificar resultados, interpretarlos y comunicarlos, así como el desarrollo del pensamiento abstracto por medio de distintas formas de

razonamiento, la sistematización y generalización de procedimientos y estrategias (Vera y Camargo, 2000).

La variable dependiente o criterio es el nivel de ejecución en las dos principales áreas de atención en educación básica: matemáticas y lectoescritura, ya que estas dos conforman las competencias básicas necesarias para el desarrollo de otras habilidades académicas requeridas más adelante para el logro educativo (SEP, 1993).

Por lo que competencias básicas, se define como: “ aquel comportamiento que permite enfrentar con efectividad diferentes tareas y situaciones básicas, así como organizar, utilizar y adquirir nuevos conocimientos cada vez más complejos” (SEP-CONAFE, 1998). La definición de, competencias básicas, da la pauta para que se describa, desde una perspectiva de la psicología, como los alumnos pueden o adquieren estas competencias.

2.3 Las condiciones para el aprendizaje en el aula

Vera (1996b) describe como algunos modelos dentro de la psicología, pueden ayudar a entender el proceso enseñanza-aprendizaje.

El modelo de Piaget, propone que para mejorar la educación, hay que ofrecer oportunidades al niño para interactuar con el mundo físico en toda variedad de formas, que haga sus propias mezclas y desarrolle respuestas a sus

preguntas en interacción con sus iguales, el objetivo de la currícula, sería entonces, enseñar a pensar.

El modelo conductual de Skinner, contempla el aprendizaje como cambios en la probabilidad de una respuesta, en donde se involucran modificaciones en el ambiente (en este caso en el aula) que facilitarán el aprendizaje, esto implica una sistematización de los eventos gratificantes y /o castigantes para su uso en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Gagné, en su modelo toma el aprendizaje como causal importante del desarrollo humano y caracteriza el aprendizaje como generalizable a varias situaciones y acumulativo.

Entonces, lo que la Psicología aporta a la educación es un cuerpo técnico de conocimientos, ofrece los principios del comportamiento para explicar el desarrollo ontogenético, como punto de inicio para la construcción de sistemas de interacción enseñanza-aprendizaje.

El concepto de aprendizaje es un componente previo, un requisito para cualquier elaboración teórica sobre la enseñanza. Sin embargo, la teoría y la práctica didácticas necesitan un cuerpo de conocimientos sobre los procesos de aprendizaje que cumpla dos condiciones fundamentales, según Pérez Gómez (1998b): a) abarcar de forma integral y con tendencia holística, las distintas manifestaciones, procesos y tipos de aprendizaje; b) mantenerse apegado a lo real, siendo capaz de explicar no sólo el fenómeno aislado producido en el laboratorio: ambientes creados, sino también en la complejidad de los fenómenos

y procesos del aprendizaje en el aula, en condiciones normales de la vida cotidiana.

Toda teoría sobre el aprendizaje ha de poder explicar, tanto las peculiaridades que identifican y distinguen diversas clases, como las características comunes que subyacen a éstas y justifican su denominación como “procesos de aprendizaje”. Esta teoría debe integrar sin simplificar, sin distinguir y sin divorciar, lo que exige la práctica pedagógica, tanto para comprender cómo para orientar en la escuela los fenómenos de enseñanza-aprendizaje.

La didáctica necesita teorías que se acerquen a lo que ocurre en situaciones reales donde se produce el aprendizaje de forma sistemática o de modo informal. La solución no está en prescindir de la investigación analítica y rigurosa de capital de importancia.

La situación dentro de la que se estudia un problema, la configura y se caracteriza de forma peculiar. Para comprender el aprendizaje que realiza el niño(a) en el aula y poder extraer hipótesis y principios que puedan revertir en la comprensión y orientación más correcta de los fenómenos de aprendizaje es necesario que la investigación se realice en el clima peculiar y característico que se produce en el aula de una institución escolar. Solo así pueden tenerse en cuenta, tanto los factores y variables que intervienen, como la singularidad de los mismos procesos cognitivos, afectivos y discretos implicados en el aprendizaje.

2.4 Dimensiones de la práctica docente

Basado en la conceptualización y descripción de la práctica docente de Domínguez-Guedea (2002), ésta se puede constituir en varias dimensiones de la actividad del profesor, partiendo de las características o actividades que realizan los profesores al momento de procesar la enseñanza y el aprendizaje.

Poner atención a los diferentes aspectos implicados en la práctica docente, significa evaluar las diferentes áreas, y una de las cosas es relacionarla más allá de la preparación escolarizada, es importante también evaluar al docente mismo, y describir como enfrenta, o que elementos didácticos, evaluativos, o de traslape utiliza u otorga el profesor a sus alumnos.

Entonces las dimensiones consideradas son las siguientes; a) la planeación de contenidos b) de implementación: estrategias didácticas y manejo de grupo y c) evaluación del aprendizaje y retroalimentación hacia el cambio.

2.4.1 La planeación del contenido

La planeación de contenidos implica contemplar tiempo, en el sentido de cuantas horas emplea diaria, semanal o mensualmente para preparar la clase y cuanto abarca esa planeación, si prepara para un día, una semana o un mes de anticipación.

Por lo anterior, la planeación del contenido consiste en plantear de manera precisa las acciones que los docentes realizarán en la clase así como las

actividades que desarrollarán los alumnos; tomar en consideración la materia para especificar las actividades; al igual las limitaciones del escenario, que los conducirán a objetivos más reales; dar uso al libro de texto y plantear esquemas de acción para cada actividad.

2.4.2 Estrategias didácticas

Estrategias didácticas: esta dimensión de la práctica docente es la más concreta, ya que son “actividades que lleva a cabo el docente cuya finalidad es enseñar, transmitir y/o explicar algún contenido” (Rodríguez, Sánchez y Urteaga, 1997, p. 87), en donde pueden incluir materiales del contexto o elaborados. Los materiales del contexto pueden ser hojas de árboles, piedras, todo, claro que el docente crea que pueda servir para enseñar algún contenido o verificar el mismo. Mientras que los elaborados, pueden ser recorte de actividades establecidas por el libro de texto, o que de igual manera el docente elabore para fines de enseñar un contenido o confirmarlo.

Para que este trabajo tenga armonía debe de existir un adecuado *manejo del grupo*, que conlleve la participación de los alumnos en las actividades de aprendizaje que el docente les sugiera. El manejo de grupo sería entonces; estrategias encaminadas a regular el comportamiento del alumno, donde posiblemente se castigue aquel comportamiento disruptor que perturbe la actividad de los alumnos dentro del aula.

Las estrategias que se pueden utilizar, independientemente de que el docente no las conozca como tales, son posiblemente las que se contemplan

desde una visión conductual; extinción, modelamiento, moldeamiento, reforzamiento (tanto positivo como negativo) castigo, instigamiento, retroalimentación. Es importante recordar que, a pesar de que el docente no pueden explicar de la existencia de diferentes procedimientos de castigo o recompensa, los utiliza. Entonces lo adecuado sería habilitarlo, para que aprenda a evaluar la situación y aplicar de una forma precisa y ajustada tales procedimientos.

2.4.3 Evaluación del aprendizaje

Antes que nada es importante mencionar que en esta dimensión de la práctica docente, existe una controversia de cómo debe ser la evaluación del aprendizaje, de que si la evaluación es una mera calificación sin ninguna retroalimentación posterior a ella, o una verdadero seguimiento del desarrollo del aprendizaje del alumno, tanta es la importancia que hasta se ha convertido en una línea de investigación que tiene sus inicio en la década de los sesenta (Pérez Gómez, 1985) con esto se ve la necesidad de cambiar esa forma que no lleva a ninguna habilitación de las competencias académicas de los alumnos.

Entonces la evaluación del aprendizaje tiene que ir más allá de la mera verificación del aprendizaje, o un sistema de control, o vigilancia de la educación para que el alumno permanezca en cierto nivel, sino que se debe comprobar, si han ocurrido y desarrollado los efectos según los planes programados, a fin de identificar las faltas y los errores para preparar y evitar la ocurrencia de un fallo.

Podríamos definir a la evaluación del aprendizaje como; verificar los resultados e indagar las causas de los éxitos y los fracasos registrados, no con un

fin de archivo, si no para proyectar modificaciones y seguimientos parciales que sean oportunos para consolidar un conocimiento, una destreza o una habilidad en el alumno.

Entonces, como se ha dicho en apartados anteriores, es necesaria una metodología observacional para ver la implementación de estrategias de control disciplinar dentro del aula, para esto se debe observar el contexto natural. Utilizando este tipo de método de levantamiento de datos, Domínguez-Guedea (2002), elaboró una tipología del docente en escuelas multigrado de comunidades rurales, encontrando 5 tipos diferentes pero relacionados entre sí; a continuación, se describen de manera precisa:

- a) Tipo1: estos docentes se caracterizan por desarrollar una práctica más abarcativa, variada y diferente a las rutinas en comparación del resto de la población docente; pese a lo que pareciera una práctica más adecuada y que promueve mayor cantidad de situaciones de estimulación, los alumnos de estos maestros no obtienen valores de media aprobatorios en las asignaturas de matemáticas y lecto-escritura.
- b) Tipo2: su práctica se caracteriza por desarrollar el menor número de estrategias para cualquiera de las dimensiones de la práctica docente; es decir, una práctica restringida en variedad y cantidad de recursos. Los alumnos de estos maestros obtienen los valores de media más bajos en las asignaturas de matemáticas y español, que el resto de la población.
- c) Tipo3: la práctica que tienen estos docentes se caracteriza por desarrollar una compensación entre las prácticas analíticas (planeación

y evaluación) y las prácticas de control disciplinario (manejo de grupo y estrategias didácticas). Los alumnos de estos maestros están reprobados, las puntuaciones medias en matemáticas y español son bajas.

- d) Tipo 4: la práctica que los caracteriza es, desarrollar una comprensión entre las prácticas analíticas y las prácticas de control disciplinario. Los alumnos de estos docentes tienen medias aprobatorias en lecto-escritura (español).
- e) Tipo 5: su práctica se caracteriza por desarrollarse de forma equilibrada, es decir, tanto prácticas analíticas (planeación y evaluación) y prácticas de control disciplinario (manejo de grupo y estrategias didácticas), con valor positivo y una magnitud similar. Al igual que el tipo anterior, los alumnos de estos maestros también tienen medias aprobatorias en lecto-escritura.

Con los datos arrojados de esta investigación, surgen de nuevo preguntas, ¿Las prácticas de ejercicio de autoridad tienen relación con las diferentes dimensiones de la práctica docente?, además ¿El resultado de la ejecución de las competencias básicas académicas de los alumnos de los maestros, tienen que ver con el control disciplinar?

Con lo anterior, se pretende como en otros apartados la necesidad de llevar a cabo estudios dirigidos a medir el ejercicio de la autoridad como actitud en el contexto del aula multigrado rural. Además que no existen datos sobre la manera en la cuál el estilo de ejercicio de la autoridad dentro del aula, por parte de los docentes, este impactando el aprendizaje.

Con base en la exposición de los diferentes autores sobre el ejercicio autoridad, y los modelos de investigación sobre la vida en el aula, resulta pertinente en este trabajo, tomar como base el modelo ecológico, en es especial el creado por Doyle; ya que, como se menciona en el apartado de antecedentes, este modelo contempla la estructura de participación social, aspecto que se contempla tácitamente en el objetivo del presente trabajo, mismo que viene descrito en el siguiente capítulo.

3. Objetivo general, particulares y preguntas de investigación

A partir de la problemática planteada, se deriva el objetivo general del presente trabajo, el cuál consiste en describir la relación que existe entre el ejercicio de autoridad, la práctica docente y las estrategias didácticas utilizadas por los profesores, en el establecimiento del nivel de competencias básicas que poseen los niños escolares del sur del estado del Sonora.

Partiendo del objetivo general, se desprenden los siguientes objetivos particulares:

- Elaborar una descripción de las variables atributivas de los docentes que imparten clases en las escuelas multigrado.
- Evaluar si existen diferencias estadísticamente significativas entre la practica docente y estilo de ejercer la autoridad dentro del aula.
- Evualar si existe relación entre los factores de control disciplinario y las competencias básicas académicas de los alumnos.

Por lo anterior se establece que las preguntas de investigación a contestar son las siguientes:

¿ Existen diferencias entre las características atributivas de los docentes con el ejercicio de autoridad?

¿Existen diferencias en la práctica docente y el estilo de ejercer la autoridad, dentro del aula?

¿Existen diferencias entre el ejercicio de autoridad del docente, con las competencias básicas académicas de los niños escolares?

4. Método

4.1 Población

El universo de la población de este estudio lo conforman 1391 docentes que laboran en escuelas del sur del Estado de Sonora, ubicadas en comunidades consideradas pobres y marginadas, según los indicadores de Camberos, Genesta y Huesca (1994), concentradas en los municipios de Navojoa, Álamos, Huatabampo, Cajeme y Etchojoa. Además, a pesar de no ser parte del espectro, se requirió conocer el total de alumnos inscritos en esas escuelas, dado que son parte importante de esta investigación, este total asciende a 10,000 niños.

4.2 Muestra

La muestra fue seleccionada al azar, tomando en consideración y formulación de Sierra Bravo (1995) para obtener una confiabilidad del 95%, un 7% de error ($p=.5$ y $q=.5$). La selección probabilística de los docentes, se obtuvo de un listado proporcionado por la Secretaria de Educación Pública, para conformar la muestra representativa a esta población.

4.3 Diseño (tipo de estudio).

Se efectuó un estudio ex-posfacto descriptivo de tipo transversal (Bisquerra, 2000) que describe la relación entre el ejercicio de autoridad y la práctica docente mostradas por los mismos, con el nivel de competencias básicas académicas que poseen los niños escolares.

4.4 Instrumentos

Los instrumentos que se emplearon para este estudio fueron seleccionados por su funcionalidad y propiedades para medir la práctica docente, ejercicio de autoridad y competencias básicas académicas, que a continuación se describen (ver anexo):

4.4.1 Escala de ejercicio de autoridad (para docentes)

El instrumento se basa en la Escala Multidimensional de Autoritarismo en la Cultura Mexicana (EMACM) de Vígano y Díaz-Loving (1990), en donde se realizaron dos estudios pilotos y uno final, resultando 41 reactivos con tres factores, 1) autoritarismo; α .89 (20 ítems), 2) democracia α .81 (13 ítems), 3) sumisión α .74 (8 ítems), que fue ajustado por Vera (1996), al evaluar ejercicio de autoridad en madres, en este estudio los reactivos se redactaron con el objeto de que la madre asumiera la evaluación de su conducta con relación con el hijo, en esta escala para madres se obtuvieron cuatro factores y 39 reactivos. Factor 1) permisiva α .79 (12 reactivos), factor 2) restringente α .79 (11 reactivos). Factor 3) Omnipotente α .77 (8 reactivos). Factor 4) autoritario α .64 (6 reactivos). del trabajo de Vera (1996); Laborín y Cols (2001), realizaron ajustes para la relación maestro-alumno. Evaluaron a 201 maestros de escuelas multigrado del sur del estado de Sonora y del municipio del Ensenada, Baja California, encontrando que los diferentes factores (autoritarismo, obediente y democrático) explican el 29.46% de la varianza total y un índice de consistencia interna de 0.67. El instrumento final consta de 38 reactivos con cinco

opciones de respuesta: 1) nunca, 2) casi nunca, 3) a veces, 4) casi siempre y 5) siempre. Esta última versión es la que se tomó en cuenta para este estudio.

4.4.2 Entrevista sobre la práctica docente

El instrumento original está conformado por 35 reactivos, por medio de los cuales se recopila información referente a tres aspectos importantes: planeación, evaluación y calificación de los recursos que ofrece un programa compensatorio (PIARE). Para fines del objetivo planteado, no fue necesario contemplar todos los reactivos, se excluyeron los que califican los recursos que ofrece un programa compensatorio.

Por ello se tomaron en cuenta aquellos ítems que tienen que ver con; a) estrategias utilizadas para evaluar; b) formulación de objetivos y; c) recursos didácticos utilizados estos para la planeación.

Del aspecto de evaluación: a) estrategias utilizadas para evaluar; b) estrategias utilizadas para calificar; c) estrategias utilizadas ante resultados incorrectos de los alumnos.

4.4.3 Guía de observación del desempeño (práctica) docente

Esta compuesta por 16 reactivos, esta guía permite la observación de indicadores relacionados al manejo contingencial y didáctico del docente en la conducción y control disciplinario del grupo, así como también facilita el registro de estrategias de evaluación por parte del docente hacia el comportamiento de sus alumnos en alguna actividad, dentro del aula. Los reactivos de este instrumento

delimitan las observaciones en los siguientes términos: a) aseo y distribución de alumnos en el aula; b) recursos utilizados por docentes y alumnos; c) actividades realizadas durante la clase; d) manejo de contingencias; e) monitoreo y retroalimentación de la conducta de los alumnos; f) movilidad del docente; g) participación en clase (docente/alumnos); h) conducta del docente hacia los alumnos.

4.4.4 Evaluación de competencias básicas

Los instrumentos utilizados para evaluar las competencias básicas de los niños que cursan en segundo, tercero, cuarto, y quinto grado de primaria fueron una versión modificada por Vera y Cols (1999) de los instrumentos desarrollados por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), que en su forma original consta con las siguientes características estructurales: a) análisis de producción verbal escrita en todos los aspectos sintácticos y ortográficos; b) uso correcto de letras, género, verbos, adjetivos y aspectos sintácticos de la oración; c) conteo, secuencia, comparación e integración; d) evaluación de las cuatro operaciones básicas a través de problemas y manejo de los sistemas de medida, e) uso de coordenadas de figuras geometría, obtención de parámetros y superficies.

Para lograr el ajuste de los instrumentos se realizaron dos estudios aplicando los instrumentos a 360 niños de escuelas con organización completa, observando el grado de dificultad de los reactivos, el entendimiento de la instrucción y la utilidad del formato de aplicación.

Las modificaciones realizadas consistieron principalmente en la adecuación cultural del cuento, agregar ejemplos de los reactivos, modificación de la redacción y estilo de preguntas.

4.4.4.1 Evaluación de competencias básicas de primer grado aplicado a segundo. El instrumento consta de 38 reactivos, de los cuales 28 evalúan matemáticas, evaluando las siguientes competencias; 1) identificación del antecesor y sucesor de un número, 2) solución de problemas que implican agregar, quitar, unir e igualar con números menores que veinte, 3) representación con objetos el número de decenas y unidades que contiene una colección, 4) conocimiento sobre la serie numérica oral y simbólica, 5) uso de las expresiones arriba, abajo, adelante, atrás, derecha, izquierda, 6) reconocimiento de círculos, cuadrados, rectángulos y triángulos en diversos objetos.

Nueve reactivos de lectoescritura, evaluando las siguientes habilidades; 1) lectura de diferentes tipos de textos, 2) representación de manera convencional de letras, 3) reconocimiento y uso de terminaciones que indican género y número, 4) identificación y uso de oraciones afirmativas y negativas, 5) identificación del orden de las palabras en una oración, 6) uso de puntos y mayúsculas, 7) identificación de punto y seguido y punto y aparte, 8) utilización de la escritura como una forma comunicación.

4.4.4.2 Evaluación de competencias básicas de segundo grado aplicado a tercero. Este instrumento se conforma de 37 reactivos, de los cuales 23 evalúan matemáticas, evaluando las siguientes competencias; 1) uso de la multiplicación

mediante resolución de problemas que impliquen agrupamientos utilizando diversos procedimientos, 2) conocimiento de la serie numérica, 3) planteamiento y resolución de diversos problemas de suma y resta con números hasta de tres cifras utilizando diferentes procedimientos, 4) agrupamiento y desagrupamiento en centenas, decenas y unidades, 5) planteamiento y resolución de problemas de reparto de objetos, 6) clasificación de diversas figuras geométricas bajo distintos criterios, 7) medición y ordenamiento de longitudes y áreas, 8) uso de la regla graduada (como instrumento que permite comparar longitudes), representación de desplazamientos sobre el plano, 9) construcción de algunos cuerpos usando cajas o cubos, 10) uso del calendario; meses, semanas, días.

Catorce reactivos de lectoescritura, evaluando las siguientes habilidades; 1) lectura y redacción de oraciones y textos breves, 2) observación de imágenes y su descripción por escrito, 3) lectura de diversos tipos de texto identificando sus diferencias, 4) identificación de sinónimos y antónimos, 5) identificación del tema de un texto.

4.4.4.3 Evaluación de competencias básicas de tercer grado aplicado a cuarto. El instrumento esta conformado por 48 reactivos, de los cuales 19 evalúan matemáticas, evaluando las siguientes competencias; 1) resolución de problemas sencillos que impliquen la medición longitudes de áreas, 2) resolución de problemas que impliquen suma de fracciones sencillas, 3) medición del peso y la capacidad utilizando el kilo y el litro, 4) lectura e interpretación de croquis, 5) planteamiento y resolución de problemas de sumas y restas con números hasta

de tres cifras, 6) planteamiento y resolución de diversos problemas de multiplicación con números de hasta dos cifras mediante distintos procedimientos.

Veintinueve reactivos de lectoescritura, evaluando las siguientes habilidades; 1) elaboración de resúmenes a partir de la distinción de las ideas principales de un texto, 2) uso de la coma, 3) identificación del sujeto y el predicado en las oraciones, 4) reconocimiento y uso de los sustantivos, adjetivos calificativos y verbos, 5) reconocimiento de los tiempos verbales (presente, pretérito y futuro), 6) conocimiento de diversos usos del orden alfabético, 6) manejo de la división silábica, 7) identificación de sinónimos y antónimos, 8) reconocimiento y uso de palabras homónimas, 9) uso de las sílabas güe, güi, ga, gui, co, cu y qui.

4.4.4.4 Evaluación de competencias básicas de cuarto grado aplicado a quinto. El instrumento consta de 26 reactivos, de los cuales 17 evalúan matemáticas, evaluando las siguientes competencias; 1) planteamiento y resolución de problemas diversos de suma de resta con números hasta de cinco cifras, 2) planteamiento y resolución de problemas de multiplicación y división mediante diversos procedimientos, 3) resolución de problemas que impliquen la medición de superficies con el centímetro y el metro cuadrado, 4) clasificación de figuras geométricas a partir del número de lados, número de lados iguales, ángulos iguales y números de ejes de simetría, 5) representación de puntos y desplazamientos en el plano, 6) lectura e interpretación de croquis y planos.

Nueve reactivos de lectoescritura, evaluando lo siguientes; 1) elaboración de diálogos a partir de textos leídos, 2) uso de los signos de admiración y de integración, 3) uso de b, v y h, 4) uso de las letras R, r y rr.

4.5 Entrenamiento del personal

Se formaron cuatro equipos de investigación con tres miembros cada uno. Los 12 investigadores participantes eran psicólogos con experiencia en trabajo de campo.

Las formas de control y confiabilidad de las observaciones y aplicación de los instrumentos se realizó con todos los investigadores participantes; para ello tuvieron efecto los siguientes momentos de entrenamiento: 1) el conocimiento del instrumento; implicaba la lectura y aclaración de dudas sobre el significado de términos y estructura de los reactivos; 2) el modelamiento de la aplicación: implicaba la representación de una aplicación, por parte de un investigador experto, acentuando momentos críticos de la entrevista, guía o examen del niño, explicando el procedimiento adecuado en caso de que algún evento imprevisto se presentara en campo; 3) aplicación con un grupo piloto: a fin de ensayar el repertorio verbal y conductual al momento de dirigir la aplicación del instrumento, se recurrió a localizar comunidades con características similares a la población blanco, pero ajenas al estudio. La aplicación se hizo por parejas de investigadores; 4) ensayo del procedimiento de confiabilidad: posterior a la aplicación del instrumento, en el grupo piloto cada investigador contrastó con su par las

observaciones y anotaciones realizadas, a fin de obtener el índice de confiabilidad a partir de acuerdos en las observaciones o selección del tipo de respuestas en la entrevista; 5) procedimiento de confiabilidad en campo: cada investigador realizó al menos un ensayo de aplicación de cada instrumento con un par observador, a fin de realizar la prueba de confiabilidad con la población real.

Cada psicólogo se especializó en la aplicación de un instrumento, pese a que tuviera el conocimiento y la habilidad para aplicarlos todos; sin embargo, se tomó esa medida para optimizar tiempo en campo.

4.6 Procedimiento

La evaluación se llevó a cabo por 12 psicólogos, divididos en cuatro equipos, asignando a cada equipo dos escuelas. Cada equipo tenía una cuota de 50 evaluaciones, durante 10 días hábiles. Las escuelas no fueron informadas del motivo de la visita para evitar la exclusión de los niños de bajo rendimiento o la realización de cursos especiales para la elaboración de la prueba. El procedimiento de aplicación de los instrumentos fue el siguiente:

4.6.1 Evaluación de competencias básicas

Para la evaluación de los niños. Primero, se le pidió al maestro que facilitara la salida de algunos niños, en el caso que la población de niños de algún grado fuera muy pequeña se trabajaría con todos, ya que se tomarían a 5 alumnos aproximadamente por docente, se tomaron datos de identificación; se escuchó el

cuento; se leyó el cuento junto con el niño; posteriormente con cada pregunta se presento el ejemplo. Todo esto apoyado con copias de la prueba en los rotafolios, o simplemente con otra copia del instrumento, se respondió a las peticiones de revisión del niño observando a distancia las pruebas y se les dijo a todos “adelante”, “sigan adelante”, “que se concentren y traten de hacerlo lo mejor que puedan” sin mencionarles si su ejecución es buena o mala; y se enfatizo la importancia de escuchar y entender al cuento, y así con los demás reactivos de cada prueba. La evaluación casi siempre se llevaba a cabo en el patio de las escuelas para evitar distraer al resto de los niños de su clase.

4.6.2 Guía de observación del desempeño (práctica) docente

Para la evaluación de los docentes, primero que nada se platicó con ellos, exponiéndoles el objetivo de la visita al lugar. Una vez que accedían, se les pidió que facilitaran alumnos de determinado grado o a todos para aplicarles la prueba que evalúa competencias básicas.

Seguido, un psicólogo observaba durante aproximadamente 45 minutos el desempeño del profesor en el aula, (los primeros 15 minutos se tomaban como periodo de habituación, ya que al principio se notó que los profesores y los alumnos se inhibieron ante la presencia del evaluador). La observación se realizo con ayuda de un instrumento estructurado (observación sistematizada), en la cual simplemente se registró la frecuencia (ocurrencia) de comportamientos de carácter didáctico, de conducción, arreglo contingencial, por parte del docente.

4.6.3 Entrevista sobre la práctica docente y escala de ejercicio de autoridad (para docentes)

Al término de la observación se esperaba que empezara el recreo para realizar la entrevista de la práctica docente y culminar con la aplicación de la escala de ejercicio de autoridad, la cual podría autoaplicarse el docente con el fin de optimizar el tiempo y reincorporara a sus actividades.

4.7 Operativo, levantamiento de datos

Para la operación en campo y la coordinación de los equipos de trabajo, después de la localización en los mapas de las comunidades a visitar, se designó un municipio base que sirvió como referente para salir a las localidades y funcionó como centro de operaciones para los equipos.

A cada equipo de trabajo se le asignó el costo de levantamiento de datos por localidad. A cada uno de ellos les correspondieron un promedio de 30 comunidades en total de todos los municipios considerados. Los recursos e itinerarios de ruta se planearon considerando la cantidad de comunidades a levantar por equipo, quedando éstas distribuidas en 5 días hábiles de trabajo, tomando en cuenta el horario de entrada y salida de los turnos matutinos y vespertinos a los que estaban asignadas las escuelas objetivo.

Para optimizar el tiempo y recursos en el levantamiento de datos, se distribuyeron entre los integrantes del grupo de trabajo responsabilidades para la operación diaria, de tal manera, que cada equipo contaba con un responsable del

equipo, un verificador de logística y rutas, así como un encargado de organización de datos recopilados.

El responsable del equipo de trabajo tenía como principales funciones a) la presentación del objetivo y miembros del equipo de trabajo con el Director de la escuela que se visitaba; b) establecer contactos y procedimientos con personas de la comunidad para garantizar la alimentación de los miembros del equipo; c) discutir y acordar con el resto del equipo de trabajo las rutas más convenientes para llegar a los establecimientos escolares; d) la administración financiera del operativo para el equipo de trabajo.

El verificador de logística y rutas: a) establecía las rutas diarias para proponerlas al equipo de trabajo; b) junto con el responsable del equipo establecía puntos de referencia en el camino para evitar percances y confusión en las rutas; c) distribución del material para aplicación, a cada miembro del equipo de trabajo, según el instrumento a trabajar, previamente ordenado para evitar pérdidas de tiempo; d) Verificar la lista del menú para efectuar la compra de los víveres para la comida y entregarlo a la señora contactada; e) en caso de cambio de base de operación, realizar los trámites para el alojamiento.

El encargado de la organización de los datos recopilados tenía como funciones: a) llevar registro de docentes entrevistados con el número de alumnos evaluados; b) llevar registro de las localidades visitadas; c) aspectos operativos relevantes; d) reunión con el coordinador general y con los demás encargados de organización de datos para presentar informe diario; e) integrar información

relevante a la planeación de actividades del día siguiente; f) informar al verificador de logística las anotaciones de los registros con el fin de que éste pudiera organizar el material para el día siguiente.

4.8 Codificación y captura

Foliados los instrumentos, de los profesores con sus respectivos alumnos, se procedió a realizar una tabla de códigos para los diferentes instrumentos y proseguir con la captura de los datos en una hoja electrónica tipo sábana, perteneciente a un programa estadístico (SPSS).

4.8.1 Entrevista sobre la práctica docente

Este instrumento contiene a demás de los reactivos de la práctica docente, información personal del docente, las variables llamadas atributivas, edad, sexo, escolaridad, antigüedad como docente, antigüedad como docente en la misma escuela, municipio en que labora, organización de la escuela y grados que atiende. Se construyeron columnas con estos datos, pero en el caso de las variables, no categóricas, se procedió a convertirlas, con la finalidad de análisis estadísticos.

Para los reactivos de la práctica docente se capturaron de forma dicotómica, ya que de cada reactivo se desprende varias opciones que no son excluyentes unas de otras, y se hicieron sumatorias por reactivo. De estas

sumatorias resultaron cuatro dimensiones, en donde en un primer momento existieron como variables continuas, donde en cada dimensión contenía elementos de inclusión. Para cumplir con los objetivos de este estudio, se tuvieron que hacer categóricas, ya que al someterlas a una prueba de normalidad esta se encontró violentada. Las dimensiones resultaron de una conceptualización, confirmado con el alpha de Cronbach, para tres de esas dimensiones, ya que para la dimensión de recursos materiales y didácticos solo que quedo con lo primero, es meramente una conceptualización o inclusión de los reactivos a esa dimensión de la práctica docente .

A continuación se describe cuales reactivos conforman las distintas dimensiones, además del valor alpha para las tres dimensiones: estrategias para evaluar y calificar al alumno, periodicidad con la que evalúa y estrategias de detección y corrección en el aula.

Dimensión	Alpha	Reactivos que la conforman
Recursos materiales y didácticos		E6a.Elementos que toma encuentra en la planeación: tema. E6b: objetivos. E6c: contenidos. E6f: materiales. E6g: recursos didácticos. E6i: características de los alumnos. E3a. Emplea diario para planear: el que ofrece un programa compensatorio. E3b: versión modificada por el maestro. E3c: elaborado por el maestro. Suma7: cuantos recursos didácticos considera para su planeación.
Estrategias para evaluar y calificar al alumno	.72	E10 y E12.
Periodicidad con la que evalúa	.49	Suma 11 y suma 13.
Estrategias de detección y corrección en el aula	.77	E14a. Cuando los alumnos se desordenan: busco causa o motivo. E14b: realiza actividades interesantes. E14cd: aplica reglamento o castigos corporales. E15a. Cuando presentan resultados incorrectos: los corrige y orienta. E15b: repasa la clase. E15c: busca ejercicios más sencillos. E15de: pide apoyo a padres o a compañero aventajado. E16a. Cómo se percata que aprendieron: cuando aplican lo aprendido. E16b: a través de un examen. E16c: por medio de preguntas o ejercicios. E16d: porque se interesan por el tema. E17a. Cuando no se concluyen las actividades: las retoma a la siguiente clase. E17b: las deja de tarea. E17crealiza ajustes y da prioridades. E17d: las da por vista para mantener la continuidad.

Cuadro 1. Ver anexos, para ver a detalla el significado de los puntajes en categorías.

4.8.2 Guía de observación del desempeño (práctica) docente

Al igual que el pasado instrumento, la entrevista de la práctica docente, se sometió al mismo trato, después de ser capturada, resultando aquí dos dimensiones; estrategias didácticas y manejo de grupo. la siguiente tabla describe los reactivos que conforman tales dimensiones, al igual que los puntajes de alpha de Cronbach.

Dimensión	Apha	Reactivos que la conforman
Estrategias didácticas	.509	Osuma 1: aseo del aula. Osuma 3: ¿el contenido de las asignaturas se relaciona?. Osuma 4: ¿cómo se abordan los contenidos?. Osuma 5: que materiales emplea el profesor con los alumnos durante la clase. Osuma 6: tipo de actividades que los alumnos realizan durante la clase. Osuma 7 ¿las actividades que realizan los alumnos en el aula multigrado difieren por ciclo?. Osuma 9: estrategias que utiliza el docente si enfatiza los resultados del aprendizaje. Osuma 10: estrategias que utiliza si considera el proceso de aprendizaje. Osuma 12: ¿cómo termina un tema?. Osuma
Manejo de grupo	.62	Osuma 2: distribución de los alumnos en el salón. Osuma 8: estrategias que emplea el docente para monitoriar y retroalimentar el trabajo de los alumnos. Osuma 11: estrategias que utiliza el docente para establecer y mantener la disciplina. Osuma 13: movilidad del maestro en el espacio del aula. Osuma 14: interacción lingüística profesor-alumno. Osuma 15: utilización de técnicas de modificación de conducta. Osuma 16: estrategias de manejo de contingencial.

Cuadro 2. Ver anexo, para ver a detalla el significado de los puntajes en categorías.

4.8.3 Evaluación de competencias básicas

Para codificar y analizar los datos obtenidos para evaluar competencias básicas académicas (lectoescritura y matemáticas) en niños escolares, se siguió el procedimiento utilizado por Búrquez (2000) en su investigación.

3.8.3.1 Agrupación reactivos de matemáticas para los cuatro grados para conformar la variable total de matemáticas.

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO
P15abajo, P15b arriba, P15c derecha, P15d adelante, P15e izquierda, P15f atrás, P17a cuadrados, P17b círculos, P17c forma techos, P17d forma paquetes P12a hojas del cuadernillo, P12b menos tres hojas, P14b alcanzan las casitas, P14c casitas que faltan, P14d cuantas vacas, P14e comparar borregos y cerdos, P14f paquetes a entregar, P18a # pollitos, P18b # círculos, P8a antes de 20, P8b después de 20, P12c secuencia de 2 en 2, P14a decenas de pollitos y gallinas, P9a golondrinas primero, P9b golondrinas final, P11 cuantas quedarían, P10 grupo de decenas	S8a cuantos círculos, S8c cuantos triángulos, S8b cuantas ventanas rectángulo, S8d flores de doña susi S1 cuantas ovejas, S2a secuencia ascendente, S2b secuencia descendente, S7a cuantos campesinos, S7b cuantas hachas, S7c cuantos palos, S7d cuantos machetes S10a orilla más larga, S10b orilla más corta, S11a tamaño más grande, S11b tamaño más pequeño, S12 a quién le queda más lejos, S17a mes de la hoja, S17c cuantos sábados del mes S17b 21 días, S18 #de descriptores S9 figuras geométricas en casa de susi, S19 moldes para hacer cajas S3 diferentes formas de representar un número	T21 tianguis, T22a panadería, T22b paralelas, t23 paletas, T24. Color fiesta, T25. Sabor de paletas. T11 dibujo de la mitad de la mesa, T12 manteles para cuatro mesas, T13 dibujar parte de la mesa para cazuelas, T14 marca parte de las mesas para ensaladas, T15 medios equivalentes, T16 marca parte de todas las mesas para platos, T18 manzanas que necesitas, T19 28 filas por 10 de manzanas, T20 cantidad por bote T17a subraya lo que mide en kilos, T17b encierra lo que mide en litros, T10a Perímetro mantel, T10b. Área mantel	C13a cuadrado, C13b rectángulo, C13c rombo, C13d 4 lados diferentes y dos ángulos rectos, C13e dos pare de lados paralelos de diferente tamaño, C13f triángulo equilátero, C13g triángulo isósceles, C13h triángulo escaleno C9 gasto de 4 pasteles, C11 gasto de 8 pasteles, C12 ingredientes para 8 pasteles, C15 pintura que sobra C8 gasto de un pastel, C14 metros de pared C16 localizaciones siguiendo coordenadas, C17 encontrar lugares C10 ingredientes para 10 pasteles

M A X I M O S E S P E R A D O S

Matemáticas	28	46	19	37
-------------	----	----	----	----

Cuadro número 3.

3.8.3.2 Agrupación reactivos de español para los cuatro grados de acuerdo para conformar la variable total de español.

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO
P5. Armar la oración, P7a. Nombre para kiwi, P7b. Nombre para perro. P1. Nombre de cada dibujo, P6a. Mayúsculas, P6b. Puntuación. P3. Oraciones del cuento. P2. Artículos que faltan, P4. Negaciones.	S14a. sinónimo Pequeño, S14b. Sinónimo Utiliza, S14c. Sinónimo Cubriéndola, S15a. Antónimo Pequeño, S15b. Antónimo Largos, S15c. Antónimo Grande. S16a. Negación utiliza, S16b. Negación construye, S4a. El pastorcillo, S4b. El lobo, S4c. Los campesinos, S5. Otro nombre para el cuento. S13. Diferencias de texto –pastorcillo y liebres	T3a. Sujeto, T3b. Predicado, T4a. Sustantivo, T4b. Adjetivo calificativo, T4c. Verbos, T5a. Futuro, T5b. Pasado, T5c. Presente, T8a. Sinónimo pequeña, T8b. Sinónimo amable, T8c. Sinónimo anduvo, T8d. Sinónimo volvió, T8e. Sinónimo casa, T8f. Antónimo subió, T8g. Antónimo obscuro, T8h. Antónimo encima, T8i. Antónimo salió, T8j. Antónimo buenos, T9a. Homónimo-copa de árbol, T9b. Homónimo copa de refresco, T9c. Homónimo copa de fútbol. T6. Ordenar alfabéticamente. T7a. Sílabas-subir, T7b. Sílabas-levantar, T7c. Sílabas- andar, T7d. Sílabas- ver, T7e. Sílabas- pensar. T2. Ordenamiento oraciones	C1a. Diálogo- donde andabas, C1b. Diálogo- porque tardaste, C1c. Diálogo- como lo perdiste, C2 Signos, C4v, b, h , C5 rr, r, C6 Futuros, C7 Respuestas Crucigrama.
M A X I M O S E S P E R A D O S			
Español 31	15	28	55

Cuadro número 4.

4.8.4 Escala de ejercicio de autoridad (para docentes)

Este instrumento se ajustó a través de un análisis factorial exploratorio de segundo orden, a través de componentes principales y rotación varimax, seleccionando aquellos reactivos que resultaron con una carga factorial igual o mayor a .30. Se obtuvieron dos factores, denominados control instruccional autoritario y control instruccional democrático, definiéndolos de la siguiente manera: *autoritario* cuando el docente piensa que los alumnos no deben de intervenir en ninguna actividad de planeación, evaluación, ya que considera que no tienden a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en el salón de clase, mientras que el control *democrático* refiere que el docente reconoce que el alumno al intervenir en las actividades de planeación, evaluación, calificación, recreación, juzgando estas aportaciones cómo que pueden mejorar la actividad dentro del aula, acentuando el aprendizaje tanto del alumno como el de él.

El primer factor y el segundo se conforman por 15 y 12 reactivos respectivamente mientras que el valor del índice de consistencia interna es de .79 para el primero .78 para el segundo y un total de .74. La explicación de la varianza por factor fue de 14.36 y 9.26 que en total explican el 23.62 de la varianza.

Factor1: Control Instruccional Autoritario	Alpha .7941	Media 2.26	Peso Factorial	Media
Sanciona a sus alumnos por no seguir sus instrucciones (a12)			.529	2.05
Distribuye entre sus alumnos su poder de decisión (a14)			.365	2.36
Se siente mal cuando sus alumnos no lo obedecen (a17)			.426	3.11
Maneja a sus alumnos para que sigan sus instrucciones (18)			.414	3.17
Usa su posición ante sus alumnos para imponer sus deseos (a20)			.474	1.77
Le gusta dar ordenes a sus alumnos (a21)			.474	2.87
Usa la autoridad sobre sus alumnos para eliminar conflictos (a22)			.544	3.09
Pone sus intereses por encima de sus alumnos (a24)			.311	1.32
Impone formas de pensar sin tener en cuenta a sus alumnos (a26)			.302	1.30
Aplica disciplina rígida con sus alumnos (a34)			.492	2.30
Sus alumnos hacen lo que dice o son sancionados (a38)			.454	2.16
Exige a sus alumnos que sigan sus instrucciones (a4)			.532	3.50
Logra que sus alumnos sigan sus instrucciones con regañones (a5)			.520	2.00
Se impone a sus alumnos a la fuerza (a6)			.484	1.42
Impone con sus alumnos su manera de ser (a7)			.529	1.76
Factor2: Control Instruccional Democrático	Alpha .7842	Media 4.15		
Le gusta tratar a todos sus alumnos por igual (a1)			.513	1.17
Considera las opiniones de sus alumnos (a10)			.671	1.40
Toma en cuenta los sentimientos de sus alumnos (a11)			.516	1.31
Acepta sugerencias de sus alumnos para la toma de decisiones (a15)			.494	1.71
Se siente bien cuando sigue instrucciones de sus alumnos (a19)			.418	2.03
Le gusta aprender de sus alumnos (a2)			.548	1.44
Busca dialogo para resolver sus problemas con los alumnos (a3)			.514	1.33
Toma en cuenta los intereses de sus alumnos (a30)			.436	1.28
Platica con sus alumnos antes de decidir (a32)			.430	1.54
Respeto las decisión de sus alumnos aunque no este de acuerdo con ellos (a33)			.425	1.50
Obedecen sus alumnos y usted las normas de la escuela (a35)			.345	1.46
Toma en cuenta las opiniones de sus alumnos (a8)			.545	1.36

Cuadro número 5.

4.9 Análisis de datos

Los resultados se presentan en el siguiente orden; a) se realizó una caracterización de la población a base de porcentajes, frecuencias y medias para las variables atributivas; b) con estadística descriptiva se obtuvo media, mediana, moda, mínimos y máximos para las dimensiones de la práctica del docente que incluye: materiales didácticos, evaluación, estrategias de corrección, planeación, estrategias didácticas y manejo de grupo. Estas dimensiones, se obtuvieron de los instrumentos, “entrevista de la práctica docente” y “guía de observación del desempeño (práctica) docente”; cuyo objetivo es describir la práctica del docente dentro del aula; c) se utilizó estadística descriptiva y de dispersión, para describir las competencias básicas académicas escolares de español y matemáticas. Y para finalizar la descripción de la población, se obtuvieron tablas de contingencias (Croosstabs) para las dimensiones de la práctica docente, cruzadas con los factores del ejercicio de autoridad, usando una prueba de X^2 (chi cuadrada), para descartar que esa posible relación se deba al azar, y al mismo tiempo permita describir con mayor precisión, como están conformados los grupos y cuántos sujetos hay en cada caso. d) Pruebas de hipótesis, no paramétricas, para los valores de las variables que no se distribuyen normalmente y por nivel de escala ordinal. Se utilizaron como prueba: 1) Man–Whitney, para variables dicotómicas, comparando dos muestras independientes. 2) Kruskal-wallis en donde se comparó 2 grupos (factores) de la escala de ejercicio de autoridad, el factor 1: control instruccional autoritario, y factor 2: control instruccional democrático para las variables atributivas, con mas de dos grupos. 3) la misma pruebas de Kruskal-

wallis, para las variables categóricas de entrevista y observación de la práctica docente, con el objetivo de encontrar diferencias entre los factores que conforman el ejercicio de autoridad. Al igual para las dimensiones de las competencias básicas académicas de los alumnos, de estos docentes.

La base de datos, el trato que se le dio a la misma, los procedimientos, y pruebas estadísticas se realizaron en un programa estadístico especial para ciencias sociales, llamado; "SPSS" (Statistical Package for the Social Sciences), (SPSS, 1997), Silva (1998).

5. Resultados

5.1 Características de la muestra

La muestra fue de 206 docentes los cuales pertenecían a 5 municipios del sur del estado de Sonora; Alamos conformado por 58 profesores evaluados (28.2%), 51 maestros son de Navojoa (24%); 42 del municipio de Huatabampo (20.4%), 40 docentes provenientes de Etchojoa (19.4%), y por último ciudad Obregón (Cajeme), con 15 (2.3%), resultando así el municipio con menos docentes evaluados.

La media de edad para el total de la población fue de 39.03 años. El 64.1%, son hombres, con una edad promedio de 38.64 y las mujeres conforman el 35.9% de la muestra seleccionada, cuya media de edad de 39.73 (Ver tabla 1).

Tabla 1. Promedios de edad por sexo.

Edad	N	Media	Mínima	Máxima
Hombres	132	38.64	24	51
Mujeres	74	39.73	23	55

5.2 Descripción de las variables atributivas

La descripción de las variables atributivas (edad, sexo...), fue basándose en frecuencias y porcentajes de los valores obtenidos, siendo estas las siguientes:

antigüedad como docente, años laborados en la misma escuela, último grado de estudios, organización de la escuela, grados que atiende, y capacitación docente.

Antigüedad como docente; tuvo una media de 16.57 años y en *años laborados en la misma escuela* resulto de 5.82. Además se obtuvieron rangos a estas variables para apreciar la distribución del tiempo y la antigüedad de los docentes, ya se ha en la misma escuela, como la de su carrera, dado que la forma continua del dato era dispersa lo que hace difícil la descripción. Ver tabla 2.

Tabla 2. Frecuencia y promedios en las categorías de edad, antigüedad y años laborados en la escuela.

Variable	Rangos	Frecuencia	Porcentaje
Antigüedad	0 a 13 años	52	25.2%
	14 a 17 años	56	27.2%
	mayor de 18	98	47.6%
Años en la escuela	0 a 2 años	71	34.5%
	3 a 4 años	33	16.0%
	más de 5 años	102	46.5%

Último grado de estudios; Universidad Pedagógica Nacional completa e incompleta es la que cuenta con el mayor porcentaje 44.2%. Para Normal Básica completa e incompleta, con el 39%. Por ultimo, Normal Superior completa o incompleta, 16%. De lo anterior se puede derivar que los docentes están especializados en la educación básica, ya que, sumando los profesores provenientes de la Universidad Pedagógica Nacional y la Normal Básica, resultan el 84% (173 docentes). Ver tabla 3.

Organización de la escuela donde esos docentes laboran: son de dos tipos; organización completa (17%) y de más de un grado por maestro (escuelas multigrado) (83%). Ver tabla 3.

Grados que atiende; en donde los que atiende tres grados es la que con mayor frecuencia resulto 60, seguida los que atiende dos grados 51. Ver tabla 3.

Capacitación docente; esta capacitación proviene de un programa compensatorio, Programa Integral Para Abatir el Rezago Educativo (PIARE), los profesores integrados a (que reciben) capacitación son 139, de los 206 evaluados, (67.5%), ver tabla 3.

Tabla 3. Frecuencia y porcentajes de las variables atributivas.

Variable	Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Ultimo grado de estudio	Normal básica com. E inc	82	39.8%
	Normal superior com e in	33	16.0%
	UPN completa e incompleta	91	44.2%
Organización de la escuela	Completa	35	17.0%
	Multigrado	171	83.0%
Grados que atiende	Un grado	39	18.4%
	Dos grados	51	24.8%
	Tres grados	60	29.1%
	Cuatro grados	12	05.8%
	Cinco grados	17	08.3%
	Seis grados	27	13.1%
Capacitación	Si	67	32.5%
	No	139	67.5%

5.3 Dimensiones de la Práctica Docente

Enseguida se describen algunos datos, que nos arrojaron las dimensiones de la práctica docente, aquellas que se desprenden de los instrumentos “Entrevista de la Práctica Docente”, y “Guía de Observación de la Práctica Docente” las cuales son, para el primer instrumento; recursos materiales y didácticos, Estrategias para evaluar y calificar, Periodicidad con la que evalúa y

Estrategias de detección y corrección, para el segundo; estrategias Didácticas y Manejo de Grupo.

5.3. 1 Entrevista de la práctica docente

Para recursos materiales y didácticos utilizados en clase; la media fue de 7.51. Esta media nos sugiere que el profesor esta utilizando al menos 4 elementos de planeación, un diario de planeación, de 4 a 6 recursos didácticos, y un tipo de material, este ultimo puede ser o no del entorno y es elaborado por el profesor.

Estrategias para evaluar y calificar al alumno, la media resultante es de 5.27, este resultado nos dice que el docente; utiliza de 2 a 3 elementos y la combinación de 2 a 3 estrategias para evaluar a sus alumnos.

Periodicidad con la que evalúa; la media de esta es de 4.14. Lo anterior, nos indica que el profesor esta evaluando a diario o al término de la unidad.

Estrategias de detección y corrección dentro del aula, aquí la media es de 4.76, indicándonos que los maestros emplean entre 8 y 9 estrategias de corrección y de detección. Ver tabla 4.

Tabla 4. Medias, puntajes mínimos y máximos para las variables de entrevista.

Variable	Media	mínimo	Máximo
Incluye los recursos materiales y didácticos	7.51	0	15
Estrategias para evaluar y calificar al alumno	5.27	2	09
Periodicidad con la que evalúa	4.14	0	10
Estrategias de detección y corrección en el aula	7.46	0	13

5.3.2 Observación de la práctica docente

Estrategias didácticas; la media es de 14.73, la cual significa que, el aula puede tener todo tipo de desechos y objetos fuera de lugar, si relaciona asignaturas, emplea la combinación de dos a más estrategias para abordar contenidos; emplea la combinación de tres materiales para las actividades de la clase; utiliza actividades individuales y grupales en la clase; los contenidos de aprendizaje difieren por ciclos; al enfatizar procesos y resultados del aprendizaje utiliza al menos dos estrategias para cada momento; termina un tema con dos estrategias y programa tiempos regulares (un mes) para calificar. Ver tabla 5.

Manejo de grupo: la media es 11.84, la cual sugiere que los profesores están empleando retroalimentación y monitoreo del trabajo con dos estrategias; para establecer o mantener la disciplina emplea al menos dos estrategias; en la movilidad por el aula emplea dos estrategias; establece tres estrategias de interacción lingüística con sus alumnos; emplea de cuatro a siete técnicas de modificación de conducta y en el manejo de contingencia en general emplea de cuatro a seis estrategias, que pueden ser: exigir obediencia o silencio sin pedir explicaciones, ridiculizar a los alumnos, amenazar y/o castigar, no ofrecer explicaciones por las decisiones tomadas, fomentar la independencia y la responsabilidad, reprender y agregar la explicación, reforzar lazos afectivos con sus alumnos, no guardar relación con los alumnos e implementar contenidos y actividades sin considerar sucesos en el grupo.

Tabla 5. Medias, puntajes mínimos y máximos para las variables de observación.

Variables	Media	Mínimo	Máximo
Estrategias didácticas	14.73	6	23
Manejo de grupo	11.84	6	21

5.4 Dimensiones de las competencias básicas académicas, de los alumnos; español y matemáticas

En estas dimensiones se obtuvieron los siguientes resultados; en español una media de 46.22, desviación estándar de 18.73. En matemáticas; media de 41.24, desviación estándar 13.38, ver la tabla 6.

Tabla 6. Medidas de tendencia central y de dispersión, puntajes mínimos y máximos de los promedios de los puntajes de acierto en español y matemáticas.

Variables	media	DS	% mínimo	% máximo
Español	46.22	18.73	2.33	92.67
Matemáticas	41.24	13.38	.00	82.00

DS: desviación estándar

En general estos niños están por debajo de un nivel mínimo aprobatorio, (atendiendo a 60 por ciento como valor mínimo), tomando en consideración los datos mínimos y máximos, podemos decir existe un sesgo, ya que los extremos están muy alejados del promedio.

5.5 Tablas de contingencias, de las dimensiones del profesor con los factores del ejercicio de autoridad.

Se obtuvo un análisis de tablas de contingencias, para las variables de la práctica docente en rangos, las filas, y los factores del ejercicio de autoridad, las

columnas. Desprendiéndose de esta un prueba de χ^2 , los grados de libertad y valores de significancia, esto para ver la los efectos del azar, de la relación de los grupos. .

Las dimensiones seleccionadas para su descripción, fueron aquellas que obtuvieron una significancia en la prueba de χ^2 , y que hace esa relación falta de azar, y esta característica la tienen, periodicidad con la que evalúa y estrategias didácticas. La primera dimensión, la periodicidad con la evalúa [χ^2 (3, 206) 10.04 $P < .018$], podemos decir que el tiempo que el docente toma para la evaluación del aprendizaje de sus alumnos tiene relación con un tipo de estilo de ejercer la autoridad, en este caso para el factor de control instruccional de tipo autoritario, en estas tablas se puede observar, la cantidad de docentes que están en los cruces(celdillas). Ver tabla 7.

Tabla 7. Tablas de contingencia, valores de χ^2 , y significancia.

Periodicidad con la que evalúa (en rangos)	Control instruccional autoritario				Total	Chi ²	gl	Sig.
	1 a 1.46	1.47 a 1.62	1.63 a 1.92	= ó > a 1.93				
De 0.00 a 4.00	35	22	28	21	106	10.04	3	<u>.018</u>
De 4.01 en adelante	37	16	26	21	100			
Total	72	38	54	42	206			
	Control instruccional democrático				Total	Chi ²	gl	Sig.
	1 a 1.87	1.87 a 2.23	2.24 a 2.67	= ó > a 2.68				
De 0.00 a 4.00	27	24	30	27	108	1.407	3	.704
De 4.01 en adelante	27	25	28	18	98			
Total	54	49	58	45	206			

La segunda dimensión que resulto significativa [(en el sentido estricto del no-azar ($p \leq .05$)] es; estrategias didácticas, [χ^2 (9, 206) 18.93 $P < .026$], al igual que la anterior, han sido para el factor 1; control instruccional de tipo autoritario, ver tabla 8.

Tabla 8. Tablas de contingencia, valores de χ^2 , y significancia.

Estrategias didácticas (en rangos)	Control instruccional autoritario					Total	Chi ²	gl	Sig.
	1 a 1.46	1.47 a 1.62	1.63 a 1.92	= ó > a 1.93					
1. de 0 a 11	18	3	15	9	42	18.93	9	<u>.026</u>	
2. de 12 a 13	17	16	8	9	50				
3. de 14 a 16	22	13	12	14	61				
4. de 17 en adelante	15	6	19	13	53				
Total	72	38	54	42	206				

	Control instruccional democrático					Total	Chi ²	gl	Sig.
	1 a 1.87	1.87 a 2.23	2.24 a 2.67	= ó > a 2.68					
1. de 0 a 11	13	8	10	11	42	3.37	9	.947	
2. de 12 a 13	11	14	14	11	50				
3. de 14 a 16	15	13	19	14	61				
4. de 17 en adelante	15	14	15	9	53				
Total	54	49	58	45	206				

Entonces a partir de los resultados anteriores, podemos decir que; el ejercer un tipo de control instruccional tiene que ver con las estrategias didácticas, en este caso en la inclusión de elementos didácticos. Basándose en esta tabla podemos afirmar que la mayor parte, el 34.95% de los docentes, se encuentran en el primer percentil, entendiendo por percentiles; un corte para poder realizar los estadísticos apropiados, ya que la escala va de un puntaje de 1 a 5, podemos observar en estas dos últimas tablas, que a mayor autoritarismo se va reduciendo el número de docentes practicantes de la misma, resumiendo que a pesar que los

puntajes de autoritarismo son bajos (igual o mayor de 1.93), se puede observar un decremento del número de docentes con los mayores puntajes de autoritarismo.

Dándole el valor a las tablas de contingencias como la antesala para, corroborar con una prueba de hipótesis, y con ellas intentar establecer unas diferencias entre los grupos con respecto a las dimensiones de la práctica docente, competencias básicas académicas, así como también en la variables atributivas de los docentes.

5.6 Análisis no paramétricos, para variables atributivas

Se realizaron un par de pruebas no paramétricas, en donde se emplearon las variables atributivas del profesor, tomándose en cuenta aquellas que se convirtieron en rangos cuyos casos son: edad, antigüedad como docente, años como profesor en la misma escuela, ya que eran variables continuas, y así no se cumplían con los criterios requeridos para este tipo de pruebas.

5.6.1 Sexo, organización y capacitación con el ejercicio de autoridad

La primera prueba que se realizó es, U Mann-whitney. Se comparó en este caso el sexo, organización de la escuela, y capacitación docente. De estas variables solo una cumplió con el criterio de significancia; organización de la escuela, para el primer factor, control instruccional de tipo autoritario. Un dato a resaltar; es que, para esta variable el número de sujetos pertenecientes a estos grupos son muy distantes, solamente existen 35 docentes que laboran en

escuelas de organización completa, de los 206 sujetos. Los valores se pueden observar en la tabla 9.

Tabla 9. Valores Mann-whitney, para variables dicotómicas

Variables atributivas, De tipo dicotómicas	N	Rank mean		EEA	Mann- whitney	Sig.	
		Factor 1	Factor 2				
Sexo	Hombre	132	13916	13547	Fac. 1	4630	.52
	Mujeres	74	7405	7774	Fac. 2	4769	.77
Organización de la escuela	Completa	35	3009.5	3728	Fac. 1	2379	<u>.04</u>
	Multigrado	171	<u>18311.5</u>	17593	Fac. 2	2887	.73
Reciben Capacitación	Si	67	14817.5	14528.5	Fac. 1	4225	.26
	No	139	65503.5	17593	Fac. 2	4515	.71

Fac. 1= control instruccional autoritario. Fac. 2= control instruccional democrático

Tomando en cuenta que en esta prueba se trabaja, con rangos (y su suma), mediana y moda (frecuencia). Además supone, que el grupo que siempre hace la diferencia, en el caso que resultará significativa estadísticamente, (como en este caso) es el grupo con el rango medio mayor.

El rango medio de los profesores que laboran en escuelas de organización completa es de; 3009.50 y para los profesores que laboran en una escuela multigrado; 18311.50, entonces; el que hace la diferencia son aquellos docente que trabajan en una escuela multigrado.

5.6.2 Edad, antigüedad, años en la escuela, escolaridad, grados que atiende; con el control instruccional autoritario y democrático

El segundo análisis que se realizó fue la prueba de Kruskal-wallis también para variables atributivas, esta prueba al igual que la anterior (Mann-whitney)

también determina si hay diferencias significativas entre los grupos, siendo la rango medio mayor, el criterio que se toma para considerar el grupo que hace la diferencia.

Las variables que resultaron sensibles (significativas), son las siguientes; edad, para el factor de control instruccional de tipo autoritario, [χ^2 (2, 206)= 12.16, $P<.00$], ultimo grado de estudio, [χ^2 (2, 206)= 5.86, $P<.05$] y por ultimo, grados que atiende, [χ^2 (5, 206)= 10.63, $P<.05$] Ver tabla 10.

Tabla 10. Resultados de la prueba Kruskal-wallis para la variables atributivas no dicotómicas.

Rango medio		Factores: Escala Ejercicio de Autoridad	
		Factor 1	Factor 2
Factor 1	Factor 2	Factor 1	Factor 2

Variables atributivas.		N		chi ²	gl	Sig.	chi ²	gl	Sig
Edad	De 23 a 36 años	62	<u>119.61</u>	12.16	2	<u>.00</u>	4.721	2	.09
	De 37 a 39 años	48	81.23						
	= ó > de 40 años	96	104.23						
Antigüedad	De 0 a 13 años	52		3.512	2	.17	.717	2	.69
	De 14 a 17	56							
	= ó > 18 años	98							
Años en la escuela	De 0 a 2 años	71		1.811	2	.40	4.255	2	.11
	De 3 a 3 años	33							
	= ó > 5 años	102							
Ultimo grado de estudio	Normal básica	82	105.80	.701	2	.70	5.860	2	<u>.05</u>
	Normal superior	33	<u>122.41</u>						
	UPN	91	<u>94.57</u>						
Grados que atiende	un grado	39	106.44	5.748	5	.33	10.63	5	<u>.05</u>
	dos grados	51	<u>121.74</u>						
	tres grados	60	92.68						
	Cuatro grados	12	118.79						
	cinco grados	17	95.09						
	seis grados	27	87.37						

Para la variable edad, el factor el cual surgió como significativo según estos resultados, nos dice que fue la forma autoritaria del estilo de ejercer la autoridad dentro del aula, para estos profesores, además de ser el grupo que cuentan con una edad entre 23 y 36 años, que por su edad son los que no tienen más de 7 años dando clases en promedio, siendo los maestro más jóvenes.

Ultimo grado de estudio y para grados que atiende, fueron variables sensibles para el segundo factor, estilo democrático de ejercer la autoridad dentro del aula. Para la primera de estas variables fue el grupo 2 (Normal superior completa e incompleta), el que marco la diferencia, e igual para la variable de grados que atiende, fue el segundo grupo, que son los profesores que atienden a dos grados, en el mismo tiempo y espacio. Los criterio para decidir cual grupo

hace la diferencia sigue siendo el mismo, el grupo con el rango medio mayor, ver tabla 10.

5.7 Análisis no paramétrico: dimensiones de práctica docente con los factores del ejercicio de autoridad

Continuando con los análisis de datos, de tipo no paramétrico, seguimos también con una prueba de Kruskal-wallis, pero ahora para las variables de práctica docente, y al igual buscando diferencias significativas con los factores del ejercicio de autoridad; control instruccional autoritaria y control instruccional democrático.

Para este caso la dimensión *periodicidad con la que evalúa* es la que resulto significativa [χ^2 (3, 206) 8.141 $P < .043$]. La significancia la obtuvo el primer factor llamado; control instruccional autoritario. En especial aquellos docentes que evalúan en periodos cortos.

Observando la distribución de los datos, el grupo que hace la diferencia es aquel donde se encuentran los profesores del cuarto percentil, los que puntúan igual o más de 1.93 en, siendo estos los valores máximos para este factor. Ver tabla 11.

Tabla 11. Variable de práctica docente que resulto significativa.

Factores de EEA	Rango	Periodicidad con la que evalúa				
		N	Rango medio	chi ²	Gl	Sig.
Control instruccional autoritario	1. de 1 a 1.46	72	90.82	8.141	3	<u>.04</u>
	2. 1.47 a 1.62	38	99.08			
	3. 1.63 a 1.92	54	110.03			
	4. = ó > que 1.93	42	<u>120.85</u>			
Control instruccional democrático	1. de 1 a 1.87	54		.258	3	.96
	2. 1.88 a 2.23	49				
	3. 2.24 a 2.67	58				
	4. = ó > que 2.68	45				

5.8 Análisis no paramétrico: competencias básicas académicas: español y matemáticas.

La prueba que se utilizó es la de Kruskal-wallis para los grupos formados en los factores del ejercicio de autoridad, con los rangos obtenidos en Lecto-escritura y Lógico-matemáticas.

Con los resultados arrojados, para estas dimensiones, se puede observar que no existe ninguna diferencia entre los factores, no importa entonces, que el docente utilice un estilo autoritario o democrático dentro del aula, no hay diferencia, a los alumnos no les afecta de alguna manera, que el profesor emplee cierto estilo de ejercer la autoridad en el aula, ya sea, como se dijo anteriormente, que el docente adopte una actitud que permita que participen los alumnos, o lo contrario, en donde de él provengan todas las actividades a desempeñar dentro del aula, y no se consideren las opiniones (planificación, estrategias de aprendizaje,

comentarios sobre algún tema) de los estudiantes, como organismos partícipes del proceso enseñanza-aprendizaje. En la tabla 12 se muestran los resultados.

Tabla 12. Prueba Kruskal-wallis, para las dimensiones de competencias básicas académicas de los niños.

Dimensiones de las competencias básicas académicas de los alumnos	Factores EEA					
	Factor 1			Factor 2		
	Chi ²	gl	Sig.	Chi ²	gl	Sig.
Español (Lecto-escritura)	4.01	3	.260	1.72	3	.631
Matemáticas	1.90	3	.591	.819	3	.845

6. Discusión y Conclusión

Cuando se reflexiono sobre la necesidad de estudiar el ejercicio de autoridad de los docentes dentro del aula, surgieron algunas preguntas, en las que el eje principal fue: ¿hay diferencias entre los maestros que dirigen su comportamiento en el aula, en control instruccional, mediante un estilo autoritario y aquellos maestros que lo dirigen a un estilo democrático? En el siguiente apartado se analizan las preguntas de investigación planteadas tratando de ofrecer una respuesta en términos de los datos obtenidos y su coherencia con estudios existentes.

6.1 ¿Existen diferencias entre las características atributivas de los docentes con el estilo de ejercer la autoridad dentro del aula?

En un trabajo de esta naturaleza se incluyen aspectos básicos como el estudio de las variables atributivas, es decir, la edad, el género y la escolaridad, incluyéndose también; los años de experiencia docente, el tiempo de permanencia en la escuela en que fue evaluado, los grados que atiende, tipo organización y capacitación docente.

Según los resultados en esta investigación, los docentes que tienen entre 23 y 36 años edad, perciben o ejecutan un comportamiento inflexible dentro del salón de clase, son docentes que promulgan por un control instruccional de tipo autoritario el cual es rígido, hasta cierto punto una imposición, hacia el comportamiento del alumno. Donde cualquier opinión de los alumnos no es considerada, en muchos o en todos los casos.

Existe evidencia que la edad tiene que ver con el estilo de ejercer la autoridad dentro del aula. Laborín, Vera, Peña y Domínguez (2001) encontraron, en una población con características similares a los sujetos de esta investigación, que las mujeres docentes mayores de 50 años de edad, y con nivel licenciatura, tendían a ejercer su autoridad dentro del aula de una forma inflexible, es decir, un estilo autoritario, para ponerlo en términos de esta investigación.

De manera contraria, en el estudio que midió el autoritarismo en la cultura mexicana (Vígano, Díaz-loving 1990), y que fue básico para el presente trabajo, se encontró que las personas que tendían a ser más autoritarias e inflexibles eran aquellas con menor edad, datos que concuerdan con los objetivos en la presente investigación. Cabe mencionar que la población estudiada no fue la misma, ya que Vígano y Díaz-Loving utilizaron una escala que media el estilo de autoridad como estilo general en población abierta del Distrito Federal. Medir el componente general de autoridad es diferente a la medida de la autoridad en el salón de clases, no solo por la definición del contexto sino además por que se ubica al respondiente en su papel social como maestro en ese contexto específico. Pero podría decirse que entre más jóvenes las personas, hay una mayor tendencia al autoritarismo.

Un segundo elemento de discusión es la organización de la escuela, multigrado o de organización completa, y su relación con el ejercicio de autoridad y los resultados del aprendizaje.

La forma de organización es multigrado, si el docente esta expuesto a diferentes niveles y varios grados en un mismo espacio y tiempo. La variable organización escolar fue significativa para el factor de control instruccional de tipo

autoritario, donde el grupo de comparación de docentes que hace la diferencia, es el grupo que tiene el rango medio más alto, y este grupo es el de las escuelas multigrado.

Esto confirma, que los maestros más democráticos, son los maestros que atienden dos grados al mismo tiempo. Lo cual nos llevaría a pensar que los que atienden un grado, serían más democráticos aún, pero no en esta lógica, ya que a esos docentes (en este estudio) generalmente se les puede sumar que tienen a su cargo aulas con mayor número de alumnos que los que atienden a dos grados o más. Enseguida se tratará de analizar, otras situaciones que podrían ser homologas.

Los maestros que atienden a más de un grado, serán comparados con datos de estudios sobre autoritarismo en padres.

Con los padres se ha demostrado que existe una correlación inversa (o negativa) con el nivel de ejecución de competencias de los hijos inmersos en familias numerosas, esto debido a la poca estimulación que los padres otorgan a sus hijos, aunándose, la poca disposición económica, esto afecta negativamente a la familia, y como consecuencia los progenitores exhiben un estilo paternal autoritario (Palafox, Prawda y Vélez, 1994).

En el contexto escolar, las condiciones de trabajo y de disposición económica, a las que están expuestos estos docentes es equiparable la situación antes mencionada de los padres (reflejada en los materiales utilizados para facilitar el aprendizaje - materiales didácticos -), pudiendo encontrarse esa relación entre el número de grados que atiende el profesor y el resultado en la ejecución de competencias básicas de sus alumnos.

Por otra parte existe evidencia, que nos indica que el número de hijos, además de afectar negativamente el aprendizaje del niño, dada la poca estimulación otorgada, incrementa los niveles de estrés en las madres, y esto a su vez, aumenta el empleo del castigo como estrategia correctiva del comportamiento desajustado del niño, y muchas veces se generalizan estas estrategias a comportamientos ajustados, siendo entonces el castigo una estrategia para ejercer la autoridad dentro del hogar, categorizando la estrategia correctiva del padre en un estilo autoritario (autoritaria-castigante), (Vera2000, Montiel, Vera, Peña, Rodríguez, y Félix 2002).

Al trasladar el análisis de estrategias correctivas al contexto escolar, podemos decir que en las aulas de maestros que tienen a su cargo varios grados, es más probable que ocurra un estado de desorganización o indisciplina de uno o de varios alumnos, a la vez, lo cual es desfavorable para su propio aprendizaje, trayendo como consecuencia que los docentes tomen medidas reguladoras (disciplinares) castigantes “para mayor efecto”, ya que estos maestros se caracterizan por ejercer un estilo de autoridad, “autoritaria”.

Una consideración pertinente sería, que el sistema escolar exige un trato homogéneo a los alumnos, trato que en el contexto multigrado, donde se atienden en un mismo tiempo y espacio diferentes ciclos escolares, (diferentes edades y materiales), resulta difícil cumplir, siendo esta una posible explicación del porque los maestros estén inclinando sus estrategias de control instruccional a un estilo autoritario.

6.2 ¿Existen diferencias entre el ejercicio de autoridad del docente, con las competencias básicas académicas de los niños escolares?

Las competencias básicas académicas, en este estudio, están conformadas por dos dimensiones, una de ellas es lecto-escritura y la otra es la de lógico-matemática. Para estas dimensiones del alumno, no se encontraron diferencias para ninguno de los dos factores del ejercicio de autoridad por parte del maestro en el aula.

Pero, existe evidencia de que otras variables si afectan el nivel de ejecución de las competencias básicas académicas de los niños escolares de la zona sur de estado de Sonora.

Camargo (2000), realizó un estudio, cuyo objetivo general fue: evaluar el impacto de una política pública en educación en relación con las competencias básicas académicas en estas dos dimensiones.

Díaz (2000), estudio solamente la dimensión de Lecto-escritura, y Búrquez (2000) la dimensión Lógico-matemáticas. Ambos con el mismo eje, evaluar el impacto de una política pública en las diferentes dimensiones de las competencias básicas de niños escolares en zonas de pobreza extrema del sur del Estado de Sonora. Además de los aspectos de inversión (de gestión para el maestro e infraestructura de la escuela) de una política pública en educación, también se consideraron aspectos de naturaleza socioeconómica y psicosocial del alumno y sus familiares.

Los resultados encontrados por las autoras (antes citadas), concordaron en las siguientes variables significativas (con diferencias por grupo) a las

competencias básicas académicas: cuantos grados atiende el mismo docente, si el grupo es multigrado o no, estas mismas variables también resultaron significativas, (al compararlas con los factores del ejercicio de autoridad dentro del aula), en la presente investigación. Otras variables revisada por Camargo, Díaz y Búrquez fueron: si al docente le otorgan beca por arraigo en la comunidad, las características de la vivienda donde habitan los alumnos, a que se dedica el padre; al jornal, agricultura, si es ganadero o empleado, si al niño le pegan; con que le pegan y la frecuencia con que le pegan, y con que frecuencia en niño viaja al municipio más cercano, esto en general. Aparte sin embargo, al revisar los datos de estos estudios de manera individual, surgieron algunas otras variables además de las antes mencionadas con diferencias estadísticamente significativas, como la siguiente: para la dimensión de lecto-escritura, las niñas obtuvieron medias de ejecución más altas y estadísticamente significativas para segundo grado, entonces los datos indican que es importante el género del niño dato que concuerda con el obtenido por King en 1987 (citado en Donolo, 1997) siendo esta una variable atributiva de los alumnos, a demás del aspecto económico.

6.3 ¿Existen diferencias en la práctica docente y el estilo de ejercer la autoridad, dentro del aula?

La práctica docente, como tal, actualmente se encuentra en una controversia, ya que se pone en duda el ejercicio de la autoridad como estrategia en la práctica del docente [Fernández 1996 (citado en Tejada, 2000)]. Este autor ve la importancia que tiene la flexibilidad o inflexibilidad, en la forma de ver a los alumnos, de tomarlos en cuenta, además de las estrategias o maneras como

aprenden los alumnos, deja claro que todas estos elementos deben de ser considerados al momento de planear, evaluar, calificar y corregir el comportamiento y ejecución de las actividades académicas, y considera estos aspectos importantes, a pesar de que no han quedado bien establecidos como materia de investigación.

Las dimensiones de la práctica docente fueron definidas en el estudio de Domínguez-Guedea (2002), (como ya se menciona; en el método) y que se categorizan como las actividades que deben y/o realizan los docentes: planeación, estrategias didácticas y manejo de grupo y evaluación del aprendizaje.

Estas dimensiones están estructuradas por aspectos más específicos, como lo es la periodicidad con la que evalúa el docente a sus alumnos. El tiempo, es decir, la frecuencia de la evaluación es la forma en que los docentes pueden monitoriar el aprendizaje de sus alumnos. Este aspecto de la evaluación, resultó significativo al compararlo con los grupos percentilares del estilo de ejercer la autoridad dentro del aula.

Siguiendo con la explicación, que las pruebas no paramétricas nos ofrecen, decidir que el grupo que tiene la mediana más alta es el grupo 2, son los docentes que evalúan en periodos prolongados (cada uno o dos meses), entendido esto como un mero resultado de alguna prueba y que califica en periodos cortos, es decir un resultado de alguna prueba (cuando termina la unidad ó a diario). Además podemos decir que son los maestros que se encuentran en la puntuación mayor de ese factor, los que reportan un estilo de tipo autoritario. En resumen los maestros que evalúan y califican en tales tiempos, tienden a un estilo mayor autoritario- impositivo.

Las estrategias didácticas, a pesar de no compartir las mismas características de significancia estadística, de la periodicidad de evaluación, al compararse con los factores del ejercicio de autoridad, es posible afirmar que guardan alguna relación con alguno de los factores estudiados, lo cual se describe en los resultados obtenidos de la tabla de contingencia.

Existe evidencia de la importancia de la práctica del docente en los resultados académicos de los alumnos. Un estudio realizado por Rodríguez, Sánchez y Urtega (1997) con estudiantes de la Facultad de Psicología de la UNAM, muestra en sus resultados, que la didáctica utilizada por los docentes, es importante, ya que ésta determina hasta cierto punto, el aprendizaje de los alumnos.

El procedimiento consistió en que el alumno calificaba al docente en una escala del 1 (puntaje menor) al 10 (puntaje mayor), y además de dar una opinión abierta correspondiente a cada calificación.

Para el análisis de los datos se elaboraron nueve categorías sobre la percepción del estudiante basadas ex profeso a través del análisis de las propias opiniones. Sin embargo coinciden con la generalidad de los estudios revisados en este trabajo. Tales categorías se refieren a: didáctica del profesor, forma de trabajo, evaluación, actitud, conocimiento, asistencia, la “clase” (contenido), producto (aprendí mucho, poco) y ambiguos, (opiniones confusas para el análisis, sin cabida en ninguna categoría), “es lo mejor de la materia”, “trasatlántico”.

Las opiniones se distribuyeron en las calificaciones de la siguiente manera: puntajes bajos, medios y altos. En el nivel bajo sobresalen las categorías de forma de trabajo y actitud, como aquella que tienen el mayor peso en las

calificaciones bajas, de esto se puede desprender que la preocupación no es en el producto, sino en el proceso. En el nivel medio las categorías guardan cierto patrón con relación a los puntajes bajos, la atención se deposita en la didáctica del profesor y en como éste estructura el trabajo en el aula. En los puntajes altos la preponderancia de la didáctica del profesor se acentúa, al parecer el buen profesor enseña, explica o transmite el conocimiento positivamente.

Resulta conveniente aclarar que en la práctica docente con niños, no se encontraron estudios que revisen detalladamente la relación entre didáctica y resultados académicos en el alumno.

Ahora bien de los resultados obtenidos en el presente trabajo refuerzan la idea , que el estilo de ejercer la autoridad en el aula, como una de las estrategias disciplinarias más utilizada por los docentes, debe considerarse como condición necesaria preventiva que permita asegurar el funcionamiento de las estrategias didácticas. Esta apreciación coincide con el estudio realizado por Montero (1992).

Además se observó que las variables más sensibles son las dimensiones de la práctica docente y los estilos de ejercer la autoridad en el aula, dimensión última que hace la diferencia al momento de implementar las estrategias didácticas utilizadas por el docente. Atendiendo al objetivo del estudio, se identificaron como uno de los elementos que promueven la adquisición del aprendizaje en los alumnos, a las estrategias didácticas que afectan de manera negativa o positiva la adquisición o ejecución de las competencias básicas académicas de los niños escolares del sur del estado de Sonora inmersos en un contexto de escuela multigrado.

Por lo anterior, consideramos que las actitudes, la personalidad, y las estrategias empleadas por los profesores, conforman un conglomerado influyente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a la vez que se confirma, que en la práctica docente no debe olvidarse, el ejercicio de autoridad; como estrategia fundamental para la promoción de un aprendizaje adecuado en el alumno.

7. Recomendaciones

El concluir un trabajo de investigación implica plasmar los alcances y limitaciones y a su vez ofrecer las recomendaciones para futuros estudios.

Dada la necesidad de que los instrumentos de evaluación cumplan con las características psicométricas de confiabilidad y validez se sugiere, adicionalmente al desarrollo de la escala de ejercicio de autoridad, un estudio donde se evalúe la validez convergente, ya que este instrumento proviene de la escala F, que Adorno y colaboradores (Christie, 1991) construyeron en la década de los 50's, y que algunos investigadores (Vígano de la Rosa y Díaz-Loving, 1990), (Vera, 1996a) y (Laborín, Vera, Peña y Domínguez, 2001) actualmente han estandarizado en diferentes poblaciones.

Por otro lado, además de los datos obtenidos a través de la aplicación de los instrumentos, se observó en el trabajo de campo, que los programas de formación y capacitación continua de los docentes excluye de alguna forma el contexto de su vida cotidiana, por lo tanto, es recomendable se consideren las diferentes situaciones contextuales en que laboran los docentes de las zonas rurales marginadas.

Otra recomendación, consiste en la creación de talleres especiales que actualicen o habiliten al docente a trabajar en las situaciones específicas con las que deben lidiar en su práctica diaria en el aula.

Por último y a manera de fortaleza en la rigurosidad metodológica, se recomienda también recabar información sobre la práctica del docente utilizando

registros observacionales en escenario natural. Esto es compatible con la sugerencia de Pérez-Gómez (1998b) cuando refiere que el escenario escolar debe estudiarse naturalmente, pues los datos deben provenir de observaciones y por consiguiente, se deben crear los instrumentos con categorías bien definidas y que sean mutuamente excluyentes y exhaustivas.

Referencias bibliográficas:

Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D., & Sanford R. (1993). *The Authoritarian Personality*. U. S. A. : Abridged Edition.

Albuquerque, F. A. (2000). Una aproximación metodológica a la investigación evaluativa en zonas rurales. La Psicología Social en México. México: AMEPSO.

Alfaro, A. (1999). Variables psicosociales que inciden en el concepto y manejo de la disciplina en el aula. Construyendo la disciplina en los espacios educativos. Cap. 1. Costa Rica. En red: http://www.promece.mep.go.cr/capitulo_1.htm.

Anastasi, A. (1979). *Psicología diferencial*. España: Ediciones Aguilar.

Baumrind, D. (1978). Paternal disciplinary patterns and social competence. Youth and society, 09, 239-275.

Bisquerra, R. (2000). Método de investigación educativa. México: Editorial CEAC.

Brody, H., Stoneman, Z., & Douglas, F.(1995). Linking familiy processes and academic competence amog rural african american youths. Journal of marriage and the family, 57, 567-579.

Búrquez, K. (2000). Evaluación de Competencias Lógico-matemáticas en Educación. Tesis de Licenciatura no publicada, Universidad de Sonora, Hermosillo, Sonora, México.

Camargo, M. (2000). Evaluación del impacto de una política publica en educación sobre las competencias básicas de primaria en el sur del Estado de Sonora. Tesis de licenciatura no publicada. Universidad de Sonora. Hermosillo, Sonora, México.

Camberos, M., Genesta, M. A y Huesca, L. (1994). La pobreza en Sonora: los limites a la modernización. *Revista de Estudios Sociales*. México: 5 (9), 168-197.

Carreras, M., Guil, R., y Mestre, J. (1999). Estudio diferencial de la percepción de eficacia docente. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 2, 2. España: en red; <http://www.uva.es/ufop/publica/revelfop/99-v2n2.htm>

Castañeda, M, & Figueroa, M. (1994). Técnicas psicoeducativas y contexto de enseñanza: una aproximación cognoscitivista, parte 2. Modelo del profesor:

variables psicoeducativas centradas en el alumno. Tecnología y comunicación educativas, 22, 27-34.

Christie, R. (1991). Measures of personality and social psychological attitudes. Volume 1 of measures of social psychological attitudes. In: Robinson, J., Sahver, P., & Wrightsman. USA: Academic Press, Inc.

Deutsch, M., & Krauss, R. (1992). Teorías en Psicología Social. México: PAIDOS STUDIO.

Díaz, M. (2000). Impacto de variables Psico-sociales e inversión compensatoria sobre las habilidades básicas de lecto-escritura. Tesis de licenciatura no publicada. Universidad de Sonora. Hermosillo, Sonora, México.

Dominguez-Guedea, R. (2002). El docente en zona rural: Perfil de la práctica docente como elemento hacia la equidad y calidad en la educación básica en el sur del Estado de Sonora. Tesis de Maestría no publicada. Universidad de Sonora. Hermosillo, Sonora, México.

Donolo, D. (1997). La desigualdad educacional hacia nuevos limites. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Católica de Cordova. En red: www.Cdi.oas.org/97edudonolo.htm.

Ehrlich, M. (1989). Los esposos, las esposas y sus hijos. México: Trillas.

Gómez, A., & Sánchez, P. (1997). Evaluación de la contribución relativa de reactivos conductuales y de referencias en una escala computarizada para evaluar los problemas de los escolares de primaria. Enseñanza e investigación en psicología. 2 . 191-207.

Halle, T., Kurtz-costes, B., & Mahoney, J. (1997). Family influences on school achivement in low-income, african american children. Journal of educational psycology, 89, 527-539.

Hampson, S. (1986). La construcción de la personalidad. Una introducción. (Báqueda, M y Belloch, A. Trads). España: PAIDOS. (trabajo publicado originalmente en 1982).

INEGI (2001). Indicadores sobre educación. 2000-01. En red: <http://www.inegi.gob.mx/entidades/espanol/fson/html>

Jersild, A. T. (1986). La Personalidad del Maestro. (Wadel, L. Trad.). España: PAIDOS.

Laborín, J., Vera, J., Peña, M., y Domínguez, S. (2001). Evaluación del ejercicio de la autoridad en maestros de escuelas multigrado en el noroeste de

México. En: J. Ramos (Ed) Investigaciones Educativas en Sonora. México: REDIES. 43-53.

Montero, M. (1992). Comportamiento del profesor y resultados de aprendizaje: Análisis de algunas relaciones. En: C. Coll y A. Marchesi (Comps.). Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación. Madrid: Alianza Psicológica.

Montiel, M., Vera, J. A., Peña, M., Rodríguez, A., y Felix-Castro. (2002). Estrés de la crianza, números de hijos, edad, y años de pareja. La Psicología Social en México . 9, 856-861.

Muñoz, W. (1997). Individuo, Grupo y Dinámica de Grupo en el Aula. En: Ibañez, T., y Otros. Psicología Social de l'Ensenyament. Barcelona: VOC S.L. 58 pp.

NCSS (Number Cruncher Systems). (2000) 6.0 Paquete estadístico

Palafox, J. C., Prawda, J. & Velez, E. (1994). Primary school quality in México. Comparative education Rewiew, 38, 167-180.

Papalia, D., y Wendkos, O. (1998). Psicología del Desarrollo. Colombia: McGrawHill.

Patterson, C., Kupersmidt, T. & Vaden, N. (1990). I come level gender, ethnicity and household composition as predictors of children's school based competence. Child develoment. 6, 245-249.

Pérez, A. (1985). La evaluación didáctica. Modelos contemporáneos de evaluación. En: Gimeno Sacristán, J y Pérez Gómez (coords.). La enseñanza: su teoría y su práctica. España (Madrid): Akal.

Pérez, A. (1998a). Enseñanza para la comprensión. En: G. Sacristán y A. Pérez (Comp.). Comprender y transformar la enseñanza. España: Morata. 78-114.

Pérez, A. (1998b). Los procesos de enseñanza-aprendizaje: Análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje. En: G. Sacristán y A. Pérez (Comp.). Comprender y transformar la enseñanza. España: Morata. 34-62.

Ramírez, R. (1982). Los nuevos rumbos de la didáctica. En: Concepción Jiménez Alarcón, Rafael Ramírez. Escuela rural Mexicana. México, SEP/ El caballito, pp. 77-98.

Reyna, C., & Weiner, B. (2001). Justice and utility in the classroom: An Attributional analysis of the goals of teacher's punishment and intervention strategies. Journal of Educational Psychology, 93, 309-319.

Rodriguez, A. (1995). Psicología social. México: trillas.

Rodríguez, E. (2002). La autoridad del profesor en el grupo. Visión educativa V. México. En red: <http://www.setab.gob.mx/revista/edición5/ve511.html>.

Rodríguez, F., Sánchez, J., y Urtega, E. (1997). ¿Cómo perciben los alumnos a sus profesores?. Trabajo presentado en el IV congreso Nacional de Investigación Educativa. Yucatán, México.

Schmelkes, S. (1998). La educación básica. En: P. Latapí (coord.). Un siglo de educación en México. México: Biblioteca mexicana. 173-194.

Schmelkes, S. (1999). Una aproximación al concepto de calidad educativa. Programa de evaluación de la calidad de la educación. En línea: www.ince.es/cumbre/di-03.htm.

Schmelkes, S., y Ahuja, R. (2001). Alumno(a)s, familia, aula y maestro(a)s y escuela: factores asociados al rendimiento escolar en la primaria. Un estudio en 24 escuelas de León Guanajuato. Trabajo presentado en el VI congreso Nacional de Investigación Educativa. Manzanillo, Colima, México.

SEP.(1993). Educación Básica. Primaria: Plan y programas de estudio. México: Secretaria de Educación Pública

SEP-CONAFE. (1998). Documento informativo del proyecto para el desarrollo inicial (PRODEI). México: Secretaria de educación pública.

Sierra, B. (1995). Técnicas de investigación social. Madrid: Parainfo.

Silva, A. (1998). La investigación asistida por computadora en las ciencias y de la salud. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Guía del usuario del sistema base de SPSS 7.5 para Windows. SPSS Inc.

Tejada, J. (2000). Estrategias didácticas para adquirir conocimiento. REP. Revista Española de Pedagogía. España: 217, 491-513.

Vázquez, A. (1993). Dinámica de grupos: aspectos de la conducta grupal. En línea: <http://www.angelfire.com/pq/profesorylider00/trasnfondo.htm>

Vera, J y Camargo M. (2000). Evaluación de una política pública sobre las competencias básicas de niños y niñas de escuelas primarias rurales del sur del

estado de Sonora. En: J. Ramos (Ed.) investigaciones educativas en Sonora, 2. México: REDIES. 66-95.

Vera, J. (1996a). Evaluación de un modelo descriptivo sobre atención primaria en salud y desarrollo infantil en zonas rurales. Tesis de doctorado no publicada. Universidad Nacional Autónoma de México. México, D.F.

Vera, J. A. (1996b). Lo que puede aportar la psicología a la educación actualmente. Publicación de la dirección de capacitación magisterial de la SEC. México: SEP, 1-19.

Vera, J. A. (2000). Validación de una escala de autoritarismo en madres de una zona rural del Norte de México. Revista Sonorense de Psicología: 14; 1 y 2, 17-24.

Vera, J. A., Peña, M. O, & Domínguez, S. E. (2000). Investigación educativa en educación resumen de caso. Revista de Psicología y Educación 1 y 2, 29-37.

Vera, J., Domínguez, S., Peña, M., y Vera, C. (1999). Estudio para ajustar una medida de lectoescritura y matemáticas para escuelas unitarias en el estado de Sonora. Trabajo presentado en el II Encuentro Estatal de Investigación Educativa. Hermosillo, Sonora, México.

Vígano de la Rosa, D. & Díaz-Loving, R. (1990). Desarrollo y análisis psicométrico del EMACM: Escala multidimensional de Autoritarismo en la Cultura Mexicana. Revista Interamericana de Psicología, 24, 139-158.

Weber, W. (1999). Conducción en el salón de clases. En: J. Cooper (Coord). Estrategias de enseñanza (Guía para una mejor instrucción). México: Limusa. 343-451.

Wolff, L. & Garcia, N. (2003). Las escuelas multigrado y la tecnología. En red: <http://www.iadb.org/sds/doc/10Edu tecn.pdf>.

Descripción del puntaje correspondiente a los percentiles en las dimensiones de la practica docente.

Entrevista de la practica docente:

Dimensión	Percentil	Puntuación	Descripción
Recursos materiales y didácticos.	1er	De 0 a 5.00	Utiliza al menos tres elementos de planeación, el diario de planeación y de 1 a 6 recursos didácticos.
	2do	5.01 a 7.00	Utiliza al menos cuatro elementos de planeación, el diario de planeación, de 4 a 6 recursos didácticos, 1 tipo de material (del entorno o elaborado).
	3er	7.01 a 9.00	Utiliza al menos 6 elementos de planeación, el diario de planeación además de alguno elaborado o modificado por el maestro, de 7 a 9 recursos didácticos y dos tipos de materiales (del entorno o elaborados).
	4to	Más de 9.001	Utiliza al menos 8 elementos de planeación, el diario de planeación además de alguno elaborado o modificado por el maestro, más de 9 recursos didácticos y más de dos tipos de materiales (del entorno o elaborados).
Estrategias de evaluación calificación.	1er	De 0 a 4.00	Utiliza 1 ó más de los elementos y la combinación de 4 estrategias.
	2do	4.01 a 5.00	Utiliza 2 a 3 elementos y la combinación de 4 ó 3 estrategias.
	3er	5.01 a 6.00	Utiliza 2 a 3 elementos y la combinación de 3 a 2 estrategias.
	4to	Más de 6.01	Utiliza 3 o 4 elementos y la combinación de 2 estrategias o el empleo de una sola.
Periodicidad de evaluación.	1er	De 0 a 4.00	Evalúa en tiempos cortos (diario, al termino de la unidad).
	2do	Más de 4.01	Evalúa en periodos prolongados (cada dos meses) y califica en periodos cortos (cuando termina la unidad o a diario).
Estrategias de detección y corrección.	1er	De 0 a 7.00	Utiliza entre 6 y 7 estrategias de corrección.
	2do	Más de 7.01	Utiliza entre 12 y 14 estrategias de corrección.

Guía de observación de la practica docente:

Dimensión	Percentil	Puntuación	Descripción
Estrategias didácticas.	1er	De 0 a 11.99	Puede tener en el aula desechos orgánicos e inorgánicos así como objetos fuera de lugar; puede o no relacionar las asignaturas, emplea una sola estrategia para abordar los contenidos, emplea la combinación de dos materiales como máximo para efectuar las actividades de clase; propicia actividades individuales o grupales, las actividades pueden o no diferir por ciclos; puede enfatizar procesos o resultados y cuando lo hace emplea como máximo una estrategia, emplea una sola estrategia para terminar un tema.
	2do	12 a 13.99	Puede tener en el aula desechos orgánicos e inorgánicos así como objetos fuera de lugar; puede o no relacionar las asignaturas, emplea una sola estrategia para abordar los contenidos, emplea la combinación de dos materiales como máximo para efectuar las actividades de clase; propicia actividades individuales o grupales, las actividades pueden o no diferir por ciclos; puede enfatizar procesos o resultados y cuando lo hace emplea como máximo 2 estrategias, emplea 1 o 2 estrategias para terminar un tema.
	3er	14 a 17.00	Puede tener en el aula desechos orgánicos e inorgánicos así como objetos fuera de lugar; relaciona las asignaturas, emplea la combinación de dos ó más estrategias para abordar los contenidos, emplea la combinación de 3 materiales como máximo para efectuar las actividades de clase; propicia actividades individuales o grupales, las actividades difieren por ciclos; enfatiza procesos y resultados y cuando lo hace emplea al menos 2 estrategias para cada momento, emplea 2 estrategias para terminar un tema.
	4to	Más de 17.01	Tiene un solo tipo de desechos y no hay objetos fuera de lugar; relaciona las asignaturas, emplea la combinación de dos o más estrategias para abordar los contenidos, emplea la combinación de 3 materiales como máximo para efectuar las actividades de clase; propicia actividades individuales y grupales, las actividades difieren por ciclos; enfatiza procesos y resultados y cuando lo hace emplea al menos 3 estrategias para cada momento, emplea 2 estrategias para terminar un tema.

Guía de observación de la practica docente (continuación):

Dimensión	Percentil	Puntuación	Descripción
Manejo de grupo	1er	De 0 a 11	El docente puede o no ordenar a los alumnos de alguna forma: retroalimenta o monitorea el trabajo del alumno con 2 estrategias; para establecer o mantener la disciplina emplea al menos 2 estrategias; en la movilidad por el aula emplea 2 estrategias; establece 3 estrategias de interacción lingüística con sus alumnos; emplea de 4 a 7 técnicas de modificación de conducta y en el manejo contingencial en general emplea de 4 a 6 estrategias.
	2do	Más de 11.01	Los alumnos están ordenados de alguna forma; retroalimenta o monitorea el trabajo del alumno con dos estrategias; para establecer o mantener la disciplina emplea al menos 3 estrategias; en la movilidad por el aula emplea 3 estrategias; establece 4 estrategias de interacción lingüística con sus alumnos; emplea de 4 a 7 técnicas de modificación de conducta y en el manejo contingencial emplea de 7 a 12 estrategias.