

EFFECTOS DE UN PROGRAMA DE CAPACITACIÓN DIRIGIDO A DOCENTES

(Effects of a training program for Teachers)

Recibido: 16/01/2014 Revisado: 11/02/2014 Aceptado: 23/05/2014

Marhilde Sánchez

Universidad del Zulia (LUZ)
marsanchezq@gmail.com

Marisela Árraga Barrios

Universidad del Zulia (LUZ)
mariarraga@gmail.com

Ligia Pirela de Faría

Universidad del Zulia (LUZ)
ligia.pirela@gmail.com

RESUMEN

La gerencia de las instituciones educativas tiene entre sus propósitos. La capacitación del personal docente, la cual es necesaria para desarrollar competencias que faciliten el manejo de los alumnos en el aula. En tal sentido, la investigación tuvo como objetivo identificar los efectos de un programa de capacitación en los docentes, sobre la conducta de sus alumnos del nivel de primaria, correspondiente al subsistema educación básica, en Maracaibo, Venezuela. Fue un estudio explicativo, de campo, diseño experimental, en el cual se contrastaron 2 grupos de alumnos (experimental y control), observados antes y después de la administración de un programa de capacitación de 12 horas de duración, sobre los tópicos: motivación al logro, autoeficacia y comunicación, dirigido a un grupo de docentes. Se obtuvo un coeficiente de 0.87 para la confiabilidad inter-observadores, la cual se interpreta como alta. Los resultados evidenciaron que la intervención a los docentes, disminuyó las conductas desfavorables de los alumnos en un 43%, con respecto al grupo control. No obstante, no modificó de manera sustancial las conductas favorables entre el grupo experimental y grupo control, tal como se esperaba. Se propone optimizar el proceso de capacitación al continuar trabajando con el mismo grupo de docentes, elevando el número de sesiones del programa. También, se recomienda realizar estudios donde se observe la conducta de los docentes, se efectúe la capacitación a partir de las conductas observadas en ellos y se realice posteriormente otra observación para evaluar los cambios en ellos y en sus alumnos.

Palabras clave: Capacitación, motivación al logro, autoeficacia, comunicación, docentes.

ABSTRACT

The management of educational institutions has among its purposes, the training of teachers, which is needed to develop skills to manage students in the classroom. For this reason, the research aimed to identify the effects of a training program on teachers, on the

behavior of its primary level, basic education subsystem, in Maracaibo, Venezuela. It was an explanatory study, experimental design, in which two groups of students contrasted (experimental and control) observed before and after administration of a 12 hours training program, on topics achievement motivation, self-efficacy and communication, to a group of teachers. Coefficient was obtained for reliability inter-observers 0.87, which is interpreted as high. The results showed that the intervention teachers, unfavorable behavior of students decreased by 43% compared to the control group. However, it showed a small increase of positive behaviors between experimental and control group. It is proposed to optimize the training process to continue working with the same group of teachers, increasing the number of program sessions. You should also have studies that observe the behavior of teachers, training is done from the observed behaviors in them, and then make another observation to assess changes in them and their students.

Keywords: Training, achievement motivation, self-efficacy, communication, teachers.

INTRODUCCIÓN

Las instituciones educativas poseen la importante labor de contribuir con la formación integral de niños y jóvenes, además de encargarse fundamentalmente de su instrucción académica. En esta compleja tarea, el papel de los docentes, como modelos de conducta para los educandos, con su lenguaje verbal y no verbal, reviste una fundamental relevancia. En consecuencia, la gerencia de estas instituciones debe canalizar la capacitación de este talento humano a fin de optimizar su desempeño, lo cual redundará en beneficios para el presente y futuro, en lo individual, familiar y de la comunidad en general.

Por ello, toda institución educativa debe tener como parte de su propósito básico la capacitación de sus educadores, reconociendo de esta manera su importancia. Según Senge (2007), los docentes fomentan las relaciones de unos con otros, siendo ellos mismos aprendices, tomando en cuenta que sus conocimientos de la materia y del arte de enseñar evolucionan a lo largo de toda la vida.

En esta investigación se abordó la totalidad de las secciones de la segunda etapa del subsistema de educación básica venezolano, nivel Primaria, de una Escuela Básica Social de Avanzada, específicamente donde se efectuó un registro anecdótico en los salones de clases. Se indagó en los docentes qué áreas y tópicos deseaban que fueran considerados en su capacitación. Tomando en cuenta la información recopilada con el registro anecdótico, se elaboró un instrumento preliminar de observación de conductas de los alumnos, el cual se sometió a un proceso de validación de expertos. Incluidas las consideraciones efectuadas por éstos, se utilizó para la observación de los estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado.

Durante una semana, se observó la conducta de esos alumnos en el salón de clases. Posteriormente, se atendió a un primer grupo de docentes de dichos grados en un taller de 12 horas de duración, impartido en dos sesiones. Se observó nuevamente durante una semana la conducta de los niños en el interior de los salones de clases antes mencionados, a fin de identificar si se evidenciaron cambios (antes-después) en la

conducta de aquellos cuyos docentes participaron en la capacitación, y de aquellos otros cuyos docentes no intervinieron en la actividad señalada.

Esta investigación vendría a constituirse en un “estudio piloto”, cuyos resultados y conclusiones podrían utilizarse para diseñar procesos de capacitación en otras etapas del subsistema mencionado y en otras instituciones, con las modificaciones que sean pertinentes, producto de las características distintivas de cada organización.

Complementariamente, desde la perspectiva ética, se acota que al culminar las comparaciones intragrupo e intergrupo de las conductas de los niños de esta segunda etapa del subsistema de educación básica, objetos de este estudio, se procedió a efectuar la capacitación a los docentes que no la habían recibido, a fin de atender a estos educadores e incidir en el comportamiento de sus alumnos.

DESARROLLO

REFLEXIONES TEÓRICAS

Senge (2007) expone que “la escuela es un punto de apoyo para el cambio educativo y social”. Las aulas sólo pueden mejorar en forma sostenida si sus respectivas escuelas mejoran, las cuales dependen de comunidades donde están inmersas; éstas requieren, a su vez, instituciones educativas viables para todos sus niños y oportunidades de aprender para todos sus adultos. De manera que se concibe a la misma como un terreno común para el aprendizaje, donde todos sus integrantes, individual y colectivamente, reforzarán y ampliarán continuamente su conciencia y sus capacidades.

En otro orden de ideas, Chiavenato (2007) concibe “la capacitación como un proceso educativo de corto plazo, aplicado de manera sistemática y organizada, por medio del cual las personas adquieran comportamientos, desarrollan habilidades y competencias en función de objetivos definidos”. Por lo consiguiente, se hace necesario que en las instituciones educativas, se canalice de manera sistemática la capacitación de los docentes, a fin de propiciar que asuman su responsabilidad en el proceso de aprendizaje e impulsen los cambios necesarios en los educandos, identificando sus limitaciones y virtudes, a fin de aplicar estrategias para desarrollar cualidades personales y conductas funcionales para su desarrollo individual e interpersonal.

Esto tiene sus cimientos en el artículo 102 y 103 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV). En el primero se establece que la educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria. Es un servicio público que tiene como finalidad desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social, consustanciados con los valores de la identidad nacional y con una visión latinoamericana y universal (Asamblea Nacional Constituyente, 1999).

El artículo 103 de la misma CRBV declara: "toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidad, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones". Asimismo, la Constitución dispone que el Estado, con la participación de las familias y la sociedad, sea responsable de promover el proceso de educación ciudadana, de acuerdo con los principios contenidos en ella y en la ley.

De lo antes expuesto se desprende que el Estado venezolano, a través del Ministerio del Poder Popular para la Educación, es responsable de velar por la calidad creciente del proceso educativo, garantizando el derecho a la educación integral de calidad que tienen todos los venezolanos, y fortaleciendo esta acción para responder a la exigencia de un nuevo modelo de hombre, país y sociedad.

En consecuencia, debe atender la formación y actualización de todo su personal (fundamentalmente el docente de aula) para consolidar los procesos de aprendizaje; fortalecer las potencialidades de los alumnos, incrementar la comunicación, así como resolver las situaciones disfuncionales, lo cual permita cumplir con los fines de la educación del subsistema básico venezolano, previstos en la Carta Magna.

Este planteamiento también tiene sustento legal en el Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente (Presidencia de la República, 2000), que en su Art. 139 establece: "La actualización de conocimientos, la especialización de la funciones, el mejoramiento profesional y el perfeccionamiento, tienen carácter obligatorio y al mismo tiempo, constituyen un derecho para todo el personal docente de servicio".

En tal sentido, en el artículo 139 del Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente se establece que:

"Las autoridades educativas competentes, en atención a las necesidades y prioridades del sistema educativo, fijan políticas y establecen programas permanentes de actualización del conocimiento, perfeccionamiento y especialización de los profesionales de la docencia, con el fin de prepararlos suficientemente, en función del mejoramiento cualitativo de la educación. Asimismo, organizan seminarios, congresos, giras de observación y de estudio, conferencias y cualquier otra actividad de mejoramiento profesional".

Dicho sustento legal, fortalece la necesidad de vincular el subsistema de educación básica en su nivel de educación primaria, con las prioridades y las expectativas que el país ha colocado como instrumento de formación y transformación social, con los cambios y avances que en materia de derechos humanos, deberes y desarrollo ciudadano, están enfrentando todos los países del mundo. De allí, que los docentes deban generar respuestas a las demandas que se vayan presentando, actualizar estrategias y recursos, para sustentar el proceso educativo y promover la formación integral que los venezolanos requieren y a la que tienen derecho.

Prosiguiendo con la capacitación, Dessler (2009) la define como un proceso que tiene como finalidad proporcionar a los empleados nuevos o antiguos las habilidades que se

requieren para desempeñar su trabajo. También McGehee, citado por Chiavenato (2007) subraya que “capacitación significa educación especializada, que comprende la totalidad de las actividades, desde adquirir una habilidad motora, hasta proporcionar conocimientos técnicos, desarrollar habilidades administrativas y actitudes ante problemas sociales”.

Tomando en cuenta los cinco pasos del proceso de capacitación expuestos por Dessler (2009): análisis de las necesidades, diseño de la instrucción, validación, implantación del programa y evaluación del mismo, se describe cómo se llevaron a cabo en este estudio: Como primer paso, se administró a las docentes un instrumento con preguntas abiertas para identificar habilidades específicas que se requieren para desarrollar el trabajo, con las siguientes interrogantes:

1. ¿Cuáles son las situaciones que a usted se le dificultan con sus alumnos?
2. ¿En cuál de esas situaciones a usted le gustaría capacitarse para trabajar mejor con sus alumnos?,
3. Jerarquice, según el orden de importancia considerado por usted.

Por último, se enunciaron una serie de aspectos (Resiliencia, autoeficacia, motivación al logro, comunicación, estilos atribucionales y educación sexual), junto a la explicación de cada uno de ellos, con el propósito de que los docentes indicaran si estaban interesados en sesiones de capacitación con estos elementos.

En el segundo paso, el resultado de la indagación descrita se utilizó como insumo para el diseño de la instrucción, desde donde se generaron los contenidos del programa: Motivación al logro en primer lugar, seguido por Autoeficacia y Comunicación, que incluyen aspectos teóricos, ejercicios y actividades prácticas. Como tercer paso, se validó el programa, mediante la revisión del mismo por un grupo de expertos en el área y se desarrolló en dos sesiones, en el día y la hora indicada. Se abordaron la totalidad de los contenidos y ejercicios contemplados con los docentes. Para finalizar, el último y quinto paso, fue la evaluación del desarrollo del programa por parte de los asistentes, la cual obtuvo resultados excelentes, según lo expresado por los participantes en el mismo.

En cuanto a los contenidos del programa de intervención, como se mencionó, se contemplan Motivación al logro, Autoeficacia y Comunicación.

Se trabajó con los docentes en cómo fortalecer y modelar la motivación al logro. Robbins y Coulter (2005) exponen una teoría contemporánea sobre motivación, con grados aceptables de apoyo de investigación válido: La teoría de las tres necesidades de McClelland, la cual afirma que dichas necesidades son adquiridas, no innatas y son motivos importantes en la conducta de las personas. Robbins (2004) refiere que las necesidades humanas se aprenden durante la vida. Santrock (2006) igualmente las describe como necesidades y deseos que se aprenden a través de la experiencia con el mundo social, lo cual es complementado por Ivancevich, Konopaske y Matteson (2006) cuando señalan que se adquieren de la cultura.

En este sentido, Newstrom (2007) señala que la gente tiende a desarrollar ciertos impulsos motivadores producto del ambiente cultural en que vive, los cuales afectan la forma como los individuos enfocan su vida. Gran parte del interés en estos modelos de motivación se generó a partir de la investigación de Mc. Clelland. Este autor desarrolló una clasificación que subraya tres de los más dominantes impulsos: logro, poder y afiliación señalando su significado para la motivación. Sus estudios revelaron que los impulsos motivadores de las personas reflejaban los elementos de la cultura en la que habían crecido: su familia, escuela, iglesia y libros. En la mayoría de las naciones uno o dos de los patrones de motivación tendían a estar muy arraigados entre las personas, porque habían crecido en ambientes similares.

Feldman (2006) conceptualiza la motivación al logro como una característica aprendida y estable en la que la persona obtiene satisfacción al esforzarse por alcanzar un nivel de excelencia y conseguirlo.

Newstrom (2007) la concibe como un impulso que estimula a algunas personas para que persigan y alcancen sus metas. El individuo desea alcanzar objetivos y ascender por la escalera del éxito; siendo el logro visto como algo importante principalmente por sí mismo, no sólo por la recompensas que lo acompañan.

Según Morris y Maisto (2005), las personas con una motivación alta hacia el logro tienen una esperanza más fuerte de tener éxito que su temor al fracaso, son corredores de riesgos moderados más que altos o bajos y persisten en el esfuerzo cuando las tareas se vuelven difíciles.

Asimismo, Robbins y Coulter (2005) exponen como características de las personas con alto impulso de logro: luchan por obtener logros personales más que por símbolos y recompensas del éxito, tienen el deseo de hacer algo mejor o de manera más eficiente que como se ha hecho antes, prefieren trabajos que ofrecen responsabilidad personal para encontrar soluciones a problemas, en los que puedan recibir una retroalimentación rápida e inequívoca sobre su desempeño con el propósito de saber si están mejorando y en los que puedan establecer objetivos moderadamente desafiantes; no son jugadores, no les gusta lograr el éxito por casualidad, se sienten motivados y prefieren el reto de trabajar con un problema y aceptar la responsabilidad personal del éxito o el fracaso.

Además, Ríos (2008) presenta como principales características del comportamiento típico de la motivación al logro: búsqueda activa del éxito en el rendimiento profesional, asumiendo riesgos, aunque sin exceder sus capacidades reales; conductas emprendedoras, con interés en los negocios o actividades empresariales; asumen responsabilidades de los propios comportamientos; interés por la información sobre su desempeño; búsqueda activa de nuevas formas de realizar las tareas que conduzcan al objetivo deseado; ejecución más eficaz que les resulten desafiantes; mejor rendimiento ante actividades que suponen motivación intrínseca; preferencia por aquellas de dificultad moderada; se evitan riesgos extremos, aunque asumiendo muchos riesgos calculados.

También, es importante comentar que Feldman (2006), destaca como característica fundamental de las personas con alta necesidad de logro: buscan situaciones en las que puedan competir contra algún parámetro, ya sean calificaciones, dinero, juegos, y demostrarse a sí mismas que son exitosas. No eligen sus retos de manera indiscriminada, tienden a evitar situaciones en las cuales obtengan éxito con demasiada facilidad (lo cual cancelaría el reto) y en las que el éxito parece poco probable. Quienes tienen un grado elevado de motivación al logro, en general, tienden a elegir tareas de dificultad intermedia. En contraste, las personas con una menor motivación de logro, tienden a ser motivados fundamentalmente por el deseo de evitar el fracaso. Por ello, buscan tareas sencillas, asegurándose que no fracasarán, o tareas tan difíciles para los cuales el fracaso no tiene implicaciones negativas, puesto que muchas personas no lo han logrado. Se alejan de tareas de dificultad intermedia, puesto que pueden fracasar en aquello donde otros han triunfado.

Papalia y Wendkos (2004) agregan que estas personas con alto logro suelen sentirse optimistas frente a sus posibilidades de éxito, se consideran capaces de conseguirlo, de aceptar responsabilidades personales y están dispuestos a posponer la recompensa con tal de lograr el éxito. Romero (1999) señala que el área natural para la expresión de la motivación al logro es el desarrollo personal, la concreción en hechos de aquellas demandas de hacer con significado personal.

Complementariamente, es importante destacar que una de las influencias más poderosas en la motivación al logro, es otro tipo de creencia: la autoeficacia, concepto desarrollado por Bandura, (citado por Larsen y Buss, 2005) referido a la creencia de una persona de poder realizar los comportamientos necesarios para lograr un resultado deseado. También la describe como la confianza que se tiene en la capacidad de llevar a cabo las acciones necesarias para lograr un resultado específico. Igualmente, es definida como “la confianza de las personas en su capacidad para ejercer un cierto control sobre su propio funcionamiento y sobre lo que sucede en el entorno” (Bandura, 2001; citado por Feist y Feist, 2007).

En este sentido, sostiene Bandura que “la autoeficacia es la base de la acción humana”. Agrega el autor (1999; citado por Feldman, 2006) que quienes tienen un grado elevado de autoeficacia cuentan con aspiraciones más elevadas y una mayor persistencia para trabajar en la consecución de sus metas y en última instancia, logran un mayor éxito que quienes tienen un grado de autoeficacia bajo. Esto viene dado porque creen en su capacidad para hacer cosas y alterar lo que sucede en el entorno, por lo que tienen más probabilidad de actuar y tener éxito que las personas con bajo nivel de autoeficacia.

Es importante destacar que la autoeficacia no se refiere a la capacidad para ejecutar tareas motrices básicas como alcanzar o agarrar algo, además tampoco implica que se realizan las conductas mencionadas sin ansiedad, estrés o miedo; es sólo la opinión, acertada o errónea sobre si se ejecutan o no los actos requeridos.

Aunado a esto, la autoeficacia según Feist y Feist (2007) no es un concepto global o generalizado como la autoestima o autoconfianza. Las personas pueden tener un nivel de autoeficacia alto en una situación y bajo en otra; es decir, varía según la situación en

función de las competencias requeridas para las distintas actividades, la presencia o ausencia de otros individuos, la capacidad percibida, sobre todo si son competidores, la predisposición para actuar ante situaciones de fracaso más que de éxito y los estados fisiológicos asociados, tales como fatiga, ansiedad, apatía o abatimiento.

Feist y Feist (2007) enuncian que la eficacia personal se adquiere, aumenta o disminuye, gracias a una combinación de los siguientes factores: experiencias propias, modelos sociales, persuasión social y estados físicos y emocionales.

En cuanto a las experiencias propias, Woolfolk (2006) cita a Bandura (1997), quien expone que éstas constituyen las fuentes más importantes de autoeficacia, las llamadas experiencias pasadas de dominio. Por lo general, una actuación satisfactoria aumenta las expectativas de eficacia, mientras que un fracaso tiende a reducirlas.

Feist y Feist (2007) señalan que esta información general tiene seis corolarios:

Primero, una actuación satisfactoria tiende a hacer elevar la autoeficacia en función de la dificultad de la actividad. Cuando se resuelve una tarea de bajo nivel de dificultad, se incrementará poco su nivel de autoeficacia, mientras que conseguirá una mejora sensible si obtiene buenos resultados en un trabajo de dificultad superior.

Segundo, las tareas concluidas satisfactoriamente por sí mismo, son más eficaces que las realizadas con ayuda de los demás.

Tercero, es más probable, que los fracasos hagan disminuir el nivel de eficacia cuando se sabe que se ha hecho un gran esfuerzo. Fracasar cuando no se ha puesto todo el empeño no provoca tanta sensación de ineficacia como no cumplir el objetivo, pese a haberse esforzado al máximo.

Cuarto, fracasar en condiciones de gran actividad emocional o angustia no debilita tanto como fracasar en condiciones óptimas.

Quinto, fracasar antes de tener una sensación de dominio resulta más perjudicial para la noción de eficacia personal que fracasar después de tener dicha sensación.

El sexto corolario, vinculado con el anterior, se refiere a que un fracaso aislado tiene un esfuerzo reducido sobre la eficacia, sobre todo para las personas que en general tienen expectativas de éxito elevadas.

Los modelos sociales constituyen una segunda fuente de eficacia, es decir, experiencias vicarias de otras personas. La autoeficacia aumenta cuando se ve a personas de capacidades iguales a las propias pero disminuye cuando se ve al compañero fracasar. Cuando es distinta del individuo, los modelos sociales apenas afectarán el nivel de eficiencia del mismo.

Por lo general, los modelos sociales no influyen tanto en el aumento de los niveles de eficacia como la actuación personal, pero pueden tener efectos significativos en lo que

concierno a ineficiencia. Feist y Feist (2007) exponen que los efectos de esta experiencia vicaria pueden llegar a prolongarse durante toda la vida.

Respecto a la persuasión social, los efectos de esta fuente son limitados, aunque bajo condiciones adecuadas, con respecto a los demás, puede aumentar o disminuir la autoeficacia. La primera condición es que la persona tenga confianza en el persuasor. Los consejos o críticas de una fuente fiable tienen mayor poder de eficacia que una persona sin credibilidad. El fomento de la autoeficiencia será efectivo sólo si las actividades que se animan a intentar se encuentran en el repertorio de conductas propias. También Bandura (1997; citado por Feist y Feist, 2007) plantea que el poder de la eficacia de un consejo está ligado directamente al estatus y la autoridad que se percibe en la persona que lo formula. Asimismo, la mencionada persuasión es más efectiva cuando se combina con unos resultados satisfactorios, también se puede convencer a alguien que intenta una actividad, por tanto el logro como la subsiguiente recompensa verbal aumentarán el nivel de eficacia en el futuro.

La última fuente de eficacia son los estados fisiológicos y emocionales de las personas. Bandura (1997; citado por Feist y Feist, 2007) señala que las emociones fuertes suelen reducir la capacidad de actuación, cuando las personas sufren niveles elevados de miedo, ansiedad o estrés, es probable que sus expectativas de eficacia sean menores. No obstante, en algunas situaciones, la actividad emocional cuando no es demasiado intensa, permite un rendimiento mayor, de manera que un nivel de ansiedad moderada puede modificar las expectativas de eficacia de la persona.

Al vincular la eficacia y la motivación, Bandura (1997) y Zimmerman (1995), referidos por Woolfolk (2006), enuncian que una mayor eficacia produce mayores esfuerzos y persistencia ante las recaídas. La autoeficacia también afecta la motivación a través del establecimiento de metas. Cuando se tiene un alto sentido de eficacia en cierta área, plantearán metas elevadas, se experimentará menor temor al fracaso y se encontrarán nuevas estrategias cuando las anteriores fallen. Sin embargo, si el sentido de eficacia es bajo, se evitará una tarea por completo o la persona se dará por vencida cuando surjan problemas.

Plantean que la autoeficacia y las atribuciones se influyen mutuamente. Si el éxito se atribuye a causas internas o controlables, como las habilidades o el esfuerzo, entonces aumenta la autoeficacia. Pero si se atribuye a la suerte o la intervención de otros, entonces es poco probable que la autoeficacia se fortalezca. Además la eficacia también afecta las atribuciones. Las personas que tienen una autoeficacia elevada para una tarea específica suelen atribuir sus fracasos a la falta de esfuerzos. Sin embargo, la persona con una autoeficacia baja tiende a imputar sus fracasos a la falta de habilidad. Entonces, el hecho de tener una autoeficacia elevada para cierta tarea fomenta atribuciones controlables y a la inversa, las cuales incrementan la autoeficacia.

Flammer (1995; citado por Woolfolk, 2006) expone evidencia de cómo un sentido de autoeficacia elevada fomenta la motivación, incluso cuando la eficacia alta es poco realista. Niños y adultos optimistas acerca del futuro, quienes creen que pueden ser

eficaces y tienen altas expectativas, son más sanos mental y físicamente, están menos deprimidos y tienen mayor motivación hacia el logro.

Aunado a esto, Gram y Weiner (1996; citados por Woolfolk, 2006) destacan investigaciones en las que se indican que el desempeño en la escuela mejorará si la autoeficacia aumenta, cuando los estudiantes: a) Adoptan metas a corto plazo, de manera que resulte más sencillo juzgar el progreso, b) se les enseña a utilizar estrategias específicas de aprendizaje, como hacer esquemas o resúmenes y c) reciben recompensa en base a sus logros y no sólo por participar activamente; porque las generadas por logros indican un aumento en sus capacidades.

Respecto a la comunicación, constituye un fenómeno presente en cualquier actividad cotidiana; por lo tanto es inherente al ser humano. Ningún grupo puede existir sin la comunicación, sin la transferencia de significados entre sus miembros. La comunicación, para Ivancevich et al (2006) implica “la transmisión de información y conocimientos de una persona o grupo a otro mediante símbolos comunes, los cuales pueden ser verbales y no verbales”. Dubrin (2008) la describe como “el envío, la recepción y la comprensión de los mensajes” y Newstrom (2007) la expone como la transferencia de información y el entendimiento de una persona con otra, la señala como la forma de llegar a otros transmitiéndoles ideas, hechos, pensamientos, sentimientos y valores. Plantea como meta que el receptor entienda el mensaje como se pretendió que lo hiciera. Para los autores mencionados, la transmisión de significados, información e ideas incluye la comprensión del significado.

Las investigadoras identifican elementos de coincidencia entre las definiciones planteadas por los autores y la conceptualizan como el intercambio de información entre dos o más personas a través de la transmisión de significados y la comprensión de los mismos. En este estudio, durante el desarrollo del taller, se trabajó en optimizar la comunicación descendente, ascendente, horizontal, diagonal y con el exterior de la institución educativa, minimizando barreras tales como escucha selectiva, marco de referencia, juicios de valor, credibilidad de la fuente, filtrado, diferencias de posición, presiones de tiempo, señaladas por Ivancevich et al. (2006).

Asimismo, el autor antes referido expone que el escuchar selectivamente es una forma de percepción selectiva en la que se tiende a bloquear la nueva información, fundamentalmente si es contraria con lo que se cree. Aquello que entra en conflicto con las nociones preconcebidas no se ve o se distorsiona, de manera que más bien lo confirme.

Complementariamente, las diferencias en marco de referencia, las experiencias explican las distintas interpretaciones emitidas por los individuos, tomando en cuenta que los emisores codifican y los receptores decodifican sólo, de acuerdo con a esas experiencias. De manera que las necesidades, valores, actitudes y expectativas de los diferentes individuos de la organización varían y estas diferencias producen la distorsión indeliberada de las comunicaciones.

Los autores describen otra barrera basada en la evaluación que hace el receptor del

emisor o de sus experiencias anteriores con éste o del significado anticipado del mensaje. Es decir, el receptor hace un juicio de valor, que consiste básicamente en asignar un valor general al mensaje antes de recibir todo el comunicado.

La credibilidad de la fuente, según estos autores, se refiere a la fidelidad, confianza y crédito que pone el receptor en las palabras y actos del emisor, la repercute directamente en cómo ve y reacciona a las ideas, palabras y acciones de éste último.

El filtrado constituye una situación común en la comunicación ascendente, referida a la manipulación de la información para que el receptor la considere positiva, ocultando información desfavorable en sus mensajes. Otra de las barreras son las diferencias de posición en la organización educativa que pueden distorsionar la comunicación, así como cuando no se tiene tiempo para comunicarse, pudiendo traer como dificultad importante que se quede fuera del canal formal de comunicación alguien que debería estar incluido.

En este orden de ideas, la comunicación es la base de todas las relaciones, por lo que requiere el estudio de su naturaleza y de los principios que la rigen, lo cual conducirá a su interpretación dentro del contexto organizacional, específicamente educativo. En consecuencia, estas habilidades son cruciales y determinantes para la eficaz transmisión del mensaje.

METODOLOGÍA

La presente investigación es de tipo explicativa, de campo y diseño experimental. Según Hernández, Fernández y Baptista (2006) el estudio se cataloga de tipo explicativo, definido como aquellos dirigidos a responder por las causas de los fenómenos físicos o sociales. En este caso, las modificaciones o cambios en la conducta de los estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado de una Escuela Básica Social de Avanzada, ubicada en Maracaibo; luego de la intervención efectuada, específicamente un taller de 12 horas de duración dirigido a sus docentes, sobre los tópicos motivación al logro, autoeficacia, autoestima y comunicación.

Asimismo se califica como de campo, según lo declarado por Arias (2006) ya que la recolección de datos se realiza directamente en los sujetos investigados o de la realidad donde ocurren los hechos y este estudio se efectuó en el lugar donde se desarrolla la situación, particularmente en el interior de los salones de una escuela social de avanzada, donde los alumnos asisten a sus clases presenciales.

SUJETOS

En esta investigación se trabajó con dos poblaciones: la población A estuvo conformada por la totalidad de los 264 estudiantes de educación básica de segunda etapa: Cuarto grado 92 alumnos, quinto grado 72 alumnos y sexto grado 100 alumnos, integrantes de las diferentes secciones y turnos de una institución educativa Escuela Social Avanzada. La población B, integrada por el conjunto de docentes de educación básica de la etapa, grados, secciones, turnos e institución antes mencionada, con

diversos años de experiencia laboral, específicamente 9 docentes, siete de sexo femenino y 2 de sexo masculino.

INSTRUMENTOS

En cuanto a la técnica e instrumento de recolección de datos se utilizó la observación directa y estructurada; y como instrumento, una guía de observación. Inicialmente, se visualizó durante una hora al día, durante cinco días, todo lo que aconteciese dentro de cada uno de los salones de clases, lo cual fue registrado. Se analizaron las anotaciones de la totalidad de las conductas ocurridas en ese tiempo. Seguidamente, se efectuó una lista de las mismas y se elaboró una hoja de registro de observación a utilizar posteriormente para incluir la frecuencia de las conductas de los niños, observadas durante sus horas de clases.

Es importante resaltar que luego de diseñar el instrumento original, el mismo fue entregado a expertos, quienes efectuaron revisiones en cuanto a optimizar la precisión de algunos ítems. Dicha hoja de registro se denominó Guía de Observación de Conductas en el salón de clases, elaborada por dos de las autoras, y consiste en un formato con un listado de conductas y un espacio donde anotar la frecuencia de cada una. Además contempla datos de identificación, tales como: nombre del observador, día, hora de inicio y final de observación e institución educativa. Una vez incorporadas las opiniones de los expertos, la guía de observación fue utilizada para llevar a cabo la recolección de datos del presente estudio.

Cabe destacar, que las indagaciones de las conductas de los niños se realizaron en diferentes días y horas de clases, abarcando momentos variables como primera hora, hora siguiente al receso, última hora, antes y después de cualquier actividad especial, entre otros, a objeto de minimizar estas influencias externas.

PROCEDIMIENTO

Se acudió a la institución educativa, se explicó el propósito y utilidad del estudio, solicitando autorización de la dirección del plantel para llevar a cabo la investigación, lo cual incluía la permanencia en el salón de clases durante el tiempo requerido, efectuando las observaciones correspondientes antes del taller y después de éste; además de la aplicación a los docentes.

Las investigadoras, junto a estudiantes de los últimos semestres de la mención orientación de la Escuela de Educación de la Universidad del Zulia, observaron durante cinco días todo lo que acontecía en el salón de clases de todas las secciones de cuarto, quinto y sexto grado y procedieron a anotarlas. Con esa información se elaboró una hoja de registro de observación para recopilar las conductas evidenciadas en el interior del salón de clases por los alumnos de la segunda etapa de educación básica. La hoja de registro fue revisada por tres expertos, quienes aportaron observaciones a algunos ítems, las cuales fueron incorporadas al instrumento definitivo.

Se efectuó un entrenamiento para los observadores, que incluía cómo utilizar el instrumento de recolección de datos, diversidad de horarios para la indagación, necesidad de cumplir con la hora completa de visualización, combinación de observadores, entre otros.

Se llevó a cabo la actividad planificada, la cual fue realizada por dos observadoras, al mismo tiempo, en el interior de cada salón de clases. Esto con el propósito de obtener la confiabilidad interobservadores. Culminada la semana de observación a los niños en la totalidad de secciones y turnos, se procedió a planificar con la dirección del plantel, tomando en cuenta, el tiempo requerido para ello, fecha y hora para efectuar el entrenamiento al grupo de docentes.

A dicho grupo, se les administró un taller en dos sesiones, en horario matutino, días viernes, de modalidad teórico-práctico, haciendo un total de 12 horas. Culminada la fase de aplicación del taller, se realizó nuevamente la observación a los niños, durante una semana, en su salón de clases, con iguales condiciones a las observaciones efectuadas antes de la administración del taller a un grupo de docentes.

Se efectuaron las cuantificaciones correspondientes y se introdujeron a una base de datos con el propósito de efectuar el tratamiento estadístico correspondiente, para generar los resultados, las conclusiones y las recomendaciones pertinentes. Las mismas están referidas a comparar las conductas de los niños de segunda etapa de educación básica, antes y después del entrenamiento de sus docentes (grupo experimental) y contrastar las conductas de los niños, en dos momentos diferentes, cuyos docentes no recibieron entrenamiento en esa oportunidad (grupo control).

En el aspecto ético, se acota que luego de finalizadas las observaciones correspondientes para obtener los resultados de esta investigación, se administró el taller planificado al grupo de docentes que no lo había recibido.

RESULTADOS

Al comparar el número de conductas observadas en los alumnos del grupo experimental y control antes y después de la aplicación del programa de capacitación se evidencia:

Respecto a las conductas disfuncionales en el interior del salón de clases, las conductas: 1. Levantarse del pupitre sin pedir permiso y sin ser solicitado, así como la 9, Hablar en voz alta sin ser solicitado; la 14, Reírse en voz alta; la 21, Bostezar emitiendo sonidos elevados; la 26, Jugar con la pelota en el salón y la 36, Hacer comentarios negativos de sus padres; aumentaron en frecuencia tanto en el grupo experimental, como en el control. Las mismas constituyen el 18.75% de las conductas negativas analizadas. Las conductas: 2, Levantarse frente al pizarrón para no dejar ver a otros; 8, Mirar a otra parte mientras la maestra explica en el pizarrón, no prestando atención a la clase; 12, Comentarle a la maestra sobre un comportamiento que otro niño está realizando (Acusar a otros niños) disminuyeron en frecuencia tanto en el grupo experimental como en el

control. Estos comportamientos representan el 9.37% de las conductas antes mencionadas.

Las conductas 3, Correr dentro del salón cuando suena el timbre; la 4, Salirse del salón sin permiso; la 10, Hablar con otros niños mientras la maestra está hablando; 15, Cantar en el salón de clases sin ser solicitado; la 16, Burlarse de otro niño diciendo sobrenombres o calificativos despectivos; la 18, Quitar los útiles a otros sin permiso; la 20, Pegar o golpear a otro niño; la 27, Lanzar objetos; la 28, Oír música (aunque poco) disminuyeron en el grupo experimental y se elevaron en el grupo control, luego de la intervención practicada a las docentes. Estos comportamientos constituyen el 28% de las conductas disfuncionales descritas. Complementando la información, las conductas 5, Sentarse inadecuadamente, no derecho; y la 29, Jugar o hablar con el celular (aunque de manera ligera, estas últimas) aumentaron en el grupo experimental y disminuyeron en el control. Las mismas integran el 6.25% de las conductas analizadas.

Las conductas 7, No seguir las instrucciones en tareas y actividades; 11, Interrumpir a la maestra con otro tema diferente al explicado; 22, Ponerse en posición de descanso sin ser ordenado por la maestra y la 29, Jugar con videojuegos; la 31, Rayar el piso con objetos, disminuyeron en el grupo experimental y se mantuvieron muy similares en el grupo control, representando el 15.62% de los comportamientos disfuncionales en el salón de clases.

Las conductas 6, Mover la cabeza insistentemente; 13, Sugerir a la maestra castigos para otros niños; 17, Llorar dentro del salón; se mantuvieron con puntuaciones muy similares antes y después de la intervención tanto en el grupo experimental como control, constituyendo el 9.37% de las conductas totales que pueden obstaculizar el mejor desempeño de los alumnos de cuarto, quinto y sexto grado descritos.

Las conductas 19, Halar el pelo y 24, Peinarse en el salón; permanecieron igual en el grupo experimental y disminuyeron en el grupo control (6.25%); mientras que la conducta 25, Maquillarse en el salón, subió ligeramente en el grupo experimental mientras que permaneció en 0 en el grupo control (3.125%). La conducta 23, Pintarse las uñas dentro del salón, aunque se visualizó en las indagaciones para diseñar el instrumento hoja de observación, no reveló su presencia en los registros llevados a cabo. En cuanto a las 5 conductas favorables o positivas dentro del aula de clases, se evidenciaron: Las conductas: 32, Copiar las tareas y actividades; 34, Demostrar afecto a la maestra; disminuyeron tanto en el experimental como en el grupo control.

La conducta 33, Seguir las instrucciones de la maestra, aumentó en el grupo experimental y disminuyó en el control; mientras que la 37, Preguntarle a la maestra si puede beber agua e ir al baño, bajó en el grupo experimental y se mantuvo casi igual en el control. La 35, Demostrar afecto a otros alumnos reveló una débil presencia en el grupo experimental, sin modificaciones en el post test ni en el grupo control, tal como se muestra en la tabla N° 1.



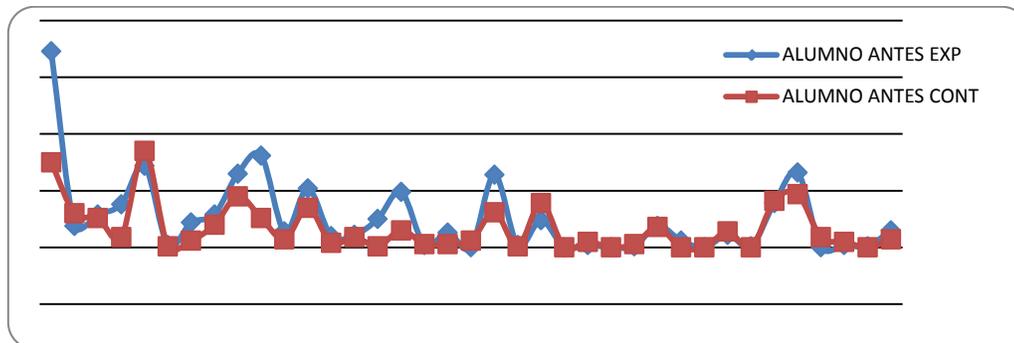
Tabla 1. Comparación de las conductas en el grupo experimental y control (alumnos) antes y después del programa de capacitación de docentes

Conductas	Antes del programa		Después del programa	
	Experimental	Control	Experimental	Control
c1	173	75	184	214
c2	19	30	1	2
c3	29	26	9	55
c4	38	9	23	22
c5	72	85	85	64
c6	2	1	3	4
c7	22	6	8	7
c8	29	20	9	6
c9	65	45	224	231
c10	81	26	56	91
c11	14	7	2	7
c12	52	35	34	25
c13	10	4	9	3
c14	11	9	34	14
c15	25	1	13	15
c16	49	15	22	17
c17	2	3	1	0
c18	13	3	6	6
c19	0	6	0	0
c20	64	31	35	38
c21	2	1	23	11
c22	24	39	18	39
c23	0	0	0	0
c24	2	5	2	0
c25	0	0	2	0
c26	1	3	26	5
c27	19	18	17	32
c28	6	0	4	2
c29	0	0	6	0
c30	11	14	12	3
c31	1	0	0	0
c36	39	41	74	46
c32	66	47	37	32
c33	0	9	6	0
c34	2	5	0	0
c35	1	0	0	0
c37	15	7	4	6

Fuente: elaboración propia.

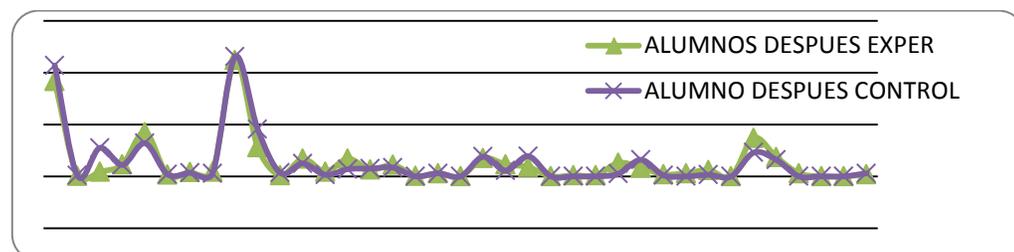
A continuación, se presentan dos gráficos en los que se muestra la comparación de las conductas de los alumnos del grupo control y experimental, antes y después de la aplicación del programa de intervención (taller) a sus docentes:

Gráfico 1. Comparación de las conductas de los alumnos en el grupo experimental y control, antes del programa de capacitación en docentes



Fuente: elaboración propia.

Gráfico 2. Comparación de las conductas de los alumnos en el grupo experimental y control, después de la aplicación del programa de capacitación en docentes



Fuente: elaboración propia.

Por último, es relevante señalar que se obtuvo la confiabilidad interobservadores, resultando un coeficiente de 0.87 la cual se interpreta como alta.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En la presente investigación se obtuvieron resultados diversos. En cuanto a las 32 conductas disfuncionales señaladas en la guía de observación, las que revelaron mayor frecuencia de ocurrencia fueron: la 9, que constituyeron el 28.13% de esos comportamientos disminuyeron en el grupo experimental y aumentaron en el control, 5 que representan el 15.63%, descendieron en el grupo experimental y permanecieron igual en el grupo control, pudiendo agruparse en un 43.76% a aquellas conductas que en el grupo experimental se redujeron en frecuencia luego de administrar la intervención a los docentes. No obstante, 6 conductas, las cuales describen el 18.75% de la totalidad de conductas disfuncionales, se incrementaron tanto en el grupo control como en el experimental, así como 3, (9.37%) que disminuyeron en ambos grupos. También se encontraron 3 conductas (9.37%) que se mostraron muy similares antes y después de la

intervención, tanto en el grupo experimental como en el control. Se genera como conclusión que la intervención minimizó en un 43.75% las conductas desfavorables.

En torno a las conductas favorables, solo uno aumentó en el grupo experimental y disminuyó en el grupo control, mientras que dos comportamientos disminuyeron por igual en el grupo control y en el experimental; y uno descendió en el grupo experimental y permaneció igual en el grupo control. Es decir, la intervención a los docentes no modificó de manera sustancial las conductas favorables, sino fundamentalmente disminuyó conductas desfavorables.

Analizando estos resultados, surgen inquietudes en cuanto a: optimizar el proceso de capacitación al continuar trabajando con el mismo grupo de docentes, elevando el número de sesiones del programa. También se recomienda efectuar un estudio similar en esta institución educativa en otros momentos del año escolar, a fin de revisar similitudes o discrepancias en los resultados, así como en otras instituciones educativas, de igual o diferente nivel y etapa del sistema de educación venezolano, con el propósito de identificar semejanzas y diferencias con estos resultados. Atender a otras fuentes de influencia, como los padres y representantes, quienes también pueden incidir en las conductas de los niños en el salón de clases, es otra recomendación importante de este estudio.

Así mismo, estudiar la posibilidad de incluir en el contenido del programa de capacitación el tópico de manejo de disciplina en el aula, el cual, aunque no fue indicado por los docentes, pudiese fomentar el comportamiento favorable de los niños y niñas en el interior de los salones de clases.

Complementariamente, realizar estudios en los que se observe inicialmente la conducta de los docentes en el salón de clases, en las sesiones de recreo se efectúe la capacitación de ellos, a partir de las conductas observadas, se realice posteriormente otra observación para identificar modificaciones y de esa manera, indagar posibles cambios producto de programas de capacitación, tanto en ellos como en sus alumnos.

Aunado a esto, se pudieran indagar las calificaciones de este grupo de niños, a fin de identificar si el programa de capacitación en docentes promueve cambios a nivel individual y grupal en el rendimiento académico, elemento que se emplea como indicador de los conocimientos, habilidades, destrezas, aptitudes, intereses adquiridos en el contexto escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, F. (2006). El proyecto de investigación: Introducción a la Investigación Científica. Venezuela. Editorial Episteme.
- Asamblea Nacional Constituyente (1999). Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Gaceta oficial extraordinaria N° 36.860. Venezuela.



- Chiavenato, I. (2007) Administración de los recursos humanos. México. Mc Graw Hill Interamericana.
- Dessler, G. (2009). Administración de recursos humanos. México. Editorial. Pearson Prentice Hall.
- Dubrin, A. (2008). Relaciones humanas. Comportamiento humano en el trabajo. México. Pearson Prentice Hall.
- Feldman, R. (2006). Psicología con aplicaciones en países de habla hispana. México. Mc Graw Hill Interamericana.
- Feist, J. y Feist, G. (2007). Teorías de la personalidad. España. McGraw-Hill Interamericana de España.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2010). Metodología de la Investigación. México. Editorial Mc Graw Hill Interamericana.
- Ivancevich, J.; Konopaske, R. y Matteson, M. (2006). Comportamiento organizacional México. Editorial Mc Graw Hill Interamericana.
- Larsen, R. y Buss, D. (2005). Psicología de la personalidad. México. Editorial Mc Graw Hill Interamericana.
- Morris, Ch. y Maisto, A. (2005). Introducción a la Psicología. México. Editorial. Pearson Prentice Hall.
- Newstrom, J. (2007). Comportamiento humano en el trabajo. México. Mc Graw Hill.
- Papalia, D. y Wendkos, S. (2004). Psicología. México. Editorial Mc. Graw Hill Interamericana.
- Presidencia de la República Bolivariana de Venezuela (2000). Reglamento del ejercicio de la profesión docente. Gaceta oficial extraordinaria N° 5.496. Venezuela.
- Ríos, P. (2008). Psicología. La aventura de conocernos. Venezuela. Editorial Cognitus.
- Robbins, S. (2004). Comportamiento organizacional. México. Pearson Educación.
- Robbins, S. y Coulter, M. (2005). Administración. México. Editorial. Pearson Education.
- Romero, O (1999). Crecimiento Psicológico y Motivaciones Sociales. Venezuela. Editorial Karol.
- Santrock J. (2006). Psicología de la Educación. México. Editorial Mc. Graw Hill Interamericana.
- Senge, P. (2007) Escuelas que aprenden. Colombia. Grupo Editorial Norma.



Woolfolk, A. (2006). Psicología Educativa. México. Editorial Pearson Education.