



Universidad de Camagüey
“Ignacio Agramonte Loynaz”
Centro de Estudios de Ciencias de la Educación
“Enrique José Varona”



**FORMACIÓN DE LA COMPETENCIA DE AUTOMOTIVACIÓN EN ESTUDIANTES DE LA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas

MARÍA SILVIA VALENCIA Y PEÑA

Puebla, México, 2018



Universidad de Camagüey
“Ignacio Agramonte Loynaz”
Centro de Estudios de Ciencias de la Educación
“Enrique José Varona”



**FORMACIÓN DE LA COMPETENCIA DE AUTOMOTIVACIÓN EN ESTUDIANTES DE LA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas

Autora: M. Sc. MARÍA SILVIA VALENCIA Y PEÑA

Tutores:

Prof. Tit., Lic. Silvia Colunga Santos, Dr. C.

Prof. Tit., Ing. Jorge García Batán, Dr. C.

Puebla, México, 2018

AGRADECIMIENTOS

Todo trabajo de investigación es producto de las contribuciones de cierto número de personas. Yo estoy obligada con más de las que se pueden nombrar...

Muchas mentes, manos y circunstancias me ayudaron a que este trabajo sea una realidad y me siento muy agradecida con ellas...

Mi profundo agradecimiento a mi directora de tesis, la Dra. Silvia Colunga Santos, por el privilegio de coordinar la asesoría del presente trabajo, de quien he recibido un fuerte apoyo con sus sabias palabras, ejemplo y amor, que me motivaron a descubrir un nuevo camino...De forma sincera, deseo manifestar mi profunda gratitud a mi tutor, el Dr. Jorge García Batán, cuyos comentarios tuvieron una profunda influencia en la reflexión y análisis permanente durante el desarrollo de la investigación.

Al Dr. Jorge García Ruiz, por su invaluable colaboración, en particular en el tratamiento de la información y análisis estadístico.

Además, agradezco al conjunto de doctores y estudiosos de la Universidad de Camagüey "Ignacio Agramonte Loynaz", de Cuba y de otras instituciones educativas, en especial de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), que ayudaron a desarrollar mi pensamiento, en distintas disciplinas, en diferentes campos para un perfeccionamiento integral; ellos desempeñaron un papel tan importante como aquellos individualizados por sus nombres. A los diferentes directivos de la Escuela Normal Rural en donde se realizó el trabajo de campo, por las facilidades prestadas y por supuesto, a los docentes y estudiantes de la misma, por su invaluable colaboración.

Expreso el reconocimiento y afecto más sincero a mis amigos y amigas por su contribución y apoyo al transitar por la vida personal, profesional, laboral y académica.

María Silvia Valencia y Peña

DEDICATORIA

A Jesucristo

Principal maestro de todos los tiempos;
por darme la oportunidad de integrarme al
apostolado que realizan los buenos docentes...

A mis padres

Porque les debo más de lo que puedo pagar,
por su pasión a la educación y a su familia,
por inculcar en mí: fe, justicia, humildad, voluntad,
fuerza, templanza y responsabilidad hacia la vida
para enfrentar sus retos y dificultades...

A mis dos hermanos y sus amadas parejas

Por su impecable ejemplo y compromiso;
por su carácter sostenido, por sus consejos,
pero sobre todo por el amor que nos unirá siempre...

A mis sobrinos: José de Jesús,

Karen, Sofía y Diana

Porque a pesar de su juventud, me
enseñan día a día las razones para vivir...

SÍNTESIS

La presente investigación tiene como objeto la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria. Se parte de que, aun reconociéndose, que resulta de particular importancia la formación inicial del profesorado de Educación Primaria en el ámbito del aprendizaje emocional, esta prácticamente no existe. La pesquisa está orientada a la formación de la competencia automotivación en estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria, ofreciéndose un modelo pedagógico y un programa de intervención pedagógica para su implementación en la práctica, como resultados principales. La novedad científica de la investigación reside en las nuevas relaciones teóricas que devela el sistema modelado y de las cuales resulta la autodeterminación sostenida para afrontar la realización de la actividad magisterial en la Educación Primaria, en función del bienestar y el desarrollo humano, como cualidad sinérgica. Para corroborar el valor científico metodológico de las propuestas (modelo y programa) se emplearon talleres de socialización y tuvo lugar la implementación parcial de este último, mediante un preexperimento en la Escuela Normal Rural "Lic. Benito Juárez" de Panotla, Tlaxcala, México. Las transformaciones que tienen lugar en el desempeño de los actores educativos involucrados, dan cuenta de la efectividad preliminar de los resultados científicos que se aportan.

TABLA DE CONTENIDOS		Pág.
	INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO I	LA FORMACIÓN INICIAL DEL LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y SU COMPETENCIA AUTOMOTIVACIÓN	11
1.1	Análisis histórico de la formación inicial del licenciado en Educación Primaria en el contexto mexicano.	11
1.2	Caracterización epistemológica del proceso de formación inicial del Licenciado en Educación Primaria.	25
1.3	Formación de la competencia automotivación en el estudiante de la Licenciatura Educación Primaria.	32
1.3.1.	La noción de competencia desde la socioformación. Competencias profesionales técnicas y socioemocionales.	32
1.3.2.	La competencia de automotivación y su formación en los estudiantes de Licenciatura en Educación Primaria.	39
CAPÍTULO II	MODELO PEDAGÓGICO DE LA FORMACIÓN DE LA COMPETENCIA AUTOMOTIVACIÓN EN ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA. SUSTENTACIÓN EMPÍRICA Y TEÓRICA	47
2.1	Diagnóstico inicial del estado de la automotivación de estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria que cursan estudios en la Escuela Normal Rural "Lic. Benito Juárez" de Panotla, Tlaxcala.	47
2.2	Referentes teóricos del modelo.	52
2.3	Descripción de la competencia automotivación.	57
2.4	Argumentación del modelo pedagógico.	63
CAPÍTULO III	PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA PARA LA FORMACIÓN DE LA COMPETENCIA AUTOMOTIVACIÓN EN ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA. VALORACIÓN DE RESULTADOS	85
3.1	Explicación relativa al programa de intervención pedagógica.	85
3.2	Valoración de la pertinencia del modelo y el programa mediante talleres de socialización.	103
3.3	Valoración de la efectividad del programa mediante su introducción en la práctica.	108
	CONCLUSIONES	118
	RECOMENDACIONES	120
	BIBLIOGRAFÍA	
	ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

En el informe de la UNESCO «La Educación encierra un tesoro» (Delors, 1996), se presentan cuatro propósitos educativos para enfrentar los desafíos de la sociedad del siglo XXI: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Estos representan las nuevas necesidades a atender desde el proceso formativo, en el marco de una educación innovadora, reflexiva y significativa, que dé respuesta a las exigencias de un entorno cambiante y complejo. (OEI, 2008).

La Educación Superior tiene una indudable responsabilidad en la formación de profesores para todo el sistema educativo. Los Estados deben asumir en su plenitud la prioridad de garantizar una educación de calidad para todos, desde la educación inicial hasta la superior. La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) para la Educación, la Ciencia y la Cultura establece que es necesaria la orientación de una política educativa y cultural para América Latina; en el que se consideren: la docencia como una profesión moral, los requerimientos de la escuela contemporánea, la resolución ética de los conflictos y las competencias de los educadores (OEI, 2008), con lo cual se concuerda.

La Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES), celebrada en junio de 2008, bajo los auspicios del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe de la UNESCO (IESALC-UNESCO), contribuyó a identificar los principales planteamientos de la región para la Conferencia Mundial de Educación Superior, celebrada en el año 2009, así como las ideas que pudieran contribuir a la consolidación, expansión, creciente calidad y pertinencia de la Educación Superior en la región. Su objetivo fue el de configurar un escenario que permitiera articular, de forma creativa y sustentable, políticas que refuercen el compromiso social de la Educación Superior, su calidad, pertinencia y la autonomía de las instituciones. Esas políticas observan una Educación Superior para todos y todas, teniendo como meta, entre otras, el logro de una mayor cobertura social con calidad, equidad y compromiso (García, Torres, Hernández & Izquierdo, 2010).

Lo anterior justifica que en la Educación Superior se propicien espacios para que los profesionales en formación desarrollen la actividad académica, laboral e investigativa, a fin de prepararlos para su futuro desempeño profesional (Tejeda y Sánchez, 2010). Las competencias son la orientación fundamental de diversos proyectos internacionales de educación. Ante una sociedad más competitiva y dinámica, se impone asumir el compromiso responsable de promover el desarrollo integral de los profesionales de la educación, siguiéndose el enfoque de competencias y dar respuesta a las demandas socio-profesionales en el momento de formar a las nuevas generaciones.

El Estado Mexicano, a través del Ejecutivo Federal mediante el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018, considera impulsar un México con educación de calidad, que abra las puertas a la superación y el éxito de los niños y jóvenes, que fomente los valores cívicos, el compromiso ciudadano, eleve la calidad de la enseñanza y promueva la ciencia, la tecnología y la innovación. De este modo, la educación debe impulsar el desarrollo de las competencias y las habilidades integrales de cada persona, al tiempo que inculcar los valores por los cuales se defiende la dignidad personal y la de los otros.

Una de las vías para lograrlo es mejorar los procesos de formación inicial y selección de los docentes, por lo que de forma general se sugiere consolidar el perfil y desempeño del personal académico y extender las prácticas de evaluación y acreditación para mejorar la calidad de los programas de Educación Superior (Presidencia de la República P. E., 2013a). Así, se requiere que el sistema educativo apoye el aprendizaje de los estudiantes, ayude a favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento, ofrezca una educación integral, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional (op. cit.).

Desde la perspectiva de la sustentante, es menester lograr graduados comprometidos, con elevado nivel de creatividad al solucionar problemas, capaces de enfrentarse a situaciones concretas y

desempeñarse con idoneidad. Sujetos autónomos, flexibles, versátiles, conscientes de su entorno, país y profesión, lográndose entonces una actuación consecuente con ello.

La calidad de los graduados universitarios debe verse con un enfoque amplio, que involucre a las competencias como una integración singular de actitudes, valores, conocimientos y habilidades en un entorno, socio – económico, laboral específico para cada estudiante. Para garantizar, desde la Educación Superior un proceso de formación con calidad de estos estudiantes, entendido como la conjunción de la excelencia académica y la pertinencia social, se requiere un perfeccionamiento y control sistemático del proceso, ajustado a las condiciones específicas de este modelo pedagógico (García & García, 2011). En México, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y autoridades educativas de los estados, se reconoce que es necesario fortalecer el papel de los docentes y promover la mejora de la calidad de la educación. Se considera preciso tomar medidas para favorecer el papel de las Escuelas Normales en la formación inicial de los docentes de Educación Básica. Una de las medidas propuestas, es mejorar el perfil y desempeño de alumnos y el personal académico de tales escuelas (SEP, 2008).

Los educadores y los centros educativos se enfrentan al reto de ofrecer respuesta a la amplia demanda educativa de la sociedad contemporánea. Por una parte, los procesos centrados en la enseñanza-aprendizaje de contenidos curriculares tradicionales precisan ampliarse a otros que faciliten la formación del alumnado en todas las facetas de su desarrollo personal integral y a lo largo de la vida. Por otra, las características cambiantes de la sociedad (multiculturalidad, diversidad en las estructuras y dinámicas familiares, globalización y consumo, sociedad de la información y del conocimiento, etc.), hacen que el ecosistema que rodea a las instituciones educativas, ejerza importantes influencias en sus dinámicas internas de comunicación y convivencia, lo que afecta a los diversos agentes de la comunidad educativa, principalmente a estudiantes, padres de familia y al profesorado (Tobón, 2010a).

En el último decenio los sistemas educativos latinoamericanos privilegian los esfuerzos enfocados al mejoramiento de la calidad de la educación e inicialmente se ha identificado al desempeño profesional del docente como definitivo. Se aprecia un cierto consenso acerca de que el fracaso o éxito del sistema educativo depende básicamente de la calidad del desempeño de sus docentes. Por ende, sin docentes eficientes no tendrá lugar el perfeccionamiento real de la educación (Piñon, Fernández & Pernas, 2006).

En el marco de las reformas de sistema educativo, el normalismo mexicano enfrenta el desafío de la transformación y fortalecimiento de su currículo educativo orientado a la formación de docentes en Educación Primaria, de manera que sean profesionales competentes para encarar los retos de educar. Según la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), la problemática derivada de los servicios educativos de nivel superior, ha originado en las últimas décadas que se acentúe la importancia de la planeación y evaluación del desempeño e impacto profesional en el mercado laboral. Ello permitirá la toma de decisiones efectivas, la definición de políticas educativas en todos los niveles y el fortalecimiento de las instituciones educativas. (DGESPE, 2011)

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en su informe 2015: “Los docentes en México”, considera que históricamente en México, las instituciones encargadas de la formación inicial de los docentes de educación básica han sido, sobre todo, las escuelas normales. Los docentes representan el primer y más importante punto de contacto del Sistema Educativo Nacional (SEN) con los niños y jóvenes, los responsables de la formación intelectual, moral y afectiva de los alumnos.

Entre los retos que enfrenta la educación normal se identifica no solo la reducción de la demanda y la matrícula, sino también el bajo nivel de aprovechamiento académico de los estudiantes (en su generalidad, mujeres), evidenciado en los resultados de los exámenes intermedios y generales de conocimientos. Se reconocen como factores influyentes en el interés por optar por las licenciaturas de formación docente para la educación básica, los bajos salarios y las limitadas condiciones para el

desarrollo profesional. Una proporción importante de jóvenes que asiste a las escuelas normales públicas proviene de familias pobres, con recursos por debajo de la línea de bienestar mínimo (INEE, 2015).

En el marco de la problemática que se presenta en la Educación Normal en México y que coincide con la realidad institucional de la Escuela Normal Rural “Lic. Benito Juárez” de Panotla, Tlaxcala; se realiza un diagnóstico inicial, basado en el uso de métodos empíricos como el análisis documental, métodos de interrogatorio y la observación participante. El análisis documental evaluó los indicadores del Examen del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A. C. (CENEVAL) de la Normal Rural, apreciándose 53 puntos como promedio general de las competencias en los últimos 5 años (2009-2013), inferior a la media nacional. (Anexo 1).

Se aplicó un cuestionario (Anexo 2), a una muestra probabilística de 66 alumnas de la Licenciatura en Educación Primaria, 22 alumnas del 2do., 3ero y 4to. grado, respectivamente (que representan el 21 % de la población). Se administró, además, una encuesta (Anexo 3) a 15 docentes (el 41% del total). Se considera también la observación participante realizada por la autora, como docente en la escuela por siete años.

La triangulación de los resultados obtenidos permite concluir lo siguiente:

- Poco interés de las estudiantes por la formación docente, lo cual está vinculado a las condiciones y características del mercado laboral, el sistema de ingreso al servicio docente, lo poco atractiva que resulta la profesión debido a los bajos salarios y mínimas posibilidades de mejora laboral.
- Poco interés por involucrarse en realizar sus deberes, tareas y responsabilidades, las que implican un esfuerzo extra, alegándose excusas y pretextos diversos.
- Falta de propósitos sólidos sobre la elección de la profesión y un proyecto de vida profesional.
- Deficiente concientización acerca de sus propias competencias y necesidades, aquellas que fortalecerán su futuro profesional en los diferentes ámbitos.

- Limitaciones en el dominio de los objetivos y contenidos de la Educación Primaria, la percepción y respuesta al entorno de la escuela, el desarrollo de la identidad profesional pedagógica y de competencias didácticas, por parte de las alumnas.
- Bajo nivel de tolerancia a las frustraciones, que aparecen vinculadas a las elevadas exigencias de la labor docente-educativa.
- Ausencia de un ambiente organizacional adecuado, por intereses políticos, gremiales, pobre comunicación, participación, justicia y reconocimiento del talento humano.
- Existencia de movimientos sociales internos por las organizaciones estudiantiles normalistas, que influyen de modo poco favorable en la formación académica en las alumnas (Anexo 4).

En el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, 1997, si bien no se manifiesta de forma expresa la formación por competencias, se observan intentos que apuntan al desarrollo de las mismas; por lo que en el plan 2012 a nivel nacional se consolida dicho plan, con un diseño curricular que considera la formación por competencias. Sin embargo, se connotan las competencias técnico-profesionales, en detrimento de aquellas vinculadas a la emocionalidad, cuya formación favorecería enfrentar las presiones de los retos de la época actual, la insatisfacción profesional, laboral y social.

Estudios realizados por Godoy (2008); Rinaudo, Chiecher y Donolo (2003) exponen que estas problemáticas están asociadas a que la cultura contemporánea tiene un fuerte componente científico y tecnológico y una de sus consecuencias ha sido, que la escuela y la universidad han parcializado su labor hacia las competencias cognitivas, descuidándose los factores afectivos que deben conducir la formación de la personalidad. Por esas razones se ha enfatizado en la importancia de atender no solo a los componentes cognitivos implicados en el aprendizaje, sino también a los emocionales. En este sentido, educar en competencias sociales y emocionales; es condición indispensable para una adaptación social, personal y cultural óptimas.

Estudios realizados por: Altet (2010), Baillauques, (2010), Bélair, (2010), Perrenoud, (2010a), Tardif y Gauthier (2010), Zabalza (2007) e Imbernón (2007a), instituciones educativas y organismos afines, reconocen las competencias a desarrollar en la formación inicial de los docentes de primaria. Así como la necesidad de adquirir competencias emocionales (Bar-On y Parker, 2000; Goleman, 1995, 1998); también connotada por Salovey y Sluyter, 1997; Dulewicz y Higgs, 1998 (Apud. Pertegal, 2011).

Sin embargo, no existe aún acuerdo absoluto entre los principales estudiosos del tema acerca de la educación y las competencias socioemocionales. Se coincide en que la limitada presencia de la formación de estas competencias, es un factor importante relacionado con la situación problemática enunciada (Salovey & Mayer, 1989; Bar-On, 1997; Bisquerra, 2009; Bisquerra & Pérez-Escoda, 2007; Bisquerra, Pérez & García, 2015; Graczyk, Matjasko, Greenberg & Zins, 2000; Saami, 2000; Repetto & Pena, 2010).

La influencia de las emociones en el profesorado ha comenzado a estudiarse desde múltiples aristas, aunque aún de modo insuficiente. Así, se evalúa su relevancia en la identidad profesional del docente; su repercusión en el cansancio emocional, la salud y el bienestar; los beneficios de la inteligencia emocional del docente en su vida profesional; el impacto de las vivencias de los profesores sobre las emociones de los estudiantes; así como el análisis de las emociones que surgen en las interacciones con otros agentes educativos, dígame padres, compañeros y autoridades académicas (Cf. Pekrun y Linnenbrink, 2014; Uitto, Jokikokko y Estola, 2015). Sin embargo, en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria, el aprendizaje emocional apenas se toma en cuenta.

Todo lo antes expuesto permite delimitar como **problema científico** a investigar, limitada implicación relativa al desempeño como futuros docentes, que se manifiesta en estudiantes de Educación Primaria, lo cual ha sido escasamente sustentado desde la teoría y la práctica pedagógica.

Por esta razón se declara como **objeto de investigación**: La formación inicial del Licenciado en Educación Primaria.

En este sentido, el proceso formativo en el que tiene lugar la apropiación de saberes para el desempeño profesional, requiere de ser arbitrado pedagógicamente, para que abarque la multiplicidad de competencias a formar en este profesional y no solo las estrictamente técnicas. Dentro de esta diversidad, ocupa un lugar significativo la formación de competencias socioemocionales, por las particularidades de los recursos y ayudas psicopedagógicas que aportan, para movilizar emociones y estados afectivos que potencien la autonomía del docente en formación.

Las consideraciones anteriores permiten orientar el **objetivo** a: Diseñar un programa de intervención pedagógica, sustentado en un modelo de la formación de la competencia de automotivación en estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria. Lo que permite delimitar como **campo de acción**, la formación de la competencia de automotivación en estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria.

Se plantea, entonces, como **hipótesis**, que: Si se implementa un programa de intervención pedagógica, fundamentado en un modelo pedagógico de la formación de la competencia automotivación, que dé respuesta a la contradicción existente entre el carácter general de la formación inicial del profesional en educación primaria y el carácter particular de la formación de la competencia objeto de análisis, se puede contribuir a minimizar la limitada implicación en el desempeño como futuros docentes, que manifiestan los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria.

Para dar solución a la hipótesis y cumplir con el objetivo de la investigación se realizaron las siguientes **tareas científicas**:

1. Analizar, en el orden histórico, la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria en el contexto mexicano.
2. Caracterizar epistemológicamente la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria y de la competencia automotivación.

3. Diagnosticar el nivel inicial de la formación de la automotivación de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria que cursan estudios en la Escuela Normal Rural “Lic. Benito Juárez” de Panotla, Tlaxcala.
4. Elaborar un modelo pedagógico de la formación de la competencia automotivación en estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria.
5. Diseñar las etapas y acciones de un programa de intervención pedagógica para la formación de la competencia automotivación en estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria.
6. Evaluar el modelo y el programa mediante talleres de socialización y a través de la introducción en la práctica del programa interventivo.

En el proceso de investigación, en correspondencia con el objetivo planteado y las tareas de investigación científica, se emplearon los siguientes **métodos y técnicas** principales:

- Método histórico-lógico: para la caracterización de la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria y de la competencia de automotivación.
- Modelación sistémico estructural funcional, empleada para elaborar el modelo y el programa.
- Observación participante, la que fue utilizada durante el desarrollo del proceso.
- Encuesta a estudiantes y a profesores, para la realización del diagnóstico del problema.
- Encuesta, entrevista grupal, el análisis de los escritos y de los trabajos de los estudiantes (análisis de los productos de la actividad), para la caracterización del nivel de desarrollo de la competencia de automotivación.
- La escala valorativa de Deusto y Martha Alles, para la valoración del estado inicial y el estado final de la competencia.
- Talleres de socialización, para valorar la factibilidad, en el orden teórico, del modelo y el programa.

- El método experimental en la modalidad de un preexperimento, para la valoración práctica del programa de intervención.
- De la estadística inferencial, la prueba no paramétrica de Wilcoxon, para determinar la significatividad de los cambios, según los criterios de desempeño de la competencia.

El **aporte teórico** de la investigación consiste en un modelo de la formación de la competencia de automotivación en estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria.

El **aporte práctico** es un programa de intervención pedagógica para la formación de la competencia automotivación en estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria.

La **novedad científica** radica en el establecimiento de un sistema de relaciones teóricas, que facilitan develar la lógica de la formación de la competencia automotivación en estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria, destacándose como **calidad sinérgica** resultante de las relaciones sistémicas, la autodeterminación sostenida para afrontar la realización de la actividad magisterial en la Educación Primaria, en función del bienestar y el desarrollo humano.

En el **primer capítulo** se realiza la caracterización epistemológica de la formación inicial del profesional en educación primaria y de la formación de la competencia automotivación. En el **segundo capítulo** se revela la fundamentación empírica y epistémica del constructo teórico. Se describe la competencia objeto de estudio y se argumenta el modelo de la formación de la competencia automotivación para los futuros licenciados en Educación Primaria. En el **tercer capítulo** se presenta el programa de intervención pedagógica. Igualmente, se valoran los resultados aportados (modelo y programa) a través de talleres de socialización y se revelan los resultados experimentales de la aplicación del programa para la formación de la competencia automotivación en los estudiantes de Licenciatura en Educación Primaria.

**CAPÍTULO I. LA FORMACIÓN INICIAL DEL LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y SU
COMPETENCIA AUTOMOTIVACIÓN**

I. LA FORMACIÓN INICIAL DEL LICENCIADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SU COMPETENCIA AUTOMOTIVACIÓN

El presente capítulo se enfoca en el análisis de las tendencias históricas de la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria en México, en la caracterización epistemológica de la formación inicial, de la competencia de automotivación y su formación.

1.1) Análisis histórico de la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria en el contexto mexicano.

El análisis del devenir histórico de la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria en el contexto mexicano permite conocer la evolución histórica del proceso en cuestión, ya que no pueden comprenderse ciertos aspectos del mismo recurriéndose únicamente al análisis de características presentes. Este análisis posibilita vislumbrar las manifestaciones actuales del mismo, con base en la revisión del comportamiento de una serie de indicadores, que fueron delimitados mediante la sistematización teórica.

El análisis se centra en los siguientes indicadores:

- Enfoque que prevalece en la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria.
- Presencia en los planes y programas de estudio de contenidos relativos a la educación emocional.
- Vías que se connotan para favorecer la formación inicial del docente en Educación Primaria.
- Jerarquía concedida a la formación en competencias emocionales y particularmente las de autonomía emocional.

El análisis parte de considerar **como hitos histórico-pedagógicos**, los siguientes: En 1984, el Diario Oficial de la Federación de México reconoce el grado académico de Licenciatura, como tránsito de la formación técnico instrumental a la profesión docente universitaria. En 1997 se tienen visos de un plan por competencias, con características de formar a un maestro-investigador. Finalmente, en el año 2012 se insta un plan de formación por competencias, en el que se enfatiza tanto en el proceso, como en los resultados del proceso formativo del docente.

Períodos

- 1) 1984-1997. Formación inicial del profesor del nivel primario, desde una perspectiva socio-humanística y normalista.
- 2) 1997-2012. Formación del Licenciado en Educación Primaria, sustentada en la declaratoria de un enfoque de competencias.
- 3) 2012-actualidad. Formación del profesional de Educación Primaria, en base a desempeños.

Seguidamente se explica el comportamiento de cada uno de los indicadores en los períodos determinados.

1984-1997 Formación inicial del profesor del nivel primario, desde una perspectiva socio-humanística y normalista.

El 20 de enero de 1984, el Consejo Nacional Consultivo de la Educación Normal propone la reestructuración del sistema formador del docente "fortalecer las funciones sustantivas" (docencia, investigación y difusión cultural) de las escuelas normales como instituciones de Educación Superior y establecer el bachillerato como un antecedente académico. El Diario Oficial de la Federación del 22 de marzo de México de 1984; reconoce el grado académico de licenciatura. La reforma tuvo dos grandes retos: 1) orientar la formación de docentes bajo un esquema teórico-práctico y 2) construir la figura del maestro-investigador.

El enfoque es diferente al tradicional; se propone formar educadores creativos, reflexivos, críticos, cuestionadores, propositivos, conscientes de su función social, poseedores de una visión humanística y de sólida preparación científica (SEP, 1984). Se prioriza la práctica, pero no en un sentido pragmático, mecánico y utilitario; sino como una alternativa ante el creciente empuje de ideologías instrumentales que acentúan el enfoque tecnocrático (Teutli, 2011).

La educación normal se dividió en tres grandes rubros: científica, cultural y formadora de destrezas y habilidades pedagógicas. El objetivo principal se ciñe a la superación de un modelo pedagógico basado en la disertación tradicional, mediante una formación basada en la investigación, la reflexión y una educación centrada en un grupo de adultos-pensantes. Aunque se mantiene la visión del pensamiento reflexivo como en la década de los 70, se hace énfasis en el seguimiento explícito de un programa que parte de un proyecto nacional, por lo cual debe guardarse la congruencia con el ideario político, enfocado en una superación de la calidad de vida, sobre todo en el medio rural. Asimismo, la formación científica está orientada también a satisfacer las necesidades individuales del futuro docente.

Se concentró la formación para la enseñanza, se integraron los conocimientos teóricos con la práctica y el desarrollo de la investigación. Gran parte de los contenidos se orientaron al manejo de herramientas de observación asociadas con la investigación-acción, lo que implicó que el estudiante se acercara a la escuela no como un maestro en formación, sino como un futuro investigador y obtuviera pocos elementos para la docencia. Por lo que no se contribuyó adecuadamente a la formación de un maestro con el dominio de las destrezas culturales básicas, la capacidad de aprendizaje autónomo, la certeza para determinar los contenidos de imprescindible tratamiento, la capacidad de comprensión de los procesos sociales y culturales que se desarrollan en la escuela y de las relaciones entre esta y la comunidad.

Para la construcción del nuevo plan de estudios, los contenidos exigían tomar en cuenta la formación de un investigador, por tal motivo se estructuraron principalmente en la revisión de la teoría educativa

sobre una base filosófica centrada en la axiología y la teleología de la normatividad del Sistema Educativo Nacional (SEN). Junto con el establecimiento del nivel de licenciatura, el plan 1984 abrió el horizonte intelectual a nuevas perspectivas y dio un peso importante a contenidos teóricos con el propósito de dotar a los estudiantes de elementos que les permitirían incorporar la práctica y los resultados de la investigación a la actividad docente.

Se denota un énfasis excesivo en el estudio de disciplinas teóricas, cuyos programas se organizaron como revisión general de conceptos, teorías e historia de la disciplina, sin énfasis en los aspectos más relevantes para la comprensión de los procesos escolares. Igualmente, un limitado estudio del currículum de la Educación Primaria y de los contenidos científicos y pedagógicos necesarios para su enseñanza.

La estructura del plan se centra en dos áreas de formación: la primera de ellas denominada general, conforma un tronco común (contiene 36 espacios curriculares), donde se brindan las herramientas básicas y los conocimientos que compartirá el futuro docente con otros profesionales de educación básica. En esta área se procura brindar al maestro una formación en los ámbitos social, pedagógico y psicológico.

La segunda área de formación, denominada específica, contiene los conocimientos, procedimientos y demás elementos necesarios para insertar al egresado en el nivel educativo de su elección. Por ello, la construcción de un plan de estudios enfocado a estas actividades, exigía en mayor medida centrar la enseñanza en la investigación y sus diferentes concepciones, así como adecuar los enfoques teóricos, metodológicos y epistemológicos en función de las metas de la educación normal, aplicables a la práctica y el desempeño profesional del maestro. Según Oikión (2008), implicó una ruptura total con las tradiciones del normalismo de los planes anteriores al 84 (normalizadora y eficientista).

La organización del plan de 1984, se centra en el desarrollo de habilidades de investigación experimental, enfocándose la práctica docente hacia una visión meramente psicológica y científica. De este modo se configuran dos extremos, que destacan según sus fundamentos, los aspectos relevantes y necesarios

para el ejercicio profesional del maestro, dejándose de lado la valoración de la práctica docente y su inserción en situaciones de aprendizaje en contextos reales. Si bien se propicia en cierta medida la capacidad de aprendizaje autónomo, no se observa que se incluyan contenidos a desarrollar relativos a la educación emocional.

En los cursos instrumentales de las líneas de formación se hacen presentes las ciencias de la educación, con lo cual se da un giro rotundo a la formación de docentes, vinculados a lo académico y funcional entre la escuela normal y el nivel educativo (educación primaria o educación preescolar), el dominio y tratamiento pedagógico de los programas escolares, las actividades curriculares, de evaluación y documentación. Se transita de una postura normalista, característica de los planes anteriores a 1984, a la visión de una profesión docente universitaria, con carácter técnico instrumental (Oikión, 2008).

Con el plan de 1984, se modifica el modelo académico tradicional de formación docente; se replantea la concepción del hecho y del quehacer educativo; se resignifica el proceso de enseñanza aprendizaje. Asimismo, se expresa que la clase magistral y la disertación tradicional dieron paso a procesos de formación que privilegian el aprendizaje significativo por la vía de la investigación, de la reflexión y del diálogo (Teutli, 2011).

Mercado (2009) afirma que se orientó la formación profesional, donde el gran ausente era la formación para la docencia, en aras de privilegiar una formación teórica investigativa; de igual manera se piensa que no se considera en los procesos formativos, el favorecer la educación emocional. En consecuencia, no se dispone de métodos y recursos a tales fines por parte del profesorado.

Estimular el desenvolvimiento de capacidades del maestro implicó una intervención educativa sensible a las condiciones distintas de alumnos y grupos escolares, la creatividad, adaptabilidad y evidentemente el dominio sólido de las mismas competencias que debe fomentar el docente en sus alumnos (el desarrollo de la actividad pensante del niño, las posibilidades de expresión y de aplicación creativa de lo que

aprende). Se observó que las ciencias de la educación fueron interpretadas desde referentes normativo-didácticos de los normalistas, desde ese punto de vista materias como laboratorio de docencia operaron como si se tratara de la materia de didáctica; o bien las materias de investigación, que tenían un enfoque de indagación sobre la propia práctica docente con el objetivo de innovarla, se dirigieron hacia la presentación de contenidos de metodología de la investigación. El matiz investigativo se reinterpreto desde una perspectiva normativa didáctica, dándose un sesgo teórico a los aspectos que tenían que ver con la investigación; con lo cual se perjudicó la formación para la docencia y la innovación (Arnaut, 1996). La reforma de 1984 expone un perfil de egreso para el docente, caracterizado por tres grandes ámbitos: 1) Incremento del acervo cultural y mejora continua, que implicó claridad consciente de su función social (análisis crítico de la realidad educativa así como de las bases estructurales del sistema educativo y el ejercicio de la tarea docente con profesionalismo, honradez y responsabilidad, 2) Conservación de la salud física y mental para el desarrollo profesional y 3) Práctica docente basada en la investigación y aportaciones de la ciencia y la tecnología, que consideró el conocimiento de las características evolutivas y desarrollo de los alumnos, el dominio de los contenidos básicos de la cultura, la interacción con el alumno y la comunidad donde realiza su labor, el dominio del aprendizaje de forma sistemática, la solución de problemas, las actividades curriculares y co-curriculares, el desarrollo comunitario, el análisis y selección de información, la aplicación de las aportaciones de la educación mexicana a la pedagogía y la evaluación permanente de forma grupal e individual.

Se aprecia la ausencia del tratamiento de las competencias socioemocionales y particularmente la de autonomía emocional en la formación inicial del maestro primario, de manera que las acciones desarrolladas para incidir en las mismas, quedaron sujetas a la espontaneidad del docente formador.

1997-2012 Formación del Licenciado en Educación Primaria, sustentada en la declaratoria de un enfoque de competencias.

A partir de 1997, se distingue un enfoque teórico metodológico, que fundamenta los planes de estudio, lo que no está expuesto explícitamente, ya que no quedan claros los referentes teóricos o la escuela de pensamiento de la cual parten. El enfoque fue prescrito con base en competencias, lo cual significó una innovación con respecto al plan 1984. Con la finalidad de hacer un acercamiento del alumno a la aplicación de lo aprendido en el aula, las prácticas se sustentaron en una lógica curricular caracterizada como sistemática, reflexiva y analítica.

En la propuesta curricular para la formación inicial de maestros, se otorga especial importancia a la observación y a la práctica educativa en las escuelas primarias, procurándose el conocimiento sistemático y gradual de las condiciones, problemas y exigencias reales del trabajo docente. De este modo, la formación de profesores no solo se lleva a cabo en el ámbito de la escuela normal, también ocurre en el terreno de la escuela primaria.

Como limitación se constata que existió un manejo impreciso e indistinto de nociones y conceptos (habilidad, competencia, capacidad) utilizados como sinónimos (Yurén, 2009); lo que generó confusión en los docentes de las escuelas normales para la comprensión y concreción del constructo competencia (Contreras, 2009).

En los programas de estudio, más que las competencias que habrá de adquirir el futuro profesor, se destacan los contenidos temáticos que habrán de enseñarse (Yurén, 2009), lo cual es contradictorio con una propuesta orientada al desarrollo de competencias. No se prescribe explícitamente una ruta metodológica clara sobre cómo se aprenden, enseñan y se evalúan las competencias contenidas en el perfil de egreso; en este sentido no se explicitan los perfiles, criterios o estándares de desempeño.

El plan de estudios 1997 fue estructurado con actividades distribuidas de forma gradual, acentuándose la práctica en contextos reales, con la finalidad de favorecer un acercamiento del alumno a la aplicación de lo aprendido en el aula. Las actividades de formación se encuentran divididas en tres ámbitos:

actividades principalmente escolarizadas, actividades de acercamiento a la práctica escolar y práctica intensiva en condiciones reales de trabajo.

Los planes de estudio se enfocan a fortalecer las prácticas profesionales de los futuros docentes, vincular la formación inicial con las necesidades de la educación básica y consolidar el perfil de egreso enfocado a la docencia. Tienen como objetivo propiciar la adquisición de los conocimientos de tipo disciplinario, que los estudiantes los asocien con las necesidades, los procesos y las formas de aprendizaje de sus futuros alumnos, con actividades didácticas específicas, con recursos para la enseñanza y con determinados propósitos y modalidades de evaluación, que con mayor probabilidad sean congruentes con el campo de estudio que corresponda.

El perfil de egreso no se encuentra señalado como tal, puesto que se hace referencia al mismo como rasgos deseables para el egresado de la educación normal, que se agrupan en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética, capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela. Como puede apreciarse, los dos últimos campos guardan cierta relación con los propósitos de la educación emocional.

No obstante lo señalado, la reforma al plan de estudios de 1997 redujo el número de materias, al igual que los contenidos teóricos y de investigación. Se centró el interés en las asignaturas más relacionadas con la formación para la docencia, la práctica docente y la formación para la enseñanza.

La estructuración de la formación en esta lógica requirió el abordaje de los contenidos mediante una revisión amplia, estricta y apegada a los criterios marcados en el programa, por lo que, exigió en mayor medida centrar la enseñanza en la investigación y sus diferentes concepciones, así como adecuar los enfoques teóricos, metodológicos y epistemológicos en función de las metas de la educación normal, aplicables a la práctica y el desempeño profesional del maestro. Se observa un acercamiento a

contenidos sobre el ejercicio de la tarea docente con profesionalismo, honradez y responsabilidad, que dan visos, aunque poco tangibles, de atisbos de la educación emocional.

La formación de los profesores se concentró en la consolidación de habilidades intelectuales y competencias profesionales, que les permitieran conocer e interpretar las principales características del medio, su influencia en la educación de los niños, los recursos que pueden aprovecharse y las limitaciones que imponen. Este conocimiento fue la base para adaptar los contenidos educativos y las formas de trabajo a los requerimientos particulares de cada región.

La observación y la práctica en la escuela primaria tuvieron como propósito que los estudiantes adquirieran herramientas para el ejercicio profesional. Una preparación cuidadosa de las observaciones y prácticas, así como el análisis consecuente, indispensable para que estas actividades cumplieran con su función formativa, fue importante.

Asimismo, se impuso tener claridad en los propósitos y en los procedimientos con los cuales se observó y practicó en las aulas y en las escuelas. Al mismo tiempo, fue necesario propiciar y orientar el análisis de los resultados de las estancias en las escuelas.

Si bien los procesos formativos fueron caracterizados como sistemáticos, reflexivos y analíticos, se careció de una estrategia metodológica clara que encausara y evaluara sistemáticamente el proceso reflexivo tendiente al logro de competencias docentes (Plazola, 2007). Las prácticas se burocratizaron y se orientaron al cumplimiento de exigencias normativas y rutinarias de la escuela primaria, por encima de cualquier intento de problematización e iniciativa de innovación por parte de los estudiantes normalistas (Pineda, 2007).

La propuesta se sustentó formalmente en la triangulación dialogada, tutor, asesor y estudiante. Desafortunadamente se reprodujeron esquemas y roles formativos tradicionales observados en los planes anteriores (Martínez, Rodríguez y Pérez-Herrero, 2005; Vásquez, 2009; Mercado, 2007, 2009) y se

impuso la mala calidad del diseño de la planeación, las estrategias de enseñanza, manejo y evaluación de contenidos (Vásquez, 2009).

En esta estructura se percibe a primera instancia que el egresado de la educación normal que se busca formar, tiene las características de un maestro-investigador, fundamentalmente enfocado a la investigación experimental. En tal sentido, el proceso de formación involucra una serie de contenidos orientados al aprendizaje de bases científicas y está explícitamente sustentado en los principios psicológicos de la experimentación: la observación y la comprobación de aprendizajes.

La formación inicial en esta etapa cuenta con una fuerte carga académica relacionada con la práctica, con lo cual se soslaya la necesidad de la formación profesional del maestro a partir de la reflexión y la construcción de marcos explicativos teóricos, con base en el saber científico pedagógico. (Larrauri, 2001, Plazola, 2007, Díaz-Barriga, 2010, 2011).

Se observa la poca importancia otorgada a la formación de las competencias socioemocionales y en particular, la de autonomía emocional. En alguna medida se reconoce la importancia de incentivar los modos de actuar vinculados a la identidad profesional y ética.

2012-actualidad. Formación del profesional de Educación Primaria, en base a desempeños.

El enfoque centrado en el aprendizaje implica una manera distinta de pensar y desarrollar la práctica docente; cuestiona el paradigma centrado en la enseñanza repetitiva, de corte transmisivo-receptivo, que prioriza la adquisición de información declarativa, inerte y descontextualizada. Tiene como referente principal la concepción socio-histórico-cultural del aprendizaje y de la enseñanza, según la cual el aprendizaje consiste en un proceso activo y consciente, que tiene como finalidad la construcción de significados y la atribución de sentido a los contenidos y experiencias por parte de la persona que aprende (Cf. Vigotsky, 1985).

Este enfoque supone un acto intelectual, pero a la vez social, afectivo y de interacción en el seno de una comunidad de prácticas socioculturales. El proceso de aprendizaje tiene lugar gracias a las acciones de mediación pedagógica y ocurre en contextos socioculturales e históricos específicos, de los cuales no puede abstraerse, es decir, tiene un carácter situado.

Existen diferentes acepciones del término competencia, en función de los referentes asumidos. La perspectiva histórico-cultural de las competencias, considera la posibilidad de movilizar e integrar diversos saberes cuando el sujeto (el estudiante en este caso) se enfrenta a una situación-problema inédita, para lo cual la persona requiere mostrar la reflexividad y capacidad resolutoria.

Pese a las dificultades que persisten en torno al modelo de formación del Licenciado en Educación Primaria en México, es justo reconocer que, respecto a los intentos de las políticas educativas de adecuar la formación inicial al contexto de transformación social mediante un enfoque por competencias, se ha avanzado mucho en las últimas décadas. Sin embargo, aún se observa la necesidad de mejorar la formación inicial y el acompañamiento en los primeros años en la profesión, así como de propiciar modelos más eficientes de formación para dotar a los futuros profesores de las competencias socioemocionales bajo enfoques integradores, necesarios para acometer con éxito la tarea de educar.

El Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria está constituido por cinco trayectos formativos, que se interrelacionan para lograr el cumplimiento de las competencias genéricas y profesionales previstas. Por trayecto formativo se entiende la noción que describe un conjunto de espacios integrados por distintos componentes disciplinarios, que aportan sus teorías, conceptos, métodos, procedimientos y técnicas alrededor de un propósito definido, para contribuir a la preparación profesional de los estudiantes. En cada trayecto formativo es posible identificar los espacios curriculares como elementos articulados dentro del plan de estudios, entender su posición en la malla curricular y explicar el sentido de los saberes que interactúan en las unidades de aprendizaje de cada curso.

El plan y los programas del 2012 atienden a demandas de conocimiento profundo, creatividad, flexibilidad, apertura a lo nuevo; de carácter social, de respuesta a la diversidad de todo tipo que se observa en las escuelas. Sin embargo, no deja de observarse la tensión entre requerimientos y posibilidades, ya que de manera expresa no se tienen contenidos que apoyen de manera sistemática la formación de competencias socioemocionales en los futuros docentes de Educación Primaria.

Desde la perspectiva teórica asumida, se plantea como núcleo central el desarrollo de situaciones didácticas que recuperan el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje basado en casos de enseñanza, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje en el servicio, el trabajo colaborativo, así como la detección y análisis de incidentes críticos. En todos los casos, el concepto de competencia enfatiza tanto el proceso como en los resultados del aprendizaje, es decir, lo que el estudiante o el egresado es capaz de hacer al término de su proceso formativo y en las estrategias que le permiten aprender de manera autónoma en el contexto académico y a lo largo de la vida.

El desarrollo de competencias destaca el abordaje de situaciones y problemas específicos, por lo que una formación por competencias representa la oportunidad para garantizar la pertinencia y utilidad de los aprendizajes escolares, en términos de su trascendencia personal, académica y social. En el contexto de la formación de los futuros maestros, permite consolidar y reorientar las prácticas educativas hacia el logro de aprendizajes productivos de todos los estudiantes, por lo que conduce a la concreción del currículo centrado en el alumno.

La evaluación basada en competencias se caracteriza por centrarse en las evidencias de los aprendizajes (definidos en criterios de desempeño) y por ser integral, individualizada y permanente. Por lo tanto, no compara diferentes individuos ni utiliza necesariamente escalas de puntuación y se realiza, preferentemente, en situaciones similares a las de la actividad del sujeto que se evalúa.

No obstante, a pesar de que el plan de estudios 2012 se aproxima más a los imperativos de la formación de docentes del siglo XXI, la formación del profesorado hoy en día privilegia formar las competencias profesionales, técnicas, en detrimento de las socioemocionales. Esto se evidencia en que, en la malla curricular, el trayecto psicopedagógico está conformado por 16 cursos que contienen actividades de docencia de tipo teórico-práctico, con una carga académica de 4 horas a la semana de trabajo presencial. El trayecto Preparación para la enseñanza y el aprendizaje incluye 20 cursos que articulan actividades de carácter teórico y práctico, centradas en el aprendizaje de los conocimientos disciplinarios y su enseñanza. Los cursos relacionados con el conocimiento matemático, ciencias, comunicación y lenguaje, tienen una carga de 6 horas semanales. El resto de los cursos tienen una duración de 4 horas. El trayecto Lengua adicional y Tecnologías de la Información y la Comunicación se componen de 7 cursos que integran actividades de docencia de tipo teórico-práctico, con una carga de 4 horas semanales, mientras que los cursos optativos se componen de cuatro espacios curriculares para una formación complementaria e integral del estudiante, con 4 horas semanales de carga académica. La Práctica profesional está integrada por 8 cursos, 7 cursos articulan actividades de tipo teórico-práctico, con énfasis en el acercamiento paulatino a la actividad profesional en contextos específicos y a su análisis, los cuales se ubican del primero al séptimo semestre. Cada curso tiene una carga académica de 6 horas semanales. El último curso de este trayecto, ubicado en el octavo semestre, es un espacio curricular de práctica profesional intensiva en la escuela primaria, con una duración de 20 horas a desarrollarse durante 16 semanas.

Los trayectos antes mencionados tienen incidencia en la formación profesional y humana de los estudiantes de Licenciatura en Educación Primaria. No obstante, el énfasis se coloca en la preparación de carácter técnico. La aportación de la formación en competencias socioemocionales para la educación

integral, resulta indiscutible, toda vez que impacta la realización personal, profesional y social del estudiante. Sin embargo, esta continúa siendo una asignatura pendiente en la formación del profesorado. A partir del análisis del comportamiento de los indicadores se han podido revelar las siguientes **tendencias** en la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria en el contexto mexicano:

- 1) La formación inicial del Licenciado en Educación Primaria en México, ha transitado desde un enfoque basado en la idea de formar educadores creativos, reflexivos, críticos, cuestionadores, conscientes de su función social, poseedores de una visión humanística y de sólida preparación científica; a una perspectiva que otorga importancia a la observación y a la práctica educativa en las escuelas primarias, procurándose el conocimiento sistemático y gradual de las condiciones, problemas y exigencias reales del trabajo docente; transitándose finalmente hasta nuestros días, a un enfoque centrado en el aprendizaje bajo la perspectiva socio-histórico-cultural de las competencias, aun cuando se carece de la preparación sólida requerida respecto a la formación en competencias para la profesión y para la vida.
- 2) Por otro lado, el análisis de la presencia en los planes y programas de estudio de contenidos relativos a la educación emocional, denota un énfasis excesivo inicial en el estudio de disciplinas teóricas, limitado estudio del currículum de la Educación Primaria y los saberes científicos y pedagógicos necesarios para su enseñanza; pasándose a enfatizar en los conocimientos disciplinarios y el fortalecimiento de las prácticas profesionales mediante el vínculo de la formación inicial con las necesidades de la educación básica; transitándose finalmente, a la adopción de un Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria constituido por cinco trayectos formativos, para asegurar el tratamiento de las competencias profesionales, observándose que se le concede una discreta importancia a las competencias genéricas, incluidas las relativas al ámbito emocional.

- 3) En cuanto a las vías que se connotan para favorecer la formación inicial del docente en Educación Primaria, se parte de enfatizar en un instrumental investigativo, desde una perspectiva normativa didáctica; posteriormente se refuerza la preparación y análisis de las observaciones y prácticas profesionales, hasta transitarse a una formación bajo los cánones constructivista e histórico-cultural, que priorizó el desarrollo de situaciones didácticas que recuperan el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje basado en casos de enseñanza, el aprendizaje basado en problemas y el trabajo colaborativo, entre otras vías, permitiéndose con ello al futuro docente el dominio de herramientas que le permitirán aprender de manera autónoma en el contexto académico, no tanto así el manejo de estrategias y recursos para promover la educación socioemocional y en consecuencia, un manejo adecuado de las emociones propias y las del alumnado.
- 4) Por último, la jerarquía concedida a la formación en competencias emocionales y particularmente las de autonomía emocional, resulta prácticamente nula en el primer período, situación que presenta cambios discretos a través del tiempo en el contexto mexicano, en virtud de la promoción de una formación integral y de competencias genéricas en el desempeño del estudiante, -futuro docente de Educación Primaria-, que incluyen en alguna medida, las de carácter emocional.

1.2 Caracterización epistemológica del proceso de formación inicial del Licenciado en Educación Primaria.

La UNESCO, considera que la formación implica la adquisición de conocimientos, actitudes, habilidades y conductas íntimamente asociados al campo profesional (Zabalza & Zabalza, 2012). Para Cruz, García y Legañoa (2010), el concepto de formación conlleva una acción compartida con las personas, que tiene por objetivo la transformación de ellas como seres humanos pensantes y conscientes, modelándose sus condiciones en relación a: saber, saber-hacer, saber-ser y saber-convivir; de desarrollar en una

estrecha relación del aprendizaje con la práctica e impactar en la transformación del sujeto en los planos afectivo, cognoscitivo y social.

Para alcanzar este objetivo de transformación ha sido recomendado orientar el proceso hacia una lógica estructurada, que forme a los sujetos con saberes que le faculten para un desempeño óptimo en su quehacer profesional a través del tiempo y de los cambios que muevan la sociedad en la que se desenvuelve. La formación, en sentido general, hace referencia a la promoción de capacidades, habilidades, conocimientos, actitudes y valores dentro del marco de un conjunto de potencialidades personales. (Tobón, 2010).

Lo enunciado deja claro que la formación expresa la pretensión de centrar el quehacer de las universidades en la formación de valores en los profesionales de forma más plena, dotándolos de cualidades de alto significado humano, capaces de comprender la necesidad de poner sus conocimientos al servicio de la sociedad, en lugar de utilizarlos solo para su beneficio personal. Implica también la necesidad de lograr un profesional creativo, independiente, preparado para asumir su autoeducación durante toda la vida; que sea capaz de mantenerse constantemente actualizado, utilizando igualmente las oportunidades ofrecidas por las universidades de atender al profesional con una educación posgraduada que responda a las necesidades del desarrollo del país. (Horruitiner, 2012).

De este propio autor, se asume la definición de formación, entendida esta como el proceso sustantivo desarrollado en las universidades, con el objetivo de preparar integralmente al estudiante en una determinada carrera universitaria (Horruitiner, 2012:11). Se adoptan, igualmente, de este autor, las ideas rectoras referidas al proceso formativo universitario:

- 1) La unidad entre la educación y la instrucción.
- 2) La vinculación del estudio con el trabajo.

La formación de docentes asume diversas acepciones conceptuales que varían según los distintos países e instituciones académicas. Realizándose un acercamiento conceptual al término de formación, según diversos autores (Gimeno, 1982; Doyle, 1985; Medina y Domínguez, 1989; Floden y Buuchman, 1990; Villar-Angulo, 1990; Imbernón, 1991; Ferry, 1991; Zabalza, 1995, 2012; García, 1999; Sarramona, 2002; Brunet y Belzunegui, 2003). De acuerdo con las definiciones revisadas, la formación docente es analizada desde diferentes vertientes: elementos de la didáctica para mejorar la calidad educativa, experiencias que le permiten al docente desempeñar su labor docente, mejora de la enseñanza-aprendizaje del alumnado, adquisición de conocimientos y destrezas, búsqueda de identidad personal plena. Lo expuesto evidencia que la formación docente es un constructo que ha sufrido cambios profundos en su conceptualización con el paso del tiempo.

Al respecto Imbernón (2007a) considera la formación del docente, como un itinerario progresivo que transita por diversas fases y se prolonga a lo largo de toda la vida. La formación docente se convierte así, en un esfuerzo continuado para ir mejorando las competencias, aprovechándose las actividades en las que se participa a lo largo de la vida profesional.

La autora Altet (2010) considera la formación docente como un proceso de racionalización de los conocimientos que en ella toman parte, pero también como la aplicación de prácticas efectivas en un contexto determinado. Considera que además de su función didáctica de gestión y estructuración de contenidos, tiene también una función pedagógica de gestión y regulación interactiva de experiencias en clase.

Desde esta perspectiva, el convertirse en docente es un largo proceso a través del cual los maestros transitan por diferentes etapas, con el fin de aprender a desarrollar su labor educativa de la manera más eficaz posible. Son diversos los autores que han estudiado las fases que se dan en el aprendizaje de la docencia, es decir, los estadios por los cuales transitan los docentes a lo largo de toda su carrera (Feiman

en 1983; citado por Buñuel, 2000; Imbernón, 2007a; Garcés y Prieto, 2009; Cañón, 2012); sin embargo, todos coinciden en que incluye una fase o etapa de formación inicial.

En relación estrecha con lo anteriormente expresado, Chirino (2002) asume como formación inicial del docente, al proceso de apropiación de conocimientos, habilidades, valores y métodos de trabajo pedagógico, que prepara al estudiante para el ejercicio de las funciones profesionales pedagógicas y se expresa mediante el modo de actuación profesional que se va desarrollando a lo largo de la carrera, con lo cual concuerda la investigadora.

Las autoras Cochran-Smith y Lytle (2003) opinan que con la formación inicial se busca dotar a los alumnos maestros de una actitud indagadora hacia la práctica, crítica y transformadora. Se procura que sean capaces de prever su práctica y teorizar sobre ella, interpretando las conclusiones e investigaciones de otros; que se conviertan en maestros ideales. Y como señala Tardif (2004), se debe formar docentes que conozcan tanto su materia como su disciplina y programa, a la vez que posean conocimientos relativos tanto a las ciencias de la educación como a la pedagogía, siendo capaces de desarrollar un saber práctico que esté basado en su experiencia cotidiana con el alumnado.

La formación inicial es muy importante, ya que el conjunto de actitudes, valores y funciones que los alumnos confieren a la profesión se verá sometido a una serie de cambios y transformaciones; en consonancia con el proceso socializador que tiene lugar en esa formación inicial, se generarán determinados hábitos y modos de actuar, que incidirán en el ejercicio de la profesión. La formación inicial ha de dotar de un bagaje sólido en el ámbito pedagógico, ha de formar al futuro docente para asumir la tarea educativa en toda su complejidad, para actuar con la flexibilidad y la rigurosidad necesaria, esto es apoyando sus acciones en una fundamentación válida (Imbernón, 2004a, 2004b).

Para Gómez y Lupiáñez (2007), la formación inicial debe ser la ocasión en la que los futuros profesores comiencen a desarrollar las competencias para construir trayectorias hipotéticas de aprendizaje que les

permitan diseñar y llevar a la práctica actividades de aprendizaje. Es decir, que, durante su formación, es preciso que adquieran los conocimientos teóricos y herramientas prácticas que les capaciten para poder desarrollar su futura labor docente con eficacia.

Bélair (2010), al analizar la formación, considera tres premisas, con las que se concuerda: la formación debe llevarse a cabo en un tiempo limitado, el enfoque de la formación debe vincular la teoría con la práctica; el programa debe propiciar el desarrollo de las siguientes actitudes: autonomía, responsabilidad, toma de decisiones, rapidez de acción y comunicación. Belair organiza en cinco áreas de dominio el itinerario de formación de un practicante: las habilidades relativas a la vida en clase; habilidades de relaciones con los alumnos; las que se vinculan con las materias de enseñanza; las que son exigidas por la sociedad y las que son inherentes a la persona (op. cit.).

La formación inicial se configura ahora como una formación básica y general destinada a establecer los cimientos de un proceso formativo que continuará posteriormente con formatos más especializados y vinculados a actuaciones profesionales más concretas. La formación inicial establece los fundamentos teóricos y prácticos del saber profesional y es mediante el cual los docentes se pertrechan con las herramientas básicas (actitudes y técnicas) que les permiten continuar aprendiendo y mejorando a lo largo de toda la vida. (Zabalza & Zabalza, 2012).

El Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE) considera que la formación inicial ha de concebirse como el inicio de una trayectoria de desarrollo profesional que continúa con la formación en el servicio. Al respecto, el artículo 20 de la Ley General de Educación (LGE) establece la constitución del sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional docente. La formación inicial de un maestro supone la preparación escolarizada que se recibe antes de incorporarse al trabajo docente, mismo que representa la base de todo el proceso formativo que habrá de vivir durante su ejercicio profesional. (INEE, 2015).

En ese sentido, la formación inicial de docentes en México tiene como propósito: formar profesionales con un alto sentido de responsabilidad social, con bases teóricas, disciplinarias y metodológicas sólidas, con herramientas didácticas, técnicas e instrumentales que puedan ser usadas en contextos específicos de acuerdo con los modelos y enfoques vigentes en educación básica, fortaleciendo su identidad, así como el aprendizaje autónomo que contribuya a elevar cualitativamente su desarrollo profesional apegado a los valores y principios que rigen la educación en nuestro país. (SEP, 2012)

Para algunos autores como: Altet, (2010); Baillauques, (2010); Bélair, (2010); Perrenoud, (2010); Tardif y Gauthier, (2010); Zabalza, (2007) e Imbernón (2007a), reconocen como competencias a desarrollar en la formación inicial de los docentes de primaria: conocimientos profesionales diversos (los conocimientos que se enseñan, los criterios utilizados en el análisis de situaciones, los conocimientos relativos a métodos de enseñanza), esquemas de percepción, análisis, decisión, planificación y evaluación, que permiten al docente combinar sus conocimientos en una situación determinada, actitudes necesarias a la profesión, como la convicción de que los sujetos son educables, el respeto hacia el otro, el dominio de las emociones, la responsabilidad, la apertura a la colaboración y el compromiso profesional. Es criterio de la sustentante, que en algunos casos aún no se es coherente con el empleo de la categoría competencia y que esta se solapa con otras, como las relativas a los conocimientos, las actitudes o las habilidades, que en realidad constituyen componentes estructurales de la competencia.

La autora coincide con Villa y Poblete (2007), en que la formación inicial del futuro maestro en Educación Primaria se sustenta en una formación por competencias, que incluye el saber (los conocimientos teóricos propios de cada área), el saber hacer (aplicación práctica y operativa del conocimiento a las situaciones determinadas), saber convivir (actitudes y habilidades personales e interpersonales que facilitan la relación y el trabajo con los demás) y el saber ser (las actitudes y los valores como un elemento integrador del modo de percibirse y vivir en el mundo, compromiso personal de ser y estar en el mundo).

Los análisis y las valoraciones planteadas, permiten a la autora asumir, a los fines del presente trabajo, que: la formación inicial del profesional en educación primaria es el proceso pedagógico conducente a la formación de competencias profesionales docentes o para el ámbito de actuación profesional del docente. Este proceso permite la aproximación gradual del futuro maestro al objeto, contenido y métodos de la profesión en su nivel educacional. Se produce en la interacción del futuro maestro con la teoría, los sujetos del contexto de actuación pedagógica, en especial con la práctica que desarrolla, con los saberes que hay que promover para desarrollar desempeños profesionales pedagógicos competentes.

A partir de lo expuesto se considera que es importante discernir algunas categorías que permitan facilitar la interpretación acerca de los diferentes elementos del proceso de formación inicial del maestro primario por competencias.

El estudio realizado por Tobón, (2012c), García, Roca (2009) y otros autores acerca de diversas definiciones de competencias (Valdés, 2009; Colunga, García y Blanco, 2007; Dusú, 2004; Vargas, 2004; Fröhlich y Lafourcade en Cocca, 2003; González, 2002; IBERPROF, 2000; Mertens, 2000; Le Boterf, 1997; Levy-Leboyer, 1997; Rodríguez y Feliú, 1996; Bunk, 1994; Spencer y Spencer 1993 y Boyatzis, 1982; entre otros), le permitieron a la investigadora adoptar, con base al planteamiento de Tobón, como definición de competencias, que son los desempeños integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto, con idoneidad, compromiso ético y mejoramiento continuo, integrando sistémicamente el saber ser, el saber convivir, el saber hacer y el saber conocer (Tobón, 2012c; Cf.: Tobón, 2009a; 2009b; 2010a; 2011a; 2011b, 2012a). Se concuerda con que las competencias, desde esta perspectiva, permiten tanto resolver problemas laborales como los que conciernen a la vida cotidiana, con el fin de avanzar en la autorrealización personal y vivir auténticamente la vida (Tobón, 2008b).

El estudio de esta categoría realizada por Tobón (2010b) desde un enfoque socioformativo, implica que la sociedad en su conjunto posibilita espacios, recursos, estrategias y apoyos, para mediar la

formación de sus miembros. Todo ello, con el fin de mantenerse y reconstruirse continuamente, afrontándose los cambios, dentro del marco de unos determinados contextos.

1.3 Formación de la competencia automotivación en el estudiante de la Licenciatura en Educación Primaria.

1.3.1. La noción de competencia desde la socioformación. Competencias profesionales técnicas y socioemocionales.

El enfoque socioformativo tiene como propósito esencial facilitar el establecimiento de recursos y espacios para promover la formación humana integral y, dentro de esta, la preparación de personas para actuar con idoneidad en diversos contextos, tomándose como base la construcción del proyecto ético de vida, el aprender a emprender y la vivencia cultural, considerándose las dinámicas sociales y económicas. En este sentido Tobón, como ya ha sido apuntado y con lo cual se concuerda (vid. supra), considera a las competencias como desempeños integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto, con idoneidad, compromiso ético y mejoramiento continuo (2012c).

La socioformación surge a finales de los noventa del pasado siglo, ante el reto de avanzar hacia una perspectiva integradora y compleja de las competencias. Entre sus principios connota: formarse mediante la colaboración y socialización, formarse sirviendo a los demás, al ambiente y/o a sí mismo, asumir los problemas como oportunidades, comprender la formación como emprendimiento y mejorarse de manera continua (Tobón, 2012c).

Desde inicios del siglo XXI hasta hoy día, la socioformación es la línea de trabajo y enfoque que orienta a numerosos investigadores, asesores, docentes e instituciones educativas, con el propósito de aplicar acciones concretas con los estudiantes para lograr la formación humana integral y el desarrollo de competencias para hacer frente a los desafíos del contexto actual y futuro, tanto en el plano local, como regional y mundial. Esto puede apreciarse en trabajos de autores destacados a nivel internacional como

Tobón (2012c, 2013a, 2013b, 2014); García-Fraile, López-Calva, López-Rodríguez, y Aguilar (2012) y Pimienta (2012a, 2012b).

La formación basada en competencias constituye una propuesta orientada a la formación humana integral como condición esencial de todo proyecto pedagógico, integra la teoría con la práctica; promueve la continuidad entre todos los niveles educativos y entre estos y los procesos laborales. Fomenta la construcción del aprendizaje autónomo; orienta la formación del proyecto ético de vida; procura el desarrollo del emprendimiento como base del crecimiento personal y del desarrollo socioeconómico y fundamenta la organización curricular con base en proyectos y problemas; trascendiendo de esta manera el currículo basado en asignaturas compartimentadas. (Tobón, 2010a, 2010b).

En el desarrollo de los postulados teóricos y las teorías que han emanado de la formación basada en competencias (Cf. Escoda, 2001; Perrenoud, 2004; Zabalza, 2007; Herrán, 2008; Tobón, 2010a, 2010b, 2013a, 2013b; Bisquerra, 2003, 2009, 2011c); existen varias maneras de clasificar las competencias o taxonomías. A manera de resumen y destacándose la postura de Bisquerra (2007), se coloca el acento en dos dimensiones de las competencias alusivas al contexto profesional: la técnico-profesional y la sociopersonal.

Las competencias específicas técnico profesionales se circunscriben alrededor de conocimientos, procedimientos y actitudes en relación con un determinado ámbito profesional o especialización. Se relacionan con el “saber”, el “saber hacer” y el “saber ser” (igualmente el convivir, obviamente) necesarios para el desempeño experto de una actividad profesional. Las competencias socioemocionales, también denominadas sociopersonales, intra e interpersonales o simplemente emocionales, suelen ser competencias genéricas, de utilidad para todas las profesiones e incluyen algunas como la autoestima, la conciencia emocional, la regulación emocional, la automotivación, la prevención del estrés, la tolerancia a la frustración, la asertividad, la toma de decisiones, la empatía, la solución de conflictos, el trabajo en

equipo y la resiliencia, entre otras (Bisquerra, 2009, 2012, Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007, Pérez-González, 2008, Pérez-González y Pena, 2011; Fernández-Domínguez, Palomero & Teruel, 2009; Colunga y García, 2016).

Si bien se consideran las competencias técnicas-profesionales en los procesos formativos de los docentes, es menester contar con competencias socioemocionales, que constituyen un conjunto de competencias que facilitan las relaciones inter e intrapersonales.

La competencia emocional es un constructo amplio que incluye diversos procesos y provoca una variedad de consecuencias. Se asume la **competencia emocional (o socioemocional)** como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Bisquerra, 2012). Goleman (1998) apunta que la competencia emocional esta subdividida entre dos grandes factores: la competencia personal (conciencia de uno mismo, autorregulación y motivación) y la competencia social (empatía y herramientas para la interacción social). Tal como defiende el autor, sería la forma como el sujeto es consciente de sus propias emociones y de la interacción sujeto-medio.

La importancia y la necesidad de adquirir competencias emocionales nunca ha sido cuestionada (Bar-On y Parker, 2000; Cohen, 1999; Goleman, 1995; Salovey y Sluyter, 1997). Para Dulewicz y Higgs (1998) y Goleman (1998) (Apud. Pertegal, 2011), la competencia emocional (o socioemocional, según la distinción de la autora), se caracteriza de manera amplia a partir de tres familias de competencias: a) competencia relativa a reconocer sus sentimientos y manejarlos sin que estos le agobien -auto- conciencia, autorregulación; b) competencia de motivarse a sí mismo para lograr el trabajo propuesto, ser creativo y desempeñarse en su mejor nivel- automotivación; c) competencia de percibir lo que otros sienten y manejar las relaciones interpersonales de manera efectiva, empática y asertiva. Las competencias

socioemocionales son competencias básicas que facilitan un adecuado ajuste personal, social, académico y laboral (Berrocal y Bracket, 2008; citado en Pertegal, 2011).

Lo expuesto evidencia la importancia de las competencias socioemocionales en la formación inicial de los maestros del nivel primario. Las competencias socioemocionales facilitan las relaciones interpersonales. Desde que Goleman (1995) popularizó el concepto de inteligencia emocional, se ha revitalizado el interés por las competencias sociales y emocionales (socioemocionales) y se han realizado numerosas investigaciones sobre ambos constructos (Repetto y Pérez-González, 2007).

Existe evidencia empírica acumulada como para afirmar que las competencias socioemocionales contribuyen al logro de un buen ajuste psicosocial y al bienestar emocional, incluyendo una mejor salud física y mental (Bisquerra, 2003; Extremera y Fernández-Berrocal, 2002; Petrides, Pérez-González y Furnham, 2007). En definitiva, las competencias socioemocionales constituyen un bagaje indispensable para la adaptación personal y social en la vida cotidiana.

Desde un punto de vista educativo, el enfoque de las competencias socioemocionales resulta de gran interés, pues entre sus principios sobresale el de entender las competencias no como “rasgos” o características internas que la persona posee y que resultan heredables e inmodificables, sino que, al contrario, consisten en la puesta en práctica de habilidades, actitudes y comportamientos susceptibles de aprendizaje y desarrollo (McClelland, 1973; Bisquerra, 2003; Repetto y Pérez-González, 2007). Por este motivo, el enfoque de las competencias socioemocionales abre una puerta al cambio (a la mejora), siendo este aplicable a la potenciación (*empowerment*) de la autonomía y el crecimiento personal (Rooke, 2005; Petrides, Pérez-González y Furnham, 2007).

La formación de competencias socioemocionales tiene lugar mediante la educación socioemocional. Se entiende la educación socioemocional como un término equivalente al de educación emocional (Bisquerra, 2000, 2003, 2009), más utilizado en el ámbito hispanoamericano, así como también análogo

al constructo de alfabetización emocional (emotional literacy), más habitual en el contexto anglosajón. Dicho término abarca tanto a lo social como a lo emocional (Allen y Cohen, 2006; Halberstadt, Denham y Dunsmore, 2001; Pérez-González, 2008).

En la literatura sobre educación emocional o socioemocional, también es posible encontrarse con la expresión social and emotional learning (SEL) o aprendizaje social y emocional (ASE). Esta expresión (SEL o ASE) es la forma abreviada de referirse al "aprendizaje de competencias socioemocionales" y se emplea cuando se hace referencia al enfoque de educación emocional defendido por la Asociación de Estados Unidos Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL). Según Pérez – González (2008, 2012), no es un término equivalente al de inteligencia emocional. (Pérez, García, & Bisquerra, 2015), con lo cual concuerda la investigadora, ya que la inteligencia emocional es un constructo psicológico, mientras que la educación socioemocional alude a un proceso pedagógico.

La educación socioemocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarla para la vida. Todo ello con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2012). La educación socioemocional es un justo complemento de la educación intelectual.

No existe aún acuerdo absoluto entre los principales autores estudiosos acerca de la educación y las competencias socioemocionales, sobre la clasificación de estas competencias. No obstante, luego de una revisión exhaustiva de la literatura en el área, se han podido identificar varias de ellas que son comunes a la mayoría de los principales modelos teóricos (Mikulic, 2013; Bisquerra, 2009, Mikulic, Crespi & Radusky, 2015). Ellas son: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social, competencias de vida y bienestar. También se alude a la empatía, la expresión emocional, la autoeficacia emocional, la motivación personal y la asertividad, entre otras (Salovey &

Mayer, 1989; Bar-On, 1997; Graczyk, Matjasko, Greenberg & Zins, 2000; Saarni, 2000; Repetto & Pena, 2010; Bisquerra & Pérez-Escoda, 2007; Bisquerra, 2009, 2016). En la presente investigación se asume la taxonomía de Bisquerra y colaboradores, alusiva al pentágono de las competencias socioemocionales (conciencia, autonomía y regulación emocional, competencia social, competencias de bienestar y vida) (Cf. Bisquerra, 2009, 2016; Bisquerra & Pérez-Escoda, 2007).

Un análisis sucinto de las principales y más abarcadoras competencias socioemocionales, permite reconocer que:

La **conciencia emocional** es la competencia que permite conocer acerca de las propias emociones y de las emociones de otras personas, incluyendo la captación del clima emocional de un contexto determinado (toma de conciencia de las propias emociones, dar nombre a las propias emociones, comprensión de las emociones de los demás).

La **autonomía emocional**, como competencia, incluye un conjunto de características relacionadas con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, la automotivación, la actitud positiva ante la vida, la responsabilidad, la resiliencia y la autoeficacia emocional, entre otras.

La **regulación emocional** es la competencia que permite manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener estrategias de afrontamiento eficaces; capacidad para arrostrar emociones negativas y promover emociones positivas.

La **competencia social** sirve a los fines de mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, habilidades para la comunicación efectiva, el respeto por los demás, la comunicación receptiva, la comunicación expresiva, las actitudes pro-sociales y la asertividad, entre otros componentes.

Las **competencias de vida y bienestar** facilitan adoptar comportamientos apropiados y responsables de solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales. Todo ello de cara a potenciar el bienestar personal y social. Supone la identificación de problemas, la fijación de objetivos adaptativos, la solución de conflictos, la negociación y el bienestar emocional (Bisquerra, 2012).

La competencia emocional de los docentes es necesaria para su propio bienestar personal y para la efectividad y calidad, a la hora de llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje del aula, en general y el desarrollo socio-emocional en los alumnos, en particular (Sutton y Wheatly, 2003; citado por Palomero, Fernández & Brackett, 2008). El sujeto en formación debe de contar fundamentalmente con un componente de determinación personal, el compromiso solo lo puede fijar el sujeto en formación en función de sus necesidades, intereses, curiosidad y desafíos.

Es indudable que, para alcanzar un nivel destacado en cualquier profesión, es indispensable tiempo, dedicación y energía. Ningún profesional alcanza su potencial máximo sin adquirir un compromiso serio y sin sacrificar muchas oportunidades de las que los demás gozan. (Harris & Harris, 1987). Si no existe decisión, voluntad, ni deseo, no se logrará el desarrollo de la competencia (Alles, 2008).

Adicionalmente a lo anterior, resulta un imperativo incluir en los planes de estudio conducentes al título de Grado de Licenciado en Educación Primaria, al decir de Palomero (2003), las competencias socioemocionales de forma explícita, no solo como competencias transversales para el ajuste socio-personal del docente, sino también como herramientas docentes específicas para generar entornos adecuados de aprendizaje y de colaboración, así como para favorecer el desarrollo emocional de los alumnos. Para esto, el docente deberá ser capaz de programar actividades educativas y utilizar metodologías dirigidas a este fin (Palomero, 2003).

Un mayor desarrollo de estas competencias se ha visto asociado a un mejor desempeño escolar y profesional, mayor bienestar psicológico, físico y relaciones interpersonales más satisfactorias. Asimismo,

la investigación en competencias socioemocionales ha demostrado que estas pueden facilitar una mejor adaptación del sujeto al contexto y favorecer la realización personal y social.

1.3.2. La competencia de automotivación y su formación en los estudiantes de Licenciatura en Educación Primaria.

Como se ha expresado, la autonomía emocional, como competencia, incluye un conjunto de características relacionadas con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, la actitud positiva ante la vida, la responsabilidad, la capacidad para analizar críticamente las normas sociales, para la búsqueda de ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional.

Se considera la automotivación como una competencia de menor generalidad, componente de la competencia de autonomía emocional, que tiene como rasgos: el autoanálisis, la asunción de las propias capacidades y limitaciones; la voluntad, la persistencia o tenacidad para el logro de objetivos, la resistencia ante las dificultades con optimismo y ánimo necesario para desempeñar las tareas y celebrar los logros (Cf. Bisquerra, 2017; Pérez, García & Bisquerra, 2015). Dicha competencia está directamente relacionada con la autorrealización, la autoestima, la comunicación interpersonal, la colaboración, el tratamiento de conflictos y la negociación.

Teóricos del desarrollo humano entienden la autonomía como una cualidad individual de la persona (Ryan, 1995). Algunos autores (Hoffman, 1984; (Noom, Deković y Meeus, 2001; Collins, Gleason, y Sesma, 1997; Steinberg y Silverberg, 1986), diferencian tres dimensiones en la autonomía: la *autonomía cognitiva* referida a la concepción del propio yo como algo único y diferenciado; la *autonomía conductual* vinculada a la toma de decisiones, alcance de metas y la *autonomía emocional*, relativa a la desvinculación emocional y la liberación de la necesidad de apoyo emocional de los padres (Oliva & Parra, 2001). Desde este último referente, parecería que ser autónomo es socialmente indeseable, pero lo no es así, siempre que no se perciba la autonomía como desvinculación de los otros o desconexión libertina de la realidad.

Se considera que la autonomía emocional es una de las competencias más complejas de adquirir a nivel personal para conseguir una independencia saludable. Implica un conjunto de desempeños integradores de autogestión personal, la capacidad de pensar, sentir, tomar decisiones responsables, el autoconocimiento, la autoaceptación, la confianza en uno mismo y el adquirir una actitud auténtica, gestora y transformadora ante la vida. El trabajo continuado y sistemático de cada una de estas dimensiones permite un mayor grado de autoeficacia emocional y, en consecuencia, un afianzamiento de la autoestima (Pérez & Castillo, 2007).

La autonomía emocional se puede entender como una categoría abarcadora, que incluye un conjunto de características y componentes relacionados con la autogestión personal, entre los que se reconocen el autoconocimiento, la autoconciencia, la autoaceptación, la autoestima, la autoconfianza, la *automotivación*, la autoeficacia emocional, la responsabilidad personal, la actitud positiva ante la vida, el análisis crítico de normas sociales y la pericia para procurar ayuda y recursos (Cf. Bisquerra, 2009, 2016). Supone un componente importante para el bienestar subjetivo.

Cuando se posee autonomía emocional, uno vive de acuerdo con su «teoría personal sobre las emociones» y demuestra autoeficacia emocional, que está en consonancia con los propios valores morales. Se concuerda con Fernández, en que solamente a través de la formación y el entrenamiento, se puede hacer posible desarrollarla (2013), lo cual implica mayor independencia en las relaciones personales y sociales del sujeto. Y estar menos predispuesto a la presión emocional de grupos de iguales. Al decir de Bedacarratx (2012a:146), la iniciación en el campo socio-profesional de la docencia está revestida de un conjunto de ansiedades y sentimientos ambivalentes, como así también de algunos mecanismos que podrían considerarse defensivos respecto al sufrimiento que estas ansiedades provocan. Siguiendo a Díaz-Barriga, la autora concuerda en que es vital que estos afectos suscitados en la dinámica del proceso educativo puedan ser elaborados y no “tramitarse mediante la represión,

negación o desatención de los mismos” (Díaz-Barriga, 1993:73; citado por Bedacarratx, 2012a:146), para que no terminen confluyendo en “procesos de frustración (...) que acaban por anular la dimensión humana de la tarea educativa y del profesor, lo que provoca rutina, conformismo e incapacidad académica” (ibídem).

En esta dirección, la visión humanista de la motivación da énfasis en la persona total, en sus necesidades de libertad, autoestima, sentido de competencia, capacidad de autodeterminación, por lo que se orienta a la búsqueda de la autorrealización personal. Los enfoques cognitivos de la motivación explican esta en términos de una búsqueda activa de significado, sentido y satisfacción respecto a lo que se hace, planteándose que las personas están guiadas fuertemente por las metas que establecen, así como sus representaciones internas, creencias, atribuciones y expectativas. Ambos enfoques, consideran a las personas como activas, capaces de trabajar arduamente porque disfrutan el trabajo, desean comprender, resolver problemas o sentirse exitosos. Dichos enfoques antepone la motivación intrínseca.

A través de las relaciones entre motivación y emoción se puede acceder a la automotivación, que abre un camino hacia la actividad productiva por propia voluntad y autonomía personal. El dominio de la competencia automotivación está estrechamente relacionado con la adaptación al entorno, la autoestima, la autorrealización, la comunicación interpersonal y la colaboración.

Se coincide con Álvarez, en que motivarse a sí mismo es uno de los retos del futuro de la educación (2011). Encaminar las emociones y la motivación consecuentemente hacia el logro de objetivos, es esencial para prestar atención, involucrarse, producir y realizar actividades creativas.

Según Bisquerra, la automotivación supone una competencia componente de la autonomía emocional, decisiva para implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, profesional y de tiempo libre (2012), postura con la cual concuerda la autora. La automotivación se refiere a afrontar

las propias capacidades y limitaciones, empeñándose en desarrollarlas y superarlas, para ocuparse con interés y cuidado de las tareas a realizar, por voluntad propia (Villa & Poblete, 2007).

La persona automotivada, consciente de sus propias capacidades y limitaciones, se dispone con el ánimo necesario para desempeñar las tareas que tiene encomendadas, empeñándose en desarrollar sus potencialidades y superar sus limitaciones. Esta persona, además de hacer un autoanálisis correcto, objetivo y realista, percibe también la realidad del entorno con las mismas características de objetividad y realismo. Consciente de sus recursos y dificultades, aborda las tareas estableciéndose metas alcanzables, ajustadas a sus posibilidades. Su automotivación le hace reconocer sus aciertos y errores, perseverar y ser constante, aunque no existan incentivos externos vinculados al logro de sus metas.

Esta conciencia de la realidad personal y la disposición de automotivación, le permiten establecer planes de desarrollo encaminados a la superación de las propias limitaciones, sin desanimarse y desarrollar las capacidades a nivel personal y profesional. La consecución de estos objetivos produce sentimientos de satisfacción por el crecimiento, que sabe celebrar y compartir con otros.

A pesar de que se reconoce que la docencia es una de las profesiones más estresantes, sobre todo porque implica un trabajo diario basado en interacciones sociales en las que el docente debe hacer un gran esfuerzo para regular no solo sus propias emociones, sino también las de los estudiantes, padres, compañeros, etc. (Brotheridge y Grandey, 2002); los estudios relacionados con la formación de competencias socioemocionales son insuficientes, incluidos los alusivos a la autonomía emocional y la automotivación. Lo expresado hasta aquí evidencia el consenso que existe respecto a las competencias socioemocionales que hay que formar en el maestro primario y acerca de la importancia de la automotivación, a pesar de la sistematización limitada que estas temáticas han tenido hasta el presente.

Los resultados de una red de universidades españolas evidenciados en el Libro Blanco para el Título de Grado de Magisterio (ANECA, 2005), tras un extenso estudio en el que participaron docentes en activo,

aportan competencias que todo maestro debería alcanzar. Dicho estudio, focalizado en la demanda profesional, aporta que el docente deberá mostrar: un buen desarrollo intelectual, moral, emocional y social, ser capaz de desarrollarse con la diversidad de su alumnado, poder trabajar con toda la comunidad educativa, investigar en su realidad y gestionar adecuadamente los centros (Palomero, 2003). Lo anterior refuerza la idea de que los agentes socioeducativos contribuyen decisivamente a los procesos formativos iniciales, por lo que constituyen un escenario ideal para fomentar la competencia de automotivación. De la tesis doctoral de García (2016), se retoma la idea de la necesidad de involucrar a otros agentes, que también inciden en el proceso de formación de los docentes, de forma tal que intervengan sistemáticamente, en todos los espacios, para garantizar una adecuada formación.

Day y Gu (2013) apuntan que el contexto más próximo de la escuela o el aula, así como el contexto profesional más amplio del trabajo (Beltman & Mansfield, 2012), la confianza en el liderazgo de los directivos y devolución positiva de los padres y los alumnos son claves para la motivación, ya que los directores median en las influencias negativas de los contextos macro de políticas educativas, creando culturas escolares positivas que favorecen la capacidad de los profesores para el aprendizaje y desarrollo (Leithwood, 2006; Day, 2007; Meister y Ahrens, 2011). Así mismo, la investigación *Vitae* en Inglaterra (Day, 2006, 2007) descubrió que, para los profesores noveles, el reconocimiento y el apoyo de un liderazgo escolar fuerte, resulta decisivo para facilitar su sentido de la identidad profesional y sostener su motivación, compromiso y su trayectoria positiva en la escuela y profesión (Day y Gu, 2010).

Dentro de las diferentes propuestas existentes para favorecer la interacción entre los agentes formadores que intervienen en la formación de competencias socioemocionales, se destaca el Programa Educativo de Conciencia Emocional, Regulación y Afrontamiento (P.E.C.E.R.A.), un programa de prevención primaria que hace una propuesta formativa de intervención psicopedagógica, desde la acción tutorial. Dicha propuesta (Muñoz de Morales, 2005) consiste en desarrollar competencias emocionales en el

profesorado y alumnado, con el fin de prevenir el estrés psicosocial que se genera en los contextos educativos, como consecuencia de un inadecuado afrontamiento de los procesos interaccionales.

En la propuesta mencionada, se concede una gran importancia a la toma de conciencia de las emociones (Damasio, 2001; Bisquerra, 2003), a la regulación emocional y al desarrollo de competencias socio-emocionales (particularmente de autonomía emocional y de automotivación), que tienen una contribución valiosa tanto en el proceso de construcción de la identidad personal, como en el proceso de socialización.

El Departamento de Educación y Habilidades del Gobierno de Gran Bretaña realizó un estudio acerca de la inclusión de lo socio-emocional, centrado en identificar las metodologías más efectivas para desarrollar habilidades socio-emocionales en los niños y en docentes, partiéndose de la idea de que no es posible formar una competencia que previamente no se ha alcanzado, al igual que no es posible enseñar con calidad, ante la ausencia de bienestar docente. Lo anterior, mediante la implementación de un programa de promoción de la inclusión, cohesión social, aprendizaje y bienestar emocional, que incluye la educación de estas competencias, llamado 'Every Child Matters'. El estudio concluye con la recomendación de desarrollar explícitamente las competencias tanto sociales como emocionales, no solo en la escuela, sino también en las instituciones dirigidas a la formación del profesorado (Weare y Grey, 2003; Palomero, Fernández & Brackett, 2008).

Pérez-González y Pena (2011) han sintetizado revisiones de literatura internacional sobre recomendaciones para diseñar, implementar y evaluar un programa de educación emocional, planteándose: 1. Basar el programa en un marco conceptual sólido y en la investigación previa, haciendo explícito cuál es el modelo de competencias socioemocionales que se adopta. 2. Especificar los objetivos del programa en términos evaluables y haciéndolos también comprensibles para los alumnos, de modo que puedan comprometerse en la consecución de los mismos. 3. Realizar esfuerzos coordinados que impliquen a toda la comunidad educativa (familias, profesores, alumnos) en el desarrollo de algún aspecto

del programa, teniéndose como meta el desarrollo de una comunidad de aprendizaje. 4. Asegurar el apoyo del centro (dirección y el resto del personal), previamente a la aplicación del programa. 5. Impulsar una implantación sistemática a lo largo de varios años, con una programación coordinada, integrada y unificada con el resto de actividades y programas del centro. 6. Emplear técnicas de enseñanza-aprendizaje, activas y participativas que, además, promuevan el aprendizaje cooperativo y sean variadas, para así atender a los diversos estilos de aprendizaje del alumnado. Dos ejemplos recurrentes y destacados de actividades propias de la educación emocional son el role-playing y el diario emocional. 7. Ofrecer oportunidades para practicar todas las facetas de la educación emocional y favorecer su generalización a múltiples situaciones, problemas y contextos cotidianos. 8. Incluir planes de formación y de asesoramiento del personal del programa (profesorado, tutores, orientadores, padres y madres) 9. Incluir un plan de evaluación del programa antes, durante y posterior a la aplicación. 10. Usar diseños experimentales o cuasi experimentales rigurosos donde los indicadores de logro estén basados en pruebas de evaluación sólidas para evaluar la eficacia (logro de objetivos de aprendizaje) del programa (Bisquerra, Pérez & García, 2015). La autora considera que tales pautas deben constituir un referente importante para la formación de la competencia automotivación.

La sistematización teórica revela que no son muchos los investigadores que han centrado sus trabajos en la formación de competencias socioemocionales, en particular la competencia automotivación. Los estudios evidencian que se han trazado pautas para diseñar, implementar y evaluar programas de educación emocional, pero sus propuestas son generales y poco contextualizadas.

Por otra parte, no se cuenta en la ciencia, con un marco teórico referencial que sustente la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria desde la formación de competencias socioemocionales. Esto genera, que el maestro primario tenga limitaciones para automotivarse, en el proceso de implicación con su desempeño profesional. Desde esta perspectiva, la temática relativa a la formación de competencias

emocionales, en particular la competencia automotivación en la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria, constituye una de las áreas más polémicas y a la vez significativas, que conciernen a la formación de maestros en la actualidad.

Conclusiones del Capítulo I

- En el proceso de la formación inicial del licenciado en Educación Primaria se evidencia la jerarquía concedida a la formación en competencias emocionales y particularmente las de autonomía emocional. La formación de tales competencias resulta prácticamente nula en el primer período histórico, situación que presenta cambios discretos a través del tiempo en el contexto mexicano, en virtud de la promoción de una formación integral y de competencias genéricas en el desempeño del estudiante, futuro docente de Educación Primaria, que incluyen en alguna medida, las de carácter emocional.
- La sistematización de los fundamentos del proceso de formación inicial del licenciado en Educación Primaria, revela desde esta perspectiva que la formación por competencias debe permitir al futuro docente tanto resolver problemas laborales, como los de la vida cotidiana. En la formación de la competencia automotivación en el estudiante de la licenciatura en Educación Primaria, se evidencia falta de contextualización en cuanto a su conceptualización, vías para el trabajo en este sentido e integración de los agentes socioeducativos responsables de la formación integral del futuro docente.

**CAPÍTULO II. MODELO PEDAGÓGICO DE LA FORMACIÓN DE LA COMPETENCIA
AUTOMOTIVACIÓN EN ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA.
SUSTENTACIÓN EMPÍRICA Y TEÓRICA**

II. MODELO PEDAGÓGICO DE LA FORMACIÓN DE LA COMPETENCIA AUTOMOTIVACIÓN EN ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA. SUSTENTACIÓN EMPÍRICA Y TEÓRICA

El presente capítulo exhibe los principales sustentos teóricos y empíricos del modelo (estos últimos mediante un diagnóstico inicial sobre el estado de la automotivación), la descripción de la competencia y la argumentación del modelo pedagógico de la formación de la competencia automotivación en estudiantes de la licenciatura en Educación Primaria.

2.1) Diagnóstico inicial del estado de la automotivación de estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria que cursan estudios en la Escuela Normal Rural “Lic. Benito Juárez” de Panotla, Tlaxcala.

La sustentación práctica del constructo teórico, incluyó el diagnóstico del estado inicial de la automotivación de estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria que cursan estudios en la Escuela Normal Rural “Lic. Benito Juárez” de Panotla, Tlaxcala, México. Uno de los retos actuales como docentes de Normales Rurales, es que las estudiantes normalistas conozcan la importancia de la función docente, que los intereses y aspiraciones permanezcan y sean un pretexto para movilizar y lograr una satisfacción continua en el quehacer docente, disfruten la enseñanza y la educación de sus alumnos, sientan pasión por lo que hacen en sus jornadas de observación y prácticas docentes, entusiasmo por investigar y explicarse realidades.

Se aplicó una encuesta a 68 estudiantes de la licenciatura, seleccionados intencionalmente, los que constituyen el 29,3% del total del universo matriculado y a 18 de los 37 docentes de la licenciatura, seleccionados de manera intencional, lo que representa el 48.64 %. El estudio del objeto y campo de esta investigación, fueron considerados como referente para formular los indicadores que aparecen a continuación y que, de una u otra manera, permitieron la selección y diseño de los instrumentos de diagnóstico utilizados:

- Conocimiento de la profesión docente
- Aspiraciones referidas a la elección y estudio de la profesión docente
- El papel regulador que tienen las aspiraciones en el desempeño docente
- Estrategias docentes para favorecer la motivación del alumnado.

El diagnóstico se desarrolló sobre la base de encuestas a estudiantes y docentes (Anexos 5, 6 y 7). A través de la triangulación de los datos derivados de los métodos y técnicas del nivel empírico que fueron aplicados, en correspondencia con los indicadores antes expuestos, se explicitan a continuación los principales resultados obtenidos.

Conocimiento de la profesión docente

Respecto al conocimiento de la profesión docente, que constituye el primer indicador estudiado, se observa a través de los instrumentos aplicados poco conocimiento por parte de los estudiantes, sobre las características de la profesión docente al ingresar a la Licenciatura en Educación Primaria. De forma general existe falta de información y reflexión sobre la importancia de la profesión docente, estructura, organización y acerca de la participación que tienen como miembros de la sociedad.

El 45.58% considera que es necesaria la vocación de servicio, gusto y pasión por lo que se hace; sin embargo, solo el 8.82 % considera la voluntad como necesaria, el 7.35 % no reconoce la necesidad de autoconocimiento, regulación emocional, carácter, valores y la salud física. Por su parte, cuatro de los

encuestados, el 5.88%, muestran conformidad con la incorporación en la propia práctica de innovaciones teórico-prácticas en el campo educativo y con los estudios generales y específicos. Al ser interrogados acerca de los conocimientos sobre la profesión docente, deseo de aprender, actualización continua en los contenidos que se enseñan, habilidades de comunicación docente, solo el 11.76 % los muestreados los registran como necesarios. El 1.47% considera la necesidad de un alto nivel general de lengua, aritmética y resolución de problemas.

Aspiraciones referidas a la elección y estudio de la profesión docente

En relación con el segundo indicador, se pudo constatar que los estudiantes, al ingresar a la licenciatura, muestran un marcado interés por otras áreas ajenas a las de Educación y Humanidades en un 73, 52 % de los muestreados. Solo un 26, 47% sí está interesado en áreas educativas, lo anterior evidencia el pobre atractivo que sienten los estudiantes por el ámbito de la educación. El mayor porcentaje no manifestó, entre sus aspiraciones, la de estudiar la profesión docente, al ingresar a la licenciatura.

La profesión les parece interesante y el considerar contar con capacidades y habilidades para ser docentes, resultaron ser los aspectos más significativos y atractivos para los estudiantes en un 35, 29 % y 19,11% respectivamente. Se cuenta con vocación de servicio en un 14,7%, para el 13,23 % era la única opción para acceder a la Educación Superior y no se tienen recursos económicos para optar por otra carrera, el 5, 88 % hizo su selección por las causas sociales de la organización estudiantil, el desarrollo político con otras instituciones normalistas y en menor medida, debido al gusto por los niños y por imposición de la familia, con un 5, 88 % y 4, 41 % respectivamente. El 4,41 % de las alumnas optó por escoger una carrera que le ofreciera un trabajo seguro, por lo que falta claridad en la apreciación del contar con fuertes intereses para ser docente, así como por considerar que disponen de capacidades y habilidades en un nivel limitado.

Se observa un incremento porcentual, dos años posteriores al ingreso a la licenciatura, respecto a las aspiraciones vinculadas a la profesión, las que se incrementan del 19, 11 % al 38,23 %. Esto parece deberse a que se consideran con las capacidades requeridas, con mayor conocimiento acerca de la profesión para ser docentes y lograr transformaciones beneficiosas en los niños. Del mismo modo, del 14,7% al 17,64% consideran ser docentes de Educación Primaria como una profesión útil para la sociedad con vocación de servicio; el gusto por trabajar con niños de un 5, 88 % a un 17, 64%.

Sin embargo, el interés por la profesión decrece respecto al momento de ingreso a la institución educativa, de un 35,29 % a un 5,88 %. Se valora como una oportunidad de fuente de trabajo en un 7,3% y disminuye la percepción de solo ser la única opción para acceso a la Educación Superior; revelándose cierta tendencia a causar la baja a partir de jerarquizar problemáticas sociales. El 1,47 % de las estudiantes expresa haber perdido el interés, al no sentir seguridad en el desarrollo de las competencias docentes y dos casos han manifestado limitado amor a la docencia.

El papel regulador que tienen esas aspiraciones en el desempeño docente

En cuanto al tercer indicador, se manifiesta que se materializarán esas aspiraciones con empeño y responsabilidad, al cumplir con sus actividades en el desempeño docente (un 61,76 % así lo expresa). En este sentido, los estudiantes manifiestan su limitada perspectiva de lo realmente necesario para incrementar su desempeño docente, ya que apenas el 13,23 % considera que con solo conocer y comprender el perfil de egreso es como podrá desempeñarse en la práctica, lo que evidencia su bajo interés por la profesión. Por otro lado, solo el 14,7% considera que investigar, estudiar y seguir el ejemplo de los profesores perfeccionará su desempeño docente; el 8,82 % no considera contar con herramientas para desarrollar sus competencias docentes.

Estrategias docentes para favorecer la motivación del alumnado

Respecto al último indicador (estrategias docentes utilizadas para favorecer la motivación del alumnado), se observa que el 66,66% de los docentes frente al grupo privilegian la reflexión sobre la trascendencia de ser docentes, su importancia en la intervención y desarrollo educativo, al igual que el análisis de la preparación, los resultados de la práctica educativa de las jornadas de los estudiantes y creen que eso garantiza una alta motivación por la docencia. Por otro lado, solo el 38,88% se interesa por las problemáticas de las estudiantes, motiva con palabras (charlas o comentarios) a partir de los avances obtenidos por los estudiantes, sensibiliza con el empleo de medios como: libros, documentales e historias de vida, orienta a partir del diálogo u otras acciones de asesoramiento, con pláticas constantes y tutoría. Se confirma que la reflexión es utilizada como un requisito de formalidad curricular, sin contarse con elementos significativos de vinculación con la profesión, que fomenten el desarrollo de actitudes de sensibilización con el desempeño docente. Sin negarse el papel de las vías utilizadas, es preciso señalar que se emplean con limitada iniciativa, creatividad y dominio de la metodología para su empleo, con fines de promover la motivación profesional y personal.

El comportamiento de los 4 indicadores estudiados se expresa de forma sintética a continuación:

- Limitado conocimiento evidenciado por los estudiantes, acerca de las características de la profesión docente.
- Limitadas aspiraciones hacia el área educativa y de humanidades. De forma general, la mayoría de los estudiantes ingresó a la Escuela Normal y a la carrera, sin vocación por la profesión de maestro.
- Falta claridad en la apreciación del valor intrínseco alusivo a la profesión docente, así como se considera, por los estudiantes, que, durante el tránsito por la carrera, las competencias que se adquieren son limitadas, así como las capacidades y habilidades a estas asociadas.

- La perspectiva de lo realmente necesario para el desarrollo del profesional docente, no es suficientemente clara para los estudiantes, ni para sus docentes.
- Resulta insuficiente la inclusión de actividades por parte de los docentes, para desarrollar actitudes de sensibilización con el desempeño hacia la profesión docente, en los estudiantes.
- Se aprecia una disposición positiva relativa a incorporar nuevos saberes vinculados al dominio emocional y su papel para mejorar la formación inicial.

2.2) Referentes teóricos del modelo.

El modelo que se propone está enfocado en la formación de la competencia automotivación en estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria. La formación inicial del profesional en Educación Primaria es considerada como el proceso pedagógico conducente a la formación de competencias profesionales docentes. Este proceso permite la aproximación gradual del futuro maestro al objeto, contenido y métodos de la profesión en su nivel educacional. Se produce en la interacción del futuro docente con la teoría, los sujetos del contexto de actuación pedagógica, en especial con la práctica que desarrolla y con los saberes que hay que promover para desarrollar desempeños profesionales pedagógicos competentes (Cf. Villa y Poblete, 2007; Imbernón, 2007; Zabalza & Zabalza, 2012).

Los postulados que se asumen como referentes teóricos para la confección del modelo (y del programa, al ser su vía de concreción), parten de las diferentes ramas del quehacer científico y son los siguientes:

A partir de lo epistemológico general

En este ámbito, se tuvieron en cuenta, la teoría de sistemas y la modelación sistémico estructural - funcional, considerándose la necesidad de promover el desarrollo integral del sujeto (estudiante), futuro docente de Educación Primaria y en particular de la formación de su automotivación, como competencia socioemocional.

A partir de lo filosófico

El modelo tiene su base filosófica en el materialismo dialéctico, donde la actividad práctica del hombre se halla unida indisolublemente a la actividad afectiva y esta a su vez con la actividad cognoscitiva, siendo esta última, complemento indispensable de la anteriormente enunciada. La cognición y las vivencias se reflejan en el estudiante a través de su actividad social práctica, en la que, como sujeto del conocimiento y sus posturas respecto a la realidad, se relaciona con el objeto de la cognición, transformándolo de objeto desconocido en conocido y a su vez se transforma a sí mismo.

Esta concepción señala que la práctica histórica –social es el núcleo determinante del vínculo de la actividad entre el sujeto y el objeto. La actividad que realiza el hombre, es forma de su propia existencia, de su desarrollo y de la transformación de la realidad social. La automotivación es un elemento que induce al hombre a su actuación e implica su compromiso con la modificación de la realidad.

A partir de lo sociológico.

El proceso formativo supone el accionar de diversos agentes socioeducativos (estudiantes, padres, directivos, pares) y el vínculo socialización- individualización, que implica todo proceso pedagógico. La concepción sociológica reconoce el desarrollo de los sujetos bajo la influencia de la educación y el medio social en que se desenvuelven. El medio social establece las necesidades para el desarrollo de la sociedad, este condiciona la formación, que conduce a transformar el contexto y autotransformarse. Se reconoce que es una necesidad, que a partir de la mediación social se perfeccionen los procesos formativos. (Matos y Cruz, 2011:51)

Las reformas curriculares, de planes de estudio en el 2012 de la Educación Normal, se sustentan en las tendencias actuales de la formación docente; en las perspectivas teórico-metodológicas de las disciplinas que son objeto de enseñanza en la educación básica. Se permea la normatividad, finalidades y propósitos educativos, así como las competencias a desarrollar por los docentes en formación, en el marco de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, bajo los principios del derecho a la educación,

igualdad, justicia, democracia y solidaridad para desarrollar el sentido de responsabilidad social y de pertenencia de los futuros docentes (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2015).

A partir de la Psicología.

Desde el referente psicológico, se asume el enfoque histórico cultural, visto como un enfoque integrador, que connota la categoría vivencia, que considera que es la menor unidad del vínculo entre lo cognitivo y afectivo; es decir, que en cada unidad vivencial hay conocimiento y sentimiento, que genera ese conocimiento. Según Vigotsky, es la vivencia la que impulsa la actuación del sujeto, en este caso el estudiante (Apud. González, 2014)

Su importancia en la formación aporta una mirada acerca de la interrelación entre componentes psicológicos, tanto en el plano afectivo (diversas formaciones psicológicas motivacionales como la autovaloración, los ideales, e incluso sentimientos), como en el plano cognitivo (habilidades, capacidades) y a partir de lo cual se desarrollan las competencias, que desde una perspectiva psicológica pueden ser entendidas como formaciones psíquicas.

Se asume la clasificación de las competencias de acuerdo con Bisquerra, (2007), quien incluye dos dimensiones: la técnico-profesional y la socioemocional. Las primeras competencias aluden a una determinada especialización profesional, para el cual se exige un desempeño experto; las segundas están referidas a la relación consigo mismo y con los demás. Estas últimas incluyen la automotivación.

Se destaca la categoría de competencias socioemocionales, adoptada según la postura de Bisquerra (2009, 2012, 2016), quien las considera como aquel conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten al sujeto percibir, comprender, expresar y manejar sus emociones de manera apropiada, para bienestar propio y de los demás.

Como autonomía emocional se reconoce un conjunto de características relacionadas con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, la actitud positiva ante la vida, la capacidad para

analizar críticamente las normas sociales, para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional. (Bisquerra, 2009, 2016, 2017).

Se adopta la definición sobre la automotivación, como la competencia para implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, profesional y de tiempo libre (Bisquerra, 2012).

A partir de la Pedagogía

Se asume de Horruitiner (2012), la concepción de la formación como una de las categorías esenciales de la investigación, la cual caracteriza el proceso sustantivo desarrollado en las universidades, con el objetivo de preparar integralmente al estudiante en una determinada carrera universitaria y que abarca, tanto los estudios de pregrado como los de posgrado. Incluye tres dimensiones: la instructiva, la educativa y la desarrolladora, vistas en su estrecha unidad.

La formación inicial del profesional en Educación Primaria es considerada, desde la perspectiva de la investigadora, como el proceso pedagógico conducente a la formación de competencias profesionales docentes/o para el ámbito de actuación profesional del docente. Este proceso permite la aproximación gradual del futuro maestro al objeto, contenido y métodos de la profesión en su nivel educacional. Se produce en la interacción del futuro docente con la teoría, los sujetos del contexto de actuación pedagógica, en especial con la práctica que desarrolla y con los saberes que hay que promover para desarrollar desempeños profesionales pedagógicos competentes (Cf. Villa y Poblete, 2007; Imbernón, 2007a; Zabalza & Zabalza, 2012).

Se asume el enfoque socioformativo propuesto por Tobón (2010a, 2014), que tiene como propósito esencial facilitar el establecimiento de recursos y espacios para promover la formación humana integral y dentro de esta, la preparación de personas con competencias para actuar con idoneidad en diversos contextos, tomándose como base la construcción del proyecto ético de vida, el aprender a emprender y considerándose las dinámicas sociales y económicas.

La educación emocional o educación socioemocional es reconocida como un proceso educativo, continuo y permanente a lo largo de toda la vida, que presupone el desarrollo de competencias emocionales o socioemocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona con objeto de capacitarla para la vida, todo ello con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2000, 2009, 2016; Pérez-González, 2008, 2010, 2012).

Se asume el criterio de Zabalza (2007), acerca de que los procesos formativos se derivan y vinculan a la mejora de nuevas posibilidades de desarrollo personal: en el crecimiento personal equilibrado, superación de las capacidades básicas del sujeto y satisfacción personal, mejora de la propia autoestima, el sentimiento de ser cada vez más competente y estar en mejores condiciones para aceptar los retos cotidianos de la vida (no solamente los laborales).

Para la formación de competencias se exigen nuevas vías para enseñar y aprender, así como un nuevo modelo de docente formador. Se concuerda con Fernández, Palomero y Teruel (2009) en que la educación socioemocional exige favorecer dos ejes centrales: la formación teórica y la formación personal vivenciada. “El trabajo personal del maestro debe ir encaminado a conseguir unas competencias personales, sociales y afectivas que le permitan ser modelo de equilibrio y punto de referencia para sus alumnos. Solamente un maestro consciente de sí mismo y equilibrado podrá ayudarles a crecer como personas. Es difícil ayudar a construir una buena autoestima si el maestro no la tiene, o enseñar la importancia del respeto y la escucha si el educador no las vive” (47).

Por ello se propone una metodología vivencial en la que, a partir de diversas propuestas de análisis y reflexión, invita al futuro maestro a sentir, vivir, reconstruir y descubrir la riqueza de su mundo emocional y el modo en que se relaciona consigo mismo y los demás. Técnicas como el role-playing, los juegos, las dinámicas de grupo o el trabajo corporal, el cuaderno de bitácora (Palomero & Fernández, 2007), el análisis de vivencias, el trabajo cooperativo, la resolución de conflictos, los dilemas morales, la relajación,

entre otras estrategias y métodos asociados a situaciones magisteriales reales, propician encuentros profundos con uno mismo y con los demás, a nivel corporal, sensorial y emocional, pudiendo resultar claves para una educación socioafectiva.

2.2 Descripción de la competencia automotivación.

El constructo de competencia de automotivación, ha sido poco estudiado. Es difícil encontrar referencias al respecto en la literatura científica y cuando estas aparecen, no se hace un análisis profundo acerca de esta noción, lo cual impone a la investigadora describir su estructura conceptual antes de modelar su formación.

Para la descripción estructural conceptual de la competencia automotivación, se siguieron los criterios de Tobón (2013a, 2014), en cuanto a lo que la descripción de una competencia incluye. La sustentante ofrece una conceptualización acerca de la competencia, como preámbulo a esta descripción, apoyada en la sistematización teórica realizada.

Definición: La competencia automotivación comprende un conjunto de saberes cognitivos, procedimentales y actitudinales que tipifican los desempeños del estudiante de Licenciatura en Educación Primaria, referentes a su autonomía, gestión emocional y desarrollo de acciones individuales con compromiso, involucración afectiva, iniciativa y perseverancia, para el logro de metas previamente planteadas, mediante la utilización de herramientas de carácter socioemocional relacionadas con la experiencia vivencial y reflexiva, para la toma de decisiones pedagógicas fundamentadas.

Como resultado de la sistematización teórica realizada, se aporta la siguiente **definición acerca de la formación de la competencia de automotivación:**

Aquel proceso pedagógico conducente a preparar al estudiante para actuar con idoneidad en el orden de una gestión emocional autónoma, para implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, profesional y de tiempo libre, a tenor de las contingencias y obstáculos que pudiesen surgir,

mediante la utilización de herramientas de carácter socioemocional y para la toma de decisiones pedagógicas fundamentadas relativas a su contexto de actuación profesional (la Educación Primaria).

Elementos que involucra la descripción de la competencia (según Tobón, 2014):

- Identificación de la competencia
- Problemas contextuales
- Ejes procesales y sus indicadores o criterios de desempeño
- Evidencias requeridas

Los niveles de logro se describen en el siguiente capítulo (vid infra).

Identificación de la competencia:

Movilizarse en función de los resultados pautados como metas profesionales y personales, denotándose satisfacción o placer por el solo hecho de cumplir la tarea o desafío, a tenor de los obstáculos, imprevistos, frustraciones y contratiempos afrontados, con autenticidad, consistencia y apertura, de modo tal que se desarrolle en el estudiante un disfrute y autogratificación por el proceso, tanto como por el resultado obtenido.

Problemas contextuales:

1. ¿Cómo incrementar la perseverancia, disposición, interés, adaptación a los cambios, participación responsable y actitud positiva hacia la profesión docente del maestro primario?
2. ¿Cómo formar docentes por convicción y no solo por necesidad económica?
3. ¿Cómo incentivar el interés hacia la a profesión docente a tenor de obstáculos, frustraciones y contratiempos vinculados a la labor magisterial?
4. ¿Cómo desarrollar un sentimiento de pertenencia al magisterio?
5. ¿Cómo desarrollar la conciencia de la importancia de la profesión docente?

6. ¿Cómo hacer conciencia sobre las capacidades, habilidades y valores con los que cuenta el estudiante y las necesarias para ser docente?
7. ¿Cómo despertar la curiosidad por su desarrollo profesional docente?
8. ¿Cómo clarificar las metas y objetivos personales profesionales y sociales en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria?
9. ¿Cómo desarrollar la pasión y energía por el logro de sus metas al haber decidido ser docente?
10. ¿Cómo orientar sus auténticos intereses magisteriales y cambiar porque lo desea, no solo porque resulta un imperativo social?
11. ¿Cómo alentar a los estudiantes a sacar el máximo partido de las oportunidades profesionales docentes?
12. ¿Cómo expresar comportamientos adecuados ante los fracasos académicos, profesionales, personales y sociales?
13. ¿Cómo elevar la imagen de la profesión docente (responsabilidad social)?

Indicadores o criterios de desempeño:

Para delimitar los indicadores, criterios de desempeño o atributos, se consideraron como principales fuentes teóricas: 120 competencias integrales por Tarcica y Masis (s/f), la trilogía de Alles, con los diccionarios de: competencias, volumen I (2009), de comportamientos, gestión por competencias, volumen II (2007) y preguntas, respectivamente, volumen III (2013), considerándose el análisis de la competencia de perseverancia ante los objetivos y metas establecidas con persistencia e interés, con sentido autocrítico sobre sus propias capacidades, habilidades y valores, para elevar la automotivación hacia su ser, conocer, hacer, convivir y transformar su entorno y a sus estudiantes.

También se consultaron los textos de Veiga-Branco (2004a, 2011, 2014), Colunga y García (2015), acerca de la autonomía emocional, la automotivación y su caracterización.

A partir del análisis y sistematización teórica realizados se definen como ejes procesuales a abordar, los siguientes:

1. Concientización de recursos de autogestión emocional.
2. Utilización de recursos de autogestión emocional, para la proyección de metas y desarrollo de acciones propias.
3. Valoración de la autogestión emocional para el desarrollo pertinente de acciones, proyectos y la consecución de metas personales planteadas.

A continuación, se describen los indicadores específicos derivados de cada eje, en términos de desempeños deseables:

1) Concientización de recursos de autogestión emocional.

- Reconoce los recursos emocionales y personales de los que dispone para el cumplimiento de metas vitales.
- Reconoce cuándo un objetivo es alcanzable o no, en función de las herramientas personales de que dispone.
- Traza objetivos que siempre plantean desafíos respecto a su firmeza y constancia.
- Analiza las situaciones y problemas que exigen de su intervención con profundidad.
- Posee una visión de largo plazo, que le permite anticiparse a los cambios externos e internos y prever alternativas de acción.
- Comprende la estrategia a seguir ante contingencias que exigen de su empleo a fondo, para la consecución de metas.

2) Utilización de recursos de autogestión emocional, para la proyección de metas y desarrollo de acciones propias.

- Emprende tareas, proyectos y asignaciones de una manera perseverante, comprometida y optimista.
- Sabe mantenerse enfocado en los puntos críticos de su trabajo, el avance de las acciones y los resultados.
- Mantiene una buena predisposición al trabajo y su nivel de rendimiento, más allá de la complejidad que imponen situaciones, dificultades o entornos desfavorables.
- Está dispuesto a sujetarse a cambios y nuevas disposiciones establecidas, ante un contexto exigente y variable.
- Da el ejemplo y es un referente para todos, en cuanto a tomar iniciativas por cuenta propia para la mejora y la eficiencia de los procesos a su cargo.
- Anima a sus compañeros para seguir adelante en cualquier circunstancia, aun después de un duro fracaso.
- Transmite la propia implicación a través del contagio emocional de su entusiasmo y constancia al equipo de trabajo.

3) Valoración de la autogestión emocional para el desarrollo pertinente de acciones, proyectos y la consecución de metas personales planteadas

- Realiza ejercicios auto-introspectivos para evaluar el impacto de sus acciones.
- Mantiene una efectiva revisión y comparación de los resultados alcanzados, respecto a las metas propuestas, evaluando su gestión personal.
- Actúa preventivamente, para crear oportunidades o evitar problemas potenciales, no evidentes para los demás.
- Hace enmiendas y correcciones con base en sus propios análisis.
- Acepta de buen talante las observaciones y críticas de los demás.

- Implementa acciones y realinea planes con base en los aportes suyos y de otros.
- Celebra los logros obtenidos en base a su gestión personal.

Evidencias requeridas.

- La línea de la vida. (Gráfica acerca de las experiencias positivas y negativas).
- FODA personal (Toma conciencia de qué recursos, capacidades y cualidades conforman sus fortalezas y debilidades principales)
- Planeación personal (documento que plasme una aproximación de su proyección de vida).
- Narrativas de la experiencia sobre su proceso formativo en la Licenciatura en Educación Primaria.
- Videos de su desarrollo profesional durante la licenciatura.
- Redacción de un contrato asociado con su profesión docente.
- Escrito reflexivo sobre su experiencia en su primera jornada de observación de la práctica educativa, sobre la visión del profesor en la docencia.
- Escrito reflexivo-vivencial sobre encuentro con egresados, acerca de los retos de la profesión docente.
- Crítica al contenido de películas sobre temáticas de la profesión docente, mediante cine- debates, foros o un ensayo.
- Entrevistas a docentes en servicio sobre su proceso formativo profesional docente, en los primeros acercamientos en condiciones reales de la actividad magisterial.
- Intercambio basado en reflexiones de autores reconocidos, sobre temáticas de docencia con los que se sienten identificados.
- Diario de adversidades (qué, cuándo, dónde, cómo). De creencias (por qué). De consecuencias (sentimientos y acciones patentes en su proceso formativo).

- Reporte sobre su experiencia de cierre, ante su primera jornada de observación de la práctica educativa.

2.3 Argumentación del modelo pedagógico.

A continuación, se fundamenta el modelo pedagógico de la formación de la competencia automotivación en estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria, que, como fue expresado con anterioridad, se elaboró utilizándose la teoría de sistemas y la modelación sistémica estructural funcional. Para su construcción, se partió de la lectura crítica de las fuentes documentales especializadas y la sistematización teórica realizada por la autora.

A partir del estudio teórico fueron delimitados tres subsistemas o macrocomponentes del sistema modelado, los que se grafican seguidamente y fueron denominados:

- 1) Orientación a la acción magisterial
- 2) Promoción de un acercamiento a la actividad magisterial
- 3) Autodesarrollo de la auténtica vocación y de la realización personal pedagógica

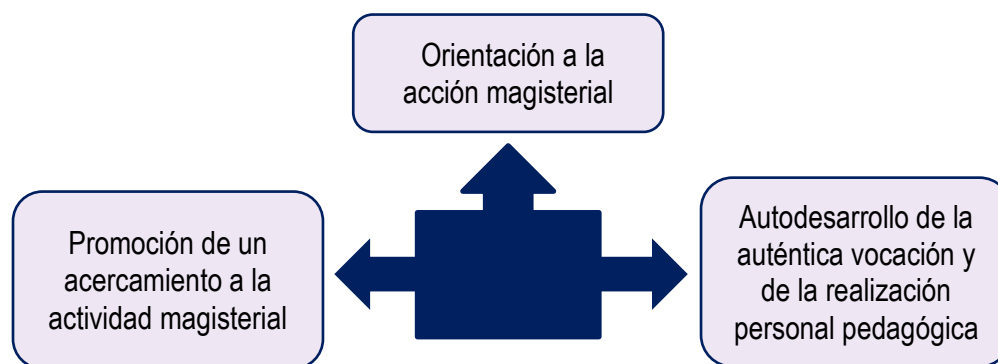


Fig. 1. Representación de los subsistemas del modelo

Seguidamente se explicitan los subsistemas, con sus componentes y las nuevas relaciones teóricas que devela el proceso de modelación.

Subsistema: Orientación a la acción magisterial.

El subsistema denominado orientación a la acción magisterial, supone la aproximación o familiarización inicial del futuro docente de Educación Primaria, con el magisterio. Se connota con ello, los procesos que estimulan una motivación emergente o primaria del estudiante hacia la carrera, desde lo significativa que esta pueda resultar al menos por sus atributos externos, su importancia y las actividades que el quehacer profesional del maestro supone desarrollar.

La delimitación del rol docente emana del propio ejercicio profesional. Una somera visión del fenómeno educativo, permite considerar la educación como un hecho con un fin determinado: la formación total de la persona. En tal sentido, se requiere de la relación de guía entre el docente y el estudiante, con la pretensión de que se logre el desarrollo integral de este último, sin negarse la influencia formadora que sobre el docente produce esta relación.

La función del subsistema consiste en esbozar la promoción del vínculo afectivo del alumno con la profesión pedagógica, derivada de las vivencias emocionales que se suscitan en el proceso de su representación significativa.

Los componentes del subsistema se denominan: reconocimiento del papel social de la profesión del magisterio, mentoría para encontrar sentido al accionar profesoral, asesoría y tutoría en el ámbito profesional.

Reconocimiento del papel social de la profesión del magisterio.

Este componente alude a la distinción o discernimiento por parte del alumno, bajo la orientación de los docentes, del rol que para la sociedad representa el ser maestro de Educación Primaria. Significa la comprensión de la importancia de la profesión docente en Educación Primaria, a partir del descubrimiento en información o experiencia previa, en su trayecto formativo.

La función de este componente es develar un nivel atractivo de información sobre la realidad de la profesión docente, al ingreso a la licenciatura por el estudiante, en el que se estén constantemente

superando las expectativas del mismo relacionadas con la profesión, a través de recursos motivadores sobre la práctica profesional docente.

Como parte de la función que se declara, es necesario promover la reflexión sobre las características de la profesión docente, donde se interceptan tres esferas: las competencias profesionales, las emociones y la responsabilidad ética y social, ya que el desempeño del profesional en formación inicial exige del ejercicio de la responsabilidad y sentido ético. En la docencia esto se acentúa por hacerse alusión a la formación de seres humanos, por cuanto en el desarrollo integral del docente deben concurrir la equidad, la compasión, el compromiso social y el sentido positivo adjudicado a cada estudiante, sin distinción, de manera que se despierte la curiosidad epistemológica sobre la temática.

Un factor importante en la formación de la competencia de automotivación, es la personalidad del maestro: su carácter, el grado de su cultura intelectual y moral, el interés que toma por su profesión, el cariño que inspira a los alumnos. Pensar el significado de la profesión docente y en particular del maestro de Educación Primaria, está asociado a las prácticas cotidianas y la posibilidad de realizar transformaciones educativas, connotándose la identidad profesional del docente que atiende a niños de la edad escolar.

A tales fines, resulta imprescindible la reflexión conjunta sobre la profesión docente, la cual sucede en un espacio del conocimiento relativo a la profesión pedagógica, organizada en niveles individuales y grupales, en el que participan los agentes socioeducativos involucrados y se materializa en los espacios formativos pertinentes. Así se logra identificar esencias relativas a la profesión magisterial y se maximiza el valor de este contenido para el estudiante.

Mentoría para encontrar sentido al accionar profesoral.

Este componente implica el acompañamiento para encontrar sentido a lo que están haciendo los futuros docentes y los docentes en ejercicio. Significa el trayecto del pensamiento inicial acerca de la realidad docente, el pensamiento reflexivo y crítico sobre la misma en un espacio compartido entre estudiantes,

dentro de los cuales unos aventajan en proyección pedagógica a otros y entre los que se fomenta la autonomía (lo cual incluye alumnos mentores y a otros mentorizados).

Entiéndase la curiosidad, como la necesidad del alumno de conocer más respecto a las implicaciones de la profesión docente, con lo cual puede acontecer la disposición del mismo a reflexionar sobre cuán importante es la profesión para él y qué potencialidades posee, para involucrarse en este proceso.

De ahí que la función de este componente es explicar cómo otorgar sentido a la profesión docente, en correspondencia con la representación del significado que de esta poseen la sociedad y el entorno educativo, utilizándose la colaboración entre pares, con la capacidad de preguntarse qué sucede no solo en tiempos apacibles, sino en épocas de crisis. Ello implica niveles de socialización del tema suficientes, para aclarar el máximo de lagunas inherentes a la misma y a la vez garantizar la mejora de la calidad del conocimiento que se adquiriera sobre la profesión docente.

El reto del orientador mentor está en intencionar, la elección de los actos y los medios que permitirán alcanzar el destino que se desea, a partir de la imagen que se forma, según su reflexión sistematizada sobre la labor pedagógica y su percepción del modelo profesional para su futuro, valorándose la realidad actual, con disposición a elegir lo que se desea y aceptando sus creencias, consciente de las potencialidades de la profesión docente que la hacen importante y necesaria para la sociedad. Sin dejar de tratar las dificultades evidentes en esta realidad en forma optimista, de manera que adquiriera un sentido inicial positivo en su vida, en el de sus pares, en el momento actual y en función de proyectos futuros.

Inevitablemente se suscita otro proceso paralelo, relacionado con la reflexión de las potencialidades de sí mismo, a partir de lo que, en materia de intercambio, diálogo, socialización de los productos e ideas personales propician una auto-reflexión y autovaloración. Ningún mentor puede llegar a su meta, a menos que el estudiante mentorizado tenga el deseo intrínseco de lograr similares propósitos.

Entre los dos primeros componentes del subsistema se aprecia una relación de coordinación e interdependencia, fundamentada en que la comprensión del rol del docente de Educación Primaria presupone un cierto nivel de conciencia por parte del estudiante, relacionado con la posibilidad de insertarse en la realidad profesional docente, pero esta comprensión atraviesa por un nivel de reflexión significativa del contenido, que determina el otorgamiento de un sentido a la profesión magisterial. De esta forma, la relación evidencia una representación de calidad mejorada sobre el magisterio en los alumnos y una convicción para dar sentido a su elección profesional, durante su formación inicial como docente para el nivel de primaria.

Acompañamiento pedagógico y tutoría en el ámbito profesional.

Este componente supone un proceso destinado al estudiante, tanto individual como grupalmente, que cuenta con la guía pedagógica y relación de ayuda del docente en ejercicio. El mismo supone la asistencia en situaciones vinculadas a la vida profesional docente, reflejada en los comportamientos que manifiesta el estudiante al tratar de realizar tareas de la profesión en sus primeros progresos y fracasos, con una estructura de autonomía (que parte del autoconocimiento), la toma de decisiones y provoca satisfacción por la elección profesional. Determina y permite consolidar el sentido que adquiere el magisterio para el alumno, a partir del ejercicio de la crítica-reflexiva sobre sus experiencias, siempre con los apoyos de un tutor, cuya función principal es orientarlo y prepararlo para la vida.

La función de este componente es la revaloración, en un nivel superior, de la realidad profesional a través de la experiencia de los estudiantes en sus primeros procesos formativos, por lo que se genera un proceso de reflexión al respecto, centrado en las potencialidades del quehacer docente y las propias del estudiante, de tal forma que se genera posibilidad de que la orientación tenga un sentido positivo de seguimiento a las dificultades, bajo la premisa de que todo proceso es perfectible.

La fortaleza del proceso radica en que a este nivel existe una individualización de intereses, sustentada en razones que cree y justifica el estudiante acerca de la importancia social y personal de la profesión, el desarrollo de nuevos motivos, la crítica socializada, la evaluación de sus potencialidades, así como la valoración de las posibilidades personales para insertarse en esta realidad magisterial. Es por ello que, para el orientador este proceso tiene potencialidades reguladoras, en función de lograr una representación significativa de la profesión docente en el alumno. El apoyo en una visión profesional provoca una profunda esperanza, que influye en el deseo de superación y compromiso consigo mismo y su profesión, por lo que la orientación crea condiciones para que el estudiante proyecte y consiga lo que se plantea como metas, con actitud reflexiva sobre su visión, clarificándola y expandiéndola.

La figura del tutor esclarece que la profesión es una decisión que el propio alumno asumirá, a pesar de que, en algunos casos, los estudiantes no están inicialmente convencidos de ser docentes, a partir de su autovaloración y motivaciones intrínsecas y extrínsecas. Ello implica aprender a considerar las funciones del maestro y replantearse la profesión docente, desarrollar habilidades profesionales imprescindibles para ejecutar de manera óptima su labor, procurando ser mejor persona y generando experiencias importantes para la vida y para cumplir su función como orientador educativo.

Las relaciones que se establecen entre este y los anteriores componentes resultan de coordinación e interdependencia, lo que cualifica la aproximación a la comprensión inicial de la profesión docente, como relación que distingue a este subsistema.

Se hace evidente que la transformación del sentido realidad-implicación-conocimiento de la profesión docente, es un indicador potencial en la estabilidad del vínculo afectivo del alumno con la profesión, porque es expresión de vivencias afectivas (positivas y negativas, con prevalencia de las placenteras), suscitadas en el proceso de su representación significativa. Derivado de las vivencias emocionales que

se suscitan en el trayecto formativo del estudiante y a través del acompañamiento, guía de compañeros y docentes, se puede propiciar un vínculo afectivo con la profesión docente.

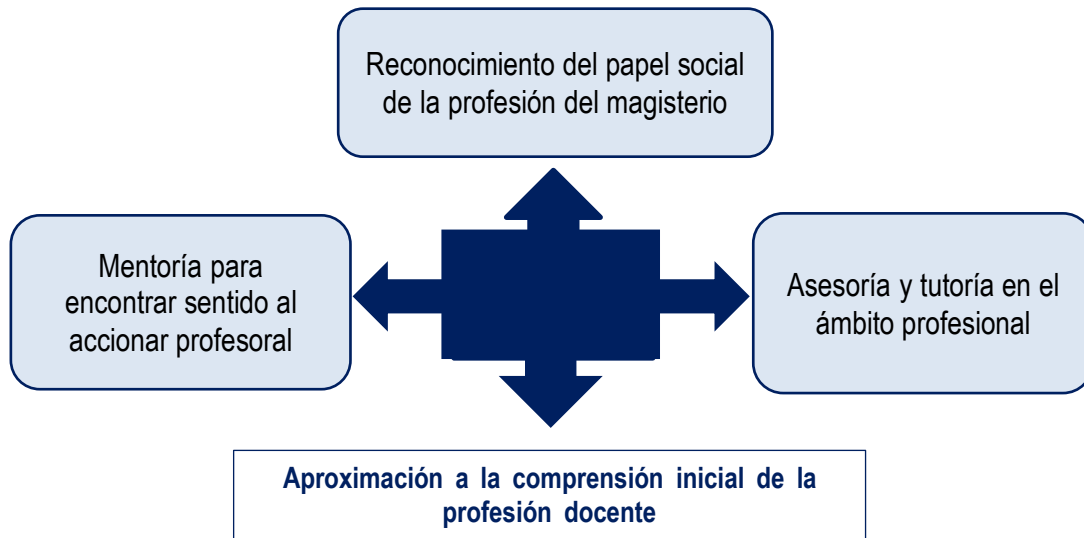


Fig. 2. Representación del subsistema orientación a la acción magisterial

Subsistema: Promoción de un acercamiento a la actividad magisterial.

La peculiaridad de este subsistema consiste en que revela y justifica el primer contacto del estudiante en formación inicial de la licenciatura en Educación Primaria, con la actividad del maestro de este nivel de enseñanza, mediante situaciones abiertas, participativas y motivantes. En tal sentido, constituye el subproceso explicativo del tránsito de una motivación exógena a una endógena en el estudiante, aunque no se trascienda significativamente la primera.

Su principal función radica en explicar la promoción de estímulos que permitan incitar al estudiante, el reconocimiento del por qué y el cómo sentirse atraído por su profesión, mediante un conocimiento más profundo de la realidad pedagógica, de los desafíos y satisfacciones que implica, la anticipación de situaciones conflictuales que tendrá que afrontar, la necesidad y contrariedad que pueden generar las actividades evaluativas, entre otras situaciones-tipo; definiéndose el sentido a su profesión, con ayuda de los agentes socioeducativos.

Se determinan, a partir de la sistematización teórica efectuada, como componentes del subsistema: la clarificación de objetivos y desafíos pedagógicos, la identificación de situaciones iniciales de referencia y evaluación y el reconocimiento de la vulnerabilidad y la frustración en el ámbito docente.

Clarificación de objetivos y desafíos pedagógicos.

Este proceso componente, expresa la percepción del estudiante sobre su proyecto de vida y las relaciones que se establecen entre los saberes acerca de la profesión docente, sus capacidades y la satisfacción de las necesidades de realización en su propio contexto. Dicha percepción es estimulada por el tutor y otros agentes socioeducativos, que orientan, esclarecen y fortalecen su voluntad para actuar, en aras de que alcance el dominio de sí mismo, todo ello conducente a que el estudiante se convierta en promotor de vivencias satisfactorias, dándole un sentido a su vida y a su itinerario profesional.

La función del componente se orienta a develar una visión acerca la profesión docente, que permite distinguir fortalezas y debilidades, amenazas y oportunidades. En consecuencia, supone revelar no solo posibles logros y satisfacciones, sino también probables adversidades. Esclarece propósitos y retos de la profesión docente, con el fin de que el estudiante desarrolle la aspiración de parecerse al maestro modelo, visualice la realidad pedagógica con claridad y opte por plantearse retos relativos a la profesión, alternativas para poder lograr dichos retos; se comprometa con la creación de los resultados que desea alcanzar, de tal forma que dimensione el grado de compromiso, voluntad y actitud para lograrlos.

Enfatiza en la necesidad de tener una postura de apertura, reconocer sus atributos esenciales y todas las modificaciones que en sí mismo experimenta partiendo de la realidad interior y exterior, considerando constantemente los cambios, las nuevas demandas del entorno y de brindarse atención a sí mismo.

El componente destaca el papel de reflexionar y meditar acerca del valor y la finalidad fundamental del accionar del docente de Educación Primaria; concientizándose respecto a que sus influencias educativas influirán en la vida de sus alumnos, con dedicación, respeto, buenas enseñanzas para

estimular y mantener viva la esperanza de un futuro mejor; aun en las circunstancias más difíciles; con un sentido de compromiso activo que ayude a mejorar realmente la vida de sus estudiantes. Enfatiza en lo decisivo de mantener el entusiasmo para enseñar, aprender y vivir, estimular el interés durante toda la vida que impulse la búsqueda de nuevos conocimientos, experiencias, oportunidades de aprender, contagiando a los alumnos con la curiosidad natural de hacer preguntas, comprender por qué están estudiando y cómo les beneficiará lo que estudian. Así mismo, se connota a través de este componente, la necesidad de equilibrar el afecto y el control con límites, para apoyar la autodisciplina, el respeto como miembro de organizaciones profesionales o mediante la búsqueda de un mentor o amigo crítico.

Para el entendimiento de este componente, se parte de reconocer al alumno como protagonista y producto de su formación. Se trata de una persona que internaliza las exigencias socio-educativas, culturales e ideológicas de la profesión docente, las reconstruye de manera única, siendo capaz de emplear sus recursos personales en forma autorregulada, al nivel de su etapa del desarrollo humano.

El rol del alumno es el de construir ideas, juicios, habilidades, el de elaborar su propio proyecto de formación de motivos relacionados con la profesión docente. Tiene el encargo de decidir cómo asume la responsabilidad como miembro del grupo, de aportar valoraciones novedosas y aprehender las de los otros, a partir de validarlas desde todos los contextos propicios de actuación. En fin, funciona como un agente socioeducativo de significación especial en su formación y la de los demás miembros del grupo.

El rol del orientador es el de un guía empático. Le concierne crear en el alumno experiencias, expectativas y facilitar las herramientas necesarias para que se responsabilice en la práctica reflexiva de forma sistemática, bajo una perspectiva ética. Condiciona un ambiente agradable en el grupo donde prima la tolerancia, el diálogo reflexivo, así como el elogio y la crítica al mismo nivel. Tiene conciencia del valor de su imagen, en tanto constituye el ejemplo vivo de lo que predica al alumno.

Identificación de situaciones iniciales de referencia y evaluación.

Se refiere al proceso que permite al estudiante, futuro docente de Educación Primaria, reconocer hechos, contextos y problemáticas pedagógicas y didácticas a enfrentar, con carácter predictivo, propias de su futuro desempeño como docente. Así como estrategias de carácter evaluativo, con las cuales tendrá que interactuar para controlar los resultados del estudiantado, retroalimentarse de la calidad de sus influencias sobre el estudiante, a la vez que empleará para instruir, desarrollar y formar a los alumnos.

Su función se centra en ser explicativo, en aras de conectar la profesión docente con vivencias del contexto real y vislumbrar una faceta con un sentido emocional para el estudiante y otra, centrada en la evaluación de los aprendizajes y de los desempeños integrales del sujeto en torno a su propia vida.

El estudiante requiere observar buenos ejemplos de magníficos maestros y que constituyen modelos a imitar; por lo que más que los contenidos disciplinares que se desarrollan con afán por los docentes, lo que más les impacta y recuerdan es lo que ven hacer, la forma en que piensan, la forma en que tratan y resuelven los conflictos, la forma en que viven su experiencia profesional con ellos y con sus colegas. Cuando los alumnos pueden apreciar al profesor como una persona comprometida con un campo de estudio y con una formación continua, les resulta más fácil tomar en serio su trabajo. Su influencia se convierte, en una cuestión de inspiración mediante el ejemplo, en vez de imposición y obediencia.

Resulta importante que las vivencias afectivas que se experimenten sean prevalentemente positivas y agradables. Cuando los alumnos, futuros docentes están comprometidos con actividades interesantes y cuando están satisfechos con sus vidas profesionales, las vivencias afectivas son generadoras de nuevas necesidades y estas, al ser satisfechas, constituyen la matriz de nuevas vivencias afectivas positivas. Así, se denotan emociones placenteras, de alegría, optimismo, seguridad en sí mismo, entusiasmo, inclinación inicial hacia el magisterio y contribuyen a la calidad de las actividades que se realizan vinculadas a la profesión pedagógica.

La identificación de situaciones iniciales y de referencia expresa la relación dialéctica entre el conocimiento adquirido sobre la profesión y la polaridad afectiva de las vivencias que se configuran alrededor de la profesión, en un acercamiento inicial a la misma. Las vivencias que se originan, en correspondencia con la satisfacción de las necesidades del educando, afectan de manera especial la regulación de la actividad de los estudiantes, vinculada con la profesión docente, es decir, provocan una cierta disposición concretada en manifestar entusiasmo, expresarlo en el modo de actuar, denotándose niveles de motivación, que si bien aún no es auténtica o intrínseca, sí sienta las bases para la configuración de motivos de mayor alcance y superior potencial regulador.

Entre estos dos componentes del subsistema se establece una relación de interdependencia y coordinación, cuya esencia radica en que la clarificación de objetivos y desafíos en el ámbito pedagógico, favorece el reconocimiento y afrontamiento de situaciones iniciales de referencia y evaluación, vínculo que se da también en un orden inverso. Ambos procesos se constituyen en requerimientos, para favorecer una motivación incipiente hacia la profesión pedagógica en los alumnos en formación inicial.

Reconocimiento de la vulnerabilidad y la frustración.

Representa el componente que apunta a reconocer y comprender las situaciones de carácter profesional docente que se viven durante el proceso formativo y una vez egresados los estudiantes, futuros maestros primarios. Su examen minucioso resulta relevante para el quehacer docente y sirve como un recurso para estimular motivos hacia la profesión.

La doble función de este componente consiste en explorar situaciones profesionales de los docentes para que el alumno actúe en consecuencia con su orientación motivacional hacia la realidad magisterial, pero asegurándose que la actuación suceda bajo el tácito reconocimiento de la probable génesis, ante situaciones complejas, de conflicto o de exigencias extremas; de emociones negativas, signadas por la

falta de alegría, de esperanza de conseguir algo que se desea y de entusiasmo, que alientan de modo insuficiente al aprendizaje y al desarrollo integral del formando.

Los estudiantes, mientras puedan definir con precisión los problemas, desarrollarán soluciones alternativas razonables. La esencia del conflicto surgido no se agota ni reduce al sentimiento intenso de pena o tristeza que se experimenta, el dolor y la frustración que vive, sino se define en la actitud asumida ante los hechos, de ahí la importancia de ser capaz de afrontar los problemas y limitaciones que se encuentra el estudiante en formación a lo largo de la vida, a pesar de las molestias o incomodidades, con expectativas positivas que animan a enfrentar el futuro de modo esperanzador.

Es por ello que el manejo de la frustración debe implicar: perseverancia, confianza, paciencia, autocontrol, optimismo y, sobre todo, la autonomía emocional, la gestión oportuna de las emociones, aun en contextos adversos. Reconocer la frustración supone primeramente pensar, luego aceptar el evento, recordar lo valioso que es y lo competente que puede ser el futuro docente o docente en ejercicio, para resolver las circunstancias del entorno.

Sobre todo, es preciso apreciarse como merecedor de la satisfacción que obtendrá, al lograr el objetivo obstaculizado. El estudiante, al ser tolerante a la frustración, podrá mostrarse más flexible, analítico y controlado. Su conducta será más asertiva, resolutoria y positiva.

Las relaciones entre los tres componentes de este subsistema son de coordinación y dependencia recíproca, singularizándose por connotar la génesis de la motivación hacia la profesión docente, aun cuando esta apenas tiene un carácter extrínseco, pues todavía mantiene una alta dependencia de estímulos externos y del apoyo de los agentes socioeducativos.

Entre el primer y segundo subsistema se establecen, igualmente, relaciones de coordinación e interdependencia recíproca, que distinguen una motivación hacia el magisterio "asistida" por mediaciones pedagógicas y posteriormente, que confluyen, con la actividad magisterial, mediante la exposición del

maestro primario en formación inicial, a situaciones abiertas, participativas y motivantes vinculadas al magisterio, como un estadio superior del proceso modelado.

A continuación, se muestra la representación del subsistema promoción de un acercamiento a la actividad magisterial, con los componentes y relación que lo cualifican.

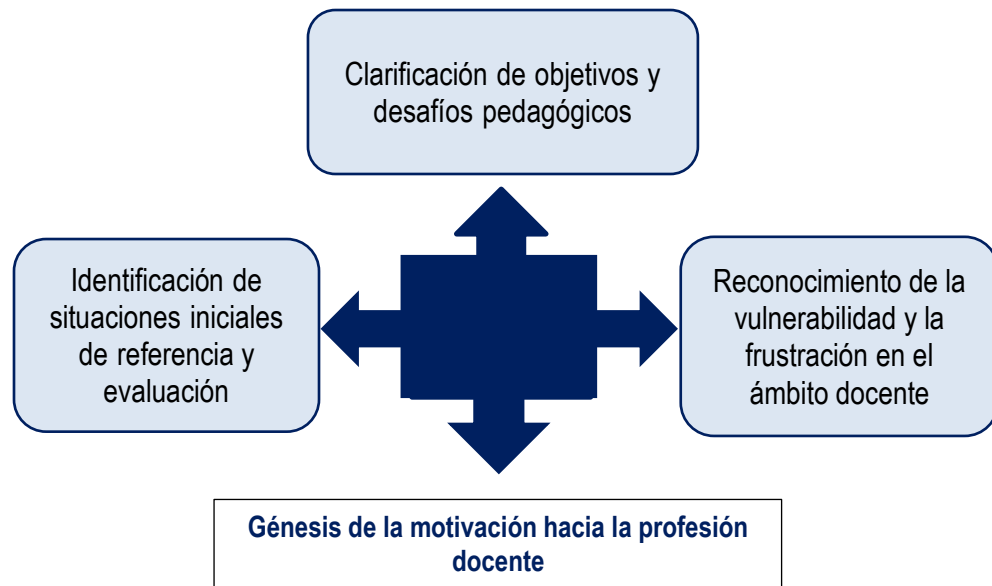


Fig.3. Representación del subsistema promoción de un acercamiento a la actividad magisterial

Subsistema: Autodesarrollo de la auténtica vocación y de la realización personal pedagógica.

Este subsistema del modelo devela las potencialidades del estudiante para automotivarse, involucrarse y comprometerse con la profesión pedagógica, de modo legítimo. Indiscutiblemente, este propósito no se logra a corto plazo y requiere transitar por los procesos antes descritos para concretarse, si bien su objetivación puede favorecer al resto de los procesos constitutivos del sistema.

Su función es explicar cómo pueden ser generados motivos intrínsecos, a tenor de contingencias, conflictos y adversidades que puedan presentarse en la actividad docente en el nivel primario. Esto implica que el subsistema en cuestión, devela en gran medida, el itinerario metodológico para el logro de una automotivación que concierne a la educación de infantes en edad escolar.

Los componentes del subsistema se denominan: implicación en el desarrollo de situaciones vinculadas a la labor magisterial desde la clase, práctica reflexiva sobre dilemas morales conectados a problemas magisteriales reales, toma de decisiones pedagógicas fundamentadas en una actitud positiva ante el cambio y la innovación, gestión de las propias emociones y su eficacia reguladora.

Implicación en el desarrollo de situaciones vinculadas a la labor magisterial desde la clase.

Este componente se distingue por exaltar la creación de las condiciones precisas, para la inserción y socialización efectivas de observación y práctica educativa en el contexto formativo. La función de este componente es hacer reflexionar acerca de la realidad profesional en el contexto real alusivo a la actividad profesional y de forma intencionada.

Es un desafío pedagógico evaluar las potencialidades, desde la formación como trayecto, como un proceso que inició mucho antes del ingreso al nivel superior. Es parte consustancial de la formación, las propias experiencias escolares vividas, que obviamente se extienden durante toda la vida profesional. Ello permite visualizar los momentos decisivos de la formación, saber que se tienen supuestos subyacentes que se fueron formando mucho antes de los primeros contactos con las teorías pedagógicas y que siguen permeando el acto pedagógico. Todo estudiante de carreras pedagógicas posee ideas previas sobre lo que significa la profesión pedagógica, sobre lo que versa la actuación del docente, en las que cada estudiante incorpora en su imaginario la figura del profesor ideal, para insertar de manera pertinente la asunción del compromiso con la profesión docente.

Un elemento importante es el análisis y reflexión de la experiencia de forma coherente, organizada e integrada, ya que el alumno es el centro de todo un sistema de influencias que deben facilitarle su formación. Se requiere crear interés, motivar, haciendo pensar a los estudiantes con reflexiones, con experiencias profesionales docentes que "absorban" al alumno (videos, reflexiones, películas) y lo conecten con el mundo laboral a desempeñarse.

Para ello no hay que apelar básicamente a lo cognitivo, sino también al ámbito emocional, para que lo que estudien los alumnos se perciba como útil y necesario, por cuanto ellos adviertan que les sirve para su vida profesional activa, favoreciéndose la participación y la cooperación entre los estudiantes. De igual modo, se procurará promover el deseo de aprender, de lograr la implicación, mediante el respeto y estimulación al estudiante.

Se significa en este componente el contexto de la clase, para iniciar el análisis a través de situaciones tratadas en el contexto más cotidiano e inmediato al alumno, en función de transitar posteriormente al tratamiento de situaciones, dilemas y problemas en un contexto extra-áulico y cada vez más real, más auténtico y parecido al escenario de ejercicio de la profesión magisterial.

Práctica reflexiva sobre dilemas morales conectados a problemas magisteriales reales.

El segundo componente se refiere a la reflexión sobre la propia praxis docente, lo cual resulta de crucial importancia para perfeccionar la práctica pedagógica y para trabajar en base a situaciones auténticas de aprendizaje, también denominadas como aprendizaje situado, que favorezcan el desarrollo de motivos intrínsecos ligados a la profesión pedagógica.

Una herramienta sumamente útil, en el caso de los niños de Educación Primaria, radica en el uso de dilemas dadas sus edades, intereses, necesidades y su situación social del desarrollo. Por ello, los dilemas asumen una importancia doble, 1) porque se constituyen en vía para formar al futuro docente de Educación Primaria y favorecer el desarrollo de su automotivación, 2) porque a su vez se constituyen en una herramienta de trabajo con carácter lúdico o semejante, para interactuar con los niños y transmitirles enseñanzas de alto valor moral, de utilidad para sus vidas.

El trabajo con situaciones dilemáticas compromete el rol de los agentes socioeducativos, es decir, el alumno, el orientador o tutor, los titulares de las escuelas primarias, la comunidad estudiantil, los docentes, las instituciones, la organización estudiantil, propiciándose que se dinamice la asunción crítica de

sus responsabilidades como educadores, a partir de un sistema integrado de influencias educativas sobre el alumno, para la formación de inclinaciones afectivas hacia la profesión docente.

La función del componente estriba en reflexionar sobre el desempeño docente y cómo puede incentivarse la autoimplicación, mediante situaciones de conflicto moral asociadas a problemas profesionales reales. Ser docente implica saber lidiar con la incertidumbre, encontrar el equilibrio entre la profesión y una vida digna, por vincular sentimiento y pensamiento. Supone, a su vez, considerar la integración de los sujetos acorde a la cultura de su medio y lo que está relacionado con la propia capacidad de acción y toma de decisiones, aquello que servirá para que sean más capaces y autónomos. Comprende los tipos de práctica reflexiva y desarrollo profesional continuado, en los que participa individual y colectivamente, con el fin de mejorarlos.

El proceso de reflexión no tiene que ser exclusivamente verbalista. El ejemplo de los actores educativos sobre los sentimientos morales y la voluntad son de trascendencia, es preciso entonces aprovechar los modelos de buenos docentes que se observan, siendo capaces de utilizarlos como recursos para actuar. Se trata de analizar las problemáticas planteadas para su comprensión crítica, para estimular y transformar entornos y facilitar el implicarse en proyectos no solo personales, sino colectivos y proactivos. Se exige la mirada atenta para saber cómo actuar y para poder aprovechar los modelos, en aras de objetivos formativos. Entendiéndose como vías para transformar el entorno: la formulación de proyectos contextualizados en los que se pongan de manifiesto criterios de valor relacionados con la implicación y el compromiso, que pueden ser generalizables a ámbitos no solo educativos, sino también informales. En este sentido, el conocimiento ordinario del estudiante en formación profesional docente, se va enriqueciendo a través de la práctica y la experiencia. Estas son fuentes de interés que por el grado de contextualización constituyen vía de reflexión y debate en el trabajo sobre los sentimientos y la voluntad. Así, es necesario aprovechar el sentirse indignado ante el comportamiento de algún actor; el sentir

frustración ante alguien que falta a la confianza o expectativas; el sentir que se es responsable de sus propios actos, sobre todo cuando no son adecuados. Estas son expresiones que permiten expresarse de forma emocional y efectiva ante acontecimientos de la vida cotidiana, accediéndose al autoconocimiento y autorreconocimiento como personas no solo racionales, sino también sensibles y vulnerables.

Es a través de las vivencias surgidas en torno a la profesión del maestro primario y de la elaboración de un autoconcepto más ajustado de sí mismo, que resulta posible iniciar un proceso de autorregulación y autocontrol de carácter autónomo, que permita guiar su comportamiento en situaciones personales colectivas de especial conflictividad emocional, pero de modo efectivo.

Entre los dos componentes antes apuntados se establecen relaciones de reciprocidad, por cuanto tanto el tratamiento de situaciones pedagógicas ilustradas mediante la clase, como su simulación a través de dilemas auténticos en condiciones extra-áulicas, pueden promover la automotivación del alumno, relacionada con su profesión docente.

Toma de decisiones pedagógicas fundamentadas en una actitud positiva ante el cambio y la innovación.

Es el proceso mediante el cual el estudiante actúa como agente de cambio de sí mismo, a través de un esfuerzo continuado, con actitud positiva, para ir perfeccionando sus competencias emocionales y particularmente la de automotivación. Su función supone el análisis racional de opciones y alternativas, la adopción de decisiones y la resolución de problemas debidamente fundamentados, de tal forma que le permitan reconocer la necesidad de renovación con convicción, con miras a encontrar la forma de superar los impedimentos y nuevos retos. Implica la resolución conjunta de problemas magisteriales, así como la búsqueda de acuerdos en común, aceptables por todos los participantes.

La realización personal como acción encierra todo lo que el alumno es capaz de utilizar como referencia teórica que conduzca a soluciones prácticas que permitan resolver los problemas, mediante un manejo

estratégico de los propios conocimientos, distinguiéndose esta realización por el sello personal que le incorpore a las actividades profesionales.

El componente distingue que, a partir de la experiencia adquirida, la ubicación de los problemas no solo puede limitarse a un espacio sobre el que proyectar lo que la teoría o la práctica dicen en abstracto al respecto, sino reconocer un espacio histórico y transversal, referido al sujeto o grupo de sujetos que colaboran para la resolución de problemas profesionales y al ambiente en que se han desarrollado. Se precisa conocer cuándo y cómo surgió el problema, cómo ha ido evolucionando, qué tipo de respuesta se ha ido brindando y qué resultados se han obtenido. Ello depende, entre otros factores, de la calidad de las vivencias afectivas y el nivel de conocimiento adquirido sobre la realidad profesional docente.

Se trata esencialmente de que el estudiante asuma la búsqueda de soluciones construidas ad hoc, no la mera aplicación práctica de cualquier teoría, sino una reelaboración de la misma en función de las variables específicas que afectan a cada caso y a su evolución, por lo que se pone en juego su nivel de creatividad e independencia, lo que garantiza la satisfacción necesaria para sentirse realizado.

El alumno debe experimentar la tensión hacia la innovación y la búsqueda constante de nuevos procedimientos que vayan superando las técnicas y rutinas existentes hasta el momento, tanto en lo que se refiere al trabajo personal, como a las estructuras dinámicas organizativas. Ello con vista a que genere impresiones inherentes a una autovaloración positiva y adecuada, así como expectativas positivas respecto a las potencialidades de la profesión docente.

Entre los tres componentes analizados se establecen relaciones recíprocas y coordinadas, ya que resultan igualmente significativas las aportaciones referidas al tratamiento de situaciones pedagógicas desde la clase, su simulación a través de dilemas auténticos en condiciones que trascienden la clase, tanto como la resolución conjunta de problemas magisteriales mediante el trabajo colaborativo entre

docentes del nivel de primaria en formación inicial, para promover la automotivación del alumno, vinculada a su futura profesión como docente.

Gestión de las propias emociones y su eficacia reguladora.

Este componente constituye el proceso de dominio personal, de regulación voluntaria de las actuaciones y las emociones, en el que el estudiante se siente capaz de manejar sus propios estados emocionales, para canalizarlos de forma positiva hacia conductas o acciones productivas, respaldado lo anterior por el interés y la curiosidad personal. Ello presupone que se valore a sí mismo y a los demás, dando sentido a que los acontecimientos de la vida, aunque perjudiciales, no le provoquen una distorsión grave.

Su función consiste en argumentar el rol de la generación de vivencias positivas, gratificantes, que favorezcan la regulación emocional efectiva, para el cumplimiento de las metas personales y profesionales por voluntad propia.

La autogestión emocional implica un proceso que consiste en promover emociones placenteras que incentiven a aprender por interés y convicción propia, que favorezcan el crecimiento personal y el respeto a los otros por iniciativa propia, que propicien el ayudarse a elevar su mirada más allá de lo inmediato, el aprender más sobre sí mismos, el construir una identidad fundada en autoimágenes nuevas con voluntad, esfuerzo y pasión por la vida. El objetivo consiste en dar oportunidades, pero no esperar a que estas surjan para interesarse por aprender, colaborar o crecer, lo cual debe constituirse en un deseo auténtico del estudiante y una de las expresiones supremas de encontrarse automotivados.

La eficacia reguladora de las emociones se alcanza cuando estas no obstaculizan el cumplimiento de las metas profesionales, por el contrario, se evidencia en la medida en que los alumnos pueden mantener firmeza y perseverancia en la obtención de sus fines y compromisos fundamentales. Supone imprimir energía en el cumplimiento de las responsabilidades de la vida diaria, con capacidad de sostener a largo plazo el interés y el esfuerzo en el logro de objetivos, a pesar de la presión ejercida por padres,

alumnos, iniciativas curriculares, condiciones económicas, políticas o al sentir la tentación de entrar en una espiral descendente de expectativas y práctica.

Lo anterior supone resistir, a pesar de las dificultades, la tendencia hacia el escepticismo, el buscar y hallar incentivos en las cambiantes realidades de la enseñanza; aceptar que, aunque puedan desear trabajar con alumnos creativos, respetuosos, trabajadores e intelectualmente exigentes, no siempre será así, el valorarse a sí mismos y a los demás, dando sentido a que los acontecimientos de la vida, aunque perjudiciales, no los disminuyen. Implica autoestimularse, revisando sus valores y creencias fundamentales, reflexionar sobre los contextos en que se desarrollará su trabajo y su vida, cómo tendrá lugar la participación colaborativa con sus compañeros acerca de las experiencias productivas, así como la participación en redes de aprendizaje para evitar el aislamiento y la desesperanza.

En síntesis, supondrá meditar acerca del valor y la finalidad fundamental de su labor educativa como docente de Educación Primaria; colocando su mirada en la esperanza de que su enseñanza influirá en la vida y el aprendizaje de sus alumnos. Todo ello con respeto, confianza y buenas enseñanzas para estimular y mantener viva la esperanza de un futuro mejor en sus estudiantes.

Las relaciones entre los cuatro componentes de este subsistema son de coordinación y dependencia recíproca, caracterizándose por resaltar la transición hacia una motivación endógena relacionada con la profesión docente y las vías que garantizan este salto cualitativo, desde la formación inicial del docente de Educación Primaria. Se distingue por connotar el análisis y reflexión sobre las experiencias profesionales para crear involucración y motivar el compromiso con la práctica docente, apelándose al ámbito emocional, percibiéndolo como útil y necesario, con lo que se facilita la implicación del maestro.

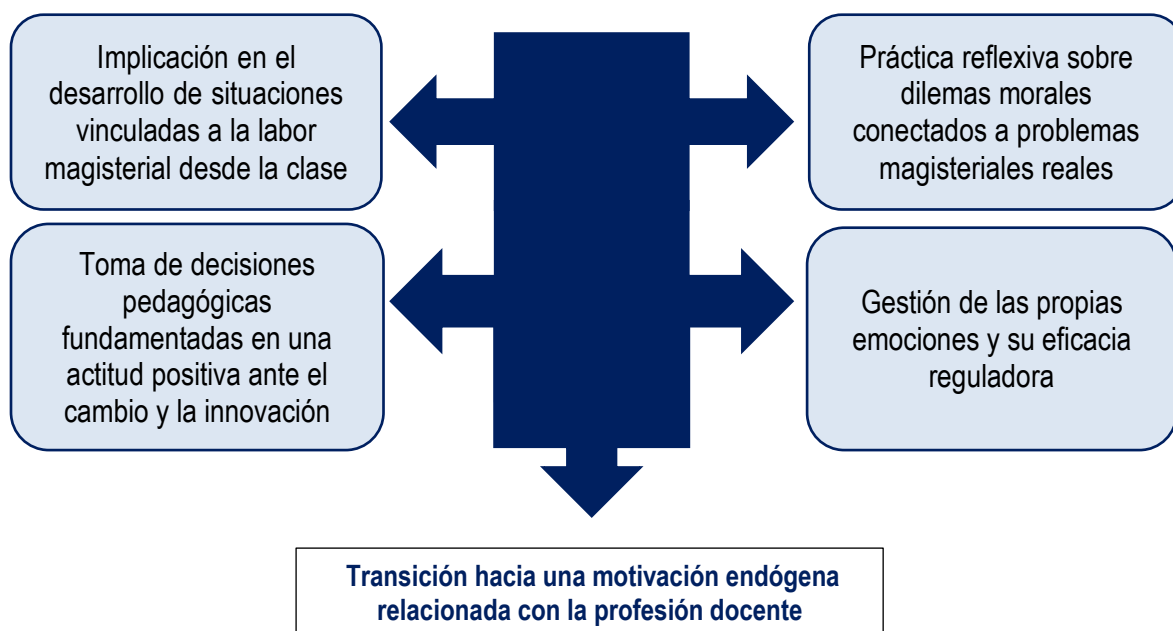


Fig.4. Representación del subsistema autodesarrollo de la auténtica vocación y la realización profesional pedagógica

De la relación de los subsistemas y sus componentes (de interdependencia y subordinación), resulta como cualidad sinérgica la autodeterminación sostenida para enfrentar la realización de la actividad magisterial de Educación Primaria, en función del bienestar y desarrollo humano. Esta concierne a la posibilidad de la toma de decisiones (autonomía) y la percepción de la competencia, en relación con los propósitos formativos del docente en formación, orientada a definir objetivos de aprendizaje, identificación y selección recursos, tiempos, condiciones y vías más convenientes para abordar la instrucción, el desarrollo y la educación de los alumnos de Educación Primaria.

A continuación se representan los subsistemas del modelo, con la relación teórica principal que los conecta y su cualidad resultante.



Fig.5. Representación del modelo pedagógico de la formación de la competencia automotivación en estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria

Conclusiones del Capítulo II

- Mediante el diagnóstico, se reconoce el escaso deseo de los profesores de conocer sobre la profesión, su importancia e implicación, compromiso para asumir el rol de ser docente y la autovaloración respecto a la asunción este rol. De igual manera se constata la deficiente participación de los agentes socioeducativos en el proceso formativo de los futuros profesionales en Educación Primaria.
- Se realiza la descripción de la estructura conceptual de la competencia automotivación, determinándose problemas del contexto, ejes procesuales, indicadores de desempeño y evidencias.
- El modelo pedagógico se elabora mediante la modelación sistémica estructural-funcional. Incluye tres subsistemas: orientación a la acción magisterial, promoción de un acercamiento a la actividad magisterial y auto desarrollo de la auténtica vocación y de la realización personal pedagógica, de cuyas relaciones deviene en calidad de cualidad más trascendente, la autodeterminación sostenida para afrontar la realización de la actividad magisterial en la Educación Primaria, en función del bienestar y el desarrollo humano.

**CAPÍTULO III. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA PARA LA FORMACIÓN DE LA
COMPETENCIA AUTOMOTIVACIÓN EN ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN
PRIMARIA. VALORACIÓN DE RESULTADOS**

III. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA PARA LA FORMACIÓN DE LA COMPETENCIA AUTOMOTIVACIÓN EN ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA. VALORACIÓN DE RESULTADOS

El presente capítulo exhibe la explicación relativa al programa de intervención pedagógica para la formación de la competencia automotivación en estudiantes de la licenciatura en Educación Primaria, la valoración de la pertinencia del modelo y el programa mediante talleres de socialización, así como la evaluación de la efectividad del programa mediante su introducción en la práctica.

3.1 Explicación del programa de intervención pedagógica.

La intervención pedagógica o psicopedagógica se refiere a un conjunto de actividades que se encaminan a identificar las necesidades de los alumnos, prevenir la aparición de problemas, solucionar otros ya existentes, pero más allá de eso, se convierte en un facilitador de transformaciones en los procesos que se pretende favorecer en los estudiantes (Martínez, Krichesky & García, 2010; Clares, 2002; Sánchez-Vidal, 1996; Bautista, 1992; citados por Ramírez, Ramírez y Henao, 2011).

La intervención es posible en la medida en que se focaliza con claridad su propósito. Para ello resulta relevante la realización del diagnóstico, el que permite identificar la problemática, los objetivos a proponerse, las formas de participación de los involucrados, el procedimiento metodológico a emplear, los tiempos, los recursos, el desarrollo, seguimiento y alcance de la propuesta.

El programa de intervención se concibe como un conjunto de acciones planificadas para dar respuesta a necesidades educativas concretas en un determinado ámbito de intervención: escolar, familiar o social (Hermosilla, 2009). A su vez, las concepciones actuales de intervención psicopedagógica y el diseño de

programas, han de tener en cuenta, no solo los cambios que experimenta el sujeto a nivel evolutivo, sino los que requiere para ajustarse a los nuevos contextos educativos y a sus demandas (Clares, 2002).

En el momento actual, los docentes en formación enfrentan una desmotivación hacia la profesión docente, una limitada pasión y compromiso hacia la misma, lo anterior unido a los matices de las interacciones el desgano, desaliento, entre los entornos personales, profesionales, socioculturales, políticas educativas (Day & Gu, 2015). El programa pretende atraer, desarrollar y sostener la automotivación de los futuros docentes a lo largo de su vida en contextos cambiantes a nivel personal, profesional y social.

La finalidad de este programa de intervención es formar la competencia de automotivación derivado de procesos formativos en contextos educativos de Licenciatura en Educación Primaria, mediante una propuesta que favorezca el desarrollo de la competencia automotivación, (Bar-On, 2006; Bisquerra, 2016) en el alumnado, que les facilite autogestionar su estado emocional, para la proyección de metas y desarrollo de acciones propias para su consecución, valorando su autogestión emocional para la ejecución pertinente de acciones, proyectos y metas personales planteadas.

Al planteamiento de la intervención educativa se le concede una gran importancia para el desarrollo de competencias socioemocionales que ayuden en el proceso de construcción de la identidad profesional, incidiéndose en los procesos de construcción personal a tres niveles: cognitivo, emocional y comportamental, a través de la orientación en lo que respecta a intereses, preferencias, motivaciones personales, profesionales y de vida, con procedimientos prácticos que promueven vivencias afectivas, propiciándose la reflexión y la acción sobre las mismas (Damasio, 2010; Bisquerra, 2003).

El presente programa está dirigido a la formación de la competencia automotivación relacionada con el futuro profesional docente de Educación Primaria, mediante procedimientos prácticos que promuevan vivencias afectivas positivas.

El programa de intervención pedagógica para la formación de la competencia automotivación se desarrolla a través de diferentes etapas, contentivas de objetivos y acciones específicas:

Primera etapa: Exploración del contexto y estrategias organizativas para la puesta en marcha del programa, con el fin de determinar las necesidades del contexto, las potencialidades y competencias de los actores, a partir de las cuales se diseña el programa de intervención. Por ello, un primer propósito es realizar un acercamiento, con el fin de establecer condiciones favorables de colaboración previa, recogiendo información sobre las características del contexto ambiental; es decir, el nivel socio-económico y cultural de las familias, la situación del profesorado y del alumnado en cuanto al clima del centro, nivel de implicación del profesorado en propuestas de innovación y la actitud de los profesores ante la propuesta.

Segunda etapa: Diseño de acciones, que consiste en esbozar y concebir las acciones del programa, identificar los posibles obstáculos a presentarse, el tiempo y los recursos materiales y humanos necesarios, con el propósito de determinar las actividades más pertinentes en el contexto de referencia y la viabilidad de su implementación. Se realiza un planteamiento del programa, conjuntamente con un análisis de los posibles obstáculos y limitaciones en relación con el tiempo disponible, los recursos materiales y humanos, así como la idoneidad de las actividades concebidas.

Tercera etapa: Ejecución de acciones educativas, que supone la puesta en práctica del programa de intervención pedagógica. Se pretende que los alumnos se acerquen a situaciones de la vida profesional docente en contextos reales, en las que se vivan problemáticas relevantes y se reflexione sobre sus sentimientos, pensamientos, emociones y comportamientos. De este modo, la meta planteada es formar la competencia automotivación a partir de la toma de conciencia de la experiencia emocional vivida, mediante un proceso de reflexión en el que se clarifiquen ideas y valores, consiguiéndose un mejor

conocimiento de sí mismos y de los demás y un mayor compromiso con su profesión, que les permita una autoimplicación en situaciones problemáticas.

Cuarta etapa: Evaluación de la intervención, en la que se valora el grado de logro del propósito del programa de intervención pedagógica puesto en práctica, en correspondencia con los objetivos planteados y tomándose en cuenta los resultados obtenidos (parciales y finales), considerándose que dicha evaluación estará presente en los diferentes momentos de la intervención.

La evaluación está en correspondencia con los criterios de desempeño de los ejes procesuales de la competencia automotivación, según la descripción contenida en el segundo capítulo de la tesis. Los indicadores fueron contextualizados a partir de los criterios de Alles (2015), quien propugna el empleo de indicadores de “naturaleza cognoscitiva, actuacional y afectivo-motivacional”, como expresión de los saberes esenciales que aparecen en la descripción de competencias.

Se enmarca la evaluación en 5 categorías posibles, equivalentes a los retomados por Tobón (2014): nivel de desempeño muy alto (estratégico), nivel de desempeño alto (autónomo), nivel de desempeño medio (resolutivo), nivel de desempeño bajo (receptivo) y nivel de desempeño muy bajo (preformal).

El programa de intervención pedagógica para la formación de la competencia automotivación se estructura a través de 3 módulos denominados: **Módulo 1**. Ponderación de la significación personal de la profesión docente. **Módulo 2**. Fomento de la reflexión y la autogestión emocional relativas a la actividad profesional docente. **Módulo 3**. Innovación valorativa en la actuación profesional, desde el rol del maestro en formación.

Los **objetivos específicos** por módulos son:

Objetivo del módulo 1 Reconocer el significado y el sentido de la profesión docente en Educación Primaria.

Objetivo del módulo 2: Reflexionar acerca de la actividad profesional docente, desde el reconocimiento del ser y estar, con responsabilidad.

Objetivo del módulo 3: Autovalorar el desempeño en las prácticas docentes y situaciones en contextos reales en transformación.

En su organización, el programa hace corresponder cada módulo con temáticas y sesiones de trabajo, de acuerdo a las problemáticas identificadas. Las cinco primeras sesiones corresponden al módulo 1. Las sesiones 6-12 corresponden al segundo módulo. Las sesiones 13-19 atañen al módulo tercero. La sesión 20 se dedica al balance del programa y sus logros.

A continuación, se ilustran los procederes, productos y actividades vinculados a los módulos y sesiones correspondientes, para desarrollar mediante talleres.

Módulo 1.

Sesión 1.

Problema:

Bajo nivel de conocimiento sobre la importancia de la profesión docente y el impacto social de la misma.

Propósito de la sesión:

Reflexionar acerca de la importancia e impacto de "Las normales rurales: historia y proyecto de nación" en equipos de 4 integrantes como máximo, con dos hojas para socializar en el grupo.

Actividad:

Debate de los elementos característicos de la profesión docente, el proceso a través del cual se ha desarrollado la profesión docente rural, la influencia del contexto histórico y social, los principios filosóficos y valores que se observan.

Producto:

Escrito sobre la importancia e impacto de la profesión docente.

Sesión 2.

Problema:

Bajo nivel de conocimiento sobre la importancia de la profesión docente y el impacto social de la misma.

Propósito de la sesión:

Argumentar en un noticiero sección de cine, los aspectos más relevantes de la profesión docente, mediante el análisis de diversas películas en equipos de cuatro integrantes, en 15 minutos para socializar en el grupo.

Actividad:

Crítica en un noticiero sección de cine. de aspectos más relevantes de la profesión docente, mediante las películas. "Ser y tener", "El día que Buda explotó por vergüenza", "En busca de un milagro", "Los coristas", "Profesor Lazhar", "Descubriendo a Forrester", "La clase", en equipos de 4 integrantes en 15 minutos para socializar en el grupo.

Producto:

Guión del noticiero.

Sesión 3.

Problema:

Débil trabajo de intercambio de experiencias sobre la promoción de la profesión, para estimular el significado e importancia de la labor profesional docente.

Propósito de la sesión:

Organizar un panel de egresadas sobre su historia individual y su sentido interno de la motivación y del compromiso hacia la profesión docente, todo el grupo, en una hora para socializar en la institución.

Actividad:

Panel con egresadas ejemplares, para abordar una aproximación sobre su historia. ¿Cómo fue su experiencia en el proceso de formación profesional?, ¿Cómo son las personas que influyeron en su formación educativa?, ¿Cómo fue el proceso de toma de decisión y elección de estudiar la licenciatura en Educación Primaria?, ¿Qué motivó la elección de ser docente?, ¿Qué momentos significativos vivió durante el estudio de la licenciatura?, ¿Al cursar la licenciatura, qué tipo de emociones, sentimientos y expectativas experimentó?

Producto:

Panel, guión de preguntas y conclusiones.

Sesión 4.

Problema:

Falta de conciencia sobre sus propias capacidades, habilidades y valores para ser docente.

Propósito de la sesión:

Reflexionar de forma individual las capacidades, habilidades y valores propios y relacionarlos con lo que implica ser docente.

Actividades:

- Analizar el video: "¿Qué te define? - Lizzie Velásquez. Una vez observado, cuestionar: ¿Qué sentiste al observar ese video?, ¿Por qué es importante conocer tus habilidades, valores?, ¿Cuáles son tus talentos, tus gustos, tus fortalezas? Pregunta a tus padres sobre ello. ¿Qué te define?
- Conforme a las respuestas anteriores escribe cómo pueden contribuir estas cualidades para ser docente de Educación Primaria.

Producto:

Escrito sobre cómo se definen y su relación con la profesión docente.

Sesión 5.

Problema:

Insuficiente curiosidad para ejercer la profesión docente para toda la vida.

Propósito de la sesión:

Incentivar la curiosidad sobre cómo se visualiza como profesor docente en un futuro a partir de su deseo y auténticos intereses.

Actividades:

- Preguntarse inicialmente cuántos profesores apasionados han conocido en su vida.
- Observar los videos de las entrevistas a Elsie Rockwell y Emilia Ferreiro de la Serie Nuestros Profesores: Departamento de Investigaciones Educativas Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, La Maestra de Milpilllas Una experiencia de vida como Maestros;
- Identificar las cualidades de esos profesores y en función de ello responder: ¿cómo te imaginas en diez años?

Producto:

Escrito respondiendo la interrogante ¿cómo te imaginas en diez años?

Módulo 2.**Sesión 6.****Problema:**

Escaso trabajo de orientación profesional y para favorecer la motivación por la profesión docente desde espacios de tutoría, para encontrar el significado de la labor profesional docente.

Propósito de la sesión:

Evaluar mediante entrevistas, el grado de influencia de docentes ejemplares que manejan con éxito los retos y dificultades profesionales, socializándolo ante todo el grupo.

Actividades:

- Elaboración previa del guión de preguntas sobre los retos y dificultades de los docentes de Educación Primaria frente a grupo.
- Fundamentación de resultados en un video.

Producto:

Video sobre entrevistas y guión de preguntas sobre el tema.

Sesión 7.

Problema:

Desinterés, apatía sobre los propósitos morales y los valores éticos de la labor profesional docente, puntos fuertes de tipo intelectual, emocional y espiritual.

Propósito de la sesión:

Elaborar un código de ética sobre elementos fundamentales de la profesión docente con base a la lectura "Apuntes para un código ético" de Miranda, L., & Josefa, R. M. en equipos de cinco personas para presentarse ante la comunidad estudiantil y sea el que los rija.

Actividades:

- Lectura y debate "Apuntes para un código de ética" en equipos, determinando por categorías los elementos con los que se identifica la profesión docente conforme a la realidad actual.
- Elaboración de uno para ser propuesto ante toda la comunidad estudiantil y justificar la razón de apegarse al mismo.

Producto:

Código de ética.

Sesión 8.

Problema:

Insuficiente aplicación de métodos de búsqueda para el análisis de problemas de la actividad profesional docente.

Propósito de la sesión:

Identificar de forma individual y colectiva, tópicos o factores que son considerados por algunos autores como posibles problemáticas socioeducativas y sus soluciones.

Actividades:

- Exploración tanto de revistas, como bases de datos: Revistas Mexicanas de Investigación Educativa como Revista Mexicana de Investigación Educativa, Revista de la Educación Superior, Revista Electrónica de Investigación Educativa, Revista Perfiles Educativos. Bases de datos internacionales: Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE).
- Valoración de problemáticas de la actividad profesional docente y sustentar tanto la toma de decisiones, como su práctica educativa con base en dicha investigación.

Producto:

Esquema de contenido sobre problemáticas y soluciones socioeducativas.

Sesión 9.

Problema:

Falta de de internalización sobre cualidades, virtudes bajo un análisis de incidentes de la vida hasta la actualidad.

Propósito de la sesión:

Observar la vida propia desde una mirada externa, con el fin de identificar incidentes importantes que propicien identificar cualidades y fortalezas hasta la actualidad.

Actividades:

La línea de la vida 1. Simbolización de la curva de la vida personal, que represente desde la infancia hasta la actualidad, mostrando los incidentes críticos positivos y negativos. El eje vertical representa el nivel de felicidad, satisfacción y realización. El eje horizontal representa los eventos significativos y los puntos de inflexión.

- Marcar en la línea central las personas, eventos y acciones importantes que tuvieron lugar. La vivencia que ha sido un cambio dramático importante, se representará comenzando una nueva línea. Por ejemplo, el comienzo de una nueva curva "S". Identifica las principales etapas de tu vida dándole un título a cada "capítulo". Por ejemplo, 6-12 años – Necesidad de amor y reconocimiento, 13-18 años. Búsqueda de identidad y aventura, 19-30. Reconocimiento de oportunidades de riqueza e importancia.
- Identificar los patrones principales que aparecen en las diferentes etapas o capítulos.

Producto:

Línea de la vida.

Sesión 10.

Problema:

Baja concientización sobre las cualidades propias y fortalezas

Propósito de la sesión:

Tomar conciencia de qué recursos, capacidades y cualidades conforman las propias fortalezas principales.

Actividades:

- La línea de la vida 2. Revisión de la línea propia de vida para observar aquellos momentos en los cuales se experimentaron los mayores éxitos o victorias. ¿Qué talentos especiales se manifestaron en dichos momentos? Identificar: ¿Cuáles son las mayores competencias?, ¿Qué es lo que la gente más le admira?, ¿Cuáles son las experiencias de la vida y relaciones más valiosas? Escribir las cuatro

fortalezas más importantes con las que cuenta y construir con base a lo anterior, los planes de los siguientes capítulos de su vida.

- Observación de los momentos en los que se ha experimentado el fracaso. Delimitación de los patrones recurrentes de fracaso en la vida propia. Identificar ¿cuál es la debilidad o deficiencia más común que se posee y que está relacionada con los fracasos? Determinar: ¿Cuáles son las tendencias negativas o destructivas del propio comportamiento que pueden seguir causando sufrimiento a los demás y a sí mismo en el futuro, si no son atendidas? Identificar ¿Qué es lo que más le gustaría cambiar de sí mismo en el próximo capítulo de la vida personal? Escribir las cuatro debilidades más significativas personales que le limitan en el próximo capítulo del propio proyecto de vida.
- Observar hacia el horizonte, en el próximo capítulo de la propia vida: ¿Cuál sería el reto más grande que afrontar, ¿Cuál es el riesgo personal más grande que tomar en el futuro?, ¿Qué es lo que con mayor frecuencia tendrá que afrontar?, ¿A qué le tiene más miedo? Anotar las cuatro “amenazas” más imponentes, de las cuales es necesario estar consciente. ¿Qué nuevas oportunidades y posibilidades parecen presentarse ahora? Pueden ser nuevas amistades, eventos o sucesos inesperados que se están presentando. Cuando piensa en el próximo capítulo de la vida personal, ¿cuáles son las posibilidades que más le entusiasman? ¿Qué haría en el próximo capítulo de la vida personal si no existiera temor o miedo? Anotar las cuatro oportunidades más importantes, que pueden llevarse a cabo en el próximo capítulo de la vida personal.

Producto:

Análisis de vida propia, ¿Qué me define?

Sesión 11.

Problema:

Ausencia de ser consciente de su propia proyección de vida con relación a los retos a futuro.

Propósito de la sesión:

Descubrir el propósito primordial que debe guiar al estudiante en la vida.

Actividad:

Planteamiento de metas de bienestar para el desarrollo de la vida personal. Diseño de un plan de acción para priorizar las cosas más importantes que debe desarrollar para el bienestar personal. Con metas que se traduzcan a objetivos muy específicos y mecanismos para la consecución de los mismos. Las metas deben ser: específicas, medibles, acordadas, realistas y delimitadas en el tiempo; para lo cual se debe determinar con precisión cómo se van a lograr las metas, para ello será necesario determinar estrategias o acciones necesarias para alcanzar las metas. Normalmente tienen un límite de tiempo y las acciones son pasos inmediatos que tomará para comenzar a trabajar en la estrategia. Todo lo anterior, mediante un monitoreo para dar seguimiento al progreso.

Producto:

Plan de vida.

Sesión 12.

Problema:

Débil identificación del sentido del compromiso y de pertenencia de docentes en contextos reales.

Propósito de la sesión:

Definir problemas de cómo mantener el compromiso y pertenencia de la profesión docente, valorando los posibles resultados y cómo se entrelazan con la toma de decisiones.

Actividad:

Visitas a clases de profesores en condiciones reales de trabajo, para observar su trabajo y entrevistarlos.

Construir un guión de entrevista a profundidad y desarrollar una entrevista a fin de recabar información

que profundice en los problemas sobre ¿cómo le hace para mantener de forma sostenida el amor a la docencia? Se identificarán los elementos clave y valorará qué se puede retomar para su persona.

Producto:

Preguntas y escrito de resultado de análisis de elementos de logro en las dimensiones personal, profesional y social, así como las dificultades en las jornadas de práctica profesional.

Módulo 3.

Sesión 13.

Problema:

Deficiente reflexión y elaboración personalizada sobre afectividad de las experiencias vividas.

Propósito de la sesión:

Reflexionar sobre las experiencias personales vivenciadas en su práctica educativa.

Actividad:

Elaboración de un diario que permita dar seguimiento a los rasgos que va desempeñando de cara a la implicación y compromiso docente. En el diario se deberán registrar las acciones y las condiciones que, desde su punto de vista facilitan o dificultan ir perfeccionando su "ser docente".

Producto:

Diario.

Sesión 14.

Problema:

Insuficiente autovaloración, reflexión para la profesión docente.

Propósito de la sesión:

Contrastar los elementos que caracterizan algunos de los docentes observados en contextos reales, con los desempeñados en las propias prácticas docentes.

Actividad:

Reflexión sobre las diferencias y similitudes de los docentes observados en las prácticas en contexto real: Por equipos, de máximo cuatro participantes, se elaborará una tabla de contraste de los elementos que dan identidad característicamente vinculados con ayudar a los demás a aprender y hacer que mejoren tanto intelectual como moralmente con las propias prácticas. Se revisarán en plenaria y para reorientar el camino.

Producto:

Tabla de contrastes característica mente vinculados con ayudar a los demás a aprender y hacer que mejoren tanto intelectual como moralmente, docentes y normalistas.

Sesión 15.**Problema:**

Limitada autodeterminación por la profesión docente.

Propósito de la sesión:

Evaluar mediante un portafolio de evidencias la autogestión emocional sobre la profesión docente ante sus compañeros.

Actividad:

Diseño de un portafolio de evidencias que incluya de forma personal: cómo el estudiante mantiene un sentido de la vitalidad individual; actividades que dan sentido, estimulan y que le hacen sentir competente y autónomo; recursos internos que le ayudan a superar las cosas cuando van mal y ante cambios que están más allá de su control inmediato. Con apoyo de power point, para recibir los comentarios y sugerencias de sus compañeros.

Producto:

Portafolio de evidencias y power point.

Sesión 16.

Problema:

Falta de conciencia sobre el logro de sus propias metas o razón de su futuro de vida profesional.

Propósito de la sesión:

Descubrir qué implica el compromiso reflexionar en mejorar su propia vida y su contribución a la vida en sociedad.

Actividad:

Analizar el mensaje del exmandatario en video de José (Pepe) Mújica mensaje a los jóvenes para entender lo que implica el desarrollo de la meta y razón de vida, sobre la responsabilidad sobre enriquecer la causa colectiva.

Producto:

Escrito de reflexión de vínculo con relación con las vivencias propias.

Sesión 17.

Problema:

Bajo interés por parte de los docentes y directivos por contagiar sobre la importancia de la profesión docente a los estudiantes de nuevo ingreso.

Propósito de la sesión:

Discusión con docentes y directivos en colegiado sobre las condiciones de deserción de los estudiantes en el primer año de la licenciatura y valorar las propuestas y alternativas para atender el fenómeno.

Actividad:

Reconsiderar los procesos de reajuste bajo la experiencia de la Universidad de Belgrano; a cargo del Dr. Hernán J. Aldana Marcos; acerca de cómo incentivar a los docentes más apasionados en incursionar en

los primeros grados; así como sugerencias de utilizar estrategias de aprendizaje activo (ABP, Juego de Roles); considerando los procesos estímulos sensitivos del ambiente.

Producto:

Acuerdos de acciones a asumir como resultado de la discusión.

Sesión 18.

Problema:

Falta de interés de los padres sobre la importancia de ejercer la profesión docente para toda la vida de sus hijos.

Propósito de la sesión:

Concientizar a los padres de familia como apoyar a sus hijos en no abandonar la licenciatura.

Actividad:

Reflexionar sobre la forma de incentivar a sus hijos mediante la confirmación sobre los talentos de los mismos, relacionándolos con la vida profesional docente, mediante ejemplos de los retos a enfrentar de la profesión docente y cómo lograr esa concientización, para vibrar un futuro conforme a los retos que implican el contexto nacional y extranjero. Observar la evaluación de su trayecto y fomentar el interés por los intercambios, acercarse a los maestros y directivos al observar situaciones anormales sus relaciones afectivas.

Producto:

Acuerdos de acciones a asumir como resultado de la reflexión.

Sesión 19.

Problema:

Falta de cultura colectiva de cuidado, aprecio, reconocimiento a los buenos talentos docentes y apoyo por parte de los líderes escolares.

Propósito de la sesión:

Participación de los directivos en fomentar ambientes de cultura profesional y socialización del reconocimiento al trabajo profesional a través de reuniones en colegiado.

Actividad:

Los líderes escolares, en reuniones de colegiado, fomentan los intercambios recíprocos entre los profesores y equipos de dirección para el desarrollo de la confianza relacional y fomentan una cultura escolar centrada en la persona, abriendo espacios para que los docentes se sientan invitados a crear comunidades de apoyo mutuo, de reconocimiento y aprecio al buen trabajo docente, compartiendo su pasión por la enseñanza y el aprendizaje. Se enfocan en intereses; intervienen en explicaciones de razonamientos e intenciones, discuten y propician acuerdos.

Producto:

Actas de colegiado con énfasis en el fomento de la cultura escolar

Sesión 20. Cierre**Problema:**

¿Qué tanto aceptamos y justipreciamos la profesión del maestro de Educación Primaria?

Propósito de la sesión:

Realizar un balance de los saldos del desarrollo de las sesiones del programa

Actividad:

Estudiantes, docentes, directivos y familiares, de conjunto, puestos en círculo o al menos en una posición que permita observarse mutuamente, emiten sus valoraciones y las vivencias que salieron a flote durante las sesiones de trabajo.

Se debatirá en torno a: ¿Qué hemos aprendido?, ¿Qué nos llevamos como experiencia?, ¿Qué tanto lo vivido nos ha influenciado como personas y educadores?

Producto:

Relatoría del encuentro, para ser leída y compartida de manera conjunta.

En el Anexo 8 se exponen diferentes acciones posibles a incluir dentro de los módulos correspondientes.

3.2 Valoración de la pertinencia del modelo y el programa mediante talleres de socialización.

En el presente epígrafe se presenta la valoración del programa de intervención pedagógica para la formación de la competencia automotivación en estudiantes de la licenciatura en Educación Primaria por medio de talleres de socialización, con el objetivo de que, a través de la experiencia de profesionales especializados en la temática referida, fuese evaluada la pertinencia y factibilidad de implementación de la herramienta de intervención pedagógica, así como los principales aportes de la investigación (incluido el modelo, que constituye el basamento teórico del programa).

Se retoma de Matos y Cruz (2011), su propuesta sobre los talleres, al considerar como una fortaleza de los mismos que suponen una interacción personalizada, el debate y la discusión científica de los especialistas participantes, en aras de avalar y de perfeccionar la propuesta científica de la investigadora. La metodología para la realización de los talleres con los especialistas, comprendió una etapa previa, para trazar la estrategia de trabajo y la preselección de los especialistas a participar. Se consideró la experiencia en la temática investigativa de los participantes.

La investigadora seleccionó a los especialistas, tomándose como base las siguientes variables:

- Especialidad
- Institución de egreso del postgrado
- Centro laboral
- Responsabilidad que ocupa
- Categoría académica

- Categoría docente
- Grado científico
- Nacionalidad
- Años de labor en la Educación Superior.
- Realización de algún tipo de consulta bibliográfica sobre el tema en los últimos dos años.
- Producciones científicas realizadas respecto al tema que se habrá de valorar.

La etapa ejecutiva estuvo precedida del envío a los potenciales participantes, de un resumen, en digital, de los resultados científicos a valorar. Se elaboró y remitió a los especialistas elegidos, una selección del texto del informe de investigación, contentivo de una síntesis acerca de la descripción de la competencia, el modelo y el programa de intervención. Ello con vista a su proceso valorativo, previo a los talleres, para la obtención de los criterios de análisis.

Los talleres siguieron metodologías disímiles, ya que al contarse con especialistas de latitudes diferentes, fue necesario realizar uno de estos en línea, pero el formato general de trabajo fue el siguiente: **presentación de los resultados** considerándose momentos esenciales de la investigación, categorías y relaciones esenciales, una síntesis del modelo y el programa de intervención elaborados; **propuesta y aprobación de los criterios de análisis** para la valoración; **debate científico; valoración posterior con los especialistas y construcción del informe general del taller de socialización.**

Se planificaron y ejecutaron tres talleres, a los que fueron convocados docentes investigadores de las siguientes áreas (veinte en total):

1. Ciencias Pedagógicas (9 docentes, todos doctores en Ciencias Pedagógicas, cinco son expertos en Educación Primaria y seis de ellos profesores titulares)
2. Especialistas en Psicología Social, Emocional y Aprendizaje Escolar (5 especialistas, todos doctores en Ciencias Psicológicas o áreas afines)

3. Especialistas en Sociología y/o el área de Humanidades (6 especialistas, de ellos 4 son doctores en ciencias específicas, todos conocedores de la temática).

El análisis de la composición del total de participantes en los talleres aporta que:

De los 20 especialistas seleccionados se cuenta con un promedio de treinta y siete años de trabajo en educación. El 90% tienen el grado de doctor y tres (el 15%) pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores en México; sus áreas en específico son: ciencias de la educación, pedagogía social, psicología y aprendizaje escolar, antropología, política y ciencias sociales, por diversas universidades tanto nacionales como extranjeras: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Cuba, Barcelona, Alcalá y Hamburgo. El 50% son mexicanos y el 50% son de otras nacionalidades, dentro de estos últimos prevalecen los cubanos. Todos tienen en su currículum, cursos de superación en metodología de la investigación y materias del área educativa. Se han vinculado a la actividad de investigación y formación profesional docente y universitaria.

En todos los casos, por alguna vía de superación, se relacionaron con la temática investigada, han realizado algún tipo de consulta bibliográfica sobre el tema en los últimos dos años. La totalidad de los doctores participantes en los talleres, son sujetos activos en la formación profesional docente. El 100% son docentes investigadores. y cuentan con producciones científicas realizadas con relación al tema que se habrá de valorar.

Se consideraron los indicadores sugeridos por Matos y Cruz (op. cit), aunque la propuesta de la investigadora abarcó nuevos indicadores para el debate científico:

1. Pertinencia de los fundamentos teóricos y prácticos que sustentan los aportes científicos propuestos.
2. Pertinencia de la descripción de la estructura conceptual de la competencia.
3. Coherencia de la lógica científica expresada en el constructo teórico.

4. Novedad científica del constructo teórico propuesto.
5. Nexo entre el constructo teórico y el práctico.
6. Congruencia de la estructura del programa propuesto.
7. Manejo de los objetivos en las actividades para el logro de la competencia socioemocional de automotivación.
8. Descripción de los módulos, sesiones y actividades previstas en el programa para favorecer la formación de la competencia automotivación.
9. Posibilidades objetivas para la implementación de la propuesta en la práctica.
10. Recomendaciones para el perfeccionamiento de las propuestas científicas.

Según la escala valorativa aplicada a los especialistas y los criterios de los consultados en los tres talleres (Ver Anexos 9 y 10), se aprecia que los indicadores considerados como mejorables, son:

El 5)- Nexo entre el constructo teórico y el práctico. (El 50 % los considera muy adecuado, el 45 % bastante adecuado y un 5%, adecuado).

El 9)- Posibilidades objetivas para la implementación de la propuesta en la práctica. (El 50 % las considera adecuadas, viables en cierta medida, el 20% bastante adecuadas y el 30% muy adecuadas).

Se realizaron sugerencias para lograr un mayor alineamiento respecto al modelo y el programa. También referidas a cambiar en un eje procesual de la competencia, algunos de los indicadores de desempeño declarados. Incluso, relativos a mover indicadores de un eje a otro, ya que sus fronteras son sutiles y su relación es inminente.

Se sugirió, igualmente, lograr mayor concreción en las actividades del programa. De igual modo, se recomiendan alternativas de actividades, basándose en la perspectiva de aprendizaje en el servicio, al argumentar que esta última propicia el desarrollo de la autonomía y autogestión del conocimiento y emociones, lo que permite plantear juicios de valor sobre la efectividad del proceso y sus resultados.

En el texto de la tesis, las observaciones fueron tenidas en cuenta y los resultados aparecen enmendados, en lo fundamental, de acuerdo con las sugerencias efectuadas por los especialistas consultados a través de los talleres.

El total de especialistas, en general, valoraron de forma positiva, las propuestas, tanto en la calidad en la concepción del modelo de la formación de la competencia automotivación para estudiantes de la licenciatura en Educación Primaria, futuros docentes, como en lo referido al programa propuesto, como su instrumento práctico, para resolver las insuficiencias analizadas en la presente investigación.

En cuanto al debate científico, se da apertura luego de una breve presentación por parte de la investigadora, se registraron los criterios y juicios críticos, con vista al perfeccionamiento de los elementos a incluir en la propuesta y el enriquecimiento de la investigación y se realizó la valoración con los especialistas, observándose las siguientes consideraciones:

- Consideran que la propuesta se justifica con suficientes argumentos, con los cuales concuerdan.
- El modelo se considera pertinente, introduce términos que se concretan en el programa, relativos a la formación de la competencia de automotivación
- Se aprecia concordancia entre los elementos teóricos de referencia, la descripción de la competencia, el modelo y el programa. Los resultados, en general, son viables y representan una contribución al perfeccionamiento del proceso formativo del profesional de la Educación Primaria, particularmente durante el proceso de su formación inicial.
- Hay una contribución a la teoría pedagógica en el modelo, es la base para el programa presentado, el cual propicia un perfeccionamiento del proceso formativo del estudiante de la licenciatura en Educación Primaria en condiciones reales.
- El modelo propuesto es una abstracción válida para dar respuesta a la falencia teórica determinada.

- El programa es reflejo del modelo propuesto, ambos se ajustan a las condiciones integrales formativas y se constituyen como una solución para perfeccionar el proceso formativo del profesional de la Educación Primaria.

3.3 Valoración de la efectividad del programa mediante su introducción en la práctica.

La implementación práctica del programa se realizó mediante un preexperimento, donde el mismo grupo de sujetos hizo las veces de grupo de control y grupo experimental, según mediciones efectuadas antes y después de su puesta en práctica.

El pre-experimento pedagógico se proyectó con el objetivo de comprobar la efectividad del instrumento para la concreción del constructo teórico; es decir, el programa de intervención para este proceso.

Para cumplir el objetivo propuesto se promovieron las siguientes acciones:

1. Determinación del nivel de formación de la competencia automotivación en los estudiantes donde se aplicó el pre-experimento, mediante la aplicación de instrumentos empíricos a estudiantes (prueba de entrada) y la observación en clases y sobre la propia práctica docente de sus desempeños (la escala valorativa empleada se muestra en el Anexo 11 y los niveles de desarrollo de la competencia automotivación se describen en el Anexo 12).
2. Aplicación del programa de intervención en el módulo tres “Innovación valorativa en la actuación profesional, desde el rol del maestro en formación”, vinculado al eje procesual de la automotivación: valoración de la autogestión emocional de la realización personal pedagógica.
3. Continuación de la observación a clases y al desempeño reflejado en las propias prácticas docentes.
4. Aplicación de la prueba de salida.
5. Análisis de la influencia del programa para potenciar la formación de competencia de automotivación, mediante la comparación y valoración del desempeño de los estudiantes antes y después de su implementación (los Anexos 13 y 14 muestran un cuestionario valorativo del eje procesual 3,

intencionado en el preexperimento y sus resultados antes y después de la experimentación, según criterio autovalorativo de los estudiantes).

Los indicadores de desempeño correspondientes a los ejes procesuales de la competencia descrita en el capítulo II del presente trabajo, guiaron la apreciación de los avances de la formación de dicha competencia, a partir de la introducción del programa de intervención. Se determinaron 5 niveles de valoración de la competencia antes de implementar el programa y al finalizar la aplicación (vid. supra), para contrastar los resultados e identificar el desarrollo por esta alcanzado, retomados de Tobón (2014).

Los instrumentos de entrada y salida se aplicaron con el objetivo de constatar, el nivel alcanzado en los indicadores de desempeño de cada una de los ejes procesuales de la competencia en cuestión, el nivel por el que transitaron cada uno de los estudiantes en la formación de competencia de automotivación en base a la implementación del programa.

El estímulo, con su correspondiente medición y evaluación, se aplicó a 68 estudiantes del tercer grado de la Licenciatura en Educación Primaria durante el ciclo escolar 2016-2017. Esta muestra representa el 99% de la población de dicho grado.

El tipo de muestreo escogido fue intencional y la selección del año se basó en el haber ingresado a la licenciatura hace tres años y enfrentarse al trabajo de prácticas docentes, lo que coloca a los estudiantes en mejores condiciones que aquellos que cursan el primer y segundo año.

Teniendo en cuenta la no existencia de un grupo de control para la comparación de resultados, se diseñó el pre-experimento de forma tal que los tres grupos ejecutaran ambas funciones, como fue anteriormente expresado, para lo que se concibió una fase de constatación de la situación inicial de los estudiantes en la formación de competencia automotivación y una fase experimental que terminó con la aplicación de instrumentos para la medición final a los estudiantes.

En la muestra seleccionada de los tres grupos del tercer año de la carrera, se evaluaron los indicadores de desempeño correspondientes a los ejes procesuales de la competencia descrita.

Mediante escritos propios, la investigadora recopiló las observaciones y anotaciones que emanaron del proceso y de los análisis de los materiales que constituyeron evidencias de la participación de los estudiantes, en las actividades de aprendizaje en cada una de las etapas del proceso. Estos resultados brindaron criterios significativos en el diagnóstico y validación del programa y posibilitaron la realización de reajustes, así como el rediseño de algunas actividades, de acuerdo con las nuevas situaciones que se iban presentando a medida que se aplicaba el programa.

Como se explicó con anterioridad, el desarrollo del pre-experimento se estructuró a partir de tres momentos esenciales: (1) aplicación de instrumentos y observaciones como constatación inicial, (2) introducción de actividades del módulo y su comprobación sistemática a través de observaciones y (3) aplicación de las pruebas de salida. Se procedió a la interpretación y valoración de los resultados, comparándose los resultados iniciales y finales arrojados los instrumentos para evaluar su progreso.

Se utilizó el término progreso, porque más que una puntuación determinada, se buscó hacer consideraciones cualitativas sobre el avance o no, en los estudiantes, en la formación de la competencia de automotivación. Lo cual no minimiza el papel del uso de escalas ordinales para la medición.

Una vez culminada la implementación parcial del programa de intervención pedagógico propuesto para comprobar su efectividad, se analizaron los escritos y aplicaron encuestas. Se utilizaron los mismos instrumentos que se aplicaron en la constatación inicial y se consideraron iguales niveles, al evaluar.

Los resultados obtenidos de la triangulación de los instrumentos aplicados permitieron constatar las transformaciones ocurridas en cada uno de los alumnos, según los indicadores seguidos. Conforme a lo anterior se consideraron seis de los indicadores del tercer eje procesual denominado: Valoración de la autogestión emocional para el desarrollo pertinente de acciones, proyectos y la consecución de metas

personales planteadas, por incluir de manera más abarcadora la formación de la competencia de automotivación. Por lo que se enuncia el indicador aludido y la correspondencia con el cuestionamiento realizado. El cuestionario evalúa tres estadios de la formación de la automotivación.

Respecto a la proposición del cuestionario reflejado en el Anexo 13: “¿Aceptas con madurez las observaciones y críticas de los tutores, asesores y demás personas?”, vinculada al indicador 18 del tercer eje procesual de la competencia automotivación, según la escala valorativa del Anexo 11, se pudo constatar que lo relacionado con observaciones y críticas sobre su desempeño profesional, se convierte en necesidad para la mayoría de los alumnos, en aras de mejorar sus competencias profesionales.

Desde la aplicación de los instrumentos pueden constatarse respuestas como estas:

- Tú notas la calidad y más que nada, el reflejo del gusto por la carrera, se notan dificultades con la dedicación de algunas de nosotras.
- Los resultados me motivan a seguir comprometiéndome con la formación y resaltar como persona.
- Un cierto grado de narcisismo me hizo pensar que mi trabajo era correcto...pero después me di cuenta que debía mejorar.

Un ejemplo de respuesta de alumno que se ubica en un nivel bajo es:

- Me di cuenta de que debo mejorar; el problema es que nos hacemos conscientes un rato y después se nos olvida.

Como resultados del análisis de los resultados se evidencia que inicialmente el 91.04 % se encontraban en un nivel alto. Luego de la implementación parcial disminuyó a un 73.53%; observándose que existe una resistencia a aceptar las observaciones y críticas de los demás. Es decir, retrocedieron según los criterios seguidos. (Anexo 14, Gráfica 2).

Con referencia a la proposición: ¿Realizas una efectiva reflexión en base a una revisión y comparación crítica de tu desempeño en tus prácticas profesionales?, vinculada al indicador 15 del tercer eje procesual

de la competencia automotivación, según la escala valorativa del Anexo 11, se pudo constatar que los alumnos asumen el análisis y reflexión de la experiencia docente alcanzada, como vía de mejora de sus desempeños magisteriales.

Desde la aplicación de estos instrumentos pudieron constatarse respuestas como estas:

- Porque con base a la reflexión, se pudo notar más a fondo las fallas, motivarnos a mejorar en donde estamos fallando.
- Realizar una autoevaluación de mi propia práctica es preciso, analizando las cosas positivas y evitar lo negativo dentro de mi práctica, para no tropezar.
- La experiencia me hizo reflexionar, se tiene que realizar un esfuerzo mayor cada día y superar obstáculos

Ejemplo de respuestas de alumnos que se ubican en un nivel bajo:

- Lo pasado pasó, si cometes un error, pasas la página y punto.

Como resultados de la aplicación del instrumento, en este indicador (Anexo 14, Gráfica 3), se produjeron transformaciones en los estudiantes, ya que inicialmente solo el 2,99% realizaba una efectiva reflexión en base a una revisión y comparación crítica de su desempeño en sus prácticas profesionales a un nivel alto, mientras que una vez aplicado el pre experimento, se transformó al 77.94% en este nivel. En el nivel bajo se transita de un 22,39 (antes) a cero (después).

Respecto al ítem: ¿Implementas sistemáticamente la valoración interna del impacto de tu actuar?, vinculado al indicador 14 del eje procesual tercero de la competencia automotivación, se refleja que al aplicarse de forma parcial el programa, se eleva el valor que los alumnos conceden a la práctica docente, expresado ello en que se requiere voluntad de ser autorreflexivo, esfuerzo, trabajo duro, implicación en el contexto, por lo que representa esencialmente un compromiso con el desarrollo humano. Las

respuestas permiten comprender que los alumnos comienzan a connotar el autoconocimiento y la autopercepción sobre su gestión emocional, como vías de crecimiento profesional y personal.

Como muestra de las respuestas que ofrecen los alumnos que se ubican en un nivel alto posteriormente al experimento, se seleccionan las siguientes:

- Esforzarse en la práctica docente es aprender a conocer y tomar la responsabilidad de involucrarme en el contexto en el que se encuentra el niño.
- Me sentía comprometida conmigo misma y con usted y aprendí mucho.
- Requero investigar y leer más, ¡¡¡ autocriticar mi trabajo!!!

Entre las respuestas que pertenecen a alumnos ubicados en un nivel bajo se encuentran:

- En ocasiones me decepcionaba por lo no logrado, por eso no me gusta evaluarme. No sé si podré lograr algo nuevo.

Como resultados de este instrumento, se puede concluir que se produjeron transformaciones en los alumnos (Anexo 14, Gráfica 4). Inicialmente el 10,45% se ubicaba en el nivel alto, posteriormente a la implementación del programa se ubica en este nivel el 67,65% de los muestreados. En el nivel bajo se transita de un 38,81% inicial a cero (ningún estudiante), al concluirse la experimentación.

Respecto a la proposición: ¿Te es posible prever problemas vinculados a los contextos de actuación profesional y determinar su carácter multicausal?, vinculada al indicador 16 según la escala del Anexo 11, Se aprecia un ascenso del nivel de satisfacción de los alumnos respecto a las acciones que realizan, una vez detectados o anticipados potenciales problemas en su práctica docente e investigando cómo atenderlos frente a grupo. Sobre las respuestas dadas por los alumnos que se ubicaron en un nivel alto, se muestran ejemplos:

- El amor que transmiten los alumnos sobre mi persona, el escuchar "ya lo podemos hacer solos", cambia mucho las cosas y es muy valioso. Ello favorece mi autoestima.

- Es gratificante la integración de los alumnos de manera colaborativa, saber actuar cuando los alumnos rechazan a una alumna por su aspecto físico, prevenir posibles conflictos.
- La experiencia sirvió para lograr que sean más críticos los estudiantes y un mayor respeto en los comentarios.
- Se dieron cuenta que sí pueden convivir como grupo sin agresión, dando pie a la aceptación, ser niños felices después de ser rechazados.

Entre las respuestas que pertenecen a alumnos ubicados en un **nivel bajo** se encuentran:

- Me disgustan los comentarios negativos, la doble moral y otras circunstancias por parte de la docente titular.
- No perduraba mucho tiempo la aceptación.

Como resultados, se puede concluir que se produjeron cambios en los estudiantes respecto al ítem analizado (Anexo 14, Gráfica 5). Inicialmente, solo el 10,45% se ubicó en el nivel alto y al concluir la puesta en práctica del preexperimento, esta proporción ascendió al 60,29. En cuanto a los colocados en el nivel bajo, la proporción descendió desde un 23,88% de los alumnos al 1,47%.

Con referencia a la propuesta: ¿Implementas acciones realineadas con base en tus propios análisis, para saber: sobre qué, cómo, por qué, para qué intervenir y así perfeccionar tu labor docente en las siguientes prácticas?, vinculada al indicador de desempeño 17, según la escala valorativa, se consideran fundamentadas las respuestas en determinados valores, creencias y prácticas educativas que muestran su compromiso e implicación con su formación para que maduren profesionalmente y hacer que los niños aprendan. Para ilustrar resultados de los instrumentos aplicados, se muestran las siguientes observaciones de alumnos en nivel alto:

- Visualizas el futuro de los niños y lo que te espera después de ahora, siempre en lo que decidiste ser, y con el amor por lo que haces.

- Me di cuenta que para ser una excelente maestra se requiere un trabajo conmigo misma en todos los sentidos: emocional, social, profesional.
- Me pude dar cuenta qué tanto estoy comprometida con mi profesión y que, si realmente me gusta, tengo que dar todo de mí para que salga bien.

Los alumnos que se mantiene en niveles bajos responden de la siguiente manera:

- Estuve pésima debido a mi actitud, por las observaciones.

Como resultados del análisis de las respuestas, se puede concluir, que se produjeron transformaciones en los alumnos. (Anexo 14, Gráfica 6). Inicialmente 23.88% de alumnos se encontraban en el nivel alto y al concluir, el 83,82. Luego de la implementación del programa de intervención, la proporción de alumnos en el nivel bajo decrece del 13,43% a cero.

Con respecto a la proposición: ¿En qué medida utilizaste herramientas para solucionar los problemas y que afloraran las emociones asociadas a esos problemas de las prácticas docentes?, vinculada al indicador 19 de la escala valorativa del Anexo 11, se comprueba que ocurrió un tránsito favorable entre el estado inicial y el posterior a la aplicación parcial del programa. Los procedimientos que se utilizaron estuvieron centrados en la reflexión, la investigación, la valoración de manera individual y colectiva y la gestión emocional en mantener un elevado nivel de energía, de implicación, con sensación de optimismo, establecimiento de metas. La persistencia y el entusiasmo, fueron elementos claves en el progreso de la automotivación.

A continuación, se describen algunas de las respuestas de alumnos ubicados en **nivel alto** según los instrumentos aplicados:

- Compromiso, ya que en ocasiones decía que no podía y al cerrar mis ojos siempre tenía en mente a los niños que no entendían y recordaba que mi meta era que ellos entendieran y crearan.

- Analicé los estados de ánimo que influían en mi práctica e investigué en qué medida afectaban en mi razonamiento. Al poner más atención a mi problema que a mi aprendizaje, noté el impacto que este recibía en mis clases y cómo un alumno es quien más lo detecta.
- ¡¡¡Entendí lo importante de motivarme!!! a mejorar el desempeño y hacer el cambio con autodisciplina!

Entre las respuestas de alumnos ubicados en niveles bajos se muestran:

- En cuanto a sentimientos siento enojo conmigo misma, impotencia y miedo para trabajar con los niños. La actitud de la maestra titular considero que no ayudaba para el trabajo con el grupo.

Como resultado del análisis de este ítem (Anexo 14, Gráfica 7), se aprecia que inicialmente el 23.88% de los estudiantes se ubicaron en nivel alto y al final esta proporción alcanzó un 69.12%. En el nivel bajo hay un discreto decrecimiento de los estudiantes aquí ubicados, antes y después del preexperimento.

De los estudiantes sometidos al pre experimento, en dos de ellos no hubo transformación, mantuvieron niveles similares e incluso inferiores de automotivación relacionada con el magisterio antes y después del experimento. Se asume que faltó mayor énfasis en el trabajo individual con ellos y sus familias, en función de hacer necesario e importante el tema, así como potenciar vivencias afectivas positivas en los alumnos.

Se aplicó la escala valorativa del Anexo 11 para la evaluación de la competencia automotivación (vista en su totalidad) y para sus tres ejes procesuales, antes y después de la experimentación. La valoración de cada uno de los 68 alumnos se hizo por la maestra titular del grupo.

Una vez terminado de aplicar el reactivo en su totalidad, se utilizó la prueba estadística no paramétrica para dos muestras relacionadas de Wilcoxon (Cf. Siegel, 1987), mediante cálculo manual, para medir la significatividad de los cambios, a partir de los resultados obtenidos de la aplicación de la escala antes y

después del experimento. Los datos cuantitativos se muestran en el Anexo 15 (tablas 3, 4, 5 y 6). Se toman como hipótesis estadísticas:

- H_0 (hipótesis de nulidad): No existen diferencias significativas entre los puntajes relativos a la automotivación/o uno de sus ejes procesuales, antes y después de aplicarse el programa de intervención.
- H_1 (hipótesis alternativa): Existen diferencias significativas en los puntajes relativos a la automotivación de los estudiantes/o uno de sus ejes procesuales, antes y después de la aplicación del programa.

Para cada caso (ejes procesales y competencia total), se calcula el valor de z definido por la fórmula 5.5 (Siegel, 1987:104). Se determina su probabilidad asociada conforme a H_0 con la tabla A. (281). Como la p obtenida resulta menor que $\alpha/2=0,1$ ($\alpha=0,05$ y se trata de una prueba de 2 colas), en todos los casos, se rechaza la hipótesis de nulidad y se acepta la alternativa. Esto permite verificar la efectividad del preexperimento para favorecer la formación de la automotivación, en términos estadísticos.

Conclusiones del Capítulo III

- Se diseñó un programa de intervención pedagógica para la concreción del modelo, que incluye 4 etapas y tres módulos, con las temáticas: Ponderación de la significación personal de la profesión docente, Fomento de la reflexión y la autogestión emocional relativas a la actividad profesional docente e Innovación valorativa en la actuación profesional, desde el rol del maestro en formación.
- La factibilidad del modelo y programa propuestos para la formación de la competencia de automotivación en estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria, se corrobora a partir de talleres de socialización, cuyos resultados avalan su valor teórico–metodológico.
- Los resultados de la aplicación del programa evidenciaron su efectividad preliminar, relacionados estos con los desempeños alusivos a la profesión docente en estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria, toda vez que la mayoría alcanzó un nivel más alto de automotivación, con relación a su estado inicial.

CONCLUSIONES

1. La temática relativa a la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria tiene especial importancia. Ha sido ampliamente estudiada, aun cuando restan aristas importantes por explorar, especialmente lo relacionado con la educación socioemocional del docente en formación, desde la perspectiva de las competencias socioemocionales.
2. El análisis histórico referido a la formación inicial del maestro primary en el contexto mexicano, devela las insuficiencias que restan hasta nuestros días, concernientes a la presencia en los planes y programas de estudio de contenidos relativos a la educación emocional, las vías que se connotan para favorecer la formación inicial del docente en Educación Primaria y la jerarquía concedida a la formación en competencias emocionales y particularmente las de autonomía emocional.
3. La formación inicial se considera como una vía conducente a favorecer la autoeducación del estudiante de licenciatura durante toda la vida; en correspondencia con las necesidades sociales y apuntando a las dimensiones instructiva, educativa y desarrolladora. La formación de competencias emocionales incluye la de la automotivación, como componente de la autonomía emocional, que supone implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, profesional y de tiempo libre, entre otros ámbitos.
4. El diagnóstico de la automotivación apunta a diversas insuficiencias que manifiesta el maestro en formación, las que denotan un escaso conocimiento sobre la temática, prevalencia de motivaciones extrínsecas y el desconocimiento de vías para favorecer desempeños profesionales alusivos a la automotivación.
5. Se ofrece la descripción de la estructura conceptual de la competencia automotivación, un constructo teórico (el modelo) explicativo de la formación de dicha competencia en estudiantes de

la Licenciatura en Educación Primaria y un constructo práctico (el programa), para la concreción del modelo en la praxis educativa. Las nuevas relaciones teóricas devenidas del modelo cualifican la autodeterminación sostenida para afrontar la realización de la actividad magisterial en la Educación Primaria, en función del bienestar y el desarrollo humano, en calidad de sinergia del sistema modelado.

6. Para la valoración del modelo y el programa se efectuaron talleres de socialización y un preexperimento pedagógico, los cuales dieron cuenta del valor científico-metodológico de los resultados y de la efectividad preliminar del programa de intervención, en aras de favorecer la formación de la competencia automotivación en estudiantes de la carrera de Educación Primaria.

RECOMENDACIONES

- ✓ Generalizar, con la anuencia de las instancias administrativas correspondientes, la propuesta de intervención pedagógica a la Escuela Normal de referencia u otras, con miras a favorecer la automotivación de los docentes de Educación Primaria en formación.
- ✓ Brindar continuidad al presente estudio en las siguientes direcciones principales:
 - a) La inserción de estudiantes practicantes, imbuidos en prácticas profesionales magisteriales, como uno de los principales focos de atención en la intervención pedagógica.
 - b) El aprovechamiento de dispositivos grupales de reflexión, para promover en estudiantes y practicantes, futuros docentes de Educación Primaria, la mejora del conocimiento acerca de sí mismos y la pertinencia de sus desempeños profesionales, la superación de los estados emocionales negativos frecuentemente asociados al ejercicio de la profesión docente y un aumento de la autonomía y poder sobre las propias prácticas pedagógicas.

BIBLIOGRAFÍA

1. Abarca, M. (2003). La educación emocional en la Educación Primaria: Currículo y Práctica. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona. Disponible en: http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2349/01.MMAC_PRIMERA_PARTE.pdf?sequence=2
2. Achiong G. y Deniz D. (2012). Las competencias profesionales en la dirección de la formación inicial del profesional de la educación en la universidad. La Habana: Universidad 2012.
3. Alfonso, P. et. al. (2011). La Gestión Universitaria y el rol del profesor. En CD-ROM Programa Académico de Amplio Acceso. Educación Superior. Curso: La Gestión Universitaria y el rol del profesor. ISBN 978-959-16-0627-3. La Habana: Editorial Félix Varela.
4. Allen, J., & Cohen, J. (2006). Emotional intelligence in classroom and in schools: What we see in the educational setting. In K. Murphy, A critique of emotional intelligence: What are the problems and how can they be fixed? (pp. 125-139). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
5. Alles, M. (2007). Desempeño por competencias: Evaluación de 360°. Buenos Aires: Granica.
6. Alles M. (2008). Desarrollo del talento humano basado en competencias. Argentina: Granica.
7. Alles, M. (2009). Diccionario de competencias. La trilogía de las 60 competencias más utilizadas. México: Granica.
8. Alles, M. (2013). Construyendo Talento: Programas de desarrollo para el crecimiento de las personas y la continuidad organizacional. En books.google.com. Disponible en: https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=RWZfAAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA11&dq=related:s8Eua wdV0REJ:scholar.google.com/&ots=xo_gGBbu41&sig=jqwILMbCStr30o5UQYM_XVMIS3Y
9. Alles, M. (2015). Diccionario de competencias. La trilogía. Buenos Aires: Ediciones Granica.
10. Alonso-Tapia, J. (2002). Motivación y aprendizaje en el aula cómo enseñar a pensar. Madrid: Santillana.
11. Altet, M. (2010). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En Perrenoud, La formación profesional del maestro (pp. 33-54). México: Fondo de Cultura Económica.
12. Álvarez, C. (1994). La Escuela en la vida. Didáctica. 3era edición. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación.

13. Álvarez, C. (2005). Pedagogía. Un Modelo de Formación del Hombre. Lambayeque: FACHSE-UNPRG.
14. Álvarez, M. (2011). Diseño y evaluación de programas de educación emocional. España: Wolters Kluwer.
15. Álvarez, V. (2011). Profundizando en la calidad de la enseñanza: aportaciones de los profesores mejor valorados de la Universidad de Sevilla. España: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
16. Amaya, J.; Prado, E. (2015a). Los hábitos de la autodisciplina. México: Trillas.
17. Amaya, J.; Prado, E. (2015b). Niñas glamur. México: Trillas.
18. Amaya, J.; Prado, E. (2016). Inteligencia de la frustración. México: Trillas.
19. ANECA. (3 de Noviembre de 2005). Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). Obtenido de Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). Disponible en: http://www.aneca.es/moda_eval/pep_nuevo_orientaciones.html
20. Arnaut, A. (1996). Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994. México: Secretaría de Educación Pública/Centro de Investigación y Docencia Económicas.
21. Arnaut, A. (2004). El sistema de formación de maestros en México. Continuidad reforma y cambio, Cuadernos de discusión Núm. 17. México: Secretaría de Educación Pública.
22. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. ANUIES (2011). Anuario estadístico, Licenciatura en Universidades e Institutos Tecnológicos. (Versión electrónica). Disponible en: <http://www.anuies.mx/>
23. Baillauques, S. (2010). El trabajo de las representaciones en la formación de los maestros. En P. Perrenoud, La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias (págs. 55-87). México: Fondo de Cultura Económica.
24. Bardina, M. I. (2015). La formación de motivos relacionados con el magisterio en escolares del segundo ciclo de la educación primaria. Camagüey: Tesis doctoral: Universidad de Camagüey "Ignacio Agramonte Loynaz".
25. Bar-On, R. (1997). Emotional quotient inventory (EQ-I): Technical manual. Canada: Multi-Health Systems.
26. Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence. *Psicothema*, 18, 13-25.

27. Bar-On, R., & Parker, J. (2000). *The Hand Book of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, and in the Workplace*. San Francisco: Jossey Bass.
28. Bedacarratx, V. (2009a). Perspectivas grupales en investigación social. Elementos para indagar la identidad, la formación y la práctica docente. En *Revista Cuadernos de Educación*, 7. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
29. Bedacarratx, V. (2009b). *Futuros maestros: búsqueda y construcción de una identidad profesional*. Buenos Aires: Biblos.
30. Bedacarratx, V. (2012a). Futuros maestros y la construcción de una identidad profesional: una mirada psicosocial a los procesos que se ponen en juego en los trayectos de formación en la práctica. *Investigación Educativa*, 133-149.
31. Bedacarratx, V. (2012b). Primeras experiencias docentes en el marco de la formación "inicial": relación entre la trama socio-profesional y la configuración subjetiva de los nuevos maestros. *Propuesta Educativa*, 59-68.
32. Bélair, L. (2010). Enseñar la complejidad del oficio del maestro. En P. Perrenoud, *La formación profesional del maestro* (pp. 88-106). México: Fondo de Cultura.
33. Bellocchio, M. (2010). Capítulo 1 "La educación basada en competencias". Proyecto Tuning para América Latina.
34. Beltman, S., & Mansfield, C. (2012). Don'ts wheat the small stuff. Understanding teacher resilience at the chalk face. *Teaching and Teacher Education*, 357-367.
35. Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
36. Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. Disponible en <http://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
37. Bisquerra, R. (2004). Competencias emocionales y educación emocional. IV Jornadas Técnicas de Orientación Profesional 2004. Consejo Aragonés de Formación Profesional. Zaragoza 23 y 24 de Noviembre 2004.
38. Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/28257977_La_educacion_emocional_en_la_formacion_del_profesorado

39. Bisquerra, R. (Coord.) (2007) ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia. Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación, ISSN 1139-613X, Nº 10, 2007, págs. 61-82.
40. Bisquerra, R. (2009). Competencias emocionales. En Cap. 6 de Psicopedagogía de las emociones. Madrid: Síntesis.
41. Bisquerra, R. (2011a). Diversidad y escuela inclusiva desde la educación emocional. En Juan Navarro (Coord.) Diversidad, Calidad y Equidad Educativas. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
42. Bisquerra R. (2010). El concepto de la educación emocional. Disponible en: <http://sentirypensar.aprenderapensar.net/2010/11/18/el-concepto-de-la-educacion-emocional/>
43. Bisquerra, R. (2011b). Educación emocional. En Padres y Maestros, Febrero de 2011, Nº 337, pp. 5-8.
44. Bisquerra, R. (2011c). De la inteligencia emocional a la educación emocional. En Bisquerra, R. (Coord.) ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia, 2011, Cuadernos de Faros. Barcelona: Edición: Faros Sant Joan de Déu, pp. 24-35.
45. Bisquerra, R. (2011d). Acción tutorial y educación emocional. En 12º Congreso de Orientación Educativa Guadalajara (México), 13 de julio de 2011.
46. Bisquerra, R. (2012). Orientación, tutoría y educación emocional. España: Síntesis.
47. Bisquerra, R. (2016). 10 ideas clave. Educación emocional. Barcelona: Grao.
48. Bisquerra, R. (2017). ¿Qué es Autonomía Emocional? En Materiales Bisquerra. Disponible en: <http://www.rafaelbisquerra.com/es/competencias-emocionales-2/autonomia-emocional.html>
49. Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. Revista de Educación XXI, 10 2007, pp.61-82. Universidad de Barcelona. DOI: 10.5944/educxx1.1.10.297. Disponible en: <http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/10-03.pdf>
50. Bisquerra, R. & Pérez-Escoda, N. (2012a). Educación emocional: Estrategias para su puesta en práctica. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España, 16.
51. Bisquerra, R. & Pérez-Escoda, N. (2012b). Importància i necessitat de l'educació emocional a la infància i l'adolescència. Butlletí d'infància, 55.

52. Bisquerra, R.; Pérez-González, J. C.; García, E. (2015). Inteligencia emocional en educación. España: Síntesis.
53. Boyatzis, R. (1982). *The competent manager*. New York: Wiley and Sons.
54. Brackett, M. A., Mayer, J. D. y Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behavior. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402.
55. Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R. y Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406-417.
56. Brackett, M. A. y Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Psicothema*, 18, 34-41.
57. Bravo, L., Amayuela, G., y Colunga, S. (2014). Modelo de educación de la autoestima en estudiantes de bachillerato en situación de desventaja social. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, V (2), 49-60.
58. Bretones, A. (2013). El Prácticum de magisterio en educación primaria: una mirada retrospectiva. *Revista Complutense de Educación*, 24(2), 443-471. Disponible en: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n2.42088
59. Brotheridge, C., & Grandey, A. (2002). Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of "People Work". *Journal of Vocational Behavior*, 17-39.
60. Brunet, I., & Belzunegui, Á. (2003). Integración, etnicidad y acción educativa. *Revista Internacional de Sociología*, 115-133.
61. Buchmann, M. (1990). The priority of knowledge and understanding in teaching. *Advances in teacher education*, 29-50.
62. Bunk, G. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la REA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 8-14.
63. Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13, 41-49.
64. Carvajal, B. (2013) *Competencias informacionales desde la formación inicial del docente*. Tesis doctoral. Universidad de Ciencias Pedagógicas José Martí, Camagüey.

65. Cassullo, G. L. y García, L. (2015). Estudio de las Competencias Socio Emocionales y su Relación con el Afrontamiento en Futuros Profesores de Nivel Medio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 213-228. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.193041>
66. Castillo, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M.A. (2013). Enhancing teacher effectiveness in Spain: A pilot study of the RULER approach to social and emotion all earning. *Journal of Education and Training Studies*, 1, 263-272.
67. Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. 2009-2013 (2013) Resultados de los Exámenes Intermedios y Generales de Conocimientos aplicados en el estado de Tlaxcala. México: SEP/DGESPE/CENEVAL.
68. Chirino, M. (2002). Perfeccionamiento de la formación inicial investigativa de los profesionales de la educación. Cuba: Tesis doctoral. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona
69. Chirkov, V., Ryan, R. M., Kim, Y. y Kaplan, U. (2003). Differentiating autonomy from individualism and independence: A self-determination perspective on internalization of cultural orientations, gender, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 97-110.
70. Clares, P. (2002). La orientación psicopedagógica: modelos y estrategias de intervención. España: Editorial EOS.
71. Clouder, C., Dahlin, B., Diekstra, R., Fernández-Berrocal, P., Heys, B., Lantieri, L. y Paschen, H. (2008). *Social and Emotional Education. An International Analysis*. Santander: Fundación Marcelino Botín.
72. Cocca, J. (2003). Las competencias profesionales. Disponible en: <http://www.fceia.uni.ar>
73. Cochran, M. & Lytle, S. (2003). La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación. España: Octaedro.
74. Collins, W., Gleason, T., & Sesma, A. (1997). Internalization, autonomy, and relationships: Development during adolescence. In J. Grusec, & L. Kuczynski, *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (pp. 78-99). Estados Unidos: John Wiley & Sons Inc.
75. Colunga, S. (2000). Intervención educativa destinada al incremento de la autoestima en escolares con dificultades para aprender. Tesis doctoral. Universidad de Camagüey, Cuba.

76. Colunga y García (2015). Descripción conceptual de la competencia de autonomía emocional. Primeras aproximaciones. Ponencia presentada en la XIII Conferencia Internacional de Ciencias de la Educación. Universidad de Camagüey.
77. Colunga, S. y García, J. (2016). Intervención educativa para desarrollar competencias socioemocionales en la formación académica. En Revista Humanidades Médicas Vol. 16, Núm. 2 (2016), 317-335. Silvia Colunga Santos, Jorge García Ruiz. Disponible en: <http://humanidadesmedicas.sld.cu/index.php/hm/article/view/978/635>
78. Colunga, S. García, J. y Blanco, C.J. (2007). Reflexiones acerca de la noción de competencia. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos36/competencias/competencias.shtml>
79. Colunga, S.; García, J. y Blanco, C. J. (2008). Reflexiones acerca de la noción de competencia. Las competencias sociales. Disponible en: [http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/infodir/reflexiones acerca nocion competencias.pdf](http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/infodir/reflexiones_acerca_nocion_competencias.pdf)
80. Colunga, S., García, J. y Blanco, C. (2013). El docente como investigador y transformador de sus propias prácticas. La investigación-acción en educación. En Revista Transformación, ISSN: 2077-2955, RNPS: 2098, enero-junio 2013, 9 (1), 14-23.
81. Contreras, J. (2009). Otras escuelas, otra forma de pensar en el curriculum. En J. Sacristán, incertidumbres sobre curriculum (págs. 548-562). Madrid: Morata S.L
82. Contreras, J. (2012). La autonomía del profesorado. Madrid: Morata S.L.
83. Cruz, D., García, J. & Legañoa, M. A. (19 de Agosto de 2016). Obtenido de Google académico: <http://recursos.portaleducoas.org/sites/default/files/2228.pdf>
84. Cruz, N.; Miranda, T.; Fernández, B. (2012). Curso corto 18: La formación de los profesores de la educación ante los retos de la Educación Superior contemporánea. La Habana: Universitaria.
85. Cullen, C. (1996). El debate epistemológico del fin de siglo y su incidencia en la determinación de las competencias científico tecnológicas en Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 2012. (2012). México: SEP
86. Damasio, A. (2001). La sensación de lo que ocurre: cuerpo y emoción en la construcción de la conciencia. Madrid: Debate.
87. Damasio, A. (2010). Y el cerebro creó al hombre. Barcelona: Destino.

88. Day, C. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 601-605.
89. Day, C. (2007). *Successful principal leadership in times of change: An international perspective*. Dordrecht: Springer.
90. Day, C. (2012). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. España: Editorial Narcea.
91. Day, C. & Gu, Q. (2010). *The new life of teacher*. New York: Routledge.
92. Day, C. & Gu, Q. (2013). Challenges to teacher resilience conditions count. *British Educational Research Journal*, 22-44.
93. Day, C.; Gu, Q. (2015). *Educadores resilientes, escuelas resilientes*. España: Editorial Narcea.
94. De la Torre, C. (2007). El malestar docente: un fenómeno de relevancia internacional. *Docencia e Investigación: Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 32 (17), 301-325.
95. De Pablos, J., Colás, P. y González, T. (2011). Bienestar docente e innovación con tecnologías de la información y la comunicación, *Revista de Investigación Educativa. RIE*, 29 (1), 59-81.
96. De Souza, L. (2009). *Competencias emocionales y resolución de conflictos interpersonales en el aula*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. España.
97. Deeley, S.J. (2016). *El aprendizaje-servicio en educación superior*. España: Editorial Narcea.
98. Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana. Disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
99. DGESPE. (2011). *Guía PEFEN 2011-2012*. México: SEP.
100. Di Fabio, A. y Palazzeschi, L. (2008). Emotional intelligence and self-efficacy in a sample of Italian high school teachers. *Social Behavior and Personality*, 36(3), 315-325.
101. *Diario Oficial de la Federación* (2012). Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la formación de maestros de Educación Primaria.
102. Díaz-Barriga, Á. (1993). *Tarea docente. Una perspectiva didáctica, grupal, psicosocial*. México: Nueva Imagen.

103. Díaz Barriga, A. (2005). El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos. *Perfiles Educativos*, 27(108), 9-30. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018526982005000100002&lng=es&lng=es
104. Díaz-Barriga, F. (2010), "Los profesores ante las innovaciones curriculares", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, IISUE- UNAM/UNIVERSIA, vol. 1, núm. 1. Disponible en: <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/35>
105. Díaz-Barriga, F. (2011). El desarrollo de competencias socioemocionales y su evaluación como elementos clave en los planes de formación docente. SIMCE, S/P.
106. Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc. Graw Hill.
107. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación DGESPE (2012). *Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 2012*. México: SEP.
108. Doyle, W. (1985). La investigación sobre el contexto del aula: Hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado. *Revista de Educación* 277, 29-40.
109. Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D. y Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
110. Dusú, R. (2004). *Estrategia didáctica para la formación científico profesional del estudiante de Licenciatura en Psicología*. Tesis doctoral. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente, "Manuel F Gran".
111. Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2010). Recursos personales, síndrome de estar quemado por el trabajo y sintomatología asociada al estrés en docentes de enseñanza primaria y secundaria. *Ansiedad y estrés*, 16 (1), 47-60.
112. Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2002). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista latinoamericana*, 36, 209-228.
113. Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 260-265.

114. Fariñas, G. (2004): Maestro, para una didáctica del aprender a aprender. La Habana: Ediciones Pueblo y Educación.
115. Fariñas, G. (2009). El enfoque histórico cultural para el desarrollo humano: Para una praxis humanista. Actualidades Investigativas en Educación, 9, 1-23.
116. Feiman, S. (1983). Learning to teach. Institute for Research Teaching, 2-40.
117. Fernández, M. R., Palomero, J. E., & Teruel, M. P. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. REIFOP, 33-50.
118. Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 66(23.3), 85-108.
119. Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2016). Ability emotional intelligence, depression, and well-being. Emotion Review, 8, 311-315.
120. Fernández-Berrocal, P.; Cabello, R. y Gutiérrez-Cobo, J.M., Coordinadores (2017). Monografía Competencias emocionales en educación. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Número 88 (31.1), Zaragoza, Abril de 2017. ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791.
121. Fernández-Berrocal, P.; Cabello, R. y Gutiérrez-Cobo, M.J. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. - 15-25. En Competencias emocionales en educación. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales) Número 88 (31.1) Zaragoza (España), abril, 2017.
122. Fernández-Domínguez, M.R., Palomero, J.E. & Teruel, M.P. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. REIFOP, 12 (1), 33-50. Disponible en: <http://www.aufop.com>
123. Fernández-Enguita, M. (2003). La escuela a examen. Madrid: Pirámide.
124. Fernández-Rodríguez M. (2013). La autonomía emocional. Revista de Clases de Historia Publicación digital de Historia y Ciencias Sociales. Artículo N° 362.
125. Ferry, G. (1991). El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica. España: Paidós.
126. Floden, R., & Gerhard, H. (1990). What can research on teacher thinking contribute to teacher preparation? Educational Researcher, 15-20.
127. Frade, L. (2009). Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato. México: Inteligencia educativa.

128. Freire, P. (2010). *Pedagogía de la autonomía y otros textos*. La Habana: Caminos.
129. Frola, R.H. (2011). *Maestros competentes a través de la planeación y la evaluación*. México: Trillas.
130. Fuentes, H. (2009). *Pedagogía y Didáctica de la Educación Superior*. Santiago de Cuba: Centro de Estudio de Educación Superior "Manual F. Gran".
131. Galvis, R. V. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil basado en competencias; enero - diciembre. México: *Acción Pedagógica* no. 16. Pp. 48-57.
132. Garcés, Á., & Prieto, M. (2009). Análisis crítico del prácticum de magisterio en una facultad de formación de profesorado y educación. *Tendencias pedagógicas*, 417-432.
133. García, E., & Roca, S. (2009). La evaluación de la actividad docente del profesorado en el marco del EEES. *Aula abierta*, 29-40.
134. García-Carrasco, J. (1999). *Fundamentos de la formación permanente del profesorado mediante el empleo de video*. Alcoy: Marfil.
135. García, J. (2010). Malestar y riesgos en el escenario educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 406, 56-58.
136. García, J. y Bernal, A. (2008). Institución y decepción. La salubridad institucional y la práctica docente. *Revista Española de Pedagogía*, LXVI (241), 405-424.
137. García, J., López, J., López, N., & Aguilar, A. (2012). *Gestión curricular por competencias en la educación media y La perspectiva humanística del enfoque socioformativo*. México: GAFRA.
138. García-Correa, M. (2011). Educación e institución educativa: una mirada a sus protagonistas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54 (5).
139. García-González, M.; González, M.; Cabrera, J. (2011). La formación de competencias generales de dirección desde la Universidad de Pinar del Río "Hermandades Saíz Montes de Oca". *Revista Pedagogía Universitaria* Vol. XVI No. 2.
140. García, M., & García, A. (2011). La formación de competencias generales de dirección desde la Universidad. *Revista Pedagogía Universitaria* Vol. XVI No. 2, 1-5.
141. García-Sanz, M. P. (2010). *Innovaciones orientadas al EEES, las competencias y su evaluación como elementos de planificación en el marco del EEES*. Murcia: Universidad de Murcia.

142. García, T., Torres, A., Hernández, A. & Izquierdo, F. (2010). Valoración de la calidad del proceso de formación profesional en las sedes universitarias en la provincia de la Habana. *Revista Pedagogía Universitaria* Vol. XV no. 5, 1-3.
143. García, Y. (2016). La reafirmación profesional en la formación del profesor. Camagüey: Tesis doctoral: Universidad de Camagüey "Ignacio Agramonte Loynaz".
144. Garduño, L.; Carrasco, M. (2010) Los formadores de docentes y la autoeficacia para la enseñanza en una muestra de escuelas normales en el estado de Puebla. México: IISUE-UNAM.
145. Gimeno, J. (1982). La formación del profesorado en la universidad. las escuelas universitarias de formación del profesorado de E.G.B. *La formación del profesorado*, 77-85.
146. Godoy, D. M. (2008). Energética y educación ambiental. Binomio inseparable. *Memorias Universidad'* 2008. La Habana: Cuba.
147. Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Barcelona: Kairós.
148. Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
149. Gómez, P. & Lupiáñez, J. L. (2007). Trayectorias hipotéticas de aprendizaje en la formación inicial de profesores de matemáticas de secundaria. *PNA*, 79-98.
150. González, F. (2014). La significación de Vygotsky para la consideración de lo afectivo en la educación: las bases para la cuestión de la subjetividad. *Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación*. Universidad de Costa Rica. ISSN 1409-4703. Volumen 9, Número Especial. pp. 1-24.
151. González, M. (2000). La orientación profesional como estrategia educativa para el desarrollo de intereses profesionales y de la responsabilidad del estudiante universitario. Habana: CEPES.
152. González, M. (2002). La orientación profesional en la educación superior. Una alternativa teórico-metodológica para la formación de profesionales competentes. Habana: Ponencia. 3er Convención Internacional de Educación Superior.
153. González, O. (2002). Innovaciones didácticas en la Educación Superior. *IPLAC*, 82.
154. González, V. (2002). ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45-53.

155. Graczyk, P., Matjasko, J. W., Greenberg, M. & Zins, J. (2000). The role of the collaborative to advance social and emotional learning (CASEL) in supporting the implementation of quality school based prevention programs. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 3-6.
156. Halberstadt, A., Denham, S. & Dusnsmore, J. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10, 79-119.
157. Harris, D., & Harris, B. (1987). *Psicología del Deporte. Integración mente cuerpo*. Barcelona: Hispano Europea.
158. Henao, J. (2005). La prevención temprana de la violencia: Una revisión de programas y modalidades de intervención. *Universitas Psychological*, 4(2), 161-177.
159. Henao, G. C.; Ramírez-Nieto, L. A., Ramírez-Palacio, C. (2006). Qué es la intervención psicopedagógica: Definición, principios y componentes. En *Agora USB*. 2006; 6(2): 215-226, Julio - Diciembre. ISSN: 1657-8031. Medellín: Colombia.
160. Hermosilla, J. M. (2009). *Aprendizaje en el servicio*. México: Porrúa.
161. Hernández, R. et. al (2005). *Metodología de la investigación 1, 2 y 3*. Ciudad de La Habana: Ed. Félix Varela.
162. Hoffman, J. (1984a). Psychological separation of late adolescents from their parents. *Journal of Counseling Psychology*, 170-178.
163. Hoffman, M. (1984b). Interaction of effect and cognition in empathy. En C. Izard, J. Kagan, & R. Zorjonc, *Emotions, cognition e behavior* (págs. 103-131). Estados Unidos: Cambridge University.
164. Horruitiner, P. (2006) *La universidad cubana: el modelo de formación*. La Habana: Félix Varela.
165. Horruitiner, P. (2009). *La universidad cubana: modelo de formación*. ISBN 978-959-16-0676-1. La Habana: Editorial Universitaria.
166. Horruitiner, P. (2011). *La Educación Superior. Retos y perspectivas en la sociedad cubana*. Pedagogía 2011. Curso 17. La Habana: Educación Cubana.
167. Horruitiner, P. (2012). *Universidad 2012. Curso corto 2: La Universidad Latinoamericana Contemporánea: retos y desafíos*. --ISBN 978-959-16-1437-7. La Habana: Editorial Universitaria.
168. Hué, C. (2009). Razones para el bienestar docente. *Cuadernos de Pedagogía*, 390, 88-91.
169. Hué, C. (2012). Bienestar docente y pensamiento emocional. Fuentes: *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 12, 47-68.

170. IBERPROF. (2000). Análisis ocupacional y funcional del trabajo. OEI.
171. Imbernón, F. (1991). Anàlisi de necessitats i planificació de la formació a l'empresa. Tems d' educació, 23-91.
172. Imbernón, F. (1997a). La formación de profesorado. Barcelona: Editorial Paidós.
173. Imbernón, F. (1997b). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Barcelona: Graó.
174. Imbernón, F. (1999). La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato. España: Graó.
175. Imbernón, F. (2004a) La formación y el desarrollo profesional del profesorado hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Editorial Graó.
176. Imbernón, F. (2004b). Formación de profesores, de hoy para mañana. En C. García, La investigación como base para la enseñanza (págs. 147-157). Madrid: Morata.
177. Imbernón, F. (2007a). 10 Ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio. España: Graó.
178. Imbernón, F. (2007b). Asesorar o Dirigir. El Papel del Asesor/a Colaborativo en una Formación Permanente Centrada en el Profesorado y en el Contexto. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación [en línea] 2007, 5. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55100108>
179. Imbernón, F. (2011). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. Revista de Ciencias Humanas Frederico Westphalen, vol. 12, n. 19, pp. 75 – 86, Diciembre de 2011. Universidad de Barcelona: Departamento de Didáctica y Organización Educativa.
180. Instituto Nacional de Empleo (1987). Terminología de análisis ocupacional Madrid Documento Integro de la Subdirección General de Gestión de la Formación Ocupacional. Madrid: INEM.
181. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación INEE. (2015). Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica. México: Editorial INEE.
182. Larrauri, R. (2001). El discurso educativo de la reforma curricular de la escuela normal: su impacto en el estado de Memorias del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
183. Le Boterf, G. (1997). De la compétence. Paris: Les éditions d'Organisation.
184. Leopold, P.; Marguerite, A.; Everlyne, C.; Perrenoud, P. (2010). La formación profesional del maestro estrategias y competencias. México: Fondo de Cultura Económica.

185. Levy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
186. López, L. (coordinador) (2013). *Maestros de corazón Hacia una pedagogía de la interioridad*. España: Wolter Kluwer.
187. Marchesi, A. (2008). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. España: OEI.
188. Marina, J.A. (2009). El malestar docente. *Educadores*, 231, 62-63.
189. Mariño, J. T. (2009). *Motivación y orientación profesional pedagógica; sus propuestas cubanas ante un reto contemporáneo*. Curso 33. Habana: Educación Cubana.
190. Martens, L. (1997). *Competencia laboral: Sistemas, surgimiento y modelos*. Colombia: Sena.
191. Martínez, G.; Krichesky & García, B. (2010). El orientador escolar como agente interno de cambio. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 107-122. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie54a05.pdf>
192. Martínez, M. (2000). *El contrato del profesorado*. México: Biblioteca para la actualización del maestro.
193. Martínez, R. A., Rodríguez, B., Pérez-Herrero, M. H. (eds.) (2005). *Family-school community partnership merging into social development*. Oviedo: SM Editorial Group.
194. Matos, E. y Cruz, L. (2011). *Práctica investigativa, una experiencia en la formación doctoral en Ciencias Pedagógicas*. ISBN: 978-959-207-434-7. Santiago de Cuba: Órgano Editor Universidad de Oriente (UO).
195. McClelland, D. (1973). Testing for competencies rather than intelligence. *American Psychologist*, 28, 1-14.
196. McClelland, D. C. (1999). *Human Motivation*. Cambridge: Cambridge University Press.
197. Meister, D., & Ahrens, P. (2011). Resisting plateauing: Four veteran teachers' stories. *Elservier*, 770-778.
198. Mercado, E. (2007) *Ser Maestro. Prácticas, procesos y rituales en la Escuela Normal*. México: Plaza y Valdés.
199. Mercado, E. (2009). De estudiante a maestro practicante: los ritos de paso a través de la realización de las prácticas pedagógicas en la escuela normal. *Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

200. Mikulic, I. (2013). La educación emocional y social en Argentina: Entre certezas y esperanzas. En C. Clouder, Educación emocional y social. Análisis internacional (pp. 29-76). Santander: Fundación Botín.
201. Mikulic, I., Crespi, M., & Radusky, P. (2015). Construcción y validación del inventario de competencias socioemocionales para adultos (ICSE). *Interdisciplinaria*, 307-329.
202. Monereo, C. (2010). La gestión de incidentes críticos. España: Editorial Narcea
203. Muñoz de Morales, M. (2005). Prevención del estrés psicosocial del profesorado mediante el desarrollo de competencias emocionales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 115-136.
204. Noom, M., Dekovic, M., & Meeus, W. (2001). Conceptual analysis and measurement of adolescent autonomy. *Journal of Youth and Adolescence*, 30,5, 577-595.
205. Ochoa, A.; Diez, E. (2009). Las aspiraciones ocupacionales en el bachillerato. Una mirada desde la Psicología Educativa. México: IISUE-UNAM, pp. 38-59.
206. OEI. (04 de Noviembre de 2008). La Educación. Obtenido de Organización de Estados Iberoamericanos: Disponible en: <http://www.oei.es/formaciondocente.htm>
207. Oficina Internacional del Trabajo (2010). Una fuerza de trabajo provista de formación para un crecimiento sólido, sostenible y equilibrado: Estrategia de formación del G20 Oficina Internacional del Trabajo. Ginebra.
208. Oikión, G. E. (2008). El proceso curricular normalista del 84. México: Universidad Pedagógica Nacional.
209. OIT. (2010). Estrategia de formación del G20. Ginebra.
210. Oliva, A., & Parra, A. (2001). Autonomía emocional durante la adolescencia. *Infancia y aprendizaje*, 24, 2, 181-196. Universidad de Sevilla.
211. Ortiz, M. B. (2009). La formación política no formal del estudiante de la Escuela Normal Rural de Tenerife, México: Editorial UAEM.
212. Palomero, J. E. (2003). Breve historia de la formación psicopedagógica del profesorado universitario en España. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21-41.
213. Palomero, N., & Fernández, A. (2007). Hacia la comprensión de la violencia o maltrato entre iguales en la escuela. *Orbis*, 85-118.

214. Palomero, P., Fernández, P. & Brackett, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación de inicial de los docentes: Algunas evidencias. *Investigación Psicoeducativa*, 437-541.
215. Paquay, L., Marquerite, A., & Perrenoud, P. (2010). *La formación profesional del Maestro*. México: Fondo de Cultura Económica.
216. Pavié, Alex (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *REIFOP*, 14 (1), 67-80. Disponible en: <http://www.aufop.com>
217. Pekrun, R., & Linnenbrink, L. (2014). International handbook of emotions in education. En R. Pekrun, & L. Linnenbrink, *International handbook of emotions in education* (pp. 73-95). London: Taylor & Francis Group.
218. Pérez, A. (2012). *Inteligencia emocional y motivación del estudiante universitario*. Tesis Doctoral. Programa de Doctorado: Formación del profesorado. Universidad Las Palmas de Gran Canaria, Departamento de Psicología y Sociología. Facultad de Formación del Profesorado.
219. Pérez, C., García, E. & Bisquerra, R. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. España: Síntesis.
220. Pérez-Escoda, N. & Castillo, M. A. (2007). El valor de la autonomía emocional en la preadolescencia. *Experiencias*, 16-18.
221. Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, G.R., Soldevila, A. (2010). Construcción del cuestionario de desarrollo emocional de adultos (QDE-A). *Revista Española de Orientación y Pedagogía*, 21(2), 367-369.
222. Pérez-Escoda, N.; Filella, G. R.; Soldevila, A. y Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XX1*. 16.1, 2013, pp. 233-254. ISSN: 1139-613X. Facultad de Educación. UNED. Disponible en DOI:10.5944/educxx1.16.1.725.
223. Pérez-González, J.C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. En *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. ISSN. 1696-2095. Nº 15, Vol 6 (2) 2008, pp.: 523-546. Education & Psychology I+D+i and Editorial EOS (Spain).
224. Pérez-González, J. (2010). Revisión del sentido y de los contenidos de la orientación personal. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 434-442.

225. Pérez-González, J. (2012). Revisión del aprendizaje social y emocional en el mundo. En R. Bisquerra, ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia (págs. 56-69). Barcelona: Síntesis.
226. Pérez-González, J.C. y Pena, M. (2011). Construyendo la ciencia de la educación emocional. Revista Padres y Maestros N° 342, diciembre 2011, pp. 32-35.
227. Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. España: Graó.
228. Perrenoud, P. (2010a). Construir competencias desde la escuela. México: JC SÁEZ.
229. Perrenoud, P. (2010b). La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 103-122.
230. Pertegal, M. L. (2011). Identificación de competencias genéricas de carácter socioemocional aplicación al desarrollo profesional de ingenieros informáticos y maestros. Tesis. Universidad de Alicante. Disponible en: <http://www.eltalredigital.com>
231. Pertegal, M. L.; Castejón, J. L. y Martínez, Ma. A. (2011). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. En Revista Educación XXI. 14.2, 2011, pp. 237-260, ISSN: 1139-613X. UNED: Facultad de Educación.
232. Petrides, K., Pérez, J., & Furnham, A. (2007). La medida de la inteligencia emocional rasgo. En M. J.M, & F. P., Manual de inteligencia emocional (pp. 81-97). Madrid: Pirámide.
233. Pimienta, J. (2012a). Las competencias en la docencia universitaria. México: Pearson-Prentice Hall.
234. Pimienta, J. (2012b). Estrategias de enseñanza aprendizaje. Docencia universitaria. México: Pearson.
235. Pineda, I. (2007). De las prácticas pedagógicas al análisis institucional en las escuelas normales del estado de México. Memorias del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
236. Piñon, F., Fernández, M. D. & Pernas, P. (2006). Fortalecer las Escuelas Normales. Caminos de una gestión en el Distrito Federal 2011-2006. México: Secretaría de Educación Pública.
237. Plazola, M. (2007). El perfil del nuevo docente para la educación primaria: los componentes del modelo de formación. Memorias del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
238. Poder Ejecutivo Federal (2012) Programa Sectorial de Educación 2013-2018
239. Presidencia de la República (2013a). Plan Nacional de Desarrollo.

240. Presidencia de la República. (2013b). P.S.E. 2013-2018. Obtenido de SEP. Disponible en: <http://www.sep.gob.mx>
241. Proyecto Tuning América Latina (2007): «Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina», en el Informe final Proyecto Tuning-América Latina. 2004-2007. Publicaciones Universidad de Deusto.
242. Ramírez-Nieto, L. A.; Henao, G. C. (2011). Modelo de intervención psicopedagógica encaminado al desarrollo de aspectos emocionales, cognitivos y conativos. *International Journal of Psychological Research*, vol. 4, núm. 1, 2011, pp. 29-39. Medellín: Colombia. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/2990/299022819005.pdf>
243. Ramírez, Y. (2007). La orientación psicológica, un espacio de búsqueda y reflexión necesario para todos. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 10. Disponible en: <http://remo.ws/revista/n10/n10-yaser.htm>
244. Repetto, E., & Pena, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)* No. 8 de 2010, 82-95. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55119084006>
245. Repetto, E., & Pérez-González, J. (2007). Formación en competencias socio-emocionales a través de las prácticas en empresas. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40, 90-112.
246. Reyes, R.; Zúñiga, M. (1995). Diagnóstico del subsistema de formación inicial. México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano A.C.
247. Rinaudo, M. C.; Chiecher, A. y Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. *Anales de Psicología* 19 (1) 107-119.
248. Rodríguez, N., & Feliú, P. (1996). Manual del curso técnicas de entrevista y decisión de selección. Caracas: PsicoConsul.
249. Rodríguez-Corrales, J., Cabello, R., Gutiérrez-Cobo, M.J. y Fernández-Berrocal, P. (2017). La influencia de las emociones del profesorado no universitario en la evaluación del rendimiento del alumnado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 91-106.
250. Rooke, D. (2005). Seven transformations of leadership. *Harvard business review*, 1-12.
251. Rue, J. (2009). El aprendizaje autónomo en Educación Superior. España: Narcea.

252. Ruvalcaba, N., Fuerte, J. y Robles, F. (2015) Comunicación con padres y docentes como factor protector de los adolescentes ante las conductas disociales. *Educación y Ciencia*, 4 (44), 57-67.
253. Ruvalcaba, N., Salazar, J. y Gallego, J. (2012). Competencias socioemocionales y variables sociodemográficas asociadas a conductas disociales en adolescentes mexicanos. *CES Psicología*, 5(1), 1-10.
254. Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative process. *Journal of Personality*, 397-427.
255. Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2004). Autonomy is no illusion: Self-determination theory and the empirical study of authenticity, awareness, and will in. In J. Greenberg, S. L. Koole y T. Pyszczynski (Eds.), *Handbook of experimental existential psychology* (pp. 449-479). New York: Guilford Press.
256. Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective. In Bar-On; R. & Parker, J. (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 68-91). San Francisco: Ca: Jossey Bass.
257. Salovey, P., & Mayer, J. (1989). The intelligence of emotional intelligence. *Elsevier*, 433-442.
258. Salovey, P. y Sluyter, D. J. (1997). *Emotional development and emotional intelligence* Nueva York: Basic Books, 35-66.
259. Sánchez-Ruiz, M. J., Pérez-González, J. C. y Petrides, K. V. (2010). Trait emotional intelligence profiles of students from different university faculties. *Australian Journal of Psychology*, 62, 51-57.
260. Santos-Guerra, M.A. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista Enfoques Educativos*, 5, 69-80.
261. Sarramona, J. (2002). La autoevaluación docente. Una propuesta para la formación profesional. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 559-576.
262. Savín, M. (2003). *Escuelas normales: propuestas para la reforma integral*. México: SEP.
263. Schleicher, A (2016). PISA Estudiantes de bajo rendimiento por qué se quedan atrás cómo ayudarles a tener éxito. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos OCDE.
264. Secretaría de Educación Pública (1984) Plan de estudios. Licenciatura en Educación Primaria. Secretaría de Educación Pública. México, DF.
265. Secretaría de Educación Pública (1997) Plan de estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria. (1ª. Ed.) México: SEP.

266. Secretaría de Educación Pública SEP (2008). Diario Oficial de la Federación, México, 21 de octubre de 2008.
267. Secretaría de Educación Pública SEP (2012). Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. México: Diario Oficial.
268. Senge, P. (2010). La quinta disciplina en la práctica. Argentina: Granica.
269. Siegel, S. (1987). Diseño Experimental No Paramétrico. La Habana: Edición Revolucionaria. Primera reimpresión.
270. Spencer, L., & Spencer, S. (1993). Competence at Work. New York: John Wiley and Sons.
271. Steinberg, L., & Silversberg, S. (1986). The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Development*, 57,841-851.
272. Suárez, A.; Dusú, R. y del Toro, M. (2007): Las capacidades y las competencias: su comprensión para la Formación del Profesional. *Acción Pedagógica*, N ° 16. p. 30-39. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17295/2/articulo3.pdf>
273. Sutton, R., & Wheatley, K. (2003). Teachers' emotions and teaching: Are view of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 327-358.
274. Tapia, M. N. (2010). La propuesta del "Aprendizaje Servicio": una perspectiva latinoamericana. *Tzhoecoen, Revista Científica*. N.5, pp. 23-43.
275. Tarcica, J y Masis, M. (s/f). 120 Competencias Integrales. Materiales de Alta Calidad en Recursos Humanos. Disponible en: www.materialesrh.com
276. Tardif, M. (2004). Saberes docentes y su desarrollo profesional. España: Narcea.
277. Tardif, M., & Gauthier, C. (2010). El maestro como "actor racional": racionalidad, conocimiento, juicio. En P. Perrenoud, *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 309-352). México: Fondo de Cultura Económica.
278. Tébar, L. (2003): El perfil del profesor mediador. España: Aula XXI, Santillana. Universidad de Salamanca.
279. Tejeda, R. y Sánchez, P. (2009) Las competencias profesionales y su aprendizaje en la Educación Superior. *Pedagogía Universitaria*. Vol. XIV No. 4.
280. Tejeda, R. y Sánchez, P. (2010). Estrategias de intervención para la formación de competencias profesionales en la Educación Superior. Centro de Estudios sobre Ciencias de la Educación Superior

(CECES). Universidad de Holguín "Oscar Lucero Moya". Revista Pedagogía Universitaria, Vol. XV No. 5. Disponible en:

http://www.conocer.gob.mx/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=1&Itemid=3

281. Teutli, J. D. (2011). Normalismo: un modelo educativo en cuestión. México: Plaza y Valdes.
282. Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Talca: Proyecto Mesesup, 1.
283. Tobón S. (2007) Principales enfoques de las competencias en Educación Superior. Ibagué: Universidad del Tolima. Disponible en: <http://www.cife.ws>
284. Tobón, S. (2008 a). Gestión curricular y ciclos propedéuticos. Bogotá: Ediciones ECOE.
285. Tobón, S. (2008 b). La formación basada en competencias en la Educación Superior: el enfoque complejo. (U. A. Guadalajara, Ed.). Disponible en: <http://www.cife.wswww.exicom.org>
286. Tobón, S. (2009a). La formación humana integral desde el proyecto ético de vida y el enfoque de las competencias. En E. J. Cabrera (Ed.), Las competencias en educación básica: un cambio hacia la reforma. México: Secretaría de Educación Pública.
287. Tobón, S. (2009b). Proyectos formativos: didáctica y evaluación de competencias. En E. J. Cabrera (Ed.), Las competencias en educación básica: un cambio hacia la reforma. México: Secretaría de Educación Pública.
288. Tobón, S. (2010a). Proyectos formativos: metodología para el desarrollo y evaluación de competencias. México: Book Mart.
289. Tobón, S. (2010b). Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. Bogotá: Ecoe.
290. Tobón, S. (2011a). El currículo por competencias desde la socioformación. ¿Cómo podemos cambiar nuestras prácticas educativas para asegurar la formación integral? México: Limusa.
291. Tobón, S. (2011b). La evaluación de las competencias por medio de mapas de aprendizaje: una propuesta frente a los métodos tradicionales de evaluación. En Moya, J. y Luengo, F. (coords.), Estrategias de cambio para mejorar el currículum escolar: Hacia una guía de desarrollo curricular de las competencias básicas (pp. 135-149). Madrid: Ministerio de Educación. Disponible en: <http://www.cife.ws/comunidad>

292. Tobón, S. (2012a). Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación (4ta. Ed.). Bogotá: Ecoe.
293. Tobón, S. (2012b). Evaluación de las competencias en la educación básica (2 ed.). México: Santillana.
294. Tobón, S. (2012c) El enfoque socioformativo y las competencias: Ejes claves para transformar la educación. En: S. Tobón (2012) Experiencias de aplicación de las competencias en la educación y el mundo organizacional. (pp. 3-31) ReDIE- CIIDIR- IPN, ISBN: 978 - 607 - .9063- 03- 0. Primera Edición. México: Unidad Durango- IUNAES.
295. Tobón, S. (2013a) Los proyectos formativos y el desarrollo de competencias. Conferencia. México: Instituto CIFE.
296. Tobón, S. (2013b). Socioformación. Hacia la gestión del talento humano acorde con la sociedad del conocimiento. México: Instituto CIFE
297. Tobón, S. (2014). Proyectos formativos. Teoría y metodología. 1ra. Edición. ISBN. 978-607-32-2791-9. Pearson Educación: México.
298. Tobón, S., Pimienta, J., y García Fraile, J.A. (2010). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias. Primera Edición. México: Pearson.
299. Tobón, S., Rial, A., Carretero, M. y García, J. (2006). Competencias, calidad y educación superior. Bogotá: Magisterio.
300. Torres, A. M. (2016). El autoconocimiento de sí mismo para favorecer el aprendizaje profesional en los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Pedagogía/Psicología. Tesis presentada para optar al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas de Holguín.
301. TranThi, T. H. (2010). Programa de intervención psicológica para mejorar el establecimiento de metas en el equipo femenino de voleibol categoría 12-13 años de la EIDE "Mártires de Barbados", Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias de la Cultura Física Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte "Manuel Fajardo" Ciudad de la Habana, Cuba.
302. Uitto, M., Jokikokko, K. & Estola, E. (2015). Virtual special issue on teachers and emotions in Teaching and teacher education (TATE) in 1985-2014. Elsevier, 50, 124-135.
303. Valdés, J. (26 de Junio de 2009). Obtenido de www.ciie.cfie.ipn. Disponible en <http://www.ciie.cfie.ipn.mx/2domemorias/documents>

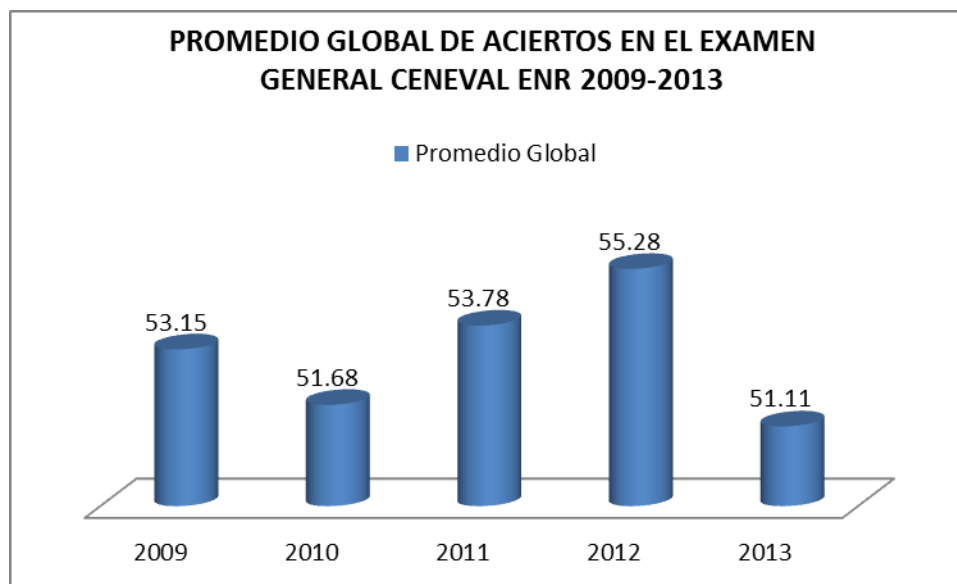
304. Valencia, M.S. (2013). La formación de competencias docentes. En XII Conferencia Internacional de Ciencias de Educación. Centro de Estudios de Ciencias de la Educación "Enrique José Varona" de la Universidad de Camagüey "Ignacio Agramonte Loynaz", ISBN 978-959-16-2199-9.
305. Valencia, M.S., García, J., Colunga, S. (2015) La formación profesional de las maestras normalistas rurales: un acercamiento a los indicadores para su caracterización. En el 2o. Coloquio de Ciencias de la Educación, por la formación en competencias. 11 y 12 marzo 2015. México.
306. Valencia, M.S., García, J., Colunga, S. (2015). Normalistas rurales: cómo entiende hoy la profesión docente. En XIII Conferencia Internacional de Ciencias de Educación. Centro de Estudios de Ciencias de la Educación "Enrique José Varona" de la Universidad de Camagüey "Ignacio Agramonte Loynaz" Cuba. ISBN: 978-959-16-2845-9.
307. Valencia, M. S., García, J. y Colunga, S. (2017). La automotivación hacia la implicación docente: el caso de los maestros normalistas rurales en México. En Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación Vol. VIII, No. 4 de Octubre-Diciembre 2017, pp. 85-94. ISSN 2224-2643. Disponible en: <http://runachayecuador.com/refcale/index.php/didascalia/article/view/2038/1067>
308. Valencia, M. S., García, J. y Colunga, S. (2017). La competencia de automotivación en la formación de las normalistas rurales. En Revista IPLAC No. 4 Julio-Agosto de 2017, Sección Artículo Científico. ISSN 1993-6850, RPNS No. 2140. Revista digital con dirección electrónica: www.revista.iplac.rimed.cu
309. Valencia, M.S., García, J. y Colunga, S. (2017). La competencia de automotivación en la formación de las normalistas rurales. Debates en Evaluación y Currículo/Congreso Internacional de Educación Currículum 2017 /Año 3, No. 3/ Septiembre de 2017 a Agosto de 2018. ISSN: 2448 -6574. Disponible en: <http://posgradoeducacionuatx.org/pdf2017/E183.pdf>
310. Valencia, M.S. García, J. Colunga, S. (2017). Normalistas rurales: La automotivación hacia la implicación docente. En Mikarimin. Revista Científica Multidisciplinaria Vol. 3, Año 2017, No. 3 (Septiembre-Diciembre), pp. 65-72. ISSN 2528-7842, Centro de Investigación y Desarrollo. Universidad Regional Autónoma de Los Andes - Extensión Santo Domingo. Ecuador. Disponible en: <http://186.46.158.26/ojs/index.php/mikarimin/article/view/836/315>
311. Valencia, M.S., Mendoza, D., Minor, N. (2014). Capítulo VI Libro Trayectoria laboral y profesional de normalistas. ISBN: 978-607-9348-67-0, México: Díaz de Santos.

312. Valencia, M.S., Mendoza, D., Minor, N. (2016) Egresada idónea o no idónea, esa es la cuestión. En el Primer Congreso Nacional de Normales "El Normalismo Público en México: Aciertos, Problemas y Prospectivas" Escuela A Normal Rural "Lázaro Cárdenas del Río". Tenancingo: México.
313. Vallejo, M. (2010). Estrategia educativa para la formación integral de los alumnos y las alumnas con Necesidades Educativas Especiales en la Escuela Básica. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Oriente. Centro de Estudios de la Educación Superior "Manuel F. Gran" Disponible en: <http://repositorio.espe.edu.ec/bitstream/21000/5532/1/T-ESPE-033590.pdf>
314. Vargas, A. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación" [en línea] 2004, 4 (julio-diciembre). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44740211>
315. Varona, L.M. (2009). Metodología para la formación de la autoestima profesional pedagógica. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas "José de la Luz y Caballero" Departamento de Formación Pedagógica General. Las Tunas.
316. Vázquez, J. (2009). La práctica docente del normalista en la enseñanza de la historia. Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
317. Veiga-Branco, A. (2004a). Auto-Motivação. Coimbra: Quarteto. ISBN: 989-558-033-9.
318. Veiga-Branco, A. (2004b). Competência Emocional em Professores. Coimbra: Quarteto.
319. Veiga-Branco, A. (2011). Auto-Motivación como factor de la Competência Emocional. En XVII Congresso Internacional INFAD- ROMA. Disponible en: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/5670/1/INFAD%20-%20AUTO MOTIVACION%20 docfin .pdf>
320. Veiga-Branco, A. (2014). Contribución de la formación en educación emocional para el bienestar de los profesores. I Congr s Internacional d'Educa i  Emocional X Jornades d'Educa i  Emocional. Barcelona: Edici  Institut de Ci ncies de l'Educa i . Universitat de Barcelona. pp. 328-342. ISBN 978-84-697-1225-2. Disponible en: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/11627>
321. Vigotsky, L. S. (1985). Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires: Pl yade.

322. Vigotsky, L. S. (1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En L. S. Vigotsky. Obras escogidas III. Madrid: Aprendizaje Visor.
323. Villa, A. & Poblete, A. (2007). Aprendizaje basado en competencias, una propuesta para la evaluación. Bilbao: Ediciones Mensajero.
324. Villar, L. (1990). Armonía y consonancia de enunciados para un sistema de calidad de formación inicial del profesorado. Curriculum y formación de profesores, 17-20.
325. Wattiez, R. L.; Quiñones, C.; Gamarra, M. (2006). Documentos sobre algunos aportes al concepto de competencias desde la perspectiva de América Latina. Buenos Aires.
326. Weare, K., & Grey, G. (2003). What works in developing children's emotional and social competence and wellbeing? Londres: DFES.
327. Yurén, M. (2009). Proyectos educativos y cambios curriculares en la formación docente. En Arredondo, A. (coord.). Historia de normales. Memorias de maestros. (pp. 187-224). México: Juan Pablos-UAEM-UPN.
328. Zabala, M. A.; Arnau, L. (2011). 11 ideas clave cómo aprender y enseñar competencias México: Graó.
329. Zabalza, M. A. (1995). Diseño y desarrollo curricular. Madrid: Narcea.
330. Zabalza, M. A. (2007). La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas. Madrid: Editorial Narcea.
331. Zabalza, M. A. (2012). Profesores y profesión docente, entre el "ser" y el "estar". España: Editorial Narcea, pag. 48-65.
332. Zabalza, M. A. (2013). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.
333. Zabalza, M. A. y Zabalza, M. J. (2012). Planificación de la docencia en la universidad: Elaboración de las Guías Docentes de las materias. Madrid: Narcea.

Anexo 1

Promedio de aciertos en el examen CENEVAL 2009-2013



Gráfica 1. Promedios de aciertos en el examen intermedio CENEVAL E.N.R 2009-2013

Tabla 1. Promedios de aciertos por escuela en el examen intermedio CENEVAL E.N.R 2009-2013

Promedios de aciertos por escuela en el examen intermedio CENEVAL E.N.R 2009-2013					
Año	Enfoques Propósitos y contenidos	Competencias didácticas	Habilidades intelectuales	Identidad profesional	Percepción y respuesta al entorno de la Esc. Prim.
2009	52.62	46.86	44.39	58.26	58.14
2010	52.21	41.11	51.75		57.2
2011	46.45	45.87	48.24	59.21	48.7
2012	45.68	43.93	53.4	55.56	51.75
2013	48.16	51.68	49.97	56.37	50.16
Promedio	49.02	45.89	49.55	57.35	53.19

Anexo 2

Encuesta a estudiantes de la Escuela Normal Rural “Benito Juárez” de Panotla, Tlaxcala

Estimada estudiante: Este instrumento es de carácter confidencial y es con la finalidad de aportar información importante en cuanto a características de los intereses por la profesión docente y ambiente institucional; por lo que se le solicita de la manera más atenta su apoyo al contestar una serie de preguntas el modo más sincero posible.

Grado: _____ Grupo: _____ Fecha: _____ No. de lista: _____

Nombre: _____		Correo electrónico _____	
Fecha de nacimiento:		Dirección: _____ Lugar de nacimiento: _____	
Teléfono Personal _____		Nombre de tu papá: _____ Ocupación _____ Nivel máximo de estudios: _____	
Teléf. de casa: _____		Nombre de tu mamá: _____ Ocupación _____ Nivel máximo de estudios: _____	
¿Ingresaste inmediatamente a la normal una vez egresada del bachillerato? Sí _____ No _____ Años perdidos _____			

¿Por qué ingresó a la Licenciatura en Educación Primaria? Seleccione la opción con la que más se identifica:

	Opciones
1	Por condiciones económicas y es un internado
2	Porque les gustan los niños
3	Porque la familia lo determinó
4	Por la formación política ideológica del comité
5	Porque desde niña quise ser docente
6	Otra

¿Por qué cree que las estudiantes de primer semestre abandonan la Licenciatura en Educación Primaria?

	Opciones
1	Por condiciones económicas
2	Por ser un internado
3	Por el ambiente al interior de la Escuela Normal
4	Por la formación política
5	Porque existe violencia
6	Otra

Instrucción. - Seleccione la respuesta según considere que coincida con su criterio: Siempre(S), Casi siempre (CS), A veces(A), Casi nunca (CN), Nunca (N).

Preguntas	S	CS	A	CN	N
¿Considera que la mayoría de las estudiantes que ingresan a la Escuela Normal Rural tienen un franco interés por ser docentes de Educación Primaria?					
¿Usted cumple con sus obligaciones con compromiso, responsabilidad, entusiasmo tanto en clase como en sus prácticas docentes?					
¿Usted considera que en la Escuela Normal Rural existe un liderazgo vital que brinda apoyo a los procesos formativos?					
¿Considera que en la Escuela Normal Rural existe recepción y apoyo por parte de los docentes?					
¿Valora usted que en la Escuela Normal Rural existe un reconocimiento positivo al trabajo que se desarrolla por parte de los docentes que son comprometidos?					
¿En la Escuela Normal Rural existe una atmósfera abierta y positiva tanto de directivos como de docentes?					
¿En la Escuela Normal Rural existe un aprendizaje colaborativo, desarrollo inspirador y alentador por parte de los docentes y directivos?					
¿Considera que en la Escuela Normal Rural existe confianza y respeto por parte de todos los docentes y directivos?					
¿En la Escuela Normal Rural existe confianza y respeto por parte de las estudiantes hacia los docentes responsables?					
¿Cree usted que en la Escuela Normal Rural existe una gestión exigente tanto en el aula como en los procesos administrativos?					

Gracias por su colaboración.

Anexo 3

Encuesta al personal docente de la Escuela Normal Rural “Lic. Benito Juárez” de Panotla, Tlaxcala

Estimado docente, este instrumento es de carácter confidencial y es con la finalidad aportar información importante en cuanto a características de los intereses por la profesión docente y ambiente institucional; por lo que se le solicita de la manera más atenta su apoyo al contestar una serie de preguntas el modo más sincero posible.

Instrucción. - Seleccione la respuesta según considere que coincida con su criterio: Siempre (**S**), Casi siempre (**CS**), A veces (**A**), Casi nunca (**CN**), Nunca (**N**).

Preguntas	S	CS	A	CN	N
¿Considera que la mayoría de las estudiantes que ingresan a la Escuela Normal Rural tienen un franco interés por ser docentes de Educación?					
¿Las estudiantes normalistas cumplen con sus obligaciones con compromiso, responsabilidad, entusiasmo tanto en clase como en sus					
¿Las estudiantes normalistas en los primeros años se sienten víctimas de las condiciones que se viven en su proceso formativo y optan por desertar					
¿En la Escuela Normal Rural existe un liderazgo vital que brinda apoyo a los procesos formativos?					
¿En la Escuela Normal Rural existe recepción y apoyo por parte de los compañeros docentes?					
¿En la Escuela Normal Rural existe un reconocimiento positivo al trabajo que se desarrolla?					
¿En la Escuela Normal Rural existe una atmosfera abierta y positiva?					
¿En la Escuela Normal Rural existe un aprendizaje colaborativo, desarrollo inspirador y alentador por parte de los docentes y directivos?					
¿En la Escuela Normal Rural existe confianza y respeto por parte de todos los docentes y directivos?					
¿En la Escuela Normal Rural se aprecia confianza y respeto por parte de las estudiantes?					
¿En la Escuela Normal Rural existe una gestión exigente tanto en el aula como en los procesos administrativos?					

Gracias por su colaboración.

Anexo 4

Fotos alusivas a movimientos estudiantiles universitarios.

RAYUELA
Venimos si en Cobalillo en cierto aquello de que amor con amor se paga.

La Jornada
DOMINGO 9 DE AGOSTO DE 2017
DIRECCIÓN GENERAL: CAROLINA GARCÍA • DIRECCIÓN FUNDACIÓN: CARLOS RAMÍREZ

Integrantes del Ku Klux Klan marchan en Estados Unidos
● Promotor por atención de cráneos de Robert E. Lee

NO FICCIÓN

Rechazo en Popotla a la edificación de 53 departamentos
Audió Rosalva Sandoval

MAR DE HISTORIAS
Dos noches
Cecilia Pacheco

NO CERRAR ESCUELAS, EXIGEN NORMALISTAS

Columnas
● **OPINIÓN** • La Oposición
● **OPINIÓN** • Autoconfianza
● **OPINIÓN** • Voto honesto

Suplementos
● **OPINIÓN** • La Oposición
● **OPINIÓN** • Autoconfianza
● **OPINIÓN** • Voto honesto

El tiempo corre y NO se detiene
● **OPINIÓN** • La Oposición
● **OPINIÓN** • Autoconfianza
● **OPINIÓN** • Voto honesto

109 días • 56 días



Foto 1
La jornada 9/06/2017 Manifestación estudiantil Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas Mexicanos (FECSM)

Foto 2
Ejemplo de una manta para manifestarse la organización estudiantil: Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas Mexicanos (FECSM)



Foto 3



Foto 4

Anexo 5

Encuesta a estudiantes

Escuela Normal Rural "Benito Juárez" de Panotla, Tlaxcala

Estimada estudiante: Este instrumento es de carácter confidencial y es con la finalidad de aportar información importante en cuanto al contexto social, habilidades e intereses personales; por lo que se le solicita de la manera más atenta, su apoyo al contestar una serie de preguntas del modo más sincero posible.

Propósito. -Determinar cuáles fueron las aspiraciones profesionales antes de ingresar a la licenciatura la fuente de información para el ingreso y el conocimiento de las exigencias para ejercer la profesión docente.

Conocimiento de la profesión docente "¿Tú qué crees que se necesita para llegar a ejercer o desempeñar la profesión docente?" Instrucciones: Selecciona y asigna del 10 al 1 lo que se necesita para ejercer la profesión docente según tu criterio		
1	Estudios generales y específicos	
2	Vocación de servicio/gusto/pasión	
3	Dinero y recursos	
4	Conocimientos sobre la profesión docente	
5	Motivación para enseñar	
6	Voluntad	
7	Convicción	
8	Liderazgo	
9	Deseo de aprender	
10	Capacidad académica	
11	Alto nivel de general de lengua y aritmética y resolución de problemas	
12	Conciencia social, principios éticos y morales	
13	La actualización continua en los contenidos que se enseñan	
14	La incorporación en la propia práctica de innovaciones teórico-prácticas en el campo educativo	
15	El manejo eficiente de las herramientas electrónicas y de la informática	
16	Las habilidades de comunicación docente (lectura escritura, expresión oral), así como a su acervo cultural personal y a sus intereses estéticos	
17	Implica un autoconocimiento para el mejoramiento de actitudes hacia sí mismo y hacia otros, carácter, valores, salud física y emocional	

	Aspiraciones referidas a la elección y estudio de la profesión docente Mi primera aspiración a ser un profesional en el área de estudio:	Selecciona con "x"	Lo que quería ser
	"¿Qué querías ser antes de ingresar a la licenciatura en Educación Primaria?", (Ejemplo: Médico...corresponde a ciencias de la salud)		
1	Ciencias sociales y administrativas		
2	Ingeniería y tecnología		
3	Ciencias de la salud		
4	Educación y humanidades		
5	Ciencias agropecuarias		
6	Ciencias naturales y exactas		
	El papel regulador que tienen esas aspiraciones o intereses en el desempeño docente ¿Por qué elegiste ser Licenciada en Educación Primaria?		
	Elige en orden de importancia tres (3) razones primordiales por la que elegiste ser docente. (1 es la más importante)		
1	Va de acuerdo con mi género		
2	Era la única opción para acceder a una educación superior		
3	Porque no se tienen recursos económicos para otra carrera		
4	Me gustan los niños		
5	Ofrece fuentes de trabajo		
6	Algún miembro de la familia es docente o todos son docentes		
7	Mi familia quiso que estudiara para docente		
8	Me brinda una posición importante		
9	Por las causas sociales de las estudiantes		
10	Por el vínculo que se tiene con otras Normales Rurales en todo el país		
11	Por los viajes y el crecimiento político que se realiza con otras Normales Rurales		
12	Una vez egresada se tienen buenos ingresos y seguros.		
13	Es muy útil para la sociedad y se tiene vocación de servicio		
14	La profesión docente me parece interesante		
15	Tengo capacidades y habilidades para ser docente		
	El papel regulador que tienen esas aspiraciones o intereses en el desempeño docente ¿Qué hará para lograr las competencias profesionales docentes? Elige una (1) razón primordial que harás para lograr tus competencias profesionales		
1	Trabajar con empeño y responsabilidad, cumplir con actividades		
2	Conocer, comprender, analizar las competencias		
3	Investigar, involucrar, interés, estudiar y seguir un modelo de maestros		
4	Nada		

Gracias por su colaboración.

ANEXO 6

Cuestionario

Escuela Normal Rural “Lic. Benito Juárez” de Panotla, Tlaxcala

Estimado docente, este instrumento es de carácter confidencial y es con la finalidad de aportar información importante en cuanto la formación docente, por lo que le solicito de la manera más atenta su apoyo al contestar una serie de preguntas del modo más sincero posible.

Propósito. - Detectar posibles problemas en la formación profesional de la estudiante normalista.

Instrucción. -Seleccione la respuesta según considere que coincida con su criterio:

Muy de acuerdo (**MD**), De acuerdo (**D**), Parcialmente de acuerdo (**PD**), No de acuerdo (**ND**)

Gracias por su colaboración.

Preguntas	MD	D	PD	ND
¿Considera que la mayoría de las estudiantes que ingresan a la Escuela Normal Rural deseaban ser docentes de Educación Primaria?				
¿Considera que la actividad formativa del Programa de la Licenciatura en Educación Primaria vigente genera procesos vivenciales que contribuyen en gran medida a ser docente?				
¿Las estudiantes normalistas tienen la capacidad para lograr metas significativas y enfrentar cualquier problema con esfuerzo y persistencia?				
¿Considera que las estudiantes son capaces de salir adelante con trabajo duro y persistente durante toda la Licenciatura?				
¿Las estudiantes normalistas cumplen con sus responsabilidades a tiempo tanto en el trabajo académico como en prácticas docentes sin ninguna amenaza a través de sus calificaciones?				
¿Las estudiantes normalistas se exigen más allá de lo normal?				
¿Las estudiantes normalistas se sienten víctimas al exigirles compromiso y creen que se comenten injusticias con ellas en los procesos formativos?				

Seleccione en orden de importancia tres (3) razones por las que usted cree que las estudiantes eligieron el ingresar a la Licenciatura. (1 es la más importante)		No.
1	Va de acuerdo con su género	
2	Era la única opción para acceder a una educación superior	
3	Por qué no se tienen recursos económicos para otra carrera	
4	Gusto por niños	
5	Ofrece fuentes de trabajo	
6	Algún miembro de la familia es docente o todos son docentes	
7	La familia quiso que estudiara para docente	
8	Le brinda una posición importante	
9	Por los viajes y el crecimiento político que se realiza con otras Normales Rurales	
10	Una vez egresada se tienen buenos ingresos y seguros.	
11	Es muy útil para la sociedad y se tiene vocación de servicio	
12	La profesión docente les parece interesante	
13	Tienen capacidades y habilidades para ser docente	

Gracias por su colaboración.

ANEXO 7

Cuestionario

Escuela Normal Rural "Lic. Benito Juárez" de Panotla, Tlaxcala.

Estimad@ docente, este instrumento es de carácter confidencial y es con la finalidad de aportar información importante en cuanto la formación docente, por lo que le solicito de la manera más atenta su apoyo al contestar la pregunta del modo más sincero posible.

¿Qué actividades o vías emplea en sus estudiantes para elevar el interés por la profesión docente?

Gracias por su colaboración.

Anexo 8

Algunas actividades sugeridas por módulos del programa de intervención

I. Ponderación de la significación personal de la profesión docente:

- Argumentación de los elementos característicos de la profesión docente, su proceso de desarrollo e influencia
- Identificación de aspectos más relevantes de la profesión docente, habilidades, características, retos
- Panel con egresadas ejemplares una aproximación sobre las características, necesidades, retos en contextos reales y potencialidades de la profesión
- Conflictos intelectuales mediante cuestionamientos sobre sus propias cualidades que apuntalan para ser docente.
- Diálogo pedagógico; sobre las cualidades de profesores ejemplares y proyección propia en corto plazo.

II. Fomento de la reflexión acerca de la actividad profesional docente

- Evaluar mediante entrevistas, el grado de influencia de docentes ejemplares sobre cómo manejan con éxito los retos y dificultades profesionales.
- Propuesta de código de ética sobre elementos fundamentales de la profesión docente con fundamentos teóricos
- Identificar de forma individual y colectiva posibles problemáticas socioeducativas y sus soluciones.
- Observar la vida propia identificar incidentes importantes que propicien identificar cualidades y fortalezas
- Cuestionar con qué recursos, capacidades y cualidades conforman las propias fortalezas principales.
- Descubrir el propósito primordial que debe guiar al estudiante en la vida mediante cuestionamiento constante
- Dilemas sobre problemas de cómo mantener el compromiso y pertenencia de la profesión docente, valorando los posibles resultados y cómo se entrelazan con la toma de decisiones.

III. Innovación en la actuación profesional desde el rol del maestro en formación.

- Reflexión sobre afectividad personalizada de las experiencias vividas en su práctica educativa.
- Reflexión acción sobre los elementos que caracterizan algunos de los docentes observados en contextos reales, con los desempeñados en las propias prácticas docentes.
- Identificación mediante portafolio de evidencias de la autogestión emocional sobre la profesión docente
- Descubrir que implica el compromiso reflexionar en mejorar su propia vida y su contribución a la vida en sociedad.
- Discusión con docentes y directivos en colegiado sobre las condiciones de deserción de los estudiantes en el primer año de la Licenciatura y valorar las propuestas y alternativas para atender el fenómeno.
- Diálogo con padres de familia para apoyar a sus hijos en no abandonar la licenciatura.
- Participación de los directivos en fomentar ambientes de cultura profesional y socialización del reconocimiento al trabajo profesional a través de reuniones en colegiado.

Anexo 9

Escala valorativa para la obtención de los criterios de los especialistas sobre el modelo pedagógico y el programa de intervención pedagógica

Orientación: Estimado especialista, se solicita su colaboración para valorar el modelo pedagógico y el programa de intervención pedagógica para la formación de la competencia automotivación en estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria.

De antemano se agradece su valiosa contribución.

Expresé su criterio, marcando con una X, según considere, los aspectos que a continuación relacionamos con el modelo y el programa pedagógicos, que se adjuntan de manera sintética a este instrumento. Para valorar cada uno de los aspectos enunciados, usted debe marcar (X) en una de las categorías que a continuación se especifican:

C1: Muy adecuado, C2: Adecuado, C3: Medianamente adecuado, C4: Poco adecuado, C5: Inadecuado.

Nombre: _____ Fecha: _____

No. Instrumento: _____

No	ASPECTO A VALORAR	C1	C2	C3	C4	C5
Sobre el modelo pedagógico de formación de la competencia automotivación en estudiantes de la licenciatura en Educación Primaria						
1	Pertinencia de los fundamentos teóricos y prácticos que sustentan los aportes científicos propuestos.					
2	Pertinencia de la descripción de la estructura conceptual de la competencia.					
3	Coherencia de la lógica científica expresada en el constructo teórico.					
4	Novedad científica del constructo teórico propuesto.					
Sobre el programa de intervención pedagógica para la formación de la competencia automotivación en estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria						
5	Nexo entre el constructo teórico y el práctico.					
6	Congruencia de la estructura del programa propuesto.					
7	Manejo de los objetivos en las actividades para el logro de la competencia socioemocional de automotivación.					
8	Descripción de los módulos, sesiones y actividades previstas en el programa para favorecer la formación de la competencia automotivación.					

9	Posibilidades objetivas para la implementación de la propuesta en la práctica.					
10	Recomendaciones para el perfeccionamiento de las propuestas científicas.					

Escriba sus sugerencias para perfeccionar la propuesta.

Gracias por su colaboración.

Anexo 10

Valoración del modelo pedagógico y el programa de intervención pedagógica según criterio de especialistas

Tabla 2. Frecuencias por categoría y %s

No	Aspecto a valorar	C1	C2	C3	C4	C5	TOTAL
1	Pertinencia de los fundamentos teóricos y prácticos que sustentan los aportes científicos propuestos.	14 (70%)	6 (30%)	0	0	0	20
2	Pertinencia de la descripción de la estructura conceptual de la competencia.	11 (55%)	9 (45%)	0	0	0	20
3	Coherencia de la lógica científica expresada en el constructo teórico.	13 (65%)	7 (35%)	0	0	0	20
4	Novedad científica del constructo teórico propuesto.	16 (80%)	4 (20%)	0	0	0	20
5	Nexo entre el constructo teórico y el práctico.	10 (50%)	9 (45%)	1 (5%)	0	0	20
6	Congruencia de la estructura del programa propuesto.	16 (80%)	4 (20%)	0	0	0	20
7	Manejo de los objetivos en las actividades para el logro de la competencia socioemocional de automotivación.	14 (70%)	6 (30%)	0	0	0	20
8	Descripción de los módulos, sesiones y actividades previstas en el programa para favorecer la formación de la competencia automotivación.	16 (80%)	4 (20%)	0	0	0	20
9	Posibilidades objetivas para la implementación de la propuesta en la práctica.	4 (20%)	6 (30%)	10 (50%)	0	0	20
10	Recomendaciones para el perfeccionamiento de las propuestas científicas.	16 (80%)	4 (20%)	0	0	0	20

Anexo 11

Escala de valoración del nivel de desarrollo de la competencia automotivación (para estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria- LEP)

Indicaciones: Exprese su opinión respecto a las acciones que a continuación se exponen sobre el nivel alcanzado por sus estudiantes en los criterios expuestos. Utilice una escala para cada estudiante. Realice una valoración en una escala de 1 a 5 sobre la base de que el 1 siempre indica el grado más bajo y el 5 corresponde al grado más alto.

Eje procesual	Ítems según indicadores de desempeño	Nivel muy alto (5)	Nivel alto (4)	Nivel medio (3)	Nivel bajo (2)	Nivel muy bajo (1)
Concientización de recursos de autogestión emocional	1.- Reconoce los recursos emocionales y personales de los que dispone para el cumplimiento de metas vitales.					
	2.- Reconoce cuándo un objetivo es alcanzable o no, en función de las herramientas personales de que dispone.					
	3.- Traza objetivos que siempre plantean desafíos respecto a su firmeza y constancia.					
	4.- Analiza las situaciones y problemas que exigen de su intervención con profundidad.					
	5.- Posee una visión de largo plazo, que le permite anticiparse a los cambios externos e internos y prever alternativas de acción.					
	6.- Comprende la estrategia a seguir ante contingencias que exigen de su empleo a fondo, para la consecución de metas.					
Utilización de recursos de autogestión emocional, para la proyección de metas y desarrollo de acciones propias	7.- Emprende tareas, proyectos y asignaciones de una manera perseverante, comprometida y optimista.					
	8.- Sabe mantenerse enfocado en los puntos críticos de su trabajo, el avance de las acciones y los resultados.					
	9.- Mantiene una buena predisposición al trabajo y su nivel de rendimiento, más allá de la complejidad que imponen					

	situaciones, dificultades o entornos desfavorables.					
	10.- Está dispuesto a sujetarse a cambios y nuevas disposiciones establecidas, ante un contexto exigente y variable.					
	11.- Da el ejemplo y es un referente para todos, en cuanto a tomar iniciativas por cuenta propia para la mejora y la eficiencia de los procesos a su cargo.					
	12.- Anima a sus compañeros para seguir adelante en cualquier circunstancia, aun después de un duro fracaso.					
	13.- Transmite la propia implicación a través del contagio emocional de su entusiasmo y constancia al equipo de trabajo.					
Valoración de la autogestión emocional para el desarrollo pertinente de acciones, proyectos y la consecución de metas personales planteadas	14.- Realiza ejercicios auto-introspectivos para evaluar el impacto de sus acciones.					
	15.- Mantiene una efectiva revisión y comparación de los resultados alcanzados, respecto a las metas propuestas, evaluando su gestión personal.					
	16.- Actúa preventivamente, para crear oportunidades o evitar problemas potenciales, no evidentes para los demás.					
	17.- Hace enmiendas y correcciones con base en sus propios análisis.					
	18.- Acepta de buen talante las observaciones y críticas de los demás.					
	19.- Implementa acciones y realinea planes con base en los aportes suyos y de otros.					
	20.- Celebra los logros obtenidos en base a su gestión personal.					

ANEXO 12

Niveles de logro de la competencia automotivación (AM)

Para la distinción de los niveles de logro de la competencia automotivación del estudiante de Licenciatura en Educación Primaria, se parte del análisis de los indicadores de desempeño correspondientes a cada eje procesual delimitado. Se considerará en este caso la heteroevaluación de los estudiantes, aunque puede utilizarse la autoevaluación y la coevaluación. Se ubicará cada estudiante en una escala que evidencie los estadios por los que transita durante el proceso de formación de la competencia, en consonancia con el desempeño profesional que concierne a su esfera de actuación magisterial. A continuación, se realiza su descripción por eje procesual, teniendo en cuenta las categorías bajo, medio, alto:

1. Eje procesual: Concientización de recursos de autogestión emocional

Muy bajo: Apenas reconoce, de modo incipiente, los recursos emocionales y personales de los que dispone y está familiarizado con sus metas vitales. Comúnmente no es capaz de precisar si los propósitos que se plantea están a su alcance. Cuando se traza objetivos, estos son de poco alcance y con frecuencia no los cumple. Analiza las problemáticas que exigen de su intervención de modo superficial. Su posibilidad de predecir situaciones para tomar las medidas pertinentes, es muy limitada. Casi nunca selecciona estrategias válidas para la consecución de metas relacionadas con su profesión

Bajo: Reconoce elementalmente los recursos emocionales y personales de los que dispone para el cumplimiento de metas vitales. Presenta dificultad para precisar si los propósitos que se plantea están a su alcance. Puede trazarse objetivos, aunque comúnmente no son desafiantes y si lo fuesen, son abandonados en el camino a su consecución. Analiza las situaciones y problemas que exigen de su intervención con escasa profundidad. Su posibilidad de predecir o anticipar situaciones para tomar las medidas pertinentes, es limitada. Con poca frecuencia selecciona estrategias pertinentes para la consecución de metas relacionadas con su profesión.

Medio: Es capaz de reconocer algunos de sus recursos de gestión emocional disponibles y la posibilidad de alcance de sus objetivos o metas. Se traza objetivos medianamente desafiantes, que no siempre logra cumplir, al no ser suficientemente perseverante. Analiza las situaciones y problemas que exigen de su intervención, aunque con insuficiente profundidad. Puede predecir ciertos cambios a producirse y plantearse alguna estrategia para su afrontamiento, que no siempre es suficientemente efectiva.

Alto: Con gran frecuencia puede reconocer los recursos emocionales y personales de los que dispone para el cumplimiento de metas vitales y las posibilidades objetivas que posee para alcanzar determinados objetivos. Se

traza objetivos desafiantes, que generalmente logra cumplir, por ser perseverante y enfocado. Analiza las situaciones y problemas que exigen de su intervención, por lo general con profundidad. Puede predecir los cambios externos e internos a producirse y plantearse estrategias efectivas para su afrontamiento.

Muy alto: Casi siempre puede reconocer los recursos emocionales y personales de los que dispone para el cumplimiento de metas vitales y visualiza las posibilidades objetivas que posee para alcanzar determinados objetivos. Se traza objetivos desafiantes, que generalmente logra cumplir, por ser muy perseverante y enfocado. Analiza las situaciones y problemas que exigen de su intervención, con gran profundidad. Habitualmente predice los cambios externos e internos a producirse y se plantea estrategias efectivas para su afrontamiento.

2. Eje procesual: Utilización de recursos de autogestión emocional, para la proyección de metas y desarrollo de acciones propias

Muy bajo: Presenta grandes dificultades al emprender tareas y proyectos, por manifestar escaso compromiso y persistencia en sus propósitos. Le resulta muy difícil mantenerse enfocado en sus metas, el progreso de las acciones y sus resultados. Su disposición al trabajo y rendimiento son mejorables, lo que le dificulta enfrentar situaciones difíciles y la presión emocional. Le resulta muy difícil adscribirse a orientaciones y disposiciones con cierto nivel de exigencia. Manifiesta una mínima iniciativa, muy pobre nivel de tolerancia a las frustraciones y una exigua implicación personal en su quehacer magisterial.

Bajo: Presenta dificultades al emprender tareas y proyectos, al manifestar escaso compromiso y perseverancia. Le resulta difícil mantenerse enfocado en sus metas, el progreso de las acciones y su resultado. Su disposición al trabajo y rendimiento no son óptimos, lo que le dificulta enfrentar situaciones de altas exigencias y presión emocional. Le resulta difícil adscribirse a orientaciones y disposiciones de alta exigencia. Manifiesta limitada iniciativa, pobre nivel de tolerancia a las frustraciones y pobre implicación personal en su quehacer magisterial.

Medio: Puede emprender tareas y proyectos, aunque generalmente el limitado compromiso y persistencia, dificultan su conclusión. Aunque se plantea metas, no le brinda suficiente seguimiento al progreso de las acciones y su resultado. Su disposición al trabajo y rendimiento son aceptables, pero no siempre suficientes para enfrentar situaciones de altas exigencias y presión emocional. Asume las disposiciones establecidas, aunque puede cuestionarlas y costarle su cumplimiento coherente. Manifiesta iniciativas incidentalmente, no siempre se sobrepone al fracaso, ni transmite entusiasmo al equipo de trabajo.

Alto: Emprende tareas, proyectos y asignaciones de una manera perseverante, comprometida y optimista. Se mantiene enfocado en sus metas y se retroalimenta, de modo permanente, acerca del avance de las acciones y los resultados esperados. Su disposición al trabajo y rendimiento son satisfactorios y suficientes para enfrentar situaciones de altas exigencias y presión emocional. Asume las disposiciones establecidas, aun ante contextos

exigentes y variables. Toma iniciativas frecuentes por cuenta propia para la mejora y la eficiencia de los procesos a su cargo. Anima a sus compañeros para seguir adelante en cualquier circunstancia, aun después de un fuerte fracaso. Contagia a los demás con su pasión y entusiasmo.

Muy alto: Emprende tareas, proyectos y asignaciones con muy elevada perseverancia, compromiso y optimismo. Se mantiene bien enfocado en sus metas, a tenor de obstáculos que puedan surgir. Se retroalimenta de modo permanente, acerca del avance de las acciones y los resultados esperados. Su disposición al trabajo y rendimiento son altamente satisfactorios y suficientes para enfrentar situaciones de altas exigencias y presión emocional. Asume las disposiciones establecidas, aun ante contextos exigentes, desconocidos, cambiantes y de alta complejidad. Toma iniciativas frecuentes por cuenta propia, para la mejora y alta productividad de los procesos a su cargo. Anima a sus compañeros para seguir adelante en cualquier circunstancia, aun después de un fracaso contundente. Contagia a los demás con su gran pasión y entusiasmo.

3. Eje procesual: Valoración de la autogestión emocional para el desarrollo pertinente de acciones, proyectos y la consecución de metas personales planteadas:

Muy bajo: No gusta utilizar la autoobservación, ni la emplea en calidad de vía para conocer sobre sus resultados. No suele evaluar su gestión personal en el logro de metas. No actúa de manera previsor, frente a imprevistos y riesgos que pudieran surgir, ni aprovecha potenciales oportunidades que se ofrecen. Rechaza tácitamente la crítica y apenas practica la autocrítica, cuando no queda otra alternativa. Sobre la base de los resultados que se van obteniendo, difícilmente es capaz de replantearse planes. No se gratifica por la realización de tareas individuales o grupales que se han cumplido según lo previsto.

Bajo: No suele utilizar la autoobservación como vía para conocer sobre sus resultados. No suele evaluar su gestión personal en el logro de metas. Generalmente, no actúa de manera previsor, frente a imprevistos y riesgos que pudieran surgir, ni aprovecha potenciales oportunidades. Le cuesta trabajo aceptar la crítica y practica limitadamente la autocrítica. Sobre la base de los resultados que se van obteniendo, difícilmente realinea planes. Tampoco se gratifica por la realización de tareas individuales o grupales que se han cumplido con éxito.

Medio: Utiliza eventualmente la autoobservación, como vía para conocer sobre sus resultados y cumplimiento de las metas propuestas. No es común que evalúe su gestión personal en el logro de objetivos. Puede actuar de manera juiciosa, frente a imprevistos y riesgos que pudieran surgir, aunque no siempre puede anticiparlos. En ocasiones aprovecha potenciales oportunidades. Acepta en cierta medida la crítica y en ocasiones, también la autocrítica. Sobre la base de los resultados que se van obteniendo, realinea algunos planes, aunque no siempre concienzudamente, ni considerando opiniones propias y ajenas. Algunas veces se gratifica por la realización de tareas individuales o grupales que se han cumplido con éxito, pero generalmente no lo hace por iniciativa propia.

Alto: Utiliza con sistematicidad la autoobservación, como vía para conocer sobre sus resultados y el cumplimiento de las metas propuestas. Suele evaluar su gestión personal en el logro de objetivos, a través de una efectiva revisión y comparación de los resultados alcanzados, respecto a las metas propuestas. Actúa de forma preventiva, para crear oportunidades o evitar problemas potenciales, no siempre evidentes para los demás. Hace enmiendas y correcciones con base en sus propios análisis y también escucha y valora las aportaciones ajenas, así como las críticas que otros ejercen en torno a su persona. Puede replantearse tareas y acciones sobre la base de las aportaciones propias y ajenas. Celebra los éxitos personales y grupales referidos al ejercicio del magisterio.

Muy alto: Utiliza sistemáticamente la autoobservación, como vía para conocer sobre sus resultados y el cumplimiento de las metas propuestas. Evalúa de modo continuo y objetivo su gestión personal en el logro de objetivos, a través de una efectiva revisión y comparación de los resultados alcanzados, respecto a las metas propuestas. Actúa de forma preventiva, para crear oportunidades o evitar problemas potenciales, habitualmente poco evidentes para los demás. Hace enmiendas y correcciones con base en sus propios análisis y también escucha y valora altamente las aportaciones ajenas, e incorpora las críticas que otros ejercen en torno a su persona y actuaciones. Se replantea tareas y acciones, fácilmente, sobre la base de las aportaciones propias y ajenas. Celebra los éxitos personales y grupales referidos al ejercicio del magisterio, lo cual le sirve de pauta para plantearse nuevos retos.

Anexo 13
Cuestionario a estudiantes

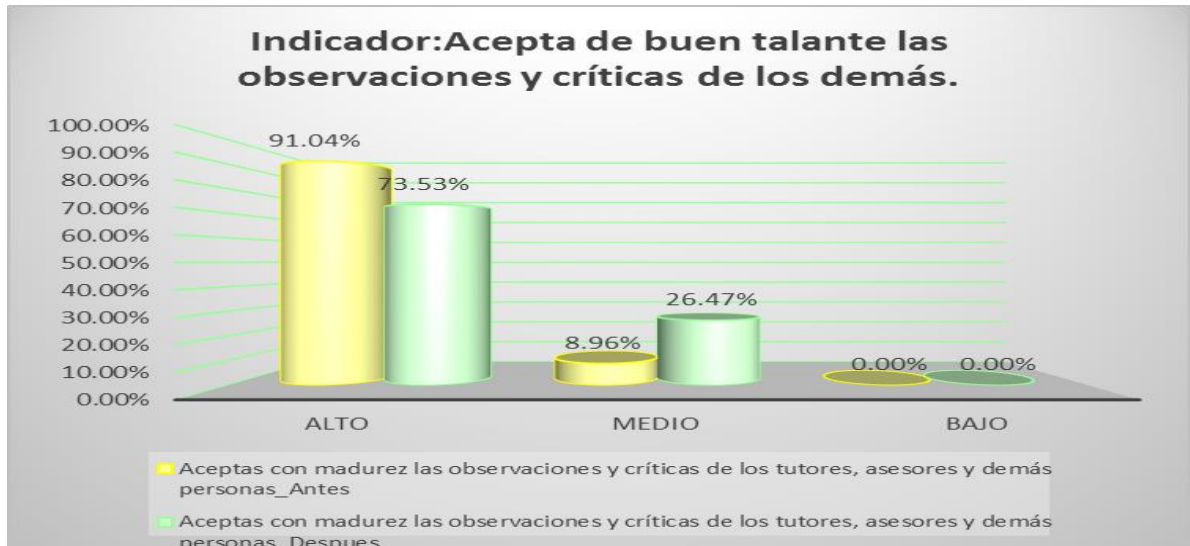
Nombre de la estudiante: _____ Grado: _____ Grupo: _____ Fecha: _____ No. _____

Instrucciones: Estimada alumna, a continuación, te presento una serie de preguntas que tendrás que leer cuidadosamente y responder lo más honestamente posible, autoevaluando tus desempeños antes y después de la experiencia desarrollada. Tu cooperación será muy valiosa. Gracias.

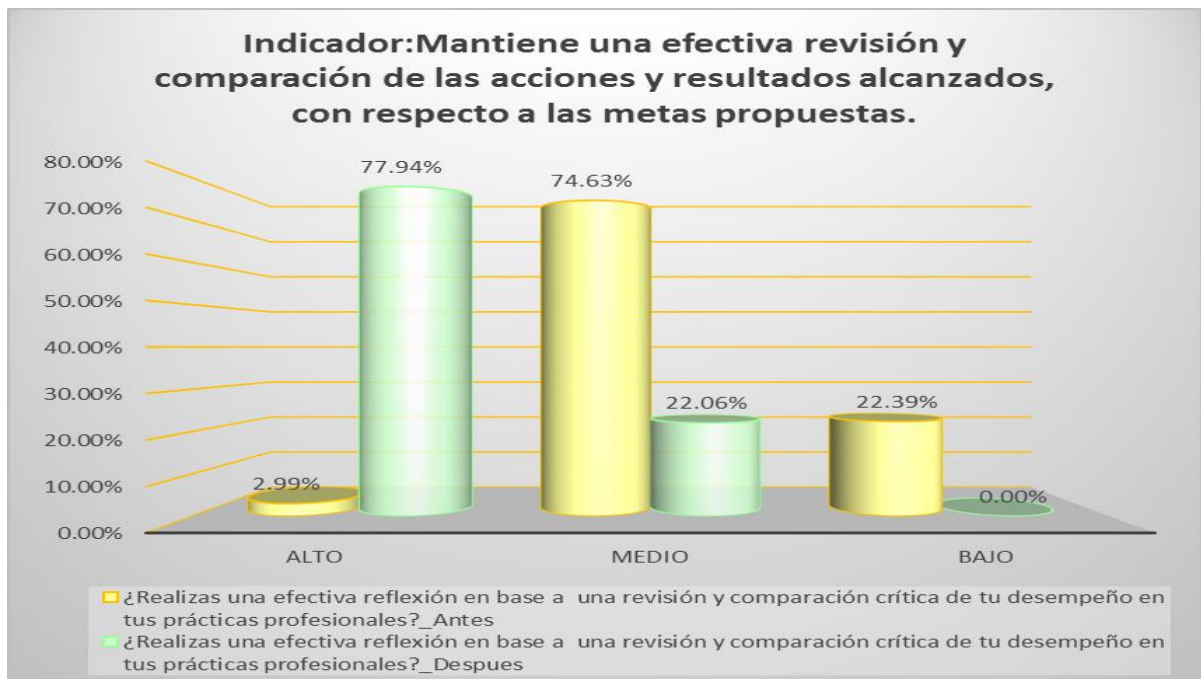
Proposiciones	Alto		Medio		Bajo		Observaciones
	A	D	A	D	A	D	
1 ¿Aceptas con madurez las observaciones y críticas de los tutores, asesores y demás personas?							
2 ¿Realizas una efectiva reflexión en base a una revisión y comparación crítica de tu desempeño en tus prácticas profesionales?							
3 ¿Implementas sistemáticamente la valoración interna del impacto de tu actuar?							
4 ¿Te es posible prever problemas vinculados a los contextos de actuación profesional y determinar su carácter multi causal?							
5 ¿Implementas acciones realineadas con base en tus propios análisis, para saber: sobre qué, cómo, por qué, para qué intervenir y así perfeccionar tu labor docente en las siguientes prácticas?							
6 ¿En qué medida utilizaste herramientas para solucionar los problemas y que afloraran las emociones asociadas a esos problemas de las prácticas docentes?							

Anexo 14

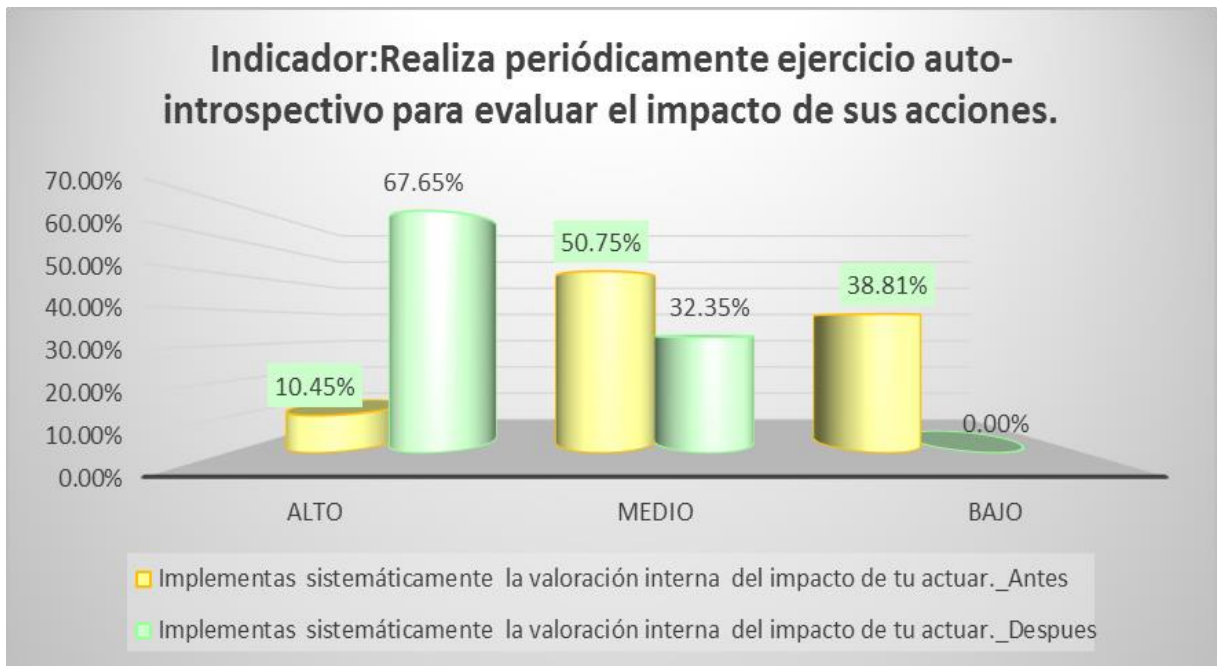
Representación gráfica de los resultados de la encuesta a estudiantes (antes y después del preexperimento)



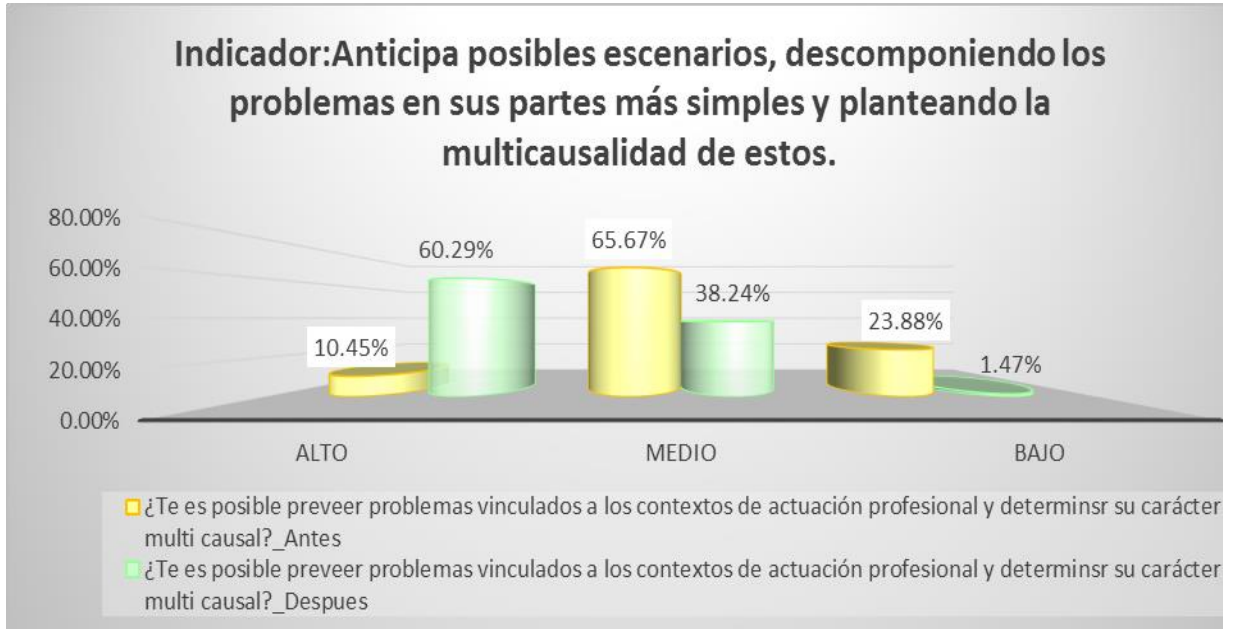
Gráfica 2 (Elaboración propia)



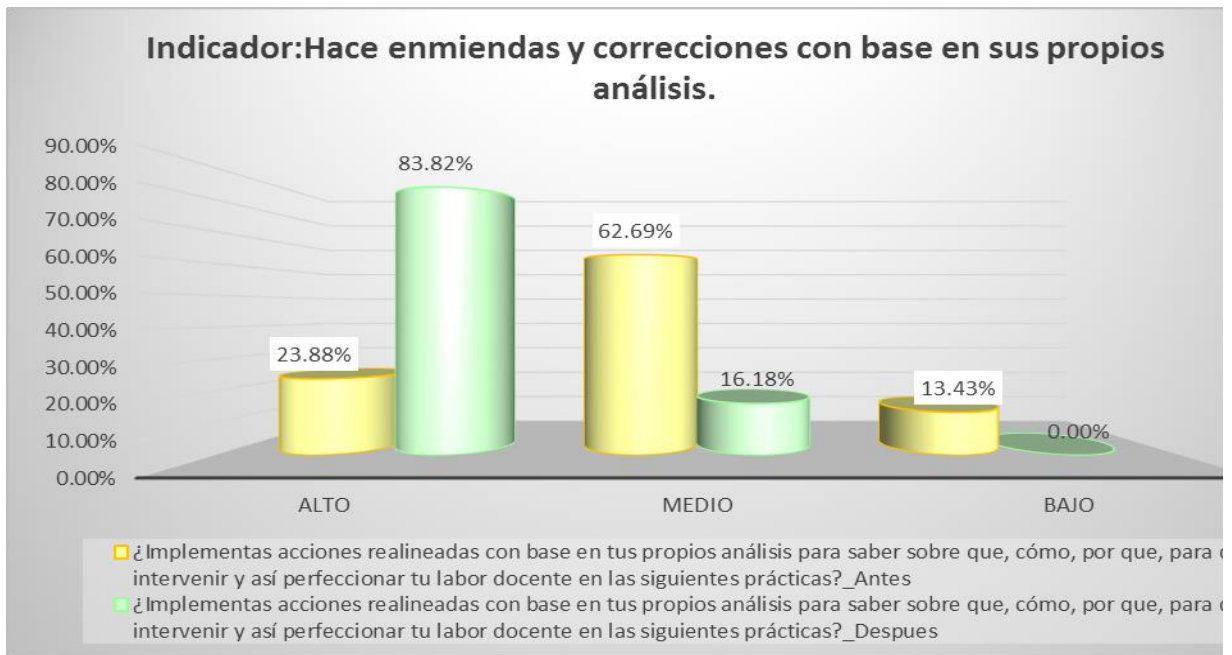
Gráfica 3 (Elaboración propia)



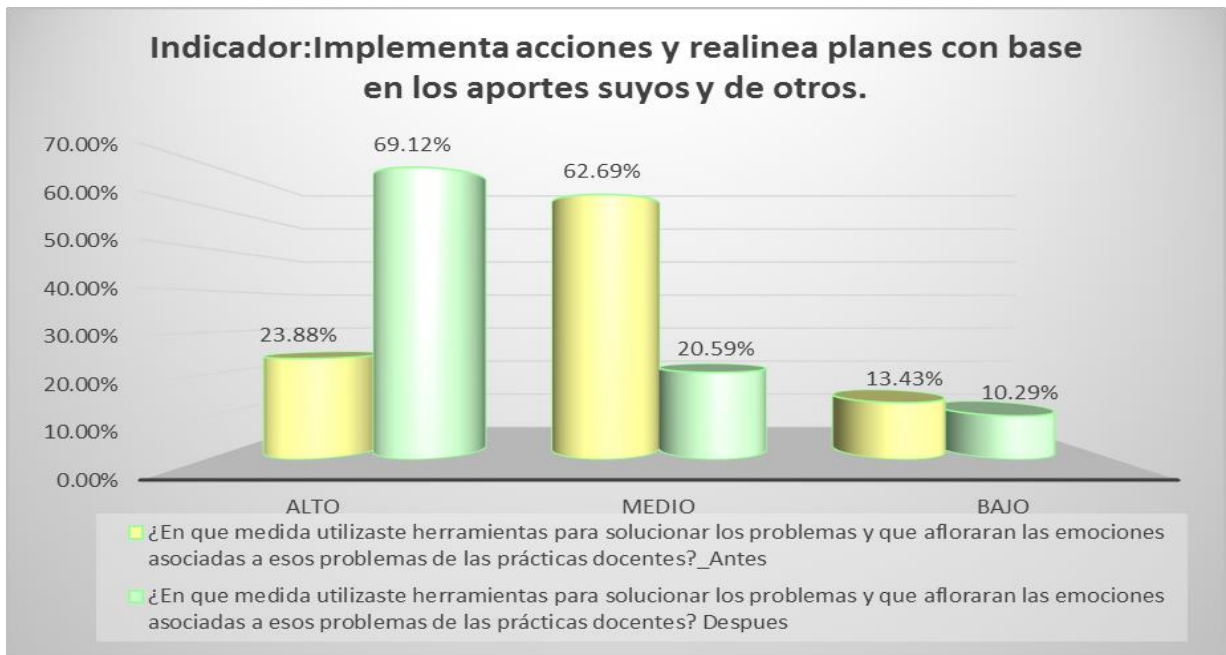
Gráfica 4 (Elaboración propia).



Gráfica 5 (Elaboración propia)



Gráfica 6 (Elaboración propia)



Gráfica 7 (Elaboración propia)

Anexo 15

Resultados de la prueba de Wilcoxon en la contrastación del nivel de la competencia automotivación antes y después del preexperimento.

Tabla 3. Resultados del eje procesual 1: Concientización de recursos de autogestión emocional

Estudiantes	Medianas		Diferencia	Rango de la diferencia	Rango del signo menos frecuente
	Antes	Después			
1.	2	4	-2		
2.	2	2	0		
3.	2	4	-2		
4.	2	4,5	-2,5		
5.	2	4	-2		
6.	1	3	-2		
7.	2	1	1	3,5	3,5
8.	2	3,5	-1,5		
9.	2	4	-2		
10.	2	2	0		
11.	2	4,5	-2,5		
12.	2	4	-2		
13.	2,5	5	-2,5		
14.	2	4	-2		
15.	3	4,5	-1,5		
16.	2	4,5	-2,5		
17.	2	2	0		
18.	1,5	5	-3,5		
19.	2,5	4,5	-2		
20.	1,5	4	-2,5		
21.	2,5	4	-1,5		
22.	1,5	4,5	-3		
23.	2	2	0		
24.	3	4,5	-1,5		
25.	2	4	-2		
26.	2	3	-1	-3,5	
27.	1,5	3,5	-2		
28.	2	4	-2		
29.	2,5	4,5	-2		
30.	2,5	4,5	-2		
31.	1,5	3,5	-2		
32.	3	5	-2		
33.	3	5	-2		
34.	2,5	4,5	-2		
35.	2	2	0		

36.	2,5	4	-1,5		
37.	2,5	4,5	-2		
38.	1	3	-2		
39.	2,5	4,5	-2		
40.	2	4,5	-2,5		
41.	3	4,5	-1,5		
42.	2	4	-2		
43.	3	4	-1	-3,5	
44.	2	4,5	-2,5		
45.	3	4,5	-1,5		
46.	2	3,5	-1,5		
47.	2	4	-2		
48.	2	3,5	-1,5		
49.	2	4	-2		
50.	2	2	0		
51.	3	4	-1	-3,5	
52.	1,5	4	-2,5		
53.	3	4,5	-1,5		
54.	3	4,5	-1,5		
55.	2,5	2,5	0		
56.	1,5	4	-2,5		
57.	3	4,5	-1,5		
58.	2	1	1	3,5	3,5
59.	2	4,5	-2,5		
60.	3	4,5	-1,5		
61.	3	5	-2		
62.	3	5	-2		
63.	2	3,5	-1,5		
64.	2	2	0		
65.	2	3	-1	-3,5	
66.	2,5	4	-1,5		
67.	2,5	5	-2,5		
68.	1,5	4	-2,5		

Para $N=60$ y $T=7$, se calcula $Z=-6,68$ y según la Tabla A, se obtiene $p \approx 0,00 < 0,1 = \alpha/2$. Se rechaza H_0
 $\alpha=0,05$ (prueba de 2 colas)

Tabla 4. Resultados del eje procesual 2: Utilización de recursos de autogestión emocional, para la proyección de metas y desarrollo de acciones propias

Estudiantes	Medianas		Diferencia	Rango de la diferencia	Rango del signo menos frecuente
	Antes	Después			
1.	2	4	-2		
2.	2	2	0		
3.	2	4	-2		
4.	2	4	-2		
5.	2	4	-2		
6.	3	4	-1	-9	
7.	2	1	1	9	9
8.	2	4	-2		
9.	2	4	-2		
10.	2	2	0		
11.	2	4	-2		
12.	2	3	-1	-9	
13.	2	4	-2		
14.	2	4	-2		
15.	3	5	-2		
16.	3	4	-1	-9	
17.	2	2	0		
18.	3	4	-1	-9	
19.	3	5	-2		
20.	2	4	-2		
21.	2	4	-2		
22.	2	4	-2		
23.	2	2	0		
24.	2	4	-2		
25.	3	5	-2		
26.	2	4	-2		
27.	2	4	-2		
28.	3	4	-1	-9	
29.	3	4	-1	-9	
30.	3	4	-1	-9	
31.	3	4	-1	-9	
32.	2	4	-2		
33.	3	5	-2		
34.	2	5	-3		
35.	2	2	0		
36.	2	4	-2		
37.	3	5	-2		
38.	2	3	-1	-9	

39.	2	4	-2		
40.	2	4	-2		
41.	2	4	-2		
42.	2	4	-2		
43.	3	4	-1	-9	
44.	3	5	-2		
45.	2	4	-2		
46.	2	4	-2		
47.	2	4	-2		
48.	2	4	-2		
49.	3	5	-2		
50.	2	2	0		
51.	2	4	-2		
52.	2	4	-2		
53.	2	4	-2		
54.	3	5	-2		
55.	3	3	0		
56.	1	4	-3		
57.	3	4	-1	-9	
58.	2	1	1	9	9
59.	4	5	-1	-9	
60.	3	5	-2		
61.	3	4	-1	-9	
62.	3	5	-2		
63.	3	4	-1	-9	
64.	2	2	0		
65.	2	4	-2		
66.	3	4	-1	-9	
67.	3	5	-2		
68.	2	4	-2		

Según la Tabla A, para $N=60$ y $T=18$, se calcula $Z=-6,60$ y se obtiene $p \approx 0,000 < 0,1 = \alpha/2$. Se rechaza H_0 $\alpha=0,05$ (prueba de 2 colas)

Tabla 5. Resultados del eje procesual 3: Valoración de la autogestión emocional para el desarrollo pertinente de acciones, proyectos y la consecución de metas personales planteadas

Estudiantes	Medianas		Diferencia	Rango de la diferencia	Rango del signo menos frecuente
	Antes	Después			
1.	2	4	-2		
2.	1	1	0		
3.	2	4	-2		
4.	2	4	-2		
5.	2	4	-2		
6.	2	4	-2		
7.	2	1	1	11,5	11,5
8.	3	4	-1	-11,5	
9.	2	4	-2		
10.	2	2	0		
11.	2	4	-2		
12.	2	4	-2		
13.	2	4	-2		
14.	2	4	-2		
15.	2	4	-2		
16.	3	4	-1	-11,5	
17.	2	2	0		
18.	3	5	-2		
19.	3	4	-1	-11,5	
20.	2	4	-2		
21.	2	4	-2		
22.	2	4	-2		
23.	2	2	0		
24.	2	4	-2		
25.	3	4	-1	-11,5	
26.	2	3	-1	-11,5	
27.	2	4	-2		
28.	2	4	-2		
29.	3	4	-1	-11,5	
30.	3	4	-1	-11,5	
31.	3	4	-1	-11,5	
32.	2	4	-2		
33.	2	4	-2		
34.	3	4	-1	-11,5	
35.	1	1	0		
36.	2	4	-2		
37.	2	4	-2		
38.	2	3	-1	-11,5	

39.	2	4	-2		
40.	2	4	-2		
41.	2	3	-1	-11,5	
42.	2	4	-2		
43.	3	4	-1	-11,5	
44.	3	4	-1	-11,5	
45.	2	4	-2		
46.	2	4	-2		
47.	2	3	-1	-11,5	
48.	2	3	-1	-11,5	
49.	2	4	-2		
50.	2	2	0		
51.	1	3	-2		
52.	2	4	-2		
53.	3	4	-1	-11,5	
54.	3	5	-2		
55.	3	3	0		
56.	2	4	-2		
57.	3	4	-1	-11,5	
58.	2	1	1	11,5	11,5
59.	2	4	-2		
60.	2	4	-2		
61.	3	4	-1	-11,5	
62.	3	4	-1	-11,5	
63.	2	4	-2		
64.	2	2	0		
65.	2	4	-2		
66.	3	4	-1	-11,5	
67.	2	4	-2		
68.	2	4	-2		

Según la Tabla A, para $N=60$ y $T=23$, se calcula $Z=-6,57$ y se obtiene $p \approx 0,000 < 0,025 = \alpha/2$. Se rechaza H_0 $\alpha=0,05$ (prueba de 2 colas)

Tabla 6. Resultados para la competencia automotivación (desempeños integrales)

Estudiantes	Medianas		Diferencia	Rango de la diferencia	Rango del signo menos frecuente
	Antes	Después			
1.	2	4	-2		
2.	2	2	0		
3.	2	4	-2		
4.	2	4	-2		
5.	2	4	-2		
6.	2	4	-2		
7.	2	1	1	6,5	6,5
8.	2	4	-2		
9.	2	4	-2		
10.	2	2	0		
11.	2	4	-2		
12.	2	4	-2		
13.	2	4	-2		
14.	2	4	-2		
15.	3	4	-1	-6,5	
16.	3	4	-1	-6,5	
17.	2	2	0		
18.	2,5	5	-2,5		
19.	3	4,5	-1,5		
20.	2	4	-2		
21.	2	4	-2		
22.	2	4	-2		
23.	2	2	0		
24.	2	4	-2		
25.	2,5	4	-1,5		
26.	2	3,5	-1,5		
27.	2	4	-2		
28.	2	4	-2		
29.	3	4	-1	-6,5	
30.	3	4	-1	-6,5	
31.	2	4	-2		
32.	2,5	4,5	-2		
33.	3	4,5	-1,5		
34.	3	4	-1	-6,5	
35.	2	2	0		
36.	2	4	-2		
37.	2,5	4	-1,5		
38.	2	3	-1	-6,5	
39.	2	4	-2		

40.	2	4	-2		
41.	2	4	-2		
42.	2	4	-2		
43.	3	4	-1	-6,5	
44.	2,5	4	-1,5		
45.	2,5	4	-1,5		
46.	2	4	-2		
47.	2	4	-2		
48.	2	3,5	-1,5		
49.	2	4	-2		
50.	2	2	0		
51.	2	4	-2		
52.	2	4	-2		
53.	3	4	-1	-6,5	
54.	3	5	-2		
55.	3	3	0		
56.	2	4	-2		
57.	3	4	-1	-6,5	
58.	2	1	1	6,5	6,5
59.	2,5	4	-1,5		
60.	3	4,5	-1,5		
61.	3	4,5	-1,5		
62.	3	5	-2		
63.	2	4	-2		
64.	2	2	0		
65.	2	4	-2		
66.	3	4	-1	-6,5	
67.	2	5	-3		
68.	2	4	-2		

Según la Tabla A, para $N=60$ y $T=13$, se calcula $Z=-6,64$ y se obtiene $p \approx 0,000 < 0,025 = \alpha/2$. Se rechaza H_0 $\alpha=0,05$ (prueba de 2 colas)