

UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS
CENTRO DE INVESTIGACIONES EN PSICOLOGÍA - CIEPs-
“MAYRA GUTIÉRREZ”

**“AUTOEFICACIA Y ESTILOS MOTIVACIONALES EN DOCENTES DEL ÁREA
DE EDUCACIÓN PRIMARIA: UN ESTUDIO CON ENFOQUE MIXTO
SECUENCIAL”**

**INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN PRESENTADO AL HONORABLE
CONSEJO DIRECTIVO
DE LA ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS**

POR

DANIEL EDUARDO SOJUEL ICAJ

**PREVIO A OPTAR AL TÍTULO DE
PSICÓLOGO**

**EN EL GRADO ACADÉMICO DE
LICENCIADO**

GUATEMALA, NOVIEMBRE DE 2017

The background of the document features a large, faint watermark of a circular seal. The seal's outer ring contains the Latin text "CÆTERAS ORBIS CONSPICUA CAROLINA ACCADEMIA COACTEMALIS INTER". The inner circle of the seal depicts a central figure, likely a saint or religious figure, surrounded by various heraldic symbols including castles, lions, and columns. A banner at the bottom of the inner circle reads "PLUS ULTRA".

CONSEJO DIRECTIVO
Escuela de Ciencias Psicológicas
Universidad de San Carlos de Guatemala

M.A. Mynor Estuardo Lemus Urbina
DIRECTOR

Licenciada Julia Alicia Ramírez Orizábal
SECRETARIA

Licenciada Karla Amparo Carrera Vela
Licenciada Claudia Juditt Flores Quintana
REPRESENTANTES DE LOS PROFESORES

Pablo Josue Mora Tello
Mario Estuardo Sitaví Semeyá
REPRESENTANTES ESTUDIANTILES

Licenciada Lidey Magaly Portillo Portillo
REPRESENTANTE DE EGRESADOS

C.c. Control Académico
CIEPs.
UG
Archivo
Reg.003-2017
CODIPs. 1999-2017

De Orden de Impresión Informe Final de Investigación

22 de septiembre de 2017

Estudiante
Daniel Eduardo Sojuel Icaj
Escuela de Ciencias Psicológicas
Edificio

Estudiante:

Para su conocimiento y efectos consiguientes, transcribo a usted el Punto SEXTO (6°) del Acta SESENTA Y CUATRO GUIÓN DOS MIL DIECISIETE (64-2017), de la sesión celebrada por el Consejo Directivo el 22 de septiembre de 2017, que copiado literalmente dice:

“SEXTO: El Consejo Directivo conoció el expediente que contiene el Informe Final de Investigación, titulado: **“AUTOEFICACIA Y ESTILOS MOTIVACIONALES EN DOCENTES DEL ÁREA DE EDUCACIÓN PRIMARIA: UN ESTUDIO CON ENFOQUE MIXTO SECUENCIAL”**, de la carrera de Licenciatura en Psicología, realizado por:

Daniel Eduardo Sojuel Icaj

CARNÉ: 2011-15618
CUI: 2224-16912-0719

El presente trabajo fue asesorado durante su desarrollo por la Licenciada Kathya Michelle Ramírez Maddaleno y revisado por la Licenciada Suhelen Patricia Jiménez. Con base en lo anterior, el Consejo Directivo **AUTORIZA LA IMPRESIÓN** del Informe Final para los trámites correspondientes de graduación, los que deberán estar de acuerdo con el Instructivo para Elaboración de Investigación de Tesis, con fines de graduación profesional.”

Atentamente,

“ID Y ENSEÑAD A TODOS”



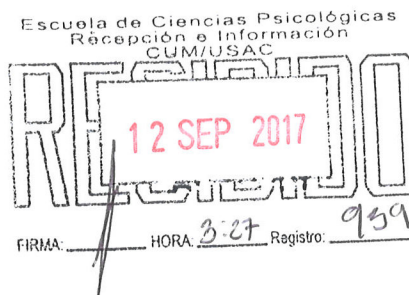
Licenciada Julia Alicia Ramírez Orizabal
SECRETARIA

/Gabby

UG 382-2017

Guatemala, 12 de septiembre del 2017

Señores
Miembros del Consejo Directivo
Escuela de Ciencias Psicológicas
CUM



Señores Miembros:

Deseándoles éxito al frente de sus labores, por este medio me permito informarles que de acuerdo al Punto Tercero (3º.) de Acta 38-2014 de sesión ordinaria, celebrada por el Consejo Directivo de esta Unidad Académica el 9 de septiembre de 2014, las estudiantes **DANIEL EDUARDO SOJUEL ICAJ, CARNÉ NO. 2224-16912-0719, Registro de Expediente de Graduación No. L-09-2016-C**, ha completado los siguientes Créditos Académicos de Graduación:

- 10 créditos académicos del Área de Desarrollo Profesional
- 10 créditos académicos por Trabajo de Graduación
- 15 créditos académicos por haber aprobado Examen Técnico Profesional Privado respectivamente.

Por lo antes expuesto, con base al **Artículo 53 del Normativo General de Graduación**, solicito sea extendida la **ORDEN DE IMPRESIÓN** del Informe Final de Investigación **"AUTOEFICACIA Y ESTILOS MOTIVACIONALES EN DOCENTES DEL ÁREA DE EDUCACIÓN PRIMARIA: UN ESTUDIO CON ENFOQUE MIXTO SECUENCIAL"**, mismo que fue aprobado por la Coordinación del Centro de investigaciones en Psicología -CIEPs- "Mayra Gutiérrez" el 23 de agosto del presente año.

"ID Y ENSEÑAD A TODOS"

Atentamente,


M.A. MAYRA LUNA DE ALVAREZ
COORDINACIÓN
UNIDAD DE GRADUACIÓN



Lucia G.
CC. Archivo

ADJUNTO DOCUMENTOS SEGÚN ANEXO ADHERIDO.

INFORME FINAL

Guatemala, 08 de septiembre de 2017

Señores
Consejo Directivo
Escuela de Ciencias Psicológicas
Centro Universitario Metropolitano

Me dirijo a ustedes para informarles que la licenciada **Suhelen Patricia Jiménez** ha procedido a la revisión y aprobación del **INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN** titulado:

**“AUTOEFICACIA Y ESTILOS MOTIVACIONALES EN DOCENTES DEL ÁREA
DE EDUCACIÓN PRIMARIA: UN ESTUDIO CON ENFOQUE MIXTO
SECUENCIAL”.**

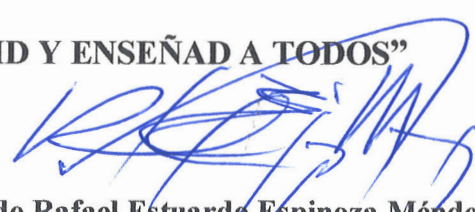
ESTUDIANTE:
Daniel Eduardo Sojuel Icaj

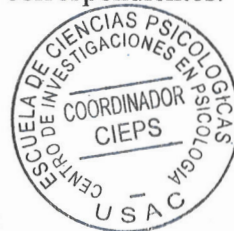
CARNE No.
2011-15618

CARRERA: Licenciatura en Psicología

El cual fue aprobado el 23 de agosto del año en curso por el Centro de Investigaciones en Psicología CIEPs. Se recibieron documentos originales completos el 06 de septiembre de 2017, por lo que se solicita continuar con los trámites correspondientes.

“ID Y ENSEÑAD A TODOS”


Licenciado Rafael Estuardo Espinoza Méndez
Coordinador
Centro de Investigaciones en Psicología CIEPs.
“Mayra Gutiérrez”



Centro Universitario Metropolitano -CUM- Edificio “A”
9ª. Avenida 9-45, zona 11 Guatemala, C.A. Teléfono: 24187530

Guatemala, 08 de septiembre de 2017

Licenciado Rafael Estuardo Espinoza Méndez
Coordinador
Centro de Investigaciones en Psicología CIEPs
Escuela de Ciencias Psicológicas

De manera atenta me dirijo a usted para informarle que he procedido a la revisión del INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN, titulado:

**“AUTOEFICACIA Y ESTILOS MOTIVACIONALES EN DOCENTES DEL ÁREA
DE EDUCACIÓN PRIMARIA: UN ESTUDIO CON ENFOQUE MIXTO
SECUENCIAL”.**

ESTUDIANTE:
Daniel Eduardo Sojuel Icaj

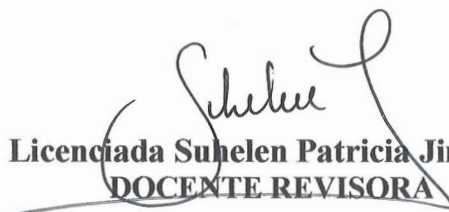
CARNÉ No.
2011-15618

CARRERA: Licenciatura en Psicología

Por considerar que el trabajo cumple con los requisitos establecidos por el Centro de Investigaciones en Psicología, emito **DICTAMEN FAVORABLE** el 23 de agosto de 2017, por lo que se solicita continuar con los trámites respectivos.

Atentamente,

“ID Y ENSEÑAD A TODOS”


Licenciada Suhelen Patricia Jiménez
DOCENTE REVISORA



c. archivo

Centro Universitario Metropolitano -CUM- Edificio “A”
9ª. Avenida 9-45, zona 11 Guatemala, C.A. Teléfono: 24187530



Colegio Evangélico Alfa y Omega
Dirección: Cantón Pachichaj, Santiago Atitlán, Sololá.
Correo electrónico: ayoprimaria@gmail.com
Teléfono: (502) 7721-7048



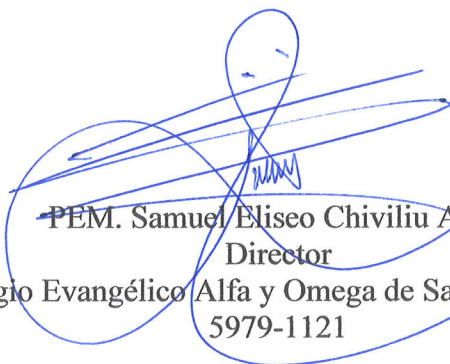
Santiago Atitlán, Sololá, 22 de junio de 2017

Licenciado
Estuardo Espinoza
Coordinador
Centro de Investigaciones en Psicología –CIEPs–

Deseándole éxito al frente de sus labores, por este medio le informo que el estudiante Daniel Eduardo Sojuel Icaj, -DPI-: 2224169120719 y carné 201115618 realizó en esta institución dos evaluaciones a 15 docentes y realizó un programa psicoeducativo con duración de 12 horas como parte del trabajo de investigación titulado “Autoeficacia y estilos motivacionales en docentes del área de educación primaria: un estudio con enfoque mixto secuencial”, las fechas en las que se realizaron las evaluaciones son el 05 de mayo y el 22 de junio, en horario de 11 a 12 de la mañana y 7:30 a 11:00 respectivamente.

El estudiante en mención cumplió con lo estipulado en su proyecto de investigación, por lo que agradecemos la participación en beneficio de nuestra institución.

Sin otro particular, me suscribo.


PEM. Samuel Eliseo Chiviliu Ajcort
Director
Colegio Evangélico Alfa y Omega de Santiago Atitlán
5979-1121





COLEGIO EVANGÉLICO BAUTISTA EL BUEN PASTOR
CANTÓN XECHIVOY, SANTIAGO ATITLÁN, SOLOLÁ
AUTORIZADO SEGÚN ACUERDO MINISTERIAL
RESOLUCIÓN No. 112 - 2009
TEL. 502 7721 7572
E-mail: cebbpa@hotmail.com

Guatemala 22 de junio de 2017

Licenciado
Estuardo Espinoza
Coordinador
Centro de Investigaciones en Psicología –CIEPs–

Deseándole éxito al frente de sus labores, por este medio le informo que el estudiante Daniel Eduardo Sojuel Icaj, DPI: 2224169120719 y carné 201115618 realizó en esta institución dos evaluaciones a 15 docentes como parte del trabajo de investigación titulado “Autoeficacia y estilos motivacionales en docentes del área de educación primaria: un estudio con enfoque mixto secuencial”, las fechas en las que se realizaron las evaluaciones son el 11 de mayo y el 21 de junio, en horarios de 11 a 12 de la mañana.

El estudiante en mención cumplió con lo estipulado en su proyecto de investigación, por lo que agradecemos la participación en beneficio de nuestra institución.

Sin otro particular, me suscribo.

Profa. Sara Nohemi Antonia Reanda Sapahú
Directora
Colegio Evangélico Bautista “El Buen Pastor”
Santiago Atitlán
Teléfono: 41378500

Guatemala 14 de julio de 2017

Licenciada
Estuardo Espinoza
Coordinador
Centro de Investigaciones en Psicología-Cieps-
"Mayra Gutiérrez".

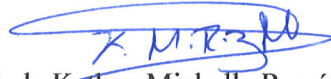
Por este medio me permito informarle que he tenido bajo mi cargo la asesoría de contenido del informe final de investigación titulado: "Autoeficacia y Estilos Motivacionales en Docentes del Área de Educación Primaria: Un Estudio con Enfoque Mixto Secuencial" realizado el estudiante DANIEL EDUARDO SOJUEL ICAJ, CARNÉ 201115618, DPI: 2224169120719.

El trabajo fue realizado a partir del 06 de marzo, hasta el 14 de octubre de 2016.

Esta investigación cumple con los requisitos establecidos por el Centro de Investigaciones en Psicología, por lo que emito DICTAMEN FAVORABLE y solicito que se proceda a la aprobación correspondiente.

Sin otro particular, me suscribo,

Atentamente,



Licenciada Kathya Michelle Ramírez Maddaleno
Psicóloga General
Colegiado 2414
Asesora de contenido

PADRINOS DE GRADUACIÓN

Josefa Icaj Mendoza de Sojuel
Licenciada en Pedagogía y Administración Educativa
Colegiado, 11678

Francisco Salvador José Sojuel Icaj
Médico y Cirujano
Colegiado, 19270

ACTO QUE DEDICO

A MI MAMÁ Y PAPÁ

Por su amor y todo lo que han hecho para que esto sea posible.

A MIS HERMANOS

José, Alejandro y Sofía, por lo bárbaros que son y por no haberme dejado solo todos estos años.

A MI SOBRINA

Solo porque sí, es increíble.

A FRANSXIA

Porque en los últimos dos años me ha demostrado su cariño y apoyo incondicional, especialmente en este proceso.

AGRADECIMIENTOS

A:

Mi familia:

Por apoyarme de mil formas en todos estos años y confiar en mí, aunque no entiendan la mayoría de veces lo que estoy haciendo. Buena onda, son nítidos.

Fransxia:

Por ayudarme, en general, siempre, en todo, hasta en lo más feo, pero en este proceso más, hiciste demasiado por esta tesis y más por mí y no podría terminar de agradecerte en un apartado.

Los docentes del Colegio Evangélico Alfa y Omega de Santiago Atitlán:

Por llevar este proceso juntos, aprendí mucho de ustedes y espero que ustedes un poquitito de lo que yo llevaba.

Los docentes del Colegio Evangélico Bautista El Buen Pastor:

Por participar en esta investigación, abrirme las puertas del colegio y poder conocerlos.

Mi asesora de tesis Licenciada Kathya Michelle Ramírez Maddaleno:

Por poder orientar mi trabajo y ser la mejor asesora que he tenido.

Mi revisora de tesis Licenciada Suhelen Jiménez:

Por hacer que este trabajo tenga forma y que no sea el relajo que yo había presentado al inicio.

Índice

	Pág.
Resumen.....	1
Prólogo.....	2
CAPÍTULO I	
1. Planteamiento del problema y marco teórico.....	3
1.1 Planteamiento del problema.....	3
1.2 Marco teórico.....	8
1.2.1 Antecedentes de investigaciones afines al problema.....	8
1.2.2 Ejes temáticos según variables del estudio.....	9
1.2.2.1 Autoeficacia docente.....	9
1.2.2.1.1 Posicionamiento teórico del constructo de autoeficacia docente.....	12
1.2.2.2 Estilos motivacionales en docentes.....	14
1.2.2.2.1 Posicionamiento teórico del constructo de estilos motivacionales.....	16
1.2.2.3 Psicoeducación.....	17
1.2.2.3.1 Recontextualización de la psicoeducación.....	19
CAPÍTULO II	
2. Técnicas e instrumentos.....	21
2.1 Enfoque y modelo de investigación.....	21
2.2 Técnicas.....	24
2.2.1 Técnica de muestreo.....	24
2.2.2 Técnicas de recolección de datos.....	24
2.2.3 Técnicas de análisis de datos.....	25
2.3 Instrumentos.....	25
2.4 Consideraciones éticas de la investigación.....	26
2.5 Operacionalización de variables.....	27
CAPÍTULO III	
3. Presentación, análisis e interpretación de los resultados.....	29
3.1 Características del lugar y la población.....	29
3.2 Presentación y análisis de resultados.....	31
3.3 Análisis global.....	64
CAPÍTULO IV	
4. Conclusiones y recomendaciones.....	67
Referencia.....	70
Apéndices.....	78

Apéndice 1. Encuesta demográfica.....	78
Apéndice 2. Escala de autoeficacia docente.....	79
Apéndice 3. Adaptación del cuestionario de problemas en la escuela.....	80
Apéndice 4. Entrevista estructurada de aprendizajes y experiencias durante el programa psicoeducativo sobre autoeficacia y estilos motivacionales.....	84
Apéndice 5. Consentimiento informado.....	85
Apéndice 6. Temas desarrollados en el programa psicoeducativo.....	86

Prólogo

Esta investigación buscó conocer la funcionalidad de un programa sobre autoeficacia y estilos motivacionales con docentes del área de educación primaria. El área en que se realizó fue rural y hubo, por parte del personal docente de ambas instituciones, una gran apertura. La importancia de esta investigación está relacionada a los hallazgos que se relacionan a los beneficios encontrados en docentes autoeficaces, los cuales plantean que, incidir en la motivación intrínseca de los estudiantes brinda resultados académicos positivos en todos sus aspectos. Por otra parte, la psicoeducación ha sido utilizada en el campo de la salud, y poder recontextualizarla, en un grado mínimo a la educación, es un primer intento para tener propuestas innovadoras desde la Escuela de Ciencias Psicológicas.

Los procesos de rigurosidad fueron tomados en cuenta, ya que un modelo cuasiexperimental lo requiere, pero también se mantuvo como premisa importante, que la metodología cualitativa también puede tener rigor. Esta investigación articula los hallazgos numéricos y aquellos que vienen de los relatos de los docentes; es por ello que los resultados que se observarán son alentadores, pues reflejan los beneficios de atender al personal que está a cargo de una tarea tan importante como la educación.

Esta investigación, como es normal, tiene limitaciones, la falta de tiempo de los docentes debido a las diversas actividades escolares y la falta de material específico de la psicoeducación relacionada a educación, son algunas de ellas, pero a pesar de ello, los docentes reflejaron estar satisfechos con lo alcanzado y se pudo hablar de sus necesidades, preocupaciones y sus retos, cosa que ayudó a cohesionar al grupo con el que se realizó el programa. En cuanto a los resultados de las variables Autoeficacia docente y Estilos motivacionales, se empieza a tener un bagaje de información que puede ayudar a la toma de decisiones en cuando al área de educación en Guatemala.

CAPÍTULO I

1. Planteamiento del problema y marco teórico

1.1 Planteamiento del problema

El problema investigado, se centró en la necesidad de formación a docentes en temáticas psicológicas, reconociendo las múltiples dificultades que existen dentro del Sistema Educativo de Guatemala, la falta de incidencia psicológica en la comprensión de la realidad educativa en Guatemala y la necesidad de brindar soluciones a problemas específicos.

Existen problemáticas que rodean la práctica docente, como aquellas relacionadas a los contextos latinoamericanos; en este caso se hace referencia a los escasos estímulos para motivar a los docentes o las condiciones de trabajo y remuneraciones inadecuadas (Vaillant, 2006), las largas horas de trabajo y la falta de estabilidad laboral (Falus & Goldberg, 2011); así mismo, se han realizado estudios en variables como la presión de superiores en el desempeño laboral (Pelletier, Séguin-Lévesque, & Legault, 2002), el burnout y su relación con factores psicológicos en los docentes (Han & Weiss, 2005; Schwarzer & Hultman, 2008; Skaalvik & Skaalvik, 2010) y la relación de la satisfacción laboral en las interacciones de los docentes (Price, 2011), para mencionar algunas problemáticas que rodean la práctica educativa.

Las problemáticas mencionadas, que en muchos casos responden a factores contextuales, también se ven influidas por factores personales cognitivos y emocionales. Se ha demostrado que la autoeficacia docente, que se refiere a las creencias que los docentes tienen en sus propias habilidades y destrezas como educadores y las atribuciones que conlleva, es reconocida como un componente indispensable en la educación (Ağçam & Muzaffer, 2016; Moradkhani, Raygan, & Moein, 2017; Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Woolfolk, Rosoff, & Hoy, 1990), por lo cual, cuando existen distorsiones en el pensamiento sobre la capacidad de

enfrentarse a las situaciones escolares existirán dificultades en la práctica docente.

En adición, fue probado por Woolfok y colaboradores (1990) que docentes con puntajes altos en escalas de autoeficacia tenían una adecuada gestión del aula, no así con docentes con puntajes bajos en estas escalas, caracterizando sus estilos instruccionales con castigos, coerción y vergüenzas públicas en los estudiantes.

Con relación a la presencia del síndrome de burnout en docentes, se ha dicho que la autoeficacia docente es un recurso psicológico, y ante la presencia del estrés laboral, entendido como un mediador de la aparición del síndrome de burnout es un moderador, es decir que la autoeficacia docente influye como factor protector ante el síndrome de burnout (Schwarzer & Hultman, 2008).

También se ha señalado que, a partir de la premisa de que la escuela es una experiencia diaria de emociones, la autoeficacia se puede ver afectada por emociones negativas en aspectos como el alcance de metas establecidas por los docentes y la forma de comunicarse con los estudiantes, mientras que la relación entre autoeficacia y la vivencia de emociones positivas, mediante las acciones de los docentes, son percibidas por los estudiantes como muestra de preocupación por ellos, mejorando la experiencia escolar (Sutton & Wheatley, 2003).

Otro de los beneficios que se obtienen con un alto sentido de autoeficacia docente se encuentra en la propensión a innovar en la educación y considerar esta actividad como menos dificultosa (Ghaith & Yaghi, 1997); además, la autoeficacia docente ejerce un papel fundamental en el compromiso con la enseñanza y la motivación de los profesionales docentes, al mismo tiempo se ha reflejado que los docentes que no se consideran eficaces como educadores, presentan falta de motivación y desilusiones laborales (Rodríguez, Núñez, Valle, Blas, & Rosario, 2009).

Se ha demostrado paralelamente que sentirse autónomo es importante para la motivación intrínseca (Gagne & Deci, 2005; Skaalvik & Skaalvik, 2014). Para la teoría de la autodeterminación, sentirse competente y autónomo son dos necesidades básicas, las cuales en el caso de los docentes, influyen en los estudiantes a quienes facilita el aprendizaje (Ryan & Deci, 2017).

Como se mencionó anteriormente, la autoeficacia docente está basada en creencias sobre sí mismos como educadores, de la misma forma, las acciones dirigidas a la gestión del aula y la motivación para los estudiantes está basada en creencias de los docentes y juegan un papel crucial en la autoeficacia docente (Woolfolk et al., 1990).

De esta cuenta, existen estilos motivacionales que van desde aproximaciones controladoras hasta el fomento de la autonomía en los estudiantes, estos estilos motivacionales influyen las intenciones para actuar, en el caso del estilo motivacional de fomento de autonomía, el docente, siendo incapaz de brindar directamente una experiencia de autonomía, está en la posición de ayudar a los estudiantes a generar congruencia entre su comportamiento escolar y sus recursos motivacionales internos, esto se logra alentando y brindando soporte, creando oportunidades en el aula para que los estudiantes puedan alinear sus intereses y recursos motivacionales internos con las actividades escolares (Reeve, 1998; Reeve, Bolt, & Cai, 1999; Reeve & Jang, 2006).

Por otro lado, cuando se es controlador, el docente adhiere la motivación de los estudiantes a su propia agenda, influye en la forma de pensar de estos y en muchos casos utiliza formas de comunicación autoritaria, es por ello que se ha demostrado que en estudiantes con docentes que fomentan su autonomía, en comparación con aquellos que tienen una orientación controladora, existe un funcionamiento positivo en cuanto a su entrega a los procesos escolares, emocionalmente, creativamente, en relación a la motivación intrínseca, logros

escolares y el mantenimiento en la escuela (Reeve, 1998; Reeve et al., 1999; Reeve & Jang, 2006).

A partir de la descripción del constructo de autoeficacia docente y estilos motivacionales, conociendo los beneficios del fomento de estos y las consecuencias negativas en los estudiantes a través de sus polos negativos, se ve la importancia de llevar esta información teórica y práctica a docentes, para que estos puedan modificar las creencias sobre su capacidad como educador y sobre las formas de motivar a los estudiantes, potenciando de manera positiva la experiencia para la comunidad educativa y construir una mejor realidad educativa en Guatemala.

En Guatemala, la Ley de Educación Nacional, establece que uno de los fines de la educación es que esta esté basada en “. . . principios humanos, científicos, técnicos, culturales y espirituales que formen integralmente al educando, lo preparen para el trabajo, la convivencia social y le permitan el acceso a otros niveles de vida” (Decreto Legislativo 12-91, 1991, art.2).

A partir de esto se reconoce la importancia de la formación docente para mejorar la experiencia educativa de los estudiantes, sin embargo, a comparación con otros países de Latinoamérica, Guatemala es considerado un país con insuficiente formación para los docentes, en donde el ejercicio docente tiene múltiples desventajas ya que es la tercera parte de docentes tiene formación pedagógica superior (Falus & Goldberg, 2011). El Ministerio de Educación de Guatemala (MINEDUC), ha implementado programas de formación (MINEDUC, 2012), pero existe aún población que no se ha alcanzado.

El informe de Falus y Goldberg (2011) sobre el perfil de los docentes en América Latina, reporta el estado desfavorable de la docencia en Guatemala, pero la importancia de la formación docente es una problemática que se ha observado muchos años antes. Artilles y Clark (1996) estando al corriente de las reformas educativas en Guatemala derivados de los procesos de paz, plantearon la

importancia para los encargados de las reformas, adoptando un modelo cognitivo de enseñanza, tomar en cuenta aspectos como las creencias, las teorías, las formas de tomar decisiones y los valores de los docentes, aquellos que estarían a cargo de implementar las reformas con sus estudiantes.

Es a partir de una idea similar a la planteada por Artiles y Clark (1996), que se ve la necesidad de conocer la eficacia de un programa sobre la autoeficacia docente y los estilos motivacionales con docentes del personal del área de primaria de una institución educativa de Guatemala.

Aquí surge un último problema que dirigió la investigación el cual tiene que ver con la metodología de atención que se eligió para aplicar en el programa, esta ha tenido resultados positivos en el ámbito de la salud, se trata de la psicoeducación, la cual tiene lineamientos específicos, en muchos casos mediante programas estructurados, para el tratamiento de enfermedades como la esquizofrenia, el trastorno bipolar, el trastorno de estrés postraumático, también se han realizado aproximaciones con pacientes con cáncer de mama y con adolescentes con diabetes (Cusack et al., 2016; Hubbard, McEvoy, Smith, & Kane, 2016; Lincoln, Wilhelm, & Nestoriuc, 2007; Malhotra & Antony, 2016; Montiel-castillo & Guerra-morales, 2016), cada investigación ha tenido resultados adecuados y limitaciones, por lo cual se pretende recontextualizar la metodología, sacándola del modelo patológico y situándola en la realidad psicoeducativa de Guatemala, potenciando las estrategias para implementar un modelo psicoeducativo para la autoeficacia y los estilos motivacionales.

Al conectar las problemáticas expuestas, se buscó responder a las siguientes preguntas: ¿es eficaz la implementación de un programa psicoeducativo sobre autoeficacia docente y estilos motivacionales? y ¿qué aprendizajes individuales se obtienen durante la experiencia de participación en un programa psicoeducativo para el fomento de una autoeficacia docente y un estilo motivacional promotor de autonomía.

1.2 Marco teórico

1.2.1 Antecedentes de investigaciones afines al problema. Se determinaron tres estudios que tienen aspectos importantes en la construcción del diseño de investigación y su fundamentación.

El primero es un estudio realizado en la Universidad de San Carlos de Guatemala, se trata de la tesis de la Maestría en artes en la carrera de Formación de Formadores de Docentes de Educación Primaria, desarrollada por González Guzmán (2010) titulada: Herramientas cognitivas para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de formación inicial. El objetivo de la investigación fue: “Contribuir con las alumnas de la Formación Inicial Docente con el uso de herramientas cognitivas para desarrollar destrezas básicas del pensamiento crítico” (González Guzmán, 2010, p. 13).

La importancia de este antecedente es la utilización de un diseño cuasiexperimental con metodología mixta en una muestra de docentes de educación primaria en Guatemala, este estudio es evidencia de la aplicabilidad de modelos pretest y posttest con grupos control en el contexto educativo guatemalteco. Los resultados que se obtuvieron se resumen lo siguiente: existe una diferencia significativa en el pensamiento crítico del grupo experimental después de la participación en el programa de destrezas básicas de pensamiento crítico a comparación del grupo control.

El segundo antecedente relevante proviene de la publicación denominada: *Brief group psychoeducation for caregivers of individuals with bipolar disorder: A randomized controlled trial*. Este estudio fue realizado por Hubbard y colaboradores (2016), se buscó determinar la funcionalidad de una intervención psicoeducativa breve con cuidadores de personas con trastorno bipolar. El diseño de investigación fue experimental y se obtuvieron los siguientes hallazgos a partir de la participación en la intervención: reducción en la carga de los cuidadores,

mejoría significativa en el área de autoeficacia como cuidadores de personas con trastorno bipolar, aumento de conocimiento sobre el trastorno bipolar, mejoría en la capacidad para afrontar las dificultades del trabajo con personas con trastornos bipolares, desarrollo de expectativas de eficacia personal fuertes y generalizables y por último se demostró que una intervención breve puede tener amplio impacto en la autoeficacia de los cuidadores de personas con trastorno bipolar.

Estos resultados abren puertas a la aplicación de la psicoeducación con poblaciones específicas. Los aspectos desarrollados en el programa con cuidadores, así como otros antecedentes relacionados con la psicoeducación en el ámbito de la salud serán re-contextualizados para aplicarse en el ámbito educacional.

El último antecedente relevante, antes de pasar a los antecedentes puramente teóricos, es el estudio denominado: *A Meta-analysis of the Effectiveness of Intervention Programs Designed to Support Autonomy*, realizado por Su y Reeve (2011). Este meta análisis como tal no representa un antecedente, pero brinda una revisión de 19 programas de intervención, concluyendo que estos demostraron efectividad al momento de enseñar a docentes a fomentar más la autonomía en los estudiantes. Se demostró que los programas más efectivos apuntaban a distintos aspectos de la autonomía en los estudiantes y con una estructura de sesiones breve.

1.2.2 Ejes temáticos según variables del estudio. A partir de la revisión de literatura, se establecen tres ejes para el desarrollo de este apartado, el primero es el desarrollo histórico de las variables de estudio, conformadas por la autoeficacia docente y los estilos motivacionales, además de la metodología de atención, la psicoeducación. También se presenta el estado actual de las variables y por último el posicionamiento teórico para la medición de estas.

1.2.2.1 Autoeficacia docente. En 1977, Albert Bandura, presenta el libro *Teoría de aprendizaje social*, problematizando desde la importancia de tener una

teoría con valor predictivo, por lo tanto, dentro de los conceptos que introdujo en la teoría se encuentra el de autoeficacia.

Bandura desde la teoría de la autoeficacia, postula que, para que una persona funcione efectivamente, debe anticipar las probables consecuencias de los eventos y así poder adaptar la conducta, por lo tanto, se pueden tener diferentes expectativas de resultados, en donde la persona considera que determinado comportamiento conducirá a determinados resultados; por otro lado, una expectativa de eficacia es la convicción de que se pueden realizar satisfactoriamente las acciones para alcanzar las expectativas de resultado (Bandura, 1977), se remarca que a través de las expectativas de eventual éxito, la autoeficacia percibida, determina qué tanto esfuerzo las personas entregarán ante los obstáculos para obtener los logros esperados (Bandura & Adams, 1977).

En las discusiones en torno a los postulados de Bandura, investigaciones han respaldado la teoría de la autoeficacia al pie de la letra (Weinberg, Gould, & Jackson, 1979), mientras otras la han criticado (Williams, 2010), a pesar de ello, los planteamientos siguieron una evolución, por lo cual, para referirse a los distintos componentes de la autoeficacia los investigadores y su funcionamiento en las personas, los investigadores utilizan solamente el término autoeficacia, es así como aspectos específicos descritos por Bandura en 1977 para las expectativas de eficacia se encontrarán ahora descritas para el término autoeficacia, tal es el caso de las fuentes de la autoeficacia y los efectos de esta en los procesos cognitivos, afectivos y motivacionales (Bandura, 1989).

Es por ello que se conoce como autoeficacia a las creencias y juicios de las personas sobre sus capacidades para ejecutar determinados niveles de actuación, desempeño o funcionamiento para manejar situaciones anticipadas (Bandura, 1984; Pajares, 1996).

En adición, Pajares (1992), expone cómo las creencias empezaron a ser consideradas un aspecto importante para el estudio del comportamiento de

docentes, mencionando que los investigadores habían llegado a un conocimiento suficiente sobre distintos tipos de creencias, lo llevaría a nuevas exploraciones útiles y factibles en la educación. Pajares, además considera que el concepto de autoeficacia es un pilar en la teoría cognitiva social, la cual contiene la teoría del aprendizaje social, mencionada anteriormente.

Otra consideración importante del autor, es que lo viable de un estudio sobre creencias, como la autoeficacia, dependerá de una adecuada operacionalización, además de una adecuada comprensión del significado y funcionamiento de las creencias, no solo de parte de los investigadores sino de parte de los sujetos a investigar (Pajares, 1992), es por ello que este autor presenta una síntesis sobre los puntos más relevantes del estudio sobre las creencias, los cuales se incluirán de manera simplificada en el programa psicoeducativo a implementar.

El concepto de autoeficacia no tardó en ser aplicado en la educación y se empezaron a realizar estudios sobre autoeficacia de docentes, pero, Dembo y Gibson (1985), fueron de los primeros en reconocer que estos estudios se estaban realizando con una inadecuada operacionalización, sin embargo, resaltaban la importancia de la medición del constructo, concluyendo que la autoeficacia docente es multidimensional y que correspondía al modelo de autoeficacia presentado por Bandura, compuesto por las expectativas de eficacia y las expectativas de resultado. Por último, estos autores presentan una serie de nueve recomendaciones para mejorar la autoeficacia docente, las cuales también se tomarán en cuenta para la formulación del programa psicoeducativo.

Gibson y Dembo (1984) con el fin clarificar las dimensiones de la autoeficacia, a partir de la teoría de Bandura, construyeron una escala de autoeficacia docente, se aplicó con una muestra representativa y se realizó un análisis factorial, de este se desprenden dos dimensiones que conforman la autoeficacia docente. La primera dimensión o factor es la eficacia docente

personal, que se refiere a la creencia de que se tiene la habilidad de influir en el aprendizaje y el comportamiento de los estudiantes, además del sentido de responsabilidad que se tiene en este proceso, esta dimensión fue relacionada en este estudio con las expectativas de eficacia de Bandura. La segunda dimensión se refiere a autoeficacia docente general, es decir, la creencia de que la habilidad de cualquier docente para influenciar el aprendizaje está limitada por factores externos al docente. Este segundo factor se relacionó con las expectativas de resultado de Bandura.

La escala de autoeficacia docente publicada por Gibson y Dembo (1984) fue puesta a prueba con el fin de asegurarse de la adecuada medición de la autoeficacia docente, fue reflejado por Woolfolk y Hoy (1990) que la autoeficacia docente personal y la autoeficacia docente general eran dos áreas distintas y no componentes de un mismo factor, lo cual señalaba que en muchos casos ambas medidas iban a tener una clara correlación, como sucedió en el estudio de Gibson y Dembo, pero en otros casos resultó de manera contraria, esta crítica también fue comprobada por Ghaith y Yaghi (1997).

1.2.2.1.1 *Posicionamiento teórico del constructo de autoeficacia docente.* Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy (2001) ante la premisa de la necesidad de la construcción de un instrumento de medición de la autoeficacia docente que sea válido y confiable, más que el instrumento desarrollado por Gibson y Dembo, fue entonces que a partir de una colaboración de profesionales de la psicología de la educación se creó en *Ohio State teacher efficacy scale (OSTES)*, esta prueba consiste en 24 ítems y una forma corta de 12. Los factores que conformaron esta prueba, es decir, los aspectos explicativos de la autoeficacia docente fueron: eficacia percibida para optimizar la propia instrucción, eficacia percibida para la gestión del aula y la eficacia percibida para implicar al estudiante en el aprendizaje (Rodríguez et al., 2009).

Tschannen-moran y Woolfolk Hoy (2007), hacen la aclaración de que el concepto de autoeficacia es un constructo motivacional basado en la autopercepción de la competencia personal y no la se trata del nivel de competencia en cuanto a las habilidades docentes en la práctica. Además, posteriores estudios realizados desde la teorización de estos autores explican de cómo las fuentes de autoeficacia propuestas por Bandura eran las mismas para la autoeficacia docente, simplemente con una especificación del contexto.

Las fuentes de autoeficacia son las siguientes: persuasión verbal, que se refiere a los aportes verbales de otros miembros de la comunidad educativa que fortalecen la creencia de que se puede alcanzar un nivel de desempeño esperado; se encuentra también la experiencia vicaria, que tiene ver con la observación del comportamiento exitoso de otros miembros de la comunidad educativa en acciones que el docente observador debe realizar también; también, se reconoce que las experiencias de dominio son la fuente más influyente en la autoeficacia, debido a que estas brindan la evidencia más clara de que se puede realizar una acción en el ámbito educativo; por último, el estado fisiológico y afectivo del docente puede afectar las acciones a realizar y por ende la autoeficacia percibida (Tschannen-Moran & Johnson, 2011; Tschannen-Moran & McMaster, 2009).

El instrumento elaborado por Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy (2001) fue validado por Covarrubias-Apablaza y Mendoza-Lira (2016) con una muestra chilena, esto es importante para el estudio a realizar pues es un contexto latinoamericano. Las autoras, mediante un análisis factorial del instrumento que originalmente tenía 24 ítems y tres factores, establecieron un nuevo instrumento con 17 ítems y cuatro factores, los cuales representan los tres ítems originales, con una traducción levemente diferente a la descrita anteriormente y un nuevo factor denominado “Eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes” (Covarrubias-Apablaza & Mendoza-Lira, 2016, p. 102). Fue establecido en el

estudio chileno, mediante los procesos estadísticos correspondientes que la prueba era válida, fiable y explicativa del constructo.

Es debido a lo anterior que se tomó la estructura factorial del estudio de Covarrubias-Apablaza y Mendoza-Lira (2016) para medir la autoeficacia docente en el contexto guatemalteco. Entendiendo el constructo de autoeficacia docente como las creencias y juicios de estos sobre sus capacidades para implicar a los estudiantes en el aprendizaje, para optimizar las propias estrategias de instrucción, gestionar el aula y atender la singularidad de los estudiantes.

1.2.2.2 Estilos motivacionales en docentes. El desarrollo de este apartado empieza con el concepto de motivación intrínseca. La motivación intrínseca según Ryan y Deci (2000) se expresa mediante tres necesidades psicológicas que son sentirse competente, relacionado y autónomo, los comportamientos basados en motivación intrínseca también se expresan mediante la implicación en un proceso continuo de búsqueda o creación de situaciones óptimamente desafiantes y los esfuerzos para superarlas (Deci & Ryan, 1980).

La teoría de la evaluación cognitiva fue desarrollada como la primera dentro de la amplia teoría de la autodeterminación (Ryan & Deci, 2017), describiendo los factores sociales y contextuales que facilitan o influyen inadecuadamente la motivación intrínseca (Ryan & Deci, 2000), los autores sostienen que aspectos como las recompensas, la retroalimentación o la comunicación que brindan sentimientos de competencia, acompañados de un sentimiento de autonomía pueden aumentar la motivación intrínseca.

Dentro de las necesidades que conforman la motivación intrínseca, la autonomía ha llamado la atención de los investigadores, esta se refiere a la voluntad o el deseo de organizar personalmente las experiencias y el comportamiento (Deci & Ryan, 2000), metafóricamente es endosarse las acciones a uno mismo, para sentir que estas emanan de la misma persona y que son

propias, así mismo, mientras más autónomas sean las acciones se tendrá mayor sentido de responsabilidad sobre ellas (Ryan & Deci, 1987).

De esta cuenta, Ryan y Deci (1987) señalan que existen aspectos contextuales que juegan un rol importante en la iniciación y regulación de los comportamientos. La forma en que actúan estos aspectos es mediante la significancia funcional, proceso en donde las personas le brindan significado psicológico a esas situaciones. Se han estudiado dos significados que se brindan regularmente al contexto, el primero es cuando las contingencias o eventos fomentan la autonomía y el segundo es cuando estos son controladores de la conducta (Ryan & Deci, 1987), siendo estos últimos inadecuados para la motivación intrínseca y para el bienestar psicológico.

Deci, Schwartz, Sheinman y Ryan (1981) se preguntaron sobre cómo diseñar ambientes de aprendizaje que no influencien negativamente la motivación intrínseca, para llegar a hacer propuestas para esto, era necesario entender cómo las formas de influir en la motivación de los estudiantes estaban dentro de las características de las personas con quienes estos interactúan, los docentes. Por ejemplo, cuando estos esperan una conducta de los estudiantes, cuando les brindan cierto tipo de retroalimentación para sus acciones o dentro de sus mismas estrategias didácticas, realizarán comportamientos ya sea controladores o que apoyen la autonomía de los estudiantes.

Para poder evaluar el constructo, Deci y colaboradores (1981) realizaron un instrumento para medir la orientación de los adultos hacia el control o la autonomía con niños a partir de situaciones problemáticas en la escuela y una serie de respuestas que responden a cuatro factores que son: orientación altamente controladora, factor que contiene el uso de sanciones para asegurarse que la solución a determinado problema sea implementada; orientación moderadamente controladora, en donde el adulto decide la solución y trata de que el niño o niña la implemente apelando a la culpa o enfatizando que la solución es para su propio

bien; en la orientación de fomento moderado de la autonomía, el adulto anima al niño a comparar su comportamiento con el de otros con el objetivo de solucionar el problema; por último, la orientación de alto fomento de la autonomía, el adulto anima al niño o niña a considerar varios elementos del problema y llegar a una solución por él mismo o por ella misma.

1.2.2.2.1 *Posicionamiento teórico del constructo de estilos motivacionales.*

Deci y colaboradores (1981) luego de establecer confiabilidad y validez del cuestionario que crearon, concluyen que los resultados de la prueba pueden servir para ser reflejados a los docentes, como una estrategia de retroalimentación del desempeño en programas de entrenamiento para docentes, pero se sugiere que se haga desde una orientación que fomenta la autonomía.

El constructo propuesto por Deci y colaboradores fue explicado de mejor forma por otros autores, pero no cambio la forma de medición debido a la alta validez y confiabilidad del instrumento, ahora al constructo se le conoce como estilos motivacionales (Reeve, 1998; Reeve & Jang, 2006).

Se utilizó para este estudio la definición que brinda Reeve y colaboradores (2014), definiendo los estilos motivacionales en docentes como el sentimiento y comportamiento interpersonal que usa un docente para motivar a sus estudiantes a comprometerse en actividades de aprendizaje, aclarando que se es controlador cuando el docente adopta solo su perspectiva para motivar a los estudiantes, cuando se involucran en los pensamientos, sentimientos y acciones de los estudiantes y cuando se les presiona a pensar, sentir o comportarse de determinada forma; y se tiene un estilo motivacional de fomento de autonomía cuando se adopta la perspectiva de los estudiantes, cuando son bienvenidos los pensamientos, sentimientos y acciones de los estudiantes y cuando se fomenta el desarrollo motivacional y la capacidad del estudiante hacia la autonomía (Reeve, 2009).

Un meta-análisis realizado por Su & Reeve (2011), determina la operacionalización de cinco condiciones interpersonales para fomentar la autonomía. La primera condición es proveer explicaciones significativas, lo que significa que el docente debe brindar explicaciones verbales que ayuden a los estudiantes a comprender la importancia y utilidad de la autorregulación de las actividades; la segunda condición se centra en el reconocimiento de emociones negativas; la tercera condición está en la utilización de lenguaje no controlador; la cuarta condición es el ofrecimiento de opciones para las acciones de los estudiantes; y la última condición es nutrir los recursos de motivación intrínseca, en donde se le da importancia a los intereses de los estudiantes y a sus necesidades de autonomía y competencia.

Para terminar el apartado, Reeve y colaboradores (2014) a partir de los estudios realizados sobre los estilos motivacionales en años anteriores, llegan a relacionar la autoeficacia docente con el estilo motivacional que fomenta la autonomía, relación ya establecida por Woolfolk y Hoy en las investigaciones planteadas en el apartado de autoeficacia docente, lo cual brinda soporte empírico para el estudio de ambas variables en el contexto guatemalteco.

1.2.2.3 Psicoeducación. Reeve (2009) establece que se puede enseñar a tener una mejor aproximación motivacional en los estudiantes, planteando aspectos específicos para desarrollar en programas para ayudar a docentes a tener un estilo motivacional que fomenta la autonomía.

De la misma forma, Bandura (Bandura, 1990) ya había señalado que procedimientos psicológicos, de cualquier tipo, sirven como medio para crear y reforzar la autoeficacia, Ghaith y Yaghi (1997) también enfatizaron que se puede mejorar la eficacia mientras se es docente con diferentes métodos.

Como se expresó en el planteamiento del problema, se considera que es importante evaluar la adecuación de la psicoeducación en un contexto educativo.

Es por ello que en este apartado se establecen las líneas generales que componen esta estrategia y cómo pueden ser reconceptualizadas.

Colom (2011) desde el marco referencial de la psiquiatría, refleja que la relación entre terapéutica debe dirigirse en un plano horizontal, en donde en vez de autoridad exista confianza, tratando de superar la relación en donde predomine la obediencia acrítica del paciente, es bajo ese modo de pensamiento que nace la psicoeducación, la cual mostró ser efectiva en el tratamiento de distintas enfermedades, principalmente en la bipolaridad (Cusack et al., 2016; Hubbard et al., 2016; Lincoln et al., 2007; Malhotra & Antony, 2016; Montiel-castillo & Guerra-morales, 2016).

El objetivo principal de la psicoeducación en el caso de la bipolaridad es proveer a pacientes bipolares y sus familiares el entendimiento teórico y práctico de la situación y de las formas de afrontar sus consecuencias, además de hacerles partícipes del tratamiento (Colom & Vieta, 2004), así mismo, los objetivos específicos se centran en el aumento de la adherencia al tratamiento; la mejora de las habilidades de manejo de la enfermedad, por ejemplo, el reconocimiento de los malestares que preceden fases difíciles de la enfermedad y el desarrollo de estrategias de afrontamiento; también se incluye la reducción de riesgos y la mejora del nivel de funcionamiento y la calidad de vida (Colom & Vieta, 2004; Correa & Núñez, 2005).

Además, se reconocen ingredientes que conforman la psicoeducación como técnica y actitud terapéutica que se centran en el fomento de la conciencia de la enfermedad, la mejora en el cumplimiento terapéutico, la evitación de situaciones contraproducentes, la detección de recaídas de la persona enferma y las necesidades del grupo familiar o de cuidadores, el fomento de hábitos saludables, proveer un espacio de expresión emocional y animar la responsabilidad y proactividad (Colom, 2011; Montiel-castillo & Guerra-morales, 2016; Rodríguez de Elias & Peresmitre, 2007).

Uno de los programas psicoeducativos que abordan los objetivos planteados de forma adecuada fue realizado por Reinares y colaboradores (2004), se trabajó con una muestra de cuidadores y de personas con trastorno bipolar y se concluyó que el programa fue efectivo.

En la comprensión de la psicoeducación, se hace la aclaración que esta no es para tratar a familias o tratar a cuidadores, está diseñada para atender problemas, desde su origen fue diseñada para el tratamiento de enfermedades (Substance Abuse and Mental Health Services Administration [SAMHSA], 2009). Es así, siendo un tipo de programa basado en evidencia, la psicoeducación tiene tres características básicas: tener sesiones en conjunto para aprender de las experiencias, fortalezas, recursos y metas de los otros; desarrollar talleres educativos apuntando a las necesidades específicas de los familiares o cuidadores; y el establecer sesiones psicoeducativas continuas (SAMHSA, 2009).

Se ha evidenciado, además de la funcionalidad de los programas psicoeducativos, su aplicación en variables como la autoeficacia (Hubbard et al., 2016), lo cual sugiere la importancia de seguir evaluando posibilidades para la psicoeducación.

1.2.2.3.1 *Recontextualización de la psicoeducación.* A partir de la revisión de literatura, es posible realizar una básica recontextualización de la psicoeducación al ámbito de la educación, eliminando los aspectos patológicos, centrando el proceso en la realidad educativa y las problemáticas, dilemas y retos cotidianos del docente.

Se siguió el modelo con las características propuestas por SAMHSA (2009) y la estructura de sesiones elaborada por Colom (2004, 2011), manteniendo las siguientes premisas en el ámbito educativo, basadas en la revisión de literatura en los tres apartados anteriores (autoeficacia, estilos motivacionales y psicoeducación):

- Es necesario mantener una relación de confianza y horizontal caracterizada con un estilo motivacional de fomento de autonomía con los docentes.
 - Incluir los objetivos de un programa psicoeducativo efectivo dentro de las planificaciones del trabajo de campo, los cuales son:
 - Fomentar la conciencia de la realidad educativa en lugar de la enfermedad.
 - Motivar la aplicación de estrategias de afrontamiento en las situaciones escolares.
 - Capacitar sobre la evitación conductas contraproducentes con la comunidad educativa desde la posición de docente.
 - Detectar constantemente las necesidades y problemáticas en el salón y brindar soluciones altamente autónomas.
 - Fomentar la práctica de hábitos saludables en el docente y en el salón.
 - Brindar conocimientos sobre manejo de estrés.
 - Favorecer las reflexiones en torno a la importancia de aplicar los aprendizajes durante el programa, practicándolos y aplicándolos constantemente.
 - Brindar acompañamiento para el reconocimiento de las necesidades que se tienen como docente.
 - Proveer un espacio de expresión emocional.
 - Fomentar la responsabilidad y proactividad en docentes y que estos lo hagan con sus estudiantes.
 - Brindar alta importancia a la enseñanza y aprendizaje de habilidades y estrategias conductuales para alcanzar los objetivos de investigación.
 - Gestionar la transferencia de conocimientos con los padres y madres de familia y autoridades de la comunidad educativa.

CAPÍTULO II

2. Técnicas e instrumentos

2.1 Enfoque y modelo de investigación

La investigación se desarrolló a partir del enfoque mixto de investigación, este representa aquellas investigaciones en donde se recolecta y analiza información, se integran hallazgos y generan inferencias utilizando aproximaciones cuantitativas y cualitativas en un solo estudio o programa de investigación (Teddlie & Tashakkori, 2009).

El modelo dentro del enfoque mixto empleado es el secuencial cuantitativo-cualitativo, en donde dos fases o ramas del proceso de investigación ocurren cronológicamente, en este caso, la primera fase tiene una aproximación cuantitativa y la segunda una cualitativa. A partir de los resultados de la primera fase se dirigieron las acciones para la implementación de la segunda fase de investigación, que tiene como objetivo confirmar, refutar o complementar los hallazgos. Las inferencias finales se basarán en los resultados de ambas fases (Teddlie & Tashakkori, 2009). A continuación, se describen las fases con detalle.

En la cuantitativa, se utilizó un diseño cuasi-experimental con grupo control no equivalente, este permite estudiar el efecto de un tratamiento o programa en un grupo en donde los participantes no son asignados aleatoriamente, recolectando información mediante un pretest a un grupo experimental y a un grupo control no equivalente; la aplicación de un tratamiento o programa solamente al grupo experimental, en este caso, el programa psicoeducativo para la autoeficacia y los estilos motivacionales; y un posttest con ambos grupos (Mertens, 2015).

La Tabla 1 presenta los objetivos que se plantearon para el programa psicoeducativo aplicado con el grupo experimental.

Tabla 1

Objetivos de sesiones psicoeducativas

Objetivos de sesiones psicoeducativa
Sesión 1. La Naturaleza de las Creencias en Psicología y los Beneficios de la Autoeficacia Docente. (Duración: 2 horas) Objetivo general. Brindar información sobre la naturaleza de las creencias y los beneficios de la autoeficacia docente. Objetivos específicos. - Informar sobre la naturaleza de las creencias. - Explorar la relación entre creencias y la autoeficacia. - Explicar los 16 principios sobre la autoeficacia docente. - Clarificar la definición de autoeficacia docente y sus componentes. Sesión 2. Componentes de la autoeficacia docente. (Duración: 2 horas) Objetivo general. Explorar los componentes de la autoeficacia docente y sus implicaciones en la práctica. Objetivos específicos. - Brindar información sobre la evolución del constructo de autoeficacia docente. - Explorar a profundidad los aspectos de los cuatro componentes de la autoeficacia docente. - Discutir y reflexionar alrededor de las implicaciones de la autoeficacia docente en la práctica diaria. Sesión 3. La motivación intrínseca en los estudiantes. (Duración: 2 horas) Objetivo general. Conocer la importancia de la motivación intrínseca en los procesos educativos. Objetivos específicos. - Abordar las creencias de los docentes con respecto a la motivación. - Explorar la relación entre autoeficacia docente y motivación. - Brindar información sobre los componentes de la motivación (afectivo, de autoeficacia y valorativo).

-
- Conocer diferentes tipos de motivación (orientada a las metas y orientadas al dominio, motivación intrínseca y extrínseca).
 - Discutir la idea de la motivación intrínseca como necesidad psicológica.
 - Introducir el constructo de estilos motivacionales.
 - Discutir y reflexionar sobre las formas de motivación de los docentes.
 - Establecer retos relacionados a la motivación a los estudiantes.

Sesión 4. Estilos motivacionales en la práctica docente. (Duración: 2 horas)

Objetivo general. Brindar información sobre las formas de influenciar la motivación de los estudiantes desde aproximaciones controladoras y autónomas.

Objetivos específicos.

- Explorar el término espectro para comprender el espectro de la comunicación (de la agresividad a la asertividad) y el de las formas de motivar (del control al fomento de la autonomía).
- Conocer las características de la comunicación asertiva.
- Definir cuatro estilos motivacionales en la práctica docente (altamente controladora, moderadamente controladora, moderadamente autónoma y altamente autónoma).
- Discutir y reflexionar alrededor de las consecuencias de cada uno de los estilos motivacionales.
- Brindar información sobre aspectos prácticos para el fomento de la autonomía en los estudiantes.
- Reflexionar sobre la importancia de identificar las necesidades (educativas o emocionales) de los estudiantes e influir en la motivación de estos hacia una experiencia de aprendizaje de mayor calidad.

Sesión 5. Conclusiones y reflexiones finales en torno a la participación en el programa psicoeducativo. (Duración: 1 hora).

Objetivo general. Brindar espacio para el cierre de actividades y reflexionar sobre el proceso que se llevó a cabo.

Nota: Se incluyen en el Apéndice 6, los bosquejos de los temas desarrollados en cada una de las sesiones. En adición, la Tabla 1 no incluye las sesiones de evaluaciones, las cuales constituyen tres horas más del programa psicoeducativo.

En la fase cualitativa, se realizaron entrevistas estructuradas para obtener información sobre los aprendizajes obtenidos durante el programa psicoeducativo.

Por último, se integraron los resultados del análisis estadístico para el diseño cuasiexperimental y el proceso de análisis cualitativo.

2.2 Técnicas

2.2.1 Técnica de muestreo. Para el enfoque mixto utilizado, se planteó un muestreo secuencial, en donde se estudió una muestra intencional de 15 personas para la fase cuantitativa para cada grupo del diseño cuasiexperimental. El grupo experimental estuvo conformado por 15 docentes del Colegio Evangélico Alfa y Omega; por otro lado, el grupo control se conformó por 15 docentes del Colegio Evangélico Bautista El Buen Pastor.

En la fase cualitativa se estableció una muestra intencional de ocho participantes del grupo experimental para las entrevistas estructuradas.

2.2.2 Técnicas de recolección de datos.

2.2.2.1 Técnicas de recolección para fase cuantitativa. Se realizaron dos pruebas psicométricas antes de la aplicación del programa psicoeducativo con el grupo experimental y el grupo control, luego de la aplicación del programa se volverá a evaluar a los participantes del grupo experimental y el grupo control con las mismas pruebas.

2.2.2.2 Técnicas de recolección de datos para fase cualitativa. Se realizó una entrevista estructurada inicial, la cual se complementó luego de obtener los hallazgos de la fase cuantitativa.

2.2.3 Técnicas de análisis de datos.

2.2.3.1 Técnicas de análisis de datos para fase cuantitativa.

2.2.3.1.1 *Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon.* Para evaluar los datos que brindan las pruebas psicométricas en ambas fases (pretest y posttest) solamente en el grupo experimental se utilizó la Prueba de los rangos con signos de Wilcoxon, prueba no paramétrica que se utiliza para comparar dos muestras relacionadas (Field, 2014).

2.2.3.1.2 *Prueba Alpha de Cronbach.* Se utilizó esta prueba para establecer la consistencia interna de los dos instrumentos de la fase cuantitativa como parte del proceso de validez de constructo (Oviedo Celina & Campo-Arias, 2005).

2.2.3.2 *Técnicas de análisis de datos para fase cualitativa.* Se formularon categorías, modelos y memos analíticos a partir de la revisión de las respuestas para las entrevistas, generando descripciones para concretar los hallazgos de la fase cuantitativa.

2.3 Instrumentos

2.3.1 Instrumentos de la fase cuantitativa.

2.3.1.1 *Encuesta demográfica (Apéndice 1).* Se utilizó una encuesta para caracterizar a la muestra, con 12 preguntas.

2.3.1.2 *Escala de autoeficacia docente (Apéndice 2).* Se tomó la validación y adaptación al español desarrollada Covarrubias-Apablaza y Mendoza-Lira (2016) de la escala original creada por Tschannen-Moran y Hoy (2001). El instrumento consta de cuatro factores: Eficacia en la Implicación de los Estudiantes (ítems 1, 2, 3, 4); Eficacia en las Estrategias de Enseñanza Aprendizaje (ítems 5, 7, 8, 15, 16); Eficacia en el Manejo de la Clase (ítems 9, 10, 11, 12) y Eficacia en la Atención a la Singularidad de los Estudiantes (ítems 6, 13, 14, 17). El puntaje de cada escala se obtuvo mediante la sumatoria de sus ítems.

Debido que la validación del instrumento a utilizar fue elaborada un año antes a esta investigación, aún no se cuentan con puntos de corte establecidos, por lo cual estos se determinaron mediante rangos de los puntajes de la prueba.

2.3.1.3 Cuestionario de problemas en la escuela (Apéndice 3). Se evaluó el constructo de estilos motivacionales desde el instrumento desarrollado por Deci y colaboradores (1981), teniendo los siguientes factores e ítems: Orientación Altamente Controladora (ítems 3, 5, 10, 16, 18, 21, 27, 32); Orientación Moderadamente Controladora (ítems 1, 8, 9, 14, 19, 22, 28, 31); Orientación Moderadamente Autónoma (ítems 4, 6, 11, 15, 17, 24, 25, 30); Orientación Altamente Autónoma (ítems 2, 7, 12, 13, 20, 23, 26, 29). Para la calificación de los factores se promedió la suma de cada uno de los ítems de los cuatro factores.

2.3.2 Instrumento de la fase cualitativa.

2.3.2.1 Entrevista estructurada (Apéndice 4). Se elaboró una guía de entrevista para complementar la fase cuantitativa con los relatos de los docentes.

2.4 Consideraciones éticas de la investigación (Apéndice 5)

Como parte del cumplimiento de las regulaciones éticas para las investigaciones con los sujetos de investigación, se elaboró un consentimiento informado.

2.5 Operacionalización de variables.

Tabla 2

Operacionalización de variables

Objetivo	Variables	Técnicas e instrumentos
Conocer la funcionalidad de un programa psicoeducativo sobre autoeficacia docente y estilos motivacionales con el personal del área de educación primaria del Colegio Evangélico Alfa y Omega.	Autoeficacia docente. Creencias y juicios de docentes sobre sus capacidades para implicar a los estudiantes en el aprendizaje, para optimizar las propias estrategias de instrucción, gestionar el aula y atender la singularidad de los estudiantes (Bandura & Adams, 1977; Covarrubias-Apablaza & Mendoza-Lira, 2016; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Estilos motivacionales. Sentimiento y comportamiento interpersonal que usa un docente para motivar a sus estudiantes a comprometerse en actividades de aprendizaje, siendo controlador cuando el docente adopta solo su perspectiva para motivar a los estudiantes, cuando se involucran en los pensamientos, sentimientos y acciones de los estudiantes y cuando se les presiona a pensar, sentir o comportarse de determinada forma; y se tiene un estilo motivacional de fomento de autonomía cuando se adopta la perspectiva de los estudiantes, cuando son bienvenidos los pensamientos, sentimientos y acciones	Técnica: prueba psicométrica. Instrumento: Escala de Autoeficacia Docente (Covarrubias-Apablaza & Mendoza-Lira, 2016). Técnica: prueba psicométrica. Instrumento: Cuestionario de problemas en la escuela (Deci et al., 1981).

	de los estudiantes y cuando se fomenta el desarrollo motivacional y la capacidad del estudiante hacia la autonomía (Reeve, 2009; Reeve et al., 2014).	
Retroalimentar los aprendizajes mediante entrevistas con los y las participantes del programa psicoeducativo.		Técnica: entrevista Instrumento: Cuestionario sobre aprendizajes y experiencias durante el programa psicoeducativo sobre autoeficacia y estilos motivacionales.
Validar los resultados de la investigación con los y las participantes del grupo experimental mediante grupos focales.		Técnica: entrevista estructurada. Instrumento: guía de entrevista estructurada.

CAPÍTULO III

3. Presentación, análisis e interpretación de los resultados

3.1 Características del lugar y la población

3.1.1 Características del lugar. La investigación se realizó en dos colegios privados en el área de educación primaria, ubicados en Santiago Atitlán, Sololá. Se establece uno de ellos como el grupo experimental y el otro como grupo control. El primero es el Colegio Evangélico Alfa y Omega ubicado en el cantón Pachichaj de Santiago Atitlán; ofrece servicios de preprimaria, primaria y básicos. Este colegio fue fundado por la Iglesia Evangélica Alfa y Omega de este municipio. El colegio que fue tomado como grupo control no equivalente, es el Colegio Evangélico Bautista El Buen Pastor, ubicado en el cantón Xechivoy de Santiago Atitlán, ofrece servicios de preprimaria y primaria y fue fundado por la Iglesia Evangélica Bautista El Buen Pastor.

3.1.2 Características de la población. Los docentes participantes para cada institución fueron 16 docentes para el grupo experimental y 15 para el grupo control. Este número de docentes representa cada uno de los grados de preprimaria y primaria. El promedio de estudiantes que atiende cada grupo es de 27 para el grupo experimental, además de aquellos docentes con asignaturas como inglés, música, computación y el director de la institución quienes están a cargo de los 196 estudiantes del colegio; por otro lado, los docentes del grupo control atienden a un promedio de 22 estudiantes, para aquellos que no deben atender a los 150, como el docente de la asignatura de inglés y la directora de la institución. Más características de la población se resumen en la Tabla 3.

Tabla 3
Caracterización de la población

Caracterización de la población	Grupo experimental		Grupo control	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sexo				
Hombre	9	56%	6	40%
Mujer	7	44%	9	60%
Total	16	100%	15	100%
Adscripción étnica				
Maya tz'utujil	16	100%	13	87%
Ladina	0	0%	2	13%
Total	16	1	15	100%
Edad				
17 - 20	1	6%	3	20%
21 - 25	7	44%	5	33%
26 - 30	4	25%	4	27%
31 - 35	3	19%	1	7%
36 - 40	1	6%	1	7%
41 - 52	0	0%	1	7%
Total	16	100%	15	100%
Estado civil				
Casado/Casada/Unión libre	4	25%	8	53%
Soltero/Soltera	12	75%	7	47%
Total	16	100%	15	100%
Grado académico				
Bachiller en ciencias y letras con orientación en educación	0	0%	1	7%
Bachiller en computación	1	6%	0	0%
Maestro/Maestra de educación primaria	4	25%	12	80%
Maestro de educación musical	1	6%	0	0%
Perito contador	1	6%	0	0%
Profesorado en enseñanza media en informática	1	6%	0	0%
Profesorado en enseñanza media en pedagogía	2	13%	0	0%
Profesorado de segunda enseñanza en pedagogía y ciencias sociales	1	6%	0	0%
Licenciatura en pedagogía y administración educativa	3	19%	0	0%
No especificado	2	13%	2	13%
Total	16	100%	15	100%
Años trabajando como docente				
01 - 02	6	38%	8	53%
03 - 04	3	19%	1	7%
05 - 06	3	19%	2	13%
07 - 08	2	13%	2	13%
09 - 10	0	0%	1	7%
11 – 26	2	13%	1	7%
Total	16	100%	15	100%

3.2 Presentación y análisis de resultados

3.2.1 Resultados de la fase cuantitativa.

3.2.1.1 Resultados de la variable: Autoeficacia docente. Se evaluó la consistencia interna de la Escala de Autoeficacia docente en los grupos experimental y control, obteniendo un coeficiente alfa de Cronbach de $\alpha = .9$ para ambos grupos, este dato indica una alta consistencia interna de la escala.

3.2.1.1.1 Interpretación de resultados de la Escala de Autoeficacia docente. Se establecieron rangos para clasificar los resultados de la sumatoria de cada ítem asociado a los cuatro factores que mide la escala: eficacia en la implicación de los estudiantes al aprendizaje, eficacia en las estrategias de enseñanza-aprendizaje, eficacia en la gestión del aula y eficacia en la atención a las singularidades de los estudiantes. La Tabla 4 resume estos resultados.

Tabla 4***Resultados de la Escala de Autoeficacia Docente***

Componente de la autoeficacia docente según grupo evaluado	Rango	Primera evaluación		Segunda evaluación	
		Frecuencia	%	Frecuencia	%
Grupo experimental					
Eficacia en la implicación de los estudiantes al aprendizaje	Bajo (6-10)	1	6%	0	0%
	Medio (11-15)	11	69%	5	31%
	Alto (16-20)	4	25%	11	69%
	Total	16	100%	16	100%
Eficacia en las estrategias de enseñanza-aprendizaje	Medio (13-18)	8	50%	5	31%
	Alto (19-25)	8	50%	11	69%
	Total	16	100%	16	100%
Eficacia en la gestión del aula	Medio (11-15)	11	69%	7	44%
	Alto (16-20)	5	31%	9	56%
	Total	16	100%	16	100%
Eficacia en la atención a las singularidades de los estudiantes	Medio (11-15)	9	56%	7	44%
	Alto (16-20)	7	44%	9	56%
	Total	16	100%	16	100%
Grupo control					
Eficacia en la implicación de los estudiantes al aprendizaje	Medio (11-15)	3	20%	5	33%
	Alto (16-20)	12	80%	10	67%
	Total	15	100%	15	100%
Eficacia en las estrategias de enseñanza-aprendizaje	Medio (13-18)	3	20%	3	20%
	Alto (19-25)	12	80%	12	80%
	Total	15	100%	15	100%
Eficacia en la gestión del aula	Medio (11-15)	5	33%	6	40%
	Alto (16-20)	10	67%	9	60%
	Total	15	100%	15	100%
Eficacia en la atención a las singularidades de los estudiantes	Medio (11-15)	4	27%	6	40%
	Alto (16-20)	11	73%	9	60%
	Total	15	100%	15	100%

3.2.1.1.2 Resultados de la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon. En la Tabla 4, se observa cómo existió una mejoría en el grupo experimental, luego de la participación del programa psicoeducativo en sus creencias de eficacia como docentes. Pero estos resultados no pueden ser concluyentes sin que se realice una prueba pertinente, es por ello que se utilizó la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon, para comparar a los grupos (experimental y control) entre sí, es decir comparar para cada uno la primera evaluación y la segunda evaluación.

En este sentido, para el grupo experimental, en el área de eficacia en la implicación de los estudiantes al aprendizaje, existió un aumento de puntajes para 12 personas, es decir una mejora en esta área; la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon indica que existe una diferencia significativa entre la primera evaluación y la segunda evaluación ($p < 0.05$). En el área de eficacia en las estrategias de enseñanza-aprendizaje, también existió un aumento de puntajes para 12 personas, por lo que la prueba de los rangos con signo indica una diferencia significativa entre la primera evaluación y la segunda ($p < 0.05$). En el área de eficacia en la gestión del aula, aumentaron en el puntaje nueve personas, y la prueba también indica diferencias significativas entre evaluaciones ($p = 0.05$). Por último, en el área de atención a la singularidad de los estudiantes, no existió diferencia significativa, ya que se dieron ocho empates en cuanto a los resultados de ambas pruebas ($p > 0.05$).

Para el grupo control, a partir de la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon no existieron diferencias significativas en ninguno de los factores de la Escala de Autoeficacia docente, lo que es evidencia de la efectividad del programa psicoeducativo en el grupo experimental.

3.2.1.2 Resultados individuales de la variable: Estilos motivacionales.

En cuanto a la consistencia interna del Cuestionario de Problemas en la Escuela, el grupo experimental mostró un alfa de Cronbach de: $\alpha = .9$, y el grupo control presenta: $\alpha = .8$, datos que también sustentan la fiabilidad de esta escala.

3.2.1.2.1 Interpretación de resultados del Cuestionario de Problemas en la Escuela. Se establecieron rangos para clasificar los resultados de la sumatoria de cada ítem asociado a los cuatro factores que mide la escala: estilo motivacional altamente controlador, estilo motivacional moderadamente controlador, estilo motivacional moderadamente autónomo y estilo motivacional altamente autónomo. La Tabla 5 resume estos resultados.

Tabla 5*Resultados del Cuestionario de Problemas en la Escuela*

		Primera evaluación		Segunda evaluación	
Tipo de estilo motivacional según grupo evaluado	Rango	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Grupo experimental					
Altamente controlador	Muy bajo (1-14)	0	0%	3	19%
	Bajo (15-28)	5	31%	11	69%
	Medio (29-42)	10	63%	2	13%
	Alto (43-56)	1	6%	0	0%
	Total	16	100%	16	100%
Moderadamente controlador	Bajo (15-28)	0	0%	2	13%
	Medio (29-42)	10	63%	12	75%
	Alto (43-56)	6	38%	2	13%
	Total	16	100%	16	100%
Moderadamente autónomo	Bajo (15-28)	1	6%	0	0%
	Medio (29-42)	10	63%	4	25%
	Alto (43-56)	5	31%	12	75%
	Total	16	100%	16	100%
Altamente autónomo	Medio (29-42)	7	44%	5	31%
	Alto (43-56)	9	56%	11	69%
	Total	16	100%	16	100%
Grupo control					
Altamente controlador	Bajo (15-28)	4	27%	5	33%
	Medio (29-42)	11	73%	10	67%
	Total	15	100%	15	100%
Moderadamente Controlador	Medio (29-42)	4	27%	7	47%
	Alto (43-56)	11	73%	8	53%
	Total	15	100%	15	100%
Moderadamente Autónomo	Bajo (15-28)	0	0%	1	7%
	Medio (29-42)	6	40%	9	60%
	Alto (43-56)	9	60%	5	33%
	Total	15	100%	15	100%
Altamente autónomo	Bajo (15-28)	1	7%	0	0%
	Medio (29-42)	7	47%	11	73%
	Alto (43-56)	7	47%	4	27%
	Total	15	100%	15	100%

3.2.1.2.2 Resultados de la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon. En la Tabla 5, se observa cómo existió una mejoría en el grupo experimental en sus opiniones sobre diferentes casos que representaban formas de responder, cada una con un estilo motivacional diferente, esta mejoría se relaciona a la participación del programa psicoeducativo. Pero estos resultados no pueden ser concluyentes sin que se realice una prueba adecuada. Se utiliza la prueba de los

rangos con signo de Wilcoxon para comparar a los grupos (experimental y control) entre sí, es decir comparar para cada uno la primera evaluación y la segunda evaluación.

En este sentido, para el grupo experimental, en el estilo altamente controlador existió una reducción de puntaje en 14 casos, es decir que 14 docentes se identifican menos con actitudes altamente controladoras; la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon para este factor del cuestionario indica que existe una diferencia significativa entre la primera evaluación y la segunda evaluación ($p < 0.05$). En el estilo moderadamente controlador existió una reducción en puntaje de 12 personas quienes se identifican menos con un estilo de motivación moderadamente controlador, por lo que la prueba de los rangos con signo indica una diferencia significativa entre la primera evaluación y la segunda ($p < 0.05$). En el estilo motivacional moderadamente autónomo aumentaron en el puntaje, tres personas, pero esto no debe interpretarse de forma inadecuada, ya que al ver la Tabla 5, en este factor existen más personas en el rango alto en la segunda evaluación, esto se puede entender que hubo fluctuaciones en los punteos en ambas evaluaciones, pero estos se mantuvieron en los rangos que indican mejoría con la participación del programa psicoeducativo; aun así, en este estilo también hay diferencias significativas entre evaluaciones ($p = 0.05$). Por último, no existió una diferencia significativa ($p > 0.05$) en el estilo motivacional altamente autónomo en cuanto a las dos evaluaciones, esto indica que el programa fue más eficaz, para orientar a los docentes a identificar las formas controladoras de actuación y no querer ajustarse a ellas.

Para el grupo control, a partir de la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon no existieron diferencias significativas en ninguno de los factores del Cuestionario de Problemas en la Escuela, lo que es evidencia de la efectividad del programa psicoeducativo en el grupo experimental para la variable de estilos motivacionales.

3.2.2 Resultados de la fase cualitativa. A partir de la guía de entrevista para la fase cualitativa, se lograron identificar 13 temas de análisis, se codificaron las respuestas de los docentes y se generaron categorías de análisis que son presentadas de manera organizada en modelos. Los temas son los siguientes:

3.2.2.1 Aprendizajes relevantes a partir de la participación en el programa psicoeducativo.

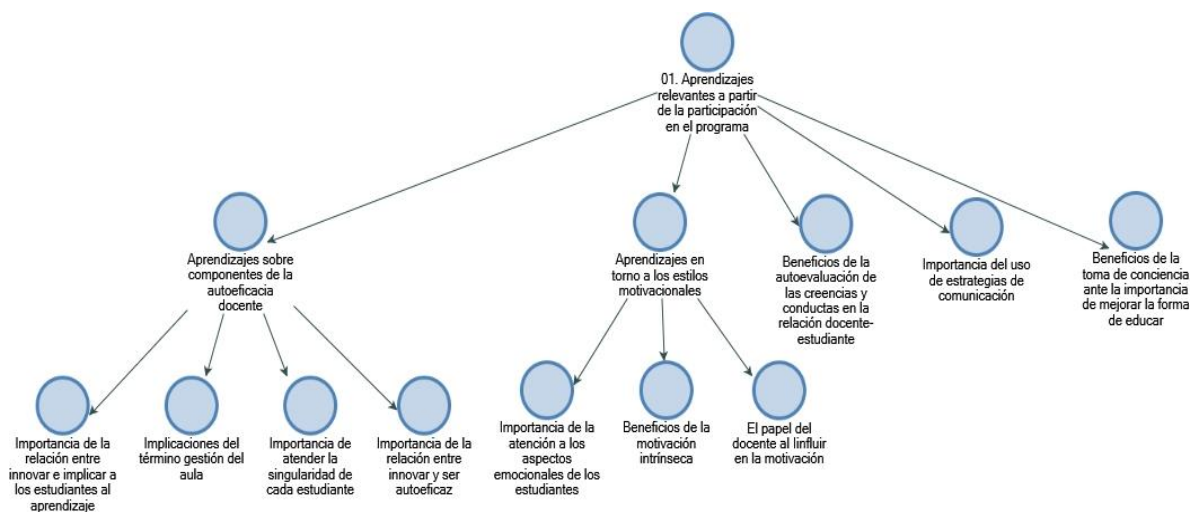


Figura 1: Modelo de la categoría de análisis: Aprendizajes relevantes a partir de la participación en el programa psicoeducativo. Elaboración propia.

Como se observa en la Figura 1, los participantes manifestaron cinco aspectos centrales en cuanto a los aprendizajes más relevantes que tuvieron a partir de su participación en el programa psicoeducativo.

El primer aspecto gira en torno a los componentes de la autoeficacia docente (cinco referencias). Con respecto a la gestión del aula, se manifestó que esta tiene implicaciones importantes en la mejora de la labor docente y que al organizar los pensamientos sobre cómo aplicarla en el salón se pueden encontrar buenas ideas. En cuanto a la implicación de los estudiantes al aprendizaje, se refiere que se han aplicado actividades vistas durante las sesiones, como determinados ejercicios de relajación y para captar la atención de los estudiantes,

estas formas de innovar en el salón de clases resultan eficientes. En cuanto a la atención de las singularidades, una docente refiere:

. . . lo otro es la forma y la capacidad de cada uno de los estudiantes conmigo la verdad sí que tengo que, bueno . . . tengo que mejorar, porque tengo a tres que sí necesito estar un tiempo con ellos, estar en su mundo más que todo y comprenderlos, y así como habías dicho verdad, que cada quien tiene su capacidad y sí me está resultando también, darles el tiempo a ellos, la capacidad que tienen . . . ya no es tanto enseñarles el contenido, sino que es más la atención, cómo están, darles tiempo a ellos y sí me está resultando también. (Docente entrevistado 7, comunicación personal, 21 de junio de 2017).

El segundo aspecto relacionado a los aprendizajes más relevantes está en el conocimiento de los beneficios de la autoevaluación de las creencias y conductas en la relación docente-estudiante (cuatro referencias). Los docentes refieren que a través de la participación en el programa psicoeducativo pensaron sobre sí mismos, observando las deficiencias personales en áreas específicas de la labor docente para poder mejorarlas. En esta categoría, un docente refiere lo siguiente:

. . . igual serían las diferencias en los cuatro componentes de autoeficacia docente, pues hace poco, cuando desarrollaste esa sesión, llegando a casa me puse a pensar ¿en qué aspectos estoy fallando?, ¿cómo debo de gestionar mi trabajo?, ¿cómo debo darle prioridad a mis estudiantes?, ¿cómo tengo que acercarme con los estudiantes?, y realmente, cuando lo pienso, cuando lo analizo y busco ciertas condiciones o alternativas de cómo llevar a cabo esto de una manera eficiente, logro tener varias ideas. (Docente entrevistado 8, comunicación personal, 21 de junio de 2017).

El tercer aspecto relacionado a los aprendizajes de los docentes está en la importancia del uso de estrategias de comunicación con los estudiantes y los encargados de los estudiantes (cuatro referencias). Los docentes conocieron bases para el uso de nuevas estrategias de comunicación, entre ellas, la escucha empática, ellos manifiestan estos aprendizajes de la siguiente forma:

Una de las primeras cosas que yo apliqué fue lo de cuando los padres te están hablando, ellos buscan la manera de ser entendidos, entonces una de las cosas fue repetirles lo mismo, como tú nos habías platicado y de esa manera, sí, ellos se sienten como que "sí me entienden" . . . como que encuentran lo que buscaban. (Docente entrevistado 2, comunicación personal, 21 de junio de 2017).

. . . conmigo es más con los padres . . . porque cuesta un poquito, y la forma de cómo nos explicaste aquella vez, la metodología más que todo, lo empecé a utilizar y sí funciona. Como que los padres dicen "ah va", entonces como que uno cuando llega no sé, cuando se les entiende pues, resultó. (Docente entrevistado 7, comunicación personal, 21 de junio de 2017).

El cuarto aspecto sobre los aprendizajes relevantes se centra en los beneficios de la toma de conciencia de la importancia de mejorar la forma de educar (tres referencias). Los docentes refieren lo siguiente:

. . . al ver estos temas (autoeficacia docente y estilos motivacionales), como que te despiertan y te hacen revivir otra vez para empezar a ver detalles que a diario vivimos, pero que los vemos muy comunes, pero que no son comunes, en realidad son aspectos que hay que tener en el lado de los chicos para mejorar el tipo de educación (Docente entrevistado 1, comunicación personal, 21 de junio de 2017).

. . . como que necesitamos que nos lo recuerden siempre, que nos refuercen algunas áreas para que vayamos creciendo profesionalmente, como personas y lo que siempre busco verdad, que mi salón de clases sea ameno, sea agradable, que haya confianza entre niños. (Docente entrevistado 5, comunicación personal, 21 de junio de 2017).

La última categoría relacionada a los aprendizajes es sobre aquellos que estaban alrededor de los estilos motivacionales, ya que los docentes expresan que al tener una aproximación que fomenta la autonomía, se pueden tener beneficios en la motivación intrínseca; refieren que el papel del docente está en influir en la motivación y no dar la motivación; además de reconocer la importancia de la atención a los aspectos emocionales de los estudiantes. Esta categoría se representa en la siguiente respuesta:

Lo segundo, sería pensar sobre la motivación que es muy importante, tanto la motivación extrínseca e intrínseca. Ya en las últimas sesiones que tuvimos, como que tiene más prioridad la intrínseca. . . . la motivación, muchas veces nosotros la hemos confundido como una dinámica, “hagamos una dinámica porque están aburridos”, pero la motivación en sí va más allá. (Docente entrevistado 8, comunicación personal, 21 de junio de 2017).

3.2.2.2 Experiencias en el traslado de aprendizajes a la práctica docente

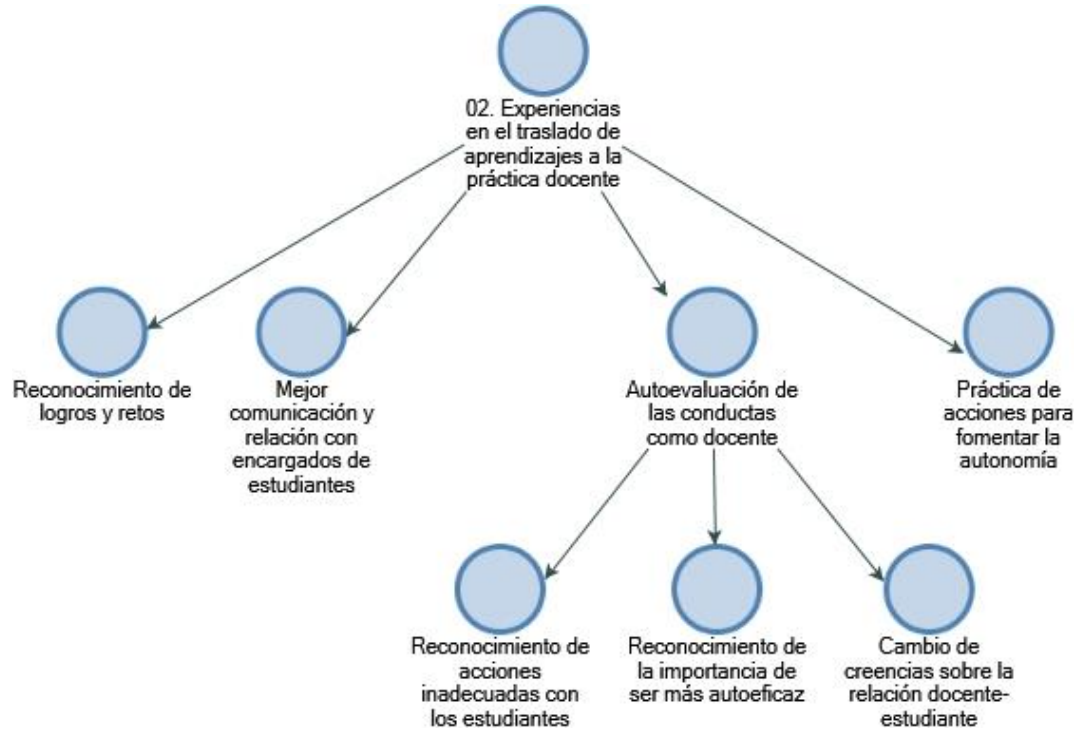


Figura 2: Modelo de la categoría de análisis: Experiencias en el traslado de aprendizajes a la práctica docente. Elaboración propia.

Se generaron cuatro categorías relacionadas a las experiencias en el traslado de aprendizajes a la práctica docente con base en las entrevistas realizadas (ver Figura 2). La primera (5 referencias), se refiere al reconocimiento de los logros y retos para el futuro en la labor docente. Esta categoría define las declaraciones de los docentes sobre sus reflexiones hacia la conducta que tienen con los estudiantes y los retos que se generan a través de ellas, por ejemplo, uno de los docentes, durante las sesiones explicaba cómo uno de sus estudiantes representaba dificultades para él, aceptando que en ciertas ocasiones le habló de manera inadecuada dándole mensajes negativos como: "tú no puedes hacer eso". En la entrevista el docente expresa lo siguiente:

. . . pero como te decía aquella vez, hago reflexión de todo el día, entonces me doy cuenta de que, sí he cometido errores con él y es un reto para mí mejorar con él en cuanto a su trato, y lo estoy haciendo. Quizás él necesita un abrazo, una palabra para motivarlo y sí, también él está cediendo esa parte, veo que está respondiendo. (Docente entrevistado 1, comunicación personal, 21 de junio de 2017).

De la misma forma, en cuanto al reconocimiento de logros uno de los docentes refiere:

La experiencia sería de qué tanto de las sesiones llevarlas a la práctica, como que hay cierta mejoría en mi didáctica más que todo, porque realmente yo estaba encerrado en un círculo, entonces me desenvolvía tal como yo consideraba que era positivo verdad, entonces, de lo que aprendí en las sesiones como decía antes estuve analizando, evaluando, haciendo una reflexión (Docente entrevistado 8, comunicación personal, 21 de junio de 2017).

La siguiente categoría explora con mayor profundidad las reflexiones de los docentes, ya que a partir de la participación en el programa psicoeducativo, estos realizaron autoevaluación de las conductas como docentes (tres referencias) caracterizadas por la identificación de las acciones inadecuadas con los estudiantes, la importancia de ser autoeficaz e incluso el cambio de creencias en relación de la relación docente-estudiante, en cuanto a esta última característica de la autoevaluación de docentes, una de ellas expresa:

. . . cuando ellos (los y las estudiantes) se sienten mal por algo, yo soy de esa mentalidad también, de que no le hagas caso a eso, eso a ti qué te importa, o sea, como que no me centro en los problemas de los estudiantes y la verdad eso como que me conmovió por decirlo así, o sea, hay que ponerle más atención a eso, ya que el estudiante lo toma como que la señora no me quiere, incluso, después del taller que nos diste, al siguiente día una

estudiante se puso así, se puso a llorar por eso, y yo la verdad, como yo era de eso "ah, que te importa eso", y luego me recordé de lo que nos habías contado y empecé a hablarle. (Docente entrevistado 6, comunicación personal, 21 de junio de 2017).

La tercera categoría sobre las experiencias en el traslado de aprendizajes es la práctica de acciones para fomentar la autonomía (tres referencias), esta agrupa las referencias de acciones de los docentes en esta área, uno de ellos refiere lo siguiente:

. . . lo llevé a la práctica y eso me hizo de que primero, ganarme la confianza de los estudiantes, pero breve a eso ganarme mi propia confianza en ese lado. Ordené ciertas ideas y de esa manera pude ganar la confianza de ciertos estudiantes, como también mejorar cierto desarrollo de temas verdad, entonces mi experiencia sería algo positivo. (Docente entrevistado 8, comunicación personal, 21 de junio de 2017).

Por último, en las experiencias del traslado de aprendizajes, se presentó una mejor comunicación y relación con encargados de los estudiantes, así lo expresa uno de los docentes:

Pues durante la etapa del taller fueron varias cosas que hemos aprendido más que todo, pero uno que utilicé digamos durante el transcurso que, lo sigo utilizando fue, no recuerdo el nombre, ¡escucha empática!, porque sucedió un caso hace poco, en donde una madre vino y hablaba de su hija y me empezó a hablar, igual, seguí el método, la escuché y le repetí nuevamente como que si la hubiera entendido va y ella se quedó satisfecha de cómo la traté y ahorita, a partir de ese día como que ya la relación con ella ya es muy diferente, como que sí, sí me entiende, entonces sí resultó. (Docente entrevistado 4, comunicación personal, 21 de junio de 2017).

3.2.2.3 Discusiones y reflexiones de impacto durante el programa psicoeducativo.

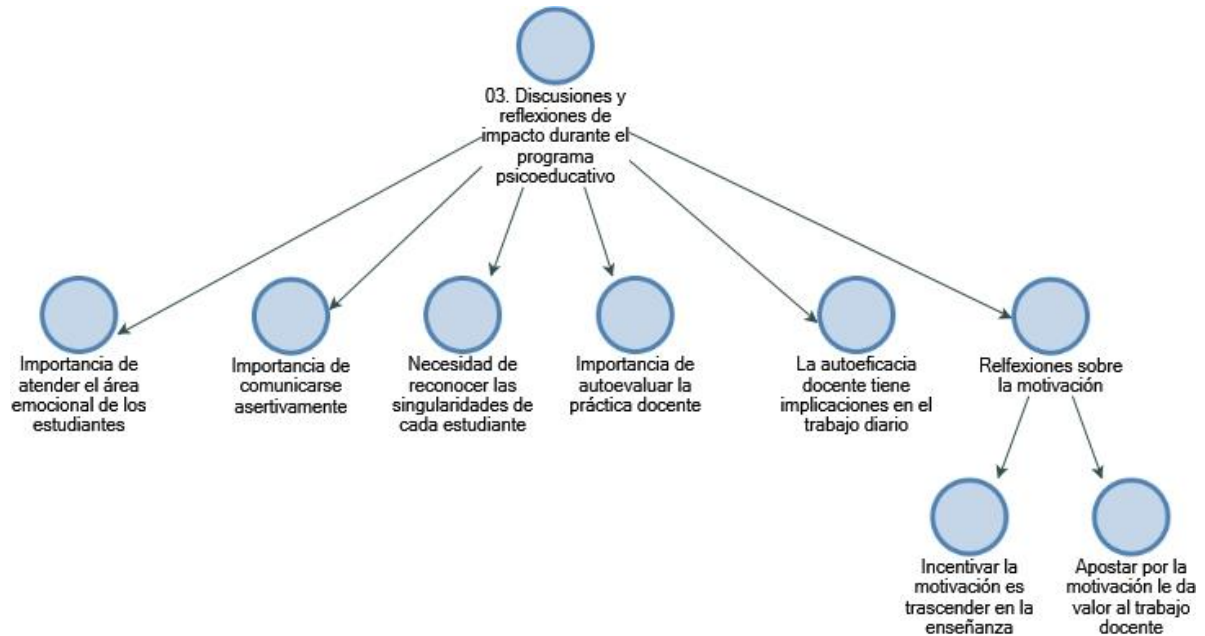


Figura 3: Modelo de la categoría de análisis: Discusiones y reflexiones de impacto durante el programa psicoeducativo. Elaboración propia.

Los docentes entrevistados también expresaron sobre las discusiones y reflexiones de impacto durante el programa psicoeducativo. Entre estas existen seis temas que se generaron en las respuestas (ver Figura 3).

El primero de ellos hace referencia a la importancia de atender el área emocional de los estudiantes (cuatro referencias), durante las sesiones se trabajó el tema de los estilos motivacionales, en donde los docentes reflexionaban en que las actitudes de estos hacia los estudiantes deberían considerar su mundo, empatizar con ellos, reconocer y escuchar sus emociones, en cuanto a esto una docente refiere:

. . . cuando los estudiantes se acercan a ti, a veces ellos no te dicen exactamente lo que están pasando, si están tristes, si tienen algún problema, entonces, son pocos los que te dicen, entonces, cuando ellos te

tratan de buscar hay que entenderlos, hay que escucharlos y de esa manera ellos se van a sentir queridos de parte del maestro y van a recibir la ayuda que necesitan. (Docente entrevistado 2, comunicación personal, 21 de junio de 2017).

Por otro lado, se reflexionó sobre la importancia de comunicarse asertivamente (dos referencias), sin transmitir agresividad ni permisividad y poder analizar bien lo que se expresa más allá de la comunicación verbal. Un ejemplo de estas referencias es:

. . . también buscar más metodologías, con tal de no tratarlos así como nos comentabas, tal vez nosotros hablamos de una forma, pero al niño de una forma agresiva sin sentirlo verdad, entonces, tengo que mejorar en ese sentido al momento de expresarme verdad. (Docente entrevistado 7, comunicación personal, 21 de junio de 2017).

La siguiente categoría trata sobre las reflexiones sobre los beneficios y la importancia de la motivación (dos referencias), no solo aquella que los docentes pueden influenciar en los estudiantes, sino la que se genera en ellos y ellas al ser autoeficaces y fomentar la autonomía. Por ejemplo:

Pues yo siempre apuesto por la motivación . . . sin motivación, pues la persona no está feliz, vuelve a hacer lo mismo, pasa a ser rutinario y es habitual. . . . uno de los temas que resalto es la motivación, me ha impactado bastante, parecieran detalles, por ejemplo, los ejercicios que realizamos, pero sí, eso trasciende en lo que uno va practicando cada día". (Docente entrevistado 5, comunicación personal, 21 de junio de 2017).

Por último, los docentes también exploran las reflexiones de la importancia de autoevaluarse como docentes, la necesidad de reconocer las diferencias y singularidades de cada estudiante y la forma en que día a día se vive la autoeficacia docente (tres referencias).

3.2.2.4 Percepción e identificación de diferencias en la práctica docente a partir de la participación del programa psicoeducativo.

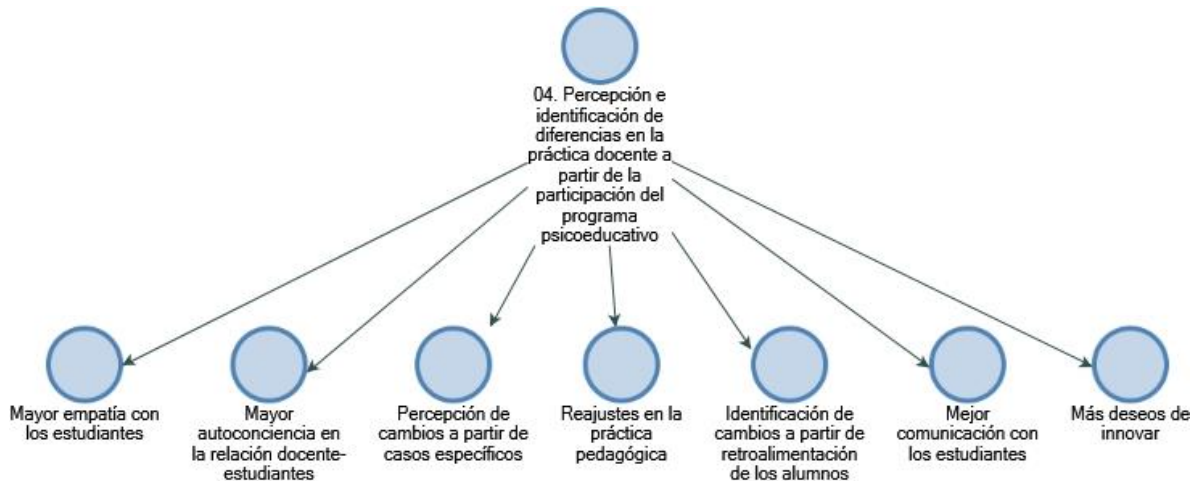


Figura 4: Modelo de la categoría de análisis: Percepción e identificación de diferencias en la práctica docente a partir de la participación del programa psicoeducativo. Elaboración propia.

En relación a la percepción e identificación de diferencias en la práctica docente a partir de la participación en el programa educativo (11 referencias), las respuestas manifestadas por los docentes se agruparon en siete categorías (ver Figura 4).

La primera de ellas es la identificación de cambios a partir de la retroalimentación de los alumnos (dos referencias), ya que estos les comentaban a los docentes sobre cambios que notaban en su forma de impartir clases, uno de los docentes refleja lo siguiente:

... incluso unos niños decían: –profe, pero ahora estás diferente –entonces yo les preguntaba– ¿Por qué? –y me decían– es que en otras ocasiones tenías una actitud medio seria que ahora –entonces yo me quedé analizando y eso verdad, de que niños, son niños y que también ya son muy observadores, entonces eso implica que también sienten el cambio verdad, de que tal vez no es un cambio o sea 360, pero por lo menos hay algo que

se están llevando. (Docente entrevistado 5, comunicación personal, 21 de junio de 2017).

La segunda categoría está en la percepción de los docentes también de mayor autoconciencia en la relación docente-estudiantes (dos referencias). Seguido de esto también se manifestó lo siguiente: mayor empatía con los estudiantes (una referencia), más deseos de innovar (una referencia), mejor comunicación con los estudiantes (una referencia), en este caso, una docente dice:

. . . yo antes, cuando daba mis clases a los niños, como son de cuarto, no tenía que verlos a los ojos, yo veía a todas partes menos a los ojos, pero tenemos que centrarnos en lo que estamos haciendo y hablarles a los estudiantes. (Docente entrevistado 6, comunicación personal, 21 de junio de 2017).

Por otro lado, algunos docentes expresan que debido a que están en un proceso de aplicación de aprendizajes, aun no ven cambios generales, pero sí en casos específicos (una referencia); por último, los cambios percibidos e identificados ayudan a los docentes a reajustar su práctica pedagógica (una referencia).

3.2.2.5 Causas de la importancia de ser un docente autoeficaz.

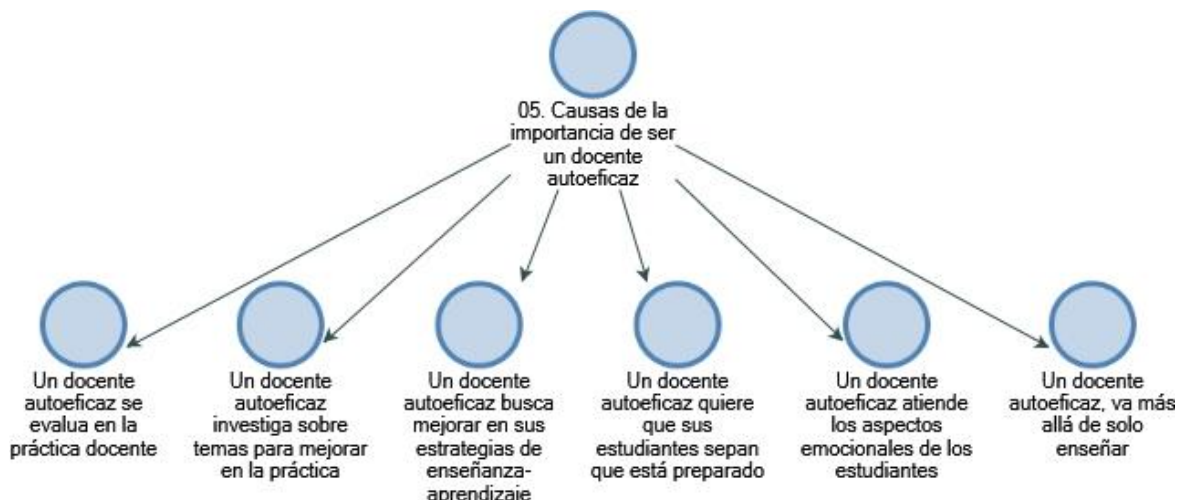


Figura 5: Modelo de la categoría de análisis: Causas de la importancia de ser un docente autoeficaz. Elaboración propia.

Cuando se les preguntó a los docentes entrevistados sobre la importancia de ser un docente autoeficaz, se generaron respuestas que se agruparon en seis enunciados (ver Figura 5).

Primero, para los docentes entrevistados, es importante porque un docente autoeficaz busca mejorar sus estrategias de enseñanza-aprendizaje (cuatro referencias), dos ejemplos de referencias son: "Sí (es importante), porque de esa manera, uno como docente, pues busca mejorar cada día en su enseñanza, en sus estrategias, en todas las metodologías" (Docente entrevistado 2, comunicación personal, 21 de junio de 2017); ". . . sí (es importante), porque es una forma de cómo el docente está haciendo uso de varios aprendizajes para la formación de los estudiantes" (Docente entrevistado 6, comunicación personal, 21 de junio de 2017).

El segundo enunciado generado refleja que un docente autoeficaz atiende los aspectos emocionales de los estudiantes (dos referencias). Un ejemplo de este enunciado es:

Sí, hay que mejorar porque existen muchos cambios, tanto en relación, como habíamos hablado, tanto en relación a la conducta de los estudiantes, cómo vienen . . . ¿por qué?, porque su entorno es muy diferente y llegan acá como que algunas veces quieren rematar con el docente. (Docente entrevistado 3, comunicación personal, 21 de junio de 2017)

Entender el entorno y el mundo de los estudiantes, durante las sesiones psicoeducativas, fueron formas de referirse a la complejidad de todas las personas, de no juzgar a los otros y ser más empático.

En el tercer enunciado plantea que un docente eficaz se evalúa a sí mismo (dos referencias), como lo expresa uno de ellos: "Yo creo que sí (es importante), porque es una herramienta muy útil para nosotros como docentes verdad, es autoeficacia ver en dónde estamos como que estancados" (Docente entrevistado 1, comunicación personal, 21 de junio de 2017).

El cuarto enunciado explica que un docente autoeficaz investiga sobre temas para mejorar (dos referencias), en este sentido, los docentes muestran una comprensión adecuada entre los beneficios de la autoeficacia en elementos específicos como la mejora de la calidad docente.

El quinto enunciado es que un docente autoeficaz quiere que sus estudiantes sepan que está preparado (una referencia), quiere ser un modelo para cada uno de ellos y ellas, así fue expresado: "es buena (la autoeficacia) porque, así todos los niños también se van a dar cuenta de que su profesor sí está preparado y así ellos también aprenden correctamente" (Docente entrevistado 5, comunicación personal, 21 de junio de 2017).

Por último, el sexto enunciado es que un docente autoeficaz va más allá de solo enseñar. Así lo expresa uno de los docentes:

Creo que un maestro juega el papel de todo un poco, verdad, entonces un papel muy complicado . . . uno como maestro debe de aprender varias cosas, no solo de enseñar como maestro, también puede ser padre o madre y tratar al alumno como que, si fuera un hijo o parte de la familia, solo que sí se necesita más, porque es parte del proceso o del trabajo de un maestro. (Docente entrevistado 4, comunicación personal, 21 de junio de 2017)

En una de las sesiones, uno de los docentes reflejó que, en ocasiones, su conocimiento es limitado en cuanto a determinadas soluciones a problemas, ya sea educativos o personales de los y las estudiantes. El grupo estuvo de acuerdo ante esta situación, fue un consenso el reconocimiento que el docente juega diversos papeles en su práctica. Enseñar, escuchar, orientar, entretener, entre muchas otras, pero en ciertos momentos, las limitaciones del contexto hacen que no puedan responder ante la diversidad de necesidades educativas y simultáneamente a las exigencias del Ministerio de Educación. Esta sesión culminó en la reflexión de que además de que es un reto ser más que un docente, era necesario que estos pudieran encontrar espacios de descarga emocional y que las frustraciones que se generan en este proceso puedan ser cambiadas por retos a innovar y resolver estas problemáticas con la menor frustración, sabiendo que están en la posibilidad de investigar, de mejorar y de aprender cosas nuevas y que si bien, ciertos elementos del contexto, como la falta de acceso a la asesoría profesional, no están en sus manos por el momento, sí está en ellos y ellas influir en la motivación de cada estudiante y en su implicación al aprendizaje.

3.2.2.6 Percepción de cambios en la implicación de los estudiantes al aprendizaje.

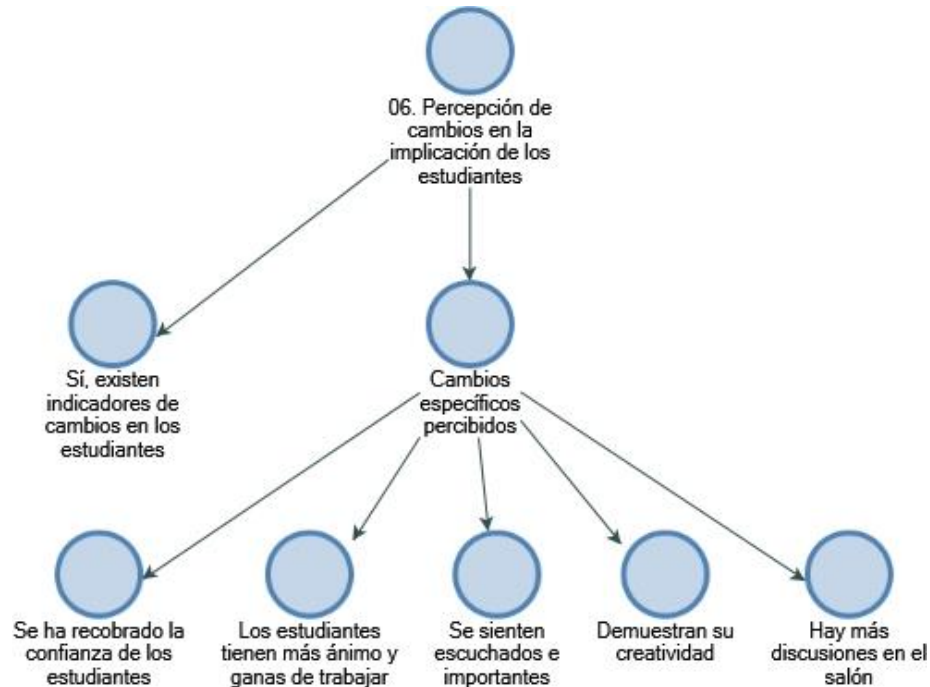


Figura 6. Modelo de la categoría de análisis: Percepción de cambios en la implicación de los estudiantes al aprendizaje. Elaboración propia.

Los docentes afirman que sí observan los cambios en sus estudiantes al verlos más implicados en el aprendizaje (seis referencias) (ver Figura 6). Entre los que se relacionan directamente a la implicación de sus estudiantes al aprendizaje, están las demostraciones de creatividad de estos en las distintas actividades del salón (una referencia).

Para la realización de actividades, por ejemplo, ahora lo que estamos haciendo es de que ellos tienen que buscar siempre la creatividad en cada cosa que realicen, por ejemplo, un álbum de lo que hicimos de medio social del sentido del oído, ellos mismo dibujaron, no buscaron recortes, o sea, yo estoy viendo la creatividad y la habilidad de ellos. (Docente entrevistado 5, comunicación personal, 21 de junio de 2017).

También, los docentes refieren que se han ganado la confianza de los estudiantes (dos referencias), por ejemplo, uno de los docentes dice:

. . . trato de no exigirles, de que "mirá, tenés que llegar al nivel de ellos", porque yo creo que también estaría bloqueándolos a la vez. Lo que hago es que no les invado de preguntas, porque es lo que hacía yo en su momento, como que sentían ellos también el peso verdad. Al final, llegué a decir que, "¡momento!", . . . esto me lo hizo pensar las pláticas verdad, como que a veces bombardeamos de preguntas, o siempre para ella o a él, que consideramos que tratamos de mejorar su aprendizaje, pero en lugar de eso estamos flaqueando. Entonces al momento de dejarle como 15 días sin hacer nada, o sea, platicamos, no mucho le hacía preguntas de los temas y recobró confianza en si mismo . . . ahora ya es ella, ya es él, quienes hacen la tarea en clases, ya dirigen a sus compañeros, entonces como que vemos mayor resultado". (Docente entrevistado 5, comunicación personal, 21 de junio de 2017).

Así mismo, otra característica relacionada a la implicación al aprendizaje es que los estudiantes se sienten más escuchados e importantes (una referencia), en este aspecto, un docente dice:

. . . como comenté en la sesión anterior, el hecho de escuchar al estudiante, como que sí, el estudiante entiende que sí te está interesando lo que está hablando . . . el hecho está en escucharlo, de que hay cambios, hay cambios. (Docente entrevistado 3, comunicación personal, 21 de junio de 2017).

Otros cambios específicos fueron: la existencia de más discusiones sobre las

diversas temáticas de las asignaturas (una referencia) y más ánimo y ganas de trabajar (una referencia).

. . . al momento de que un docente gestiona ciertas actividades, como que hay más implicación de los estudiantes, por ejemplo, la solución de problemas, donde ellos, aparte de que el docente explica, ellos mismos empiezan a discutir, entonces ahí yo considero que sí forman parte de lo que estamos desarrollando en el aula. (Docente entrevistado 8, comunicación personal, 21 de junio de 2017).

. . . cuando se aplica lo enseñado, obviamente sí se mira una gran diferencia, viendo el caso de nosotros, primero los maestros, si nosotros cambiamos esas actitudes y ciertas metodologías que ya pasaron y hacemos algo nuevo, entonces sí se mira, y los estudiantes también responden, así con más ánimo, con más ganas de trabajar. (Docente entrevistado 2, comunicación personal, 21 de junio de 2017).

3.2.2.7 Percepción de cambios en las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

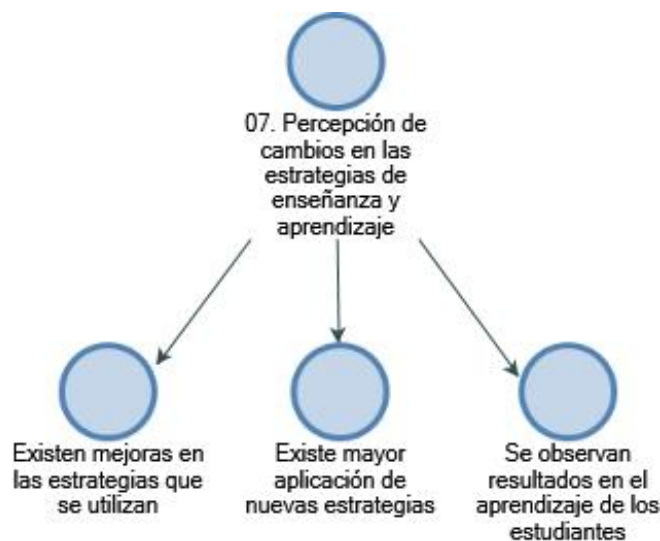


Figura 7. Modelo de la categoría de análisis: Percepción de cambios en las

estrategias de enseñanza y aprendizaje. Elaboración propia.

Las percepciones de los docentes sobre los cambios en sus propias estrategias de enseñanza y aprendizaje se agrupan en tres categorías (ver Figura 7).

Primero, se manifiesta que existen mejoras en las estrategias que ya están aplicando (dos referencias), esto puede vincularse con la afirmación de que el programa psicoeducativo influenció en los retos de los docentes para con sus estudiantes y sus propias conductas en su labor. Esta categoría se entiende de mejor forma con la siguiente respuesta: "De hecho sí, porque ahí las estrategias que tenía anteriormente trato de mejorarlas e integrar ciertas actividades para ir mejorando en ese lado". (Docente entrevistado 8, comunicación personal, 21 de junio de 2017).

Segundo, los docentes refieren que existe mayor aplicación de nuevas estrategias con sus alumnos (una referencia), esto se relaciona con la motivación de los docentes, la cual por su parte se refleja en más deseos de innovación y con ello más investigación de estrategias con los estudiantes, no solo aquellas que fueron revisadas durante las sesiones psicoeducativas.

La tercera y última categoría de este tema contiene la identificación de los resultados en el aprendizaje de los estudiantes (una referencia), es decir, que los docentes encuentran indicadores específicos sobre los alcances de sus esfuerzos en cuanto a las estrategias de enseñanza-aprendizaje en los resultados de los estudiantes.

3.2.2.8 Percepción de cambios en la gestión del aula.

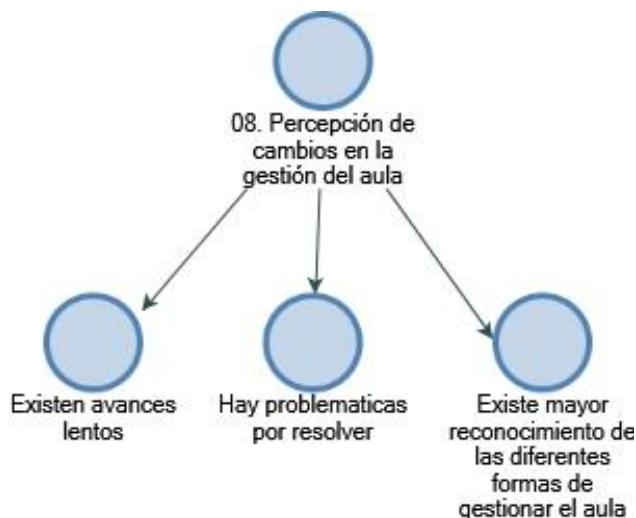


Figura 8. Modelo de la categoría de análisis: Percepción de cambios en la gestión del aula. Elaboración propia.

En cuanto a la gestión del aula, se generaron tres categorías que describen las percepciones de los docentes (ver Figura 8). La primera designa un mayor reconocimiento de las diferentes formas para gestionar el aula y las mejoras que se tienen en esa área (una referencia).

. . . ya gestionar una actividad dentro del aula, manejo más lo homogéneo y heterogéneo . . . clase magistral, a veces la desarrollo y a veces como que esa parte, eso no va, entonces, cambio la actividad. Ya como papel de docente, sí he mejorado en ese lado. (Docente entrevistado 8, comunicación personal, 21 de junio de 2017).

La segunda categoría refiere la existencia de avances en la práctica de este componente de la autoeficacia docente, pero que estos avances son lentos (una referencia).

Por último, la tercera categoría refiere las problemáticas que están en proceso de resolución (una referencia), lo cual se relaciona con las creencias sobre las capacidades de gestionar el aula de los docentes. El docente de la asignatura de música lo refleja de la siguiente forma:

. . . este bimestre ya no estoy utilizando mi aula, voy de aula en aula, pero el bimestre pasado observé como que una actitud positiva en los alumnos, porque es una manera como que distrae a los alumnos. Pasar de su aula a otra aula, entonces ahorita este bimestre como que los alumnos ya no le ponen tanto interés como lo ponían antes, entonces ahorita como que yo llego y así normal, dar tu clase y salir, pero el bimestre anterior, llegan los alumnos y se sienten diferente. (Docente entrevistado 4, comunicación personal, 21 de junio de 2017).

Cabe resaltar que reconocer tales problemáticas y saber se puede hacer algo al respecto, representa un avance en esta área.

3.2.2.9 Percepción de cambios en la atención a las singularidades de los estudiantes.

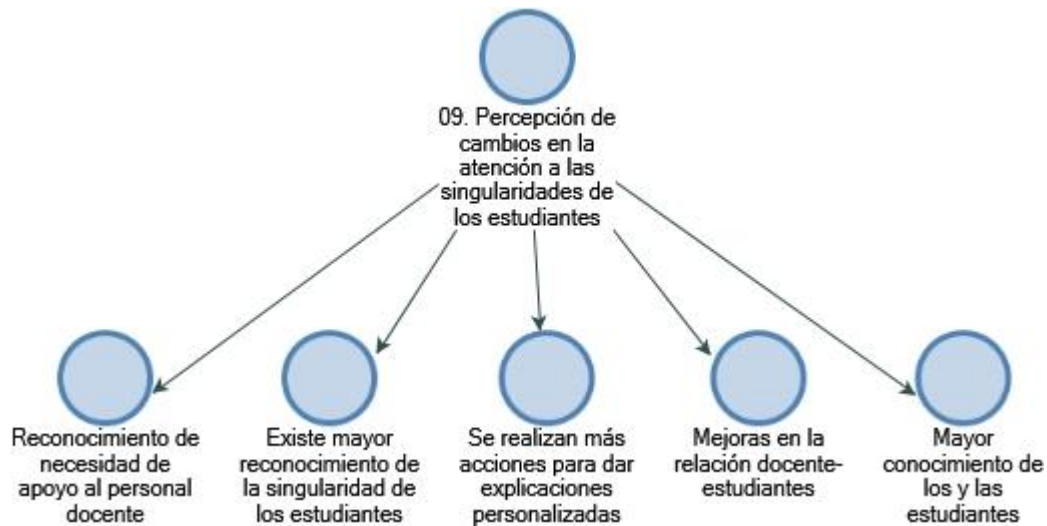


Figura 9. Modelo de la categoría de análisis: Percepción de cambios en la atención a las singularidades de los estudiantes. Elaboración propia.

Con relación a la atención a la singularidad de los y las estudiantes, los docentes expresaron sus percepciones e sobre los cambios, estas se agrupan en cinco categorías (ver Figura 9).

La primera expresa la existencia de mayor reconocimiento de estas singularidades y diferencias por parte de los docentes (dos referencias), este aumento de la atención está relacionado a las reflexiones y discusiones generadas a partir del grupo de docentes en las sesiones psicoeducativas.

La segunda categoría manifiesta las afirmaciones de los docentes sobre sus acciones para brindar explicaciones personalizadas sobre los temas de las asignaturas (dos referencias), "entonces, he tratado a algunos cuando tengo tiempo, trato a alumnos cada uno y veo la diferencia también cuando les hablo así personalmente en serio" (Docente entrevistado 4, comunicación personal, 21 de junio de 2017).

La tercera categoría representa el reconocimiento de la necesidad de recibir apoyo (una referencia). En la cuarta categoría, se manifiestan que los cambios en la atención a la singularidad de los estudiantes están relacionados con conocer un poco más a cada estudiante (una referencia). Uno de los docentes expresa que una de las formas para reconocer los cambios en esta área es:

Yo creo que saber cómo vienen ellos . . . conociendo un poco el historial o platicando con ellos, preguntándoles, a través de los padres también, verdad . . . porque sí, tengo algunos casos que tal vez son muy personales, en los cuales, más la madre, por confianza me comenta que la familia está mal, es una familia disfuncional digámoslo así y obedece a eso el comportamiento del estudiante y el rendimiento también. (Docente entrevistado 1, comunicación personal, 21 de junio de 2017).

La quinta categoría presenta que a partir de brindar más atención a las singularidades de los estudiantes se está mejorando la relación docente-estudiante (una referencia).

3.2.2.10 Importancia de motivar a los estudiantes.

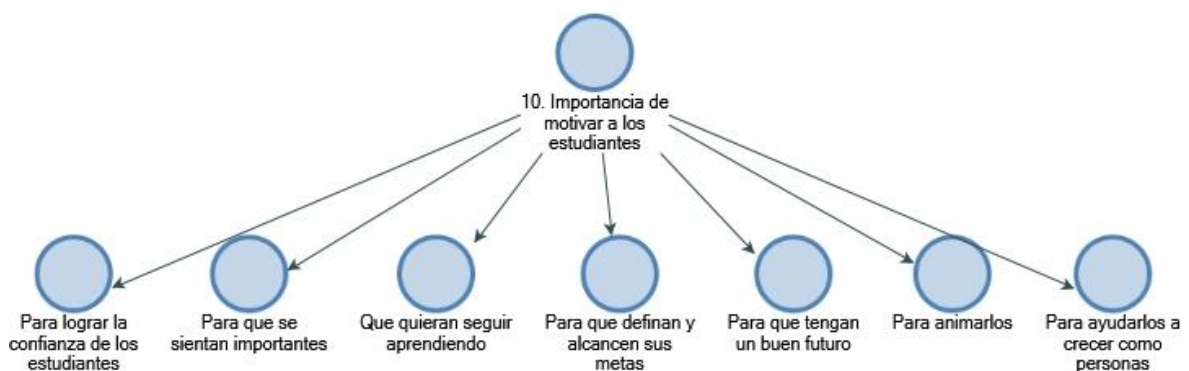


Figura 10. Modelo de la categoría de análisis: Importancia de motivar a los estudiantes. Elaboración propia.

Se desarrollaron siete categorías relacionadas a la importancia de influir en

la motivación de los y las estudiantes (ver Figura 10). La más relevante para los docentes es para que quieran seguir aprendiendo (cinco referencias), en palabras de los docentes, es importante motivar "para que tengan más ganas de sentir aprendiendo" (Docente entrevistado 1, comunicación personal, 21 de junio de 2017), "para que le pongan más importancia al aprendizaje" (Docente entrevistado 1, comunicación personal, 21 de junio de 2017), "para que los estudiantes se interesen en el aprendizaje" (Docente entrevistado 6, comunicación personal, 21 de junio de 2017).

El siguiente aspecto que caracteriza la importancia de motivar a los estudiantes es para animarlos (tres referencias), en este sentido "la motivación es algo importante para ellos, para que se reanimen ellos mismos" (Docente entrevistado 4, comunicación personal, 21 de junio de 2017). De manera más amplia, uno de los docentes refiere:

Pienso que la motivación es vital, si yo como docente no me siento motivado entonces vengo y lo mismo, entonces los niños sienten ya ese apagón, pero cuando se hace algo divertido, algo nuevo, entonces algo es por algo y entonces ellos como que sienten, y mañana que va a haber y dejarles siempre ese detalle de que mañana habrá algo mucho más diferente, entonces pienso que la motivación es elemental, elemental porque uno es que estamos alegres. (Docente entrevistado 5, comunicación personal, 21 de junio de 2017).

Otro elemento de la importancia de motivar es para que definan y alcancen sus metas (una referencia).

. . . la importancia de motivarlos, uno sería, sería uno, para que ellos alcancen las propias metas que tienen propuestas, porque muchos tienen

esas metas, pero como que no están bien definidas . . . como que no está bien clarificada ante ellos. (Docente entrevistado 4, comunicación personal, 21 de junio de 2017).

En las tres categorías restantes (tres referencias), los docentes manifiestan que es importante motivar para ayudarlos a crecer como personas, para captar su confianza, para que estos se sientan importantes y para que tengan un buen futuro.

3.2.2.11 Opiniones sobre motivar con un estilo controlador.

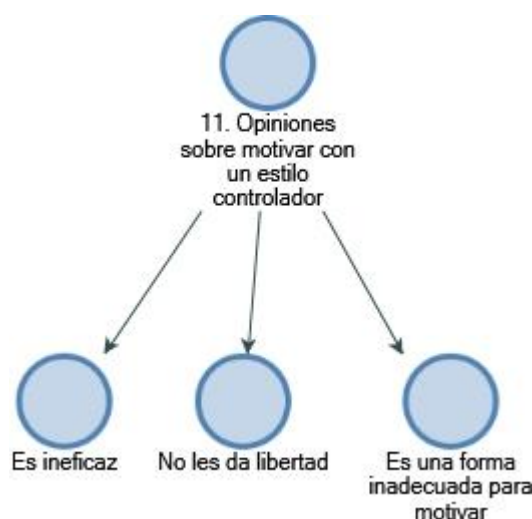


Figura 11. Modelo de la categoría de análisis: Opiniones sobre motivar con un estilo controlador. Elaboración propia.

Los docentes en este tema, a partir de los aprendizajes, discusiones y reflexiones realizadas en el programa psicoeducativo, expresan que dirigir su forma instruccional o tener un estilo de motivacional controlador es ineficaz (una referencia), "Yo creo que una motivación controladora, para mí, tal vez no tendría tanta eficiencia" (Docente entrevistado 2, comunicación personal, 21 de junio de 2017); es una forma inadecuada para motivar (una referencia) y que no les da libertad a los estudiantes (una referencia), " . . . controlar a los estudiantes si están

haciendo esto, entonces, como que lo que tú haces sería únicamente quitarles la libertad de dejar ser lo que ellos quieren ser" (Docente entrevistado 2, comunicación personal, 21 de junio de 2017) (ver Figura 11).

3.2.2.12 Opiniones sobre estilo motivacional de fomento de autonomía.

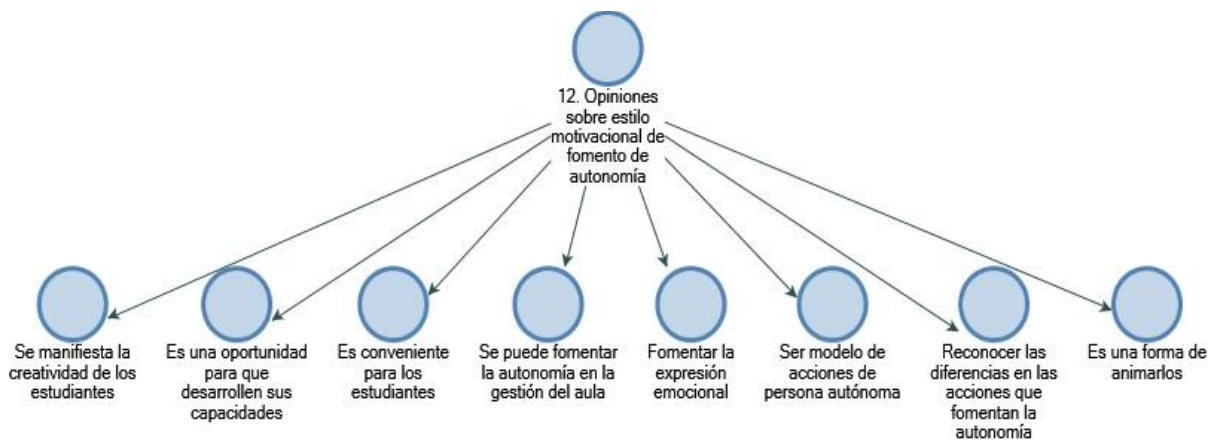


Figura 12. Modelo de la categoría de análisis: Opiniones sobre estilo motivacional de fomento de autonomía. Elaboración propia.

Las opiniones de los docentes sobre motivar a los estudiantes desde el fomento de autonomía se resumen en ocho categorías (ver Figura 12). La más frecuente (cuatro referencias) refiere que al fomentar la autonomía en los estudiantes se encuentra una oportunidad para que ellos desarrollen sus capacidades, teniendo también la posibilidad de encontrar sus propios intereses.

. . . siempre he manejado un término de ser independiente, sinónimo de autónomo verdad, para mí es muy importante, de llevar ese proceso de autonomía, para que el estudiante desarrolle sus capacidades y sus competencias dentro del aula. (Docente entrevistado 8, comunicación personal, 21 de junio de 2017).

La segunda categoría explora las expresiones sobre las manifestaciones

de creatividad de los estudiantes cuando se fomenta la autonomía en ellos (dos referencias).

Es muy bueno darle la libertad a los estudiantes, porque así como maestro te das cuenta de la creatividad que ellos tienen y le das libertad de hacer ciertas actividades, ellos incluso hasta te pueden mejorar la actividad, y te dicen "señor yo tengo tal idea" y si la tomas en cuenta, entonces yo creo que es muy importante darles la libertad ahí de que participen. (Docente entrevistado 2, comunicación personal, 21 de junio de 2017).

La tercera categoría refiere que esta forma de incidir en la motivación de los estudiantes es conveniente para ellos (una referencia); la cuarta categoría trata al fomento de autonomía como una forma de animarlos, ". . . es como la forma de animar al estudiante, no solo a realizar la tarea, sino que diciéndole que él puede realizar cualquier cosa" (Docente entrevistado 2, comunicación personal, 21 de junio de 2017).

La quinta categoría, se centra en la importancia de que dentro de este fomento de autonomía se incluya el fomento de la expresión emocional en los estudiantes (una referencia), esto está apegado a la sexta categoría, en donde se mantiene que es importante ser un modelo de docente que es autónomo (una referencia). Un docente dice lo siguiente:

Yo creo que hay muchas maneras de cómo hacerlo verdad, pero muchas veces las personas no escuchamos a las otras personas y lo que normalmente yo hago es, me acerco, "¿qué te pasa?", verdad, . . . si es que les noto yo un gesto medio raro, les pregunto, "¿estás bien?, . . . te noto que has llorado". Hay algunos casos que me dicen que en la casa me pasó esto, entonces pienso que eso les está dando poder, o sea, autonomía

de descubrirse a sí mismos, porque a veces limitamos a las personas de decir “no llores, mirá no pasa nada”. . . . les he dicho, "yo he llorado" creo que con estos criterios de que yo les comparto que he llorado, he sufrido, me pasó esto, me pasó lo otro y ellos se quedan así asombrados, cuando les narro unas cosas personales y se quedan asombrados y entonces como eso considero de que les está dando ese poder de que las personas tenemos sentimientos, tenemos lágrimas, lloramos y eso les ayuda. (Docente entrevistado 5, comunicación personal, 21 de junio de 2017).

La séptima categoría refleja la importancia de reconocer las diferencias de los estudiantes en las acciones que fomentan la autonomía (una referencia); y la última categoría de este tema está en la relación que existe en las actitudes del docente para fomentar la autonomía en la gestión del aula (una referencia).

3.2.2.13 Comentarios sobre la participación en el programa psicoeducativo.

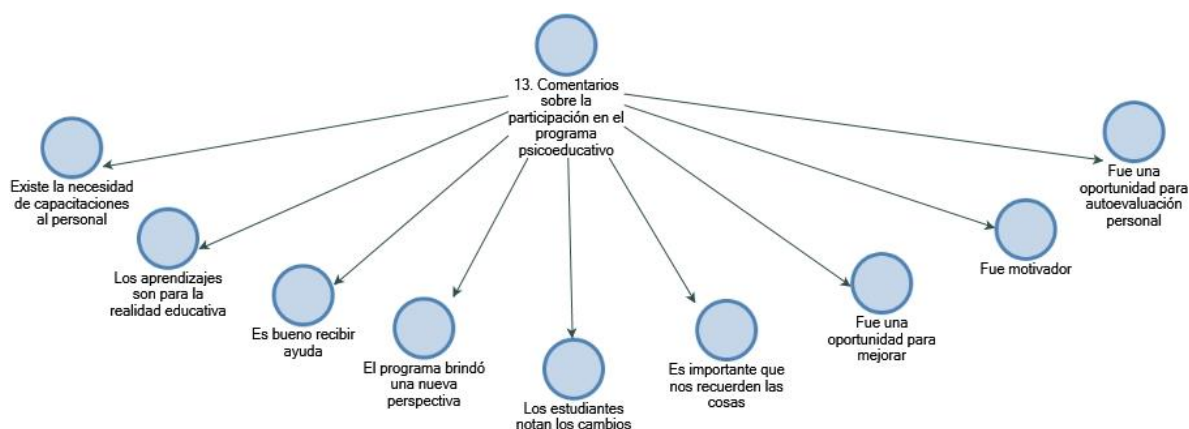


Figura 13. Modelo de la categoría de análisis: Comentarios sobre la participación en el programa psicoeducativo. Elaboración propia.

El último tema que surge del análisis cualitativo, son los comentarios de los docentes sobre su participación en el programa psicoeducativo. Estos comentarios se

agrupan en nueve categorías (ver Figura 13), que son las siguientes: es bueno recibir ayuda (dos referencias), el programa brindó una nueva perspectiva sobre la labor docente (dos referencias); existe la necesidad de tener más capacitaciones con el personal docente (dos referencias); fue una oportunidad para la autoevaluación (una referencia); fue motivador (una referencia; fue una oportunidad para mejorar como docente y como persona (una referencia); es importante que nos recuerden las cosas (una referencia); los estudiantes notan los cambios (una referencia); y por último, los aprendizajes son para la realidad educativa (una referencia).

Algunos ejemplos de estas categorías son: "Me parecieron muy exactas las sesiones, porque te decía, necesitamos bastantes capacitaciones también como docentes en estos lados verdad" (Docente entrevistado 1, comunicación personal, 21 de junio de 2017); ". . . como que recibimos ayuda también, porque a veces uno como maestro a veces ya no sabe ni qué hacer, entonces se necesita ayuda profesional de cómo también atender a los estudiantes" (Docente entrevistado 2, comunicación personal, 21 de junio de 2017); ". . . es un proceso más que todo para los maestros, lo que es de gran ayuda para nosotros, no solo para nosotros, también para los alumnos porque nosotros aprendemos, ejecutamos y los alumnos también lo entienden y hay cambios . . ." (Docente entrevistado 4, comunicación personal, 21 de junio de 2017).

. . . en mi caso, me hizo reflexionar en mi didáctica como docente, porque actualmente hay tantos contenidos y tantas áreas necesarias, que uno tiene que tener herramientas de cómo utilizarlas, ya los temas en las aulas, entonces fue una experiencia, porque me hizo motivarme en ese lado. (Docente entrevistado 8, comunicación personal, 21 de junio de 2017).

. . . reflexionar en ciertas situaciones que he desarrollado y autoevaluarme en ese lado para ir mejorando, entonces realmente fue una experiencia de parte de mi persona, tal vez lo poco en las sesiones que tuvimos, fueron mínimas, pero ya los contenidos como que ya te deja mucho que investigar.

3.3 Análisis global

Luego de realizar ambas fases propuestas en la metodología, se presenta una serie de elementos que se deben remarcar. Primero, la importancia de que la prueba alfa de Cronbach indicara que la Escala de Autoeficacia Docente y el Cuestionario de Problemas en la Escuela son instrumentos fiables para la medición de la autoeficacia docente en una comunidad rural, esto es un primer paso para desarrollar pruebas estandarizadas y validados con muestras representativas.

En cuanto a los resultados de las escalas, se pudo observar que no se evidenciaron punteos en la categoría de “bajo”, en los resultados individuales para el grupo experimental en los cuatro componentes de la autoeficacia docente, mientras que el grupo control no presentó punteos en la categoría “bajo” al inicio, estos se mantuvieron con resultados similares. La prueba de los rangos con signo para el grupo experimental indica diferencias significativas en la primera evaluación de la Escala de Autoeficacia docente con la segunda en las áreas de implicación de los estudiantes al aprendizaje, estrategias de enseñanza-aprendizaje y gestión del aula, pero no fue así para el grupo control en donde no hay diferencias significativas en estas áreas.

Por otro lado, no existió diferencias significativas en el área de atención a las singularidades en el grupo experimental, se infiere que esto se debe a que este aspecto de la autoeficacia, no se desarrollan en un periodo corto y los docentes, a partir del programa, empezaron a generar retos para tener logros en esta área con los estudiantes.

Estos resultados indican que el programa psicoeducativo fue eficaz en tres áreas de la autoeficacia docente, en las creencias de los docentes sobre sus capacidades para implicar a los estudiantes al aprendizaje, en las creencias de los docentes sobre sus capacidades en las estrategias de enseñanza-aprendizaje y en sus creencias sobre sus capacidades para gestionar el aula.

En este aspecto es necesario hacer una acotación, ya que el dato cuantitativo no indica significancia en la atención a las singularidades entre el pretest y el posttest en el grupo experimental, pero la información recabada en la fase cualitativa indica que este aspecto está siendo considerado en la práctica diaria. Esto lleva a inferir que si bien, no existió aumento en la escala de autoeficacia, sí existen referencias verbales de la importancia que se le está dando a este componente.

En cuanto a la variable de estilos motivacionales, hubo diferencia entre el grupo experimental y el grupo control, ya que el primero presentó cambios caracterizados por la reducción en la identificación de los docentes con los estilos motivacionales caracterizados por el control; este mismo grupo, antes del desarrollo del programa psicoeducativo tuvo puntajes altos en los estilos motivacionales caracterizados por la autonomía, pero en este sentido, existió diferencia en el estilo motivacional de fomento de autonomía moderado, no así en el estilo motivacional de fomento de autonomía alto.

En este sentido, se infiere que el programa psicoeducativo empelado fue eficaz en las reflexiones de los docentes sobre la identificación de las debilidades, en ellos mismos y mejoras para con los estudiantes, esto no quiere decir que el programa se enfocó en eso, sino que los docentes hicieron más reflexiones en esta parte. En adición, no se encontraron diferencias en el grupo control en la variable de estilos motivacionales, por lo que se afirma que el programa psicoeducativo fue eficaz en la disminución de las aproximaciones controladoras

con los estudiantes y el fomento moderado de la autonomía, cosa que a pesar de ser una limitación, es un logro en comparación con el grupo control.

La fase cualitativa confirma los resultados cuantitativos, ya que los docentes en trece distintos temas reflejan sus aprendizajes, reflexiones, retos, los cambios que hasta el momento de la realización de la entrevista observaban en sí mismos y en su labor docente. Cada referencia que se hizo en las entrevistas indicaba que el programa fue de beneficio y que si bien, no se ha alcanzado todo lo que se quisiera, los y las docentes aceptan que están en un proceso.

Por último, el método psicoeducativo, resultó ser eficaz, pues las sesiones no se trataron de talleres superficiales, sino que se formó una relación adecuada entre todos los participantes. Los docentes refirieron estar satisfechos con cada una de las actividades, dinámicas, ejercicios, tiempos de reflexión y discusión y nuevos aprendizajes teóricos realizados durante las 12 horas de trabajo y convivencia.

CAPÍTULO IV

4. Conclusiones y recomendaciones

4.1 Conclusiones

Se comprobó la funcionalidad de un programa psicoeducativo sobre autoeficacia docente y estilos motivacionales con el personal del área de educación primaria del Colegio Evangélico Alfa y Omega, comparando los resultados con un grupo control no equivalente de otra institución de Santiago Atitlán, Sololá.

Específicamente, el programa tuvo incidencia en los siguientes aspectos de la autoeficacia docente: eficacia en la implicación de los estudiantes al aprendizaje, eficacia en las estrategias de enseñanza-aprendizaje y eficacia en la gestión del aula.

Aunado a esto, el programa psicoeducativo también tuvo un efecto positivo en la disminución de la identificación de los docentes hacia acciones controladoras hacia los estudiantes, además de generar reflexiones duraderas a la necesidad e importancia de fomentar la autonomía en ellos.

Al retroalimentar los aprendizajes de los docentes que participaron en el programa psicoeducativo y profundizar en la comprensión los hallazgos, se observó una serie de referencias relacionadas a los beneficios de reconocer los componentes de la autoeficacia docente y las formas en que los docentes está poniéndolos en práctica, los cambios positivos que se observan a raíz de esto y los nuevos retos para mejorar la práctica docente sabiéndose eficaces. También se presentaron opiniones positivas para utilizar estrategias de instrucción o estilos motivacionales que fomentan la autonomía.

Otro de los temas que relevantes para los docentes, fue la comunicación, el cual fue siendo abordado, no como tema específico, sino como parte de las sesiones. Durante el proceso, los docentes le dieron más importancia a la empatía,

a la escucha y la atención de los aspectos emocionales de los estudiantes, todo esto relacionado a la forma de expresarse con estos y con sus encargados, así también entre docentes y consigo mismos.

También, en la fase cualitativa, fue relevante conocer las referencias de los docentes sobre la autoevaluación personal, ya que esto representa un paso, para poder llevar a la práctica lo aprendido, desde las estrategias específicas hasta indagar por sí mismos sobre soluciones a los problemas escolares o nuevas ideas para la práctica diaria.

La metodología utilizada fue eficaz para comprender con mayor profundidad la temática y a la muestra evaluada. La psicoeducación como estrategia durante el programa, fue efectiva y permitió un acercamiento más adecuado con los y las docentes.

4.2. Recomendaciones

Se recomienda la implementación de programas psicoeducativos con muestras con características diferentes, para comprobar su funcionalidad.

Se necesita reforzar el área de la atención a la singularidad de los estudiantes, con metodologías que incluyan aproximación a los docentes en interacción con los estudiantes.

La psicoeducación necesita seguir evaluándose con diferentes grupos, lo cual facilitaría su sistematización y teorización en el área de educación.

Se recomienda que se realicen estudios con metodología mixta para poder tener fuentes de comparación de los resultados y métodos utilizados entre ellos.

Se recomienda el seguimiento de esta investigación partiendo de sus limitaciones, como la necesidad de realizar grupos focales después de entrevistar a los docentes.

Se recomienda plantear programas de autocuidado para docentes ya que estos benefician la práctica docente y pueden incidir en la resolución de problemas escolares o personales.

Se recomienda el seguimiento de esta investigación en sus productos relacionados a artículos científicos.

Referencias

- Ağçam, R., & Muzaffer, P. B. (2016). Exploring self-efficacy beliefs of primary school teachers in Turkey. *European Journal of Education Studies*, 2(11), 121–133. doi: 10.5281/zenodo.200195
- Artiles, A. J., & Clark, M. D. (1996). Expandiendo la reforma en la capacitación de docentes en Guatemala: El rol de los procesos de pensamiento de los maestros. *Revista Latinoamericana De Psicología*, 28(2), 233–262.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. doi: 0.1016/0146-6402(78)90002-4
- Bandura, A. (1984). Recycling misconceptions of perceived self-efficacy. *Cognitive Therapy and Research*, 8(3), 231–255. doi: 10.1007/BF01172995
- Bandura, A. (1989). Regulation of Cognitive Processes Through Perceived Self-Efficacy. *Developmental Psychology*, 25(5), 729–735. doi: 10.1037/0012-1649.25.5.729
- Bandura, A. (1990). Perceived Self-Efficacy in the Exercise of Personal Agency. *Revista Española de Pedagogía*, 48(187), 397–427. doi: 10.1080/10413209008406426
- Bandura, A., & Adams, N. E. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive Therapy and Research*, 1(4), 287–310. doi: 10.1007/BF01663995
- Colom, F. (2011). Psicoeducación, el litio de las psicoterapias. Algunas consideraciones sobre su eficacia y su implementación en la práctica diaria. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40, 147–165. doi: 10.1016/S0034-7450(14)60200-6
- Colom, F., & Vieta, E. (2004). A perspective on the use of psychoeducation, cognitive-behavioral therapy and interpersonal therapy for bipolar patients. *Bipolar Disorders*, 6, 480–486. doi: 10.1111/j.1399-5618.2004.00136.x
- Correa, E., & Núñez, P. (2005). Tratamientos psicológicos eficaces en Trastorno

- Bipolar: Psicoeducación y Terapia Cognitiva Conductual. Descripción de un Caso Clínico. *Trastornos Del Ánimo*, 1(1), 80.
- Covarrubias-Apablaza, C. G., & Mendoza-Lira, M. C. (2016). Adaptación y validación del cuestionario sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos. *Universitas Psychologica*, 15(2), 97–108. doi: 10.11144/Javeriana.upsy15-2.avcs
- Cusack, K., Jonas, D. E., Forneris, C. A., Wines, C., Sonis, J., Middleton, J. C., ... Gaynes, B. N. (2016). Psychological treatments for adults with posttraumatic stress disorder: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 43, 128–141. doi: 10.1016/j.cpr.2015.10.003
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. *Advances in Experimental Social Psychology*, 13, 39–80. doi: S0065260108601306
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “ What ” and “ Why ” of Goal Pursuits : Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 37–41. doi: 10.1207/S15327965PLI1104
- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L., & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults’ orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73(5), 642–650. doi: 10.1037/0022-0663.73.5.642
- Dembo, M. H., & Gibson, S. (1985). Teachers’ Sense of Efficacy: An Important Factor in School Improvement. *The Elementary School Journal*, 86(2), 173. doi: 10.1086/461441
- Decreto Legislativo 12-91. Diario de Centroamérica, Guatemala, Guatemala, 12 de enero de 1991.
- Falus, L., & Goldberg, M. (2011). *CUADERNO 09: Perfil de los docentes en América Latina*. Madrid: SITEAL. Recuperado de: <http://www.siteal.iipe-oei.org>
- Ferrando, P., & Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica

- de investigación en psicología. *Papeles Del Psicólogo*, 31(1), 18–33.
 Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3150810&info=resumen&idioma=ENG>
- Field, A. (2014). Non-parametric models. In *Discovering Statistics Using SPSS* (4th ed., pp. 213–261). London: SAGE Publications Ltd. doi: 10.1111/insr.12011_21
- Gagne, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(October 2003), 331–362. doi: 10.1002/job.322
- Ghaith, G., & Yaghi, H. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13(4), 451–458. doi: 10.1016/S0742-051X(96)00045-5
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher Efficacy: A Construct Validation, 76(4), 569–582. doi: 10.1037/0022-0663.76.4.569
- González Guzmán, E. A. (2010). *Herramientas cognitivas para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de formación inicial*. Uniservidad de San Carlos de Guatemala.
- Han, S. S., & Weiss, B. (2005). Sustainability of teacher implementation of school-based mental health programs. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(6), 665–679. doi: 10.1007/s10802-005-7646-2
- Hubbard, A. A., McEvoy, P. M., Smith, L., & Kane, R. T. (2016). Brief group psychoeducation for caregivers of individuals with bipolar disorder: A randomized controlled trial. *Journal of Affective Disorders*, 200, 31–36. doi: 10.1016/j.jad.2016.04.013
- Lincoln, T. M., Wilhelm, K., & Nestoriuc, Y. (2007). Effectiveness of psychoeducation for relapse, symptoms, knowledge, adherence and functioning in psychotic disorders: A meta-analysis. *Schizophrenia Research*,

- 96(1–3), 232–245. doi: 10.1016/j.schres.2007.07.022
- Malhotra, S., & Antony, S. P. (2016). Role of psychoeducation on self-management of type 1 diabetes in adolescents - a review. *International Journal of Indian Psychology*, 3(4), 183–92.
- Mertens, D. M. (2015). Experimental and Quasi-Experimental Research. In *Research and Evaluation in Education and Psychology. Integrating Diversity With Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods* (4th ed., pp. 163–191). [Version Digital Editions]: SAGE Publications.
- MINEDUC. (2012). *Política Fortalecimiento de la formación permanente y continua del recurso humano del Sistema Educativo Nacional*. Guatemala: MINEDUC. Recuperado de: http://www.mineduc.gob.gt/PORTAL/contenido/anuncios/-estrategiaCalidadEducativa/documents/Documento_Estrategia_para_una_Educación_de_Calidad_final_completa.pdf
- Montiel-castillo, V. E., & Guerra-morales, V. M. (2016). Aproximaciones teóricas sobre Psicoeducación. Análisis de su aplicación en mujeres con cáncer de mama. *Psicogente*, 19(36), 324–335. doi: 10.17081/psico.19.36.1301
- Moradkhani, S., Raygan, A., & Moein, M. S. (2017). Iranian EFL teachers' reflective practices and self-efficacy: Exploring possible relationships. *System*, 65, 1–14. doi: 10.1016/j.system.2016.12.011
- Oviedo Celina, H., & Campo-Arias, a. (2005). Aproximación al uso Coeficiente Alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572–80. doi: 10.1590/S1135-57272002000200001
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. doi: 10.3102/00346543062003307
- Pajares, M. F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543–578. doi: 10.3102/00346543066004543
- Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching

- behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186–196. doi: 10.1037/0022-0663.94.1.186
- Price, H. E. (2011). Principal-Teacher Interactions: How Affective Relationships Shape Principal and Teacher Attitudes. *Educational Administration Quarterly*, 48(1), 39–85. doi: 10.1177/0013161X11417126
- Reeve, J. (1998). Autonomy Support as an Interpersonal Motivating Style: Is It Teachable? *Contemporary Educational Psychology*, 23(23), 312–30. doi: 10.1006/ceps.1997.0975
- Reeve, J. (2009). Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159–175. doi: 10.1080/00461520903028990
- Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: how they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 537–548. doi: 10.1037/0022-0663.91.3.537
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What Teachers Say and Do to Support Students ' Autonomy During a Learning Activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209–218. doi: 10.1037/0022-0663.98.1.209
- Reeve, J., Vansteenkiste, M., Assor, A., Ahmad, I., Cheon, S. H., Jang, H., ... Wang, C. K. J. (2014). The beliefs that underlie autonomy-supportive and controlling teaching: A multinational investigation. *Motivation and Emotion*, 38(1), 93–110. doi: 10.1007/s11031-013-9367-0
- Reinares, M., Vieta, E., Colom, F., Martínez-Arán, A., Torrent, C., Comes, M., ... Sánchez-Moreno, J. (2004). Impact of a psychoeducational family intervention on caregivers of stabilized bipolar patients. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 73(5), 312–319. doi: 10.1159/000078848
- Rodríguez, S., Núñez, J. C., Valle, A., Blas, R., & Rosario, P. (2009). Auto-eficacia Docente , Motivación del Profesor y Estrategias de Enseñanza. *Psychological Writings*, 3(1), 1–7.
- Rodríguez de Elias, R., & Peresmitre, G. G. (2007). Prevencion de trastornos

- alimentarios mediante la formacion de audiencias criticas y psicoeducacion: Un estudio piloto. *Psicología Y Salud*, 17(2), 269–276.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024–1037. doi: 10.1037/0022-3514.53.6.1024
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American Psychologist*, 55(1), 68–78. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.68
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. NY: The Guilford Press.
- Schwarzer, R., & Hüllum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: mediation analyses. *International Association of Applied Psychology*, 57, 152–171. doi: 10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059–1069. doi: 10.1016/j.tate.2009.11.001
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68–77. doi: 10.2466/14.02.PR0.114k14w0
- Su, Y. L., & Reeve, J. (2011). A Meta-analysis of the Effectiveness of Intervention Programs Designed to Support Autonomy. *Educational Psychology Review*, 23(1), 159–188. doi: 10.1007/s10648-010-9142-7
- Substance Abuse and Mental Health Services Administration. (2009). *Family Psychoeducation: Building Your Program*. HHS Pub. No. SMA-09-4422. Rockville, MD: Center for Mental Health Services, Substance Abuse and Mental Health Services Administration, U.S. Department of Health and Human Services.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotion and teaching: A Review

- of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327–358. doi: 10.1023/A:1026131715856
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). Mixed Methods Research Designs. In *Foundations of Mixed Methods Research. Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences* (pp. 153–185). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Tschannen-moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944–956. doi: 10.1016/j.tate.2006.05.003
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. doi: 10.1016/S0742-051X(01)00036-1
- Tschannen-Moran, M., & Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 751–761. doi: 10.1016/j.tate.2010.12.005
- Tschannen-Moran, M., & McMaster, P. (2009). Sources of self-efficacy: Four professional development formats and their relationship to self-efficacy and implementation of a new teaching strategy. *The Elementary School Journal*, 110(2), 228–245. doi: 10.1086/605771
- Vaillant, D. (2006). Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica. *Revista de Educación*, 340, 117–140.
- Weinberg, R. S., Gould, D., & Jackson, A. (1979). Expectations and performance: An empirical test of Bandura's self-efficacy theory. *Journal of Sport Psychology*, 1(4), 320–331. doi: 10.1007/s13398-014-0173-7.2
- Williams, D. M. (2010). Outcome expectancy and self-efficacy: theoretical implications of an unresolved contradiction. *Personality and Social Psychology Review: An Official Journal of the Society for Personality and Social Psychology, Inc*, 14, 417–425. doi: 10.1177/1088868310368802
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and

beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81–91. doi: 10.1037/0022-0663.82.1.81

Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6(2), 137–148. doi: 10.1016/0742-051X(90)90031-Y

Apéndices

Apéndice 1. Encuesta demográfica

Encuesta Demográfica de Participantes en Estudio: Autoeficacia y estilos motivacionales en docentes del área de educación primaria: Un estudio con enfoque mixto secuencial

Instrucciones: esta encuesta es confidencial, escriba el código que le fue entregado, este servirá para identificar sus resultados en cada una de las pruebas posteriores. El objetivo de las preguntas es conocer un poco más de las características de la población que participará en el programa. Por favor, responda y subraye conforme sea el caso.

1. Código de participación: _____
2. Género:
 - a. Masculino
 - b. Femenino
 - c. LGBTQ+
3. Edad: _____
4. Adscripción étnica: _____
5. Estado civil:
 - a. Casado/Casada
 - b. Unión libre
 - c. Soltero/Soltera
 - d. Divorciado/Divorciada
 - e. Viudo/Viuda
6. Grado académico: _____
7. Años de trabajo como docente: _____
8. Grado de primaria a su cargo:
 - a. Primero
 - b. Segundo
 - c. Tercero
 - d. Cuarto
 - e. Quinto
 - f. Sexto
9. Número de alumnos a su cargo: _____
10. ¿Por qué está laborando como docente actualmente?

11. ¿Ha recibido formación docente en el área de psicología?

a. Sí ¿Sobre qué tema?

b. No

12. ¿Está estudiando alguna carrera universitaria actualmente?

a. Sí ¿Cuál?

b. No

Apéndice 2. Escala de autoeficacia docente

Escala de Autoeficacia Docente (Covarrubias-Apablaza & Mendoza-Lira, 2016)

Código de participación: _____

Este cuestionario está diseñado para comprender mejor aquello que genera desafíos para los y las docentes. Sus respuestas son confidenciales. **Instrucciones:** por favor indique su opinión sobre cada una de las siguientes preguntas, marcando con un círculo cualquiera de las cinco respuestas en las columnas de la derecha. Por favor responda a cada una de las preguntas considerando su capacidad actual, sus recursos personales como docente y las oportunidades que tiene y ha tenido para realizar lo que indica cada una de las preguntas.

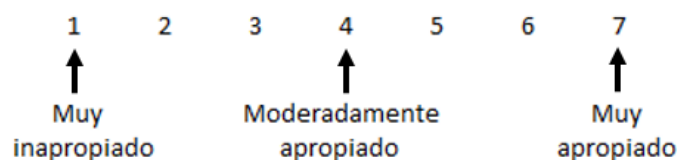
Preguntas	N a d a	P o c o	A l g o	B a s t a n t e	M u c h o
01. ¿Cuánto puede hacer usted para comunicarse con cada uno de sus alumnos, incluyendo a los más difíciles?	1	2	3	4	5
02. ¿Cuánto puede hacer usted para ayudar a sus alumnos a pensar críticamente?	1	2	3	4	5
03. ¿Cuánto puede hacer usted para motivar a sus alumnos que muestran poco interés en el trabajo escolar?	1	2	3	4	5
04. ¿Cuánto puede hacer usted para fomentar la creatividad de sus alumnos?	1	2	3	4	5
05. ¿Cuánto puede hacer usted para responder las preguntas difíciles de sus alumnos?	1	2	3	4	5
06. ¿Cuánto puede hacer usted por medir si los alumnos comprendieron lo que les ha enseñado?	1	2	3	4	5
07. ¿Cuánto puede hacer usted para elaborar buenas preguntas (en clase, en actividades y en exámenes) para sus alumnos?	1	2	3	4	5
08. ¿Cuánto puede hacer usted para brindar explicaciones o ejemplos adicionales cuando los alumnos están confundidos?	1	2	3	4	5
09. ¿Cuánto puede hacer usted para controlar el comportamiento inadecuado en el aula?	1	2	3	4	5
10. ¿Cuánto puede hacer usted para que los alumnos sigan las reglas establecidas para el aula?	1	2	3	4	5
11. ¿Cuánto puede hacer usted para calmar u orientar a los alumnos que tienen conductas inadecuadas para la situación?	1	2	3	4	5
12. ¿Cuánto puede hacer usted para terminar las lecciones sin que estas sean frustradas por comportamiento inadecuado de algún alumno?	1	2	3	4	5
13. ¿Cuánto puede hacer usted para responder a los alumnos confrontacionales o desafiantes?	1	2	3	4	5
14. ¿Cuánto puede hacer usted para ajustar las lecciones a las necesidades y el nivel de cada estudiante?	1	2	3	4	5
15. ¿Cuánto puede hacer usted por utilizar diversas estrategias de evaluación?	1	2	3	4	5
16. ¿Cuánto puede hacer usted para implementar estrategias alternativas en su clase?	1	2	3	4	5
17. ¿Cuánto puede hacer usted por ofrecer desafíos apropiados para cada estudiante?	1	2	3	4	5

Apéndice 3. Adaptación del cuestionario de problemas en la escuela

Cuestionario de Problemas en la Escuela (PIS) (Deci, Schwartz, Sheinman, & Ryan, 1981)

Código de participación: _____

Instrucciones: en las páginas siguientes encontrará una serie de enunciados. Cada uno describe una situación problemática de la que se desprenden cuatro formas de responder ante ella. Por favor lea cada uno y piense en las respuestas presentadas en función de qué tan apropiadas o inapropiadas las considera para lidiar con los problemas descritos, luego, indique su respuesta marcando con un círculo el número que representa su posición. Las escalas de valoración se pueden entender de la siguiente forma:



Algunos enunciados le preguntan qué haría usted como docente, otros buscan conocer qué tipo de consejos le daría a otro docente o a algún familiar. Otros buscan conocer sus respuestas como si usted fuera una madre o padre de familia, si usted no es una madre o padre de familia, imagine cómo sería si estuviera en esa situación.

No hay respuestas correctas o falsas, las formas de abordar los problemas varían y el siguiente cuestionario solo pretende conocer sus respuestas. Gracias por su participación.

Situación	Opciones de lidiar con la situación	Valoración
A. Jaime es un estudiante normal, sus calificaciones no son ni muy altas, ni muy bajas. Durante las últimas dos semanas,	01. Recalcarle a Jaime la importancia de terminar las tareas y actividades porque él necesita aprender los contenidos para su propio bien.	1 2 3 4 5 6 7

se ha mostrado apático y no ha participado en las actividades preparadas. Jaime entiende los contenidos, pero no completa las tareas y actividades. La profesora habló con la mamá, pero ella no brindó mucha información. Lo más apropiado que puede hacer la profesora de Jaime es:	02. Hacerle saber que no es necesario terminar con las tareas ahora y ver si es posible ayudarlo a solucionar las causas de su apatía.	1 2 3 4 5 6 7
	03. Hacer que Jaime se quede en el recreo o después de clases para realizar las actividades que no terminó en clase.	1 2 3 4 5 6 7
	04. Ver cómo se compara con los otros estudiantes en cuanto a las tareas y actividades en clase y animarlo a que alcance a quienes se están adelantando.	1 2 3 4 5 6 7
B. En una sesión escolar, se le refirió al señor y señora López que su hija Sara ha progresado más de lo esperado desde la última sesión. Se les comentó sobre el deseo de que Sara continúe progresando para que no tenga que repetir el grado (cosa que sus encargados esperaban después de la última entrega de notas). Como resultado el señor y la señora López decidieron:	05. Darle más dinero para ir a la escuela y prometerle que le regalarán una bicicleta si ella sigue teniendo progreso.	1 2 3 4 5 6 7
	06. Decirle que ahora le está yendo igual de bien en la escuela que a muchos de sus compañeros y compañeras.	1 2 3 4 5 6 7
	07. Comentarle sobre la charla que tuvieron en la sesión, haciéndole saber que están enterados del aumento de su independencia en la escuela y en casa.	1 2 3 4 5 6 7
	08. Seguir enfatizando que se debe esforzar para tener buenas notas.	1 2 3 4 5 6 7
C. David suele tener arranques de enojo, agitando a los demás estudiantes. No responde adecuadamente ante las reglas de comportamiento en clase y usted como docente está preocupado de que David no desarrolle las habilidades sociales necesarias. Lo mejor que se puede hacer con David es:	09. Enfatizar lo importante que sería para David si se lograra controlar con el objetivo de tener éxito en la escuela y en otras situaciones.	1 2 3 4 5 6 7
	10. Ajustar el ambiente del salón para las necesidades de David, favoreciendo una adecuada adaptación.	1 2 3 4 5 6 7
	11. Ayudarlo a ver cómo los demás estudiantes se comportan en distintas situaciones y elogiarlo por hacer lo mismo que ellos.	1 2 3 4 5 6 7
	12. Considerar el hecho de que David no esté teniendo la atención que necesita y empezar a ser más empático y responsivo con él.	1 2 3 4 5 6 7

D. Su hija es una de las mejores jugadoras del equipo de fútbol de la escuela, han estado ganando la mayoría de los partidos. Sin embargo, obtuvo una nota muy baja en una prueba corta realizada el día anterior, por lo que su docente le dio la oportunidad de repetir la prueba en dos días. Usted decide que lo mejor por hacer con su hija es:	13. Preguntarle sobre sus planes para manejar la situación.	1 2 3 4 5 6 7
	14. Hacerle ver que probablemente tendrá que estudiar el día de mañana en lugar de estar en el juego de fútbol.	1 2 3 4 5 6 7
	15. Ver si otras compañeras están en la misma situación y sugerir que estudie en la misma cantidad que ellas.	1 2 3 4 5 6 7
	16. Hacer que no asista al juego el día de mañana para quedarse estudiando; el fútbol ha estado interfiriendo mucho con su progreso en la escuela.	1 2 3 4 5 6 7
E. El profesor Estrada implementó en el aula, grupos de deletreo, cada uno conformado por cinco estudiantes, habiendo cinco grupos en total, quienes escogieron un nombre. El grupo “Lobos” no ha tenido resultados satisfactorios en los ejercicios. ¿De qué forma el profesor Estrada puede ayudar al equipo?	17. Tener ejercicios de deletreo más seguido para motivar al equipo Lobos para tener resultados similares que los otros grupos.	1 2 3 4 5 6 7
	18. Hacer que ellos se ejerciten más y darles privilegios especiales ante los progresos.	1 2 3 4 5 6 7
	19. Hacer que el grupo realice un cuaderno de vocabulario y enfatizar la importancia de la ortografía.	1 2 3 4 5 6 7
	20. Ayudar al grupo inventar formas para aprender las palabras juntos (juegos, dramatizaciones, entre otros).	1 2 3 4 5 6 7
F. En su clase hay una niña que se llama Ana, quién ha sido el foco de burlas por años. Es callada y en regularmente solitaria. A pesar del esfuerzo de varios docentes, Ana no ha sido aceptada por los otros estudiantes. Lo que usted, con sus conocimientos hará ante la situación es:	21. Incluirla en las interacciones y felicitarla por cada iniciativa en la interacción social que tenga.	1 2 3 4 5 6 7
	22. Hablar con ella y enfatizar que debería hacer amigos para que sea más feliz.	1 2 3 4 5 6 7
	23. Invitarla a hablar sobre sus relaciones con otros niños, y animarla a dar pequeños pasos en la interacción social cuando se sienta lista.	1 2 3 4 5 6 7

	24. Animarla a que observe cómo se la pasan otros niños y que se una a ellos.	1 2 3 4 5 6 7
G. Durante las últimas dos semanas, han desaparecido objetos del escritorio de la maestra y algunos niños han perdido dinero. La maestra descubrió que Marvin era el responsable, al observar cómo este, mientras no lo veían, tomaba unas monedas que ella olvidó en su escritorio. Ella decidió contactarse con la mamá de Marvin por teléfono y le habló de lo sucedido. A pesar de que ella sospechaba que Marvin era el responsable de los otros objetos y dinero perdido, solamente le habló a la madre sobre el evento que presenció y le aseguró que le pondría más atención a Marvin. Lo mejor que la mamá puede hacer es:	25. Hablarle sobre las consecuencias de robar y que podría pasar si los otros niños lo saben.	1 2 3 4 5 6 7
	26. Hablarle al respecto, expresando su confianza en él y tratando de entender las causas de lo sucedido.	1 2 3 4 5 6 7
	27. Darle una regañada; robar es algo que no será tolerado y él debe aprender eso.	1 2 3 4 5 6 7
	28. Hablarle, enfatizando que lo que hizo estuvo mal y pedirle que se disculpe con la maestra prometiendo no volver a hacerlo.	1 2 3 4 5 6 7
H. Su hijo ha obtenido notas que están en el promedio del total de los estudiantes del aula, y a usted le gustaría ver que le fuera mucho mejor. Una forma para abordar la situación podría ser:	29. Animarlo a que platique sobre su boleta de notas y qué piensa al respecto.	1 2 3 4 5 6 7
	30. Revisar la boleta de notas juntos y hacerle ver lo que representan sus resultados.	1 2 3 4 5 6 7
	31. Resaltar que le debería ir mejor; no pasará satisfactoriamente el grado si sigue con esas notas.	1 2 3 4 5 6 7
	32. Ofrecerle dinero por cada buena nota que obtenga en las tareas y actividades que se valoran en la escuela.	1 2 3 4 5 6 7

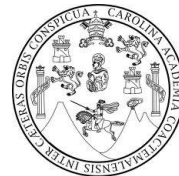
Apéndice 4. Entrevista estructurada sobre aprendizajes y experiencias durante el programa psicoeducativo sobre autoeficacia y estilos motivacionales.

Entrevista estructurada sobre aprendizajes y experiencias durante el programa psicoeducativo sobre autoeficacia y estilos motivacionales.

1. ¿Cuáles fueron los aprendizajes más relevantes que tuvo en la participación del programa psicoeducativo?
2. ¿Cuál fue su experiencia trasladando los temas desarrollados en el programa psicoeducativo a su práctica docente?
3. ¿Qué discusiones y reflexiones realizadas durante el programa psicoeducativo tuvieron un impacto en usted?
4. ¿Ha notado alguna diferencia en su práctica docente después de haber participado en el programa psicoeducativo? Si su respuesta es afirmativa ¿Qué diferencia ha notado?
5. ¿Cree usted que es importante mejorar la autoeficacia de los docentes? ¿Por qué?
6. Mediante su participación en el programa psicoeducativo, ¿Ha observado cambios en su implicación en el aprendizaje de los estudiantes? Si su respuesta es afirmativa ¿Qué cambios ha observado?
7. Mediante su participación en el programa psicoeducativo, ¿Ha observado cambios en sus estrategias de instrucción? Si su respuesta es afirmativa ¿Qué cambios ha observado?
8. Mediante su participación en el programa psicoeducativo, ¿Ha observado cambios en la gestión que hace del aula? Si su respuesta es afirmativa ¿Qué cambios ha observado?
9. Mediante su participación en el programa psicoeducativo, ¿Ha observado cambios en la atención que usted le da a la singularidad de los alumnos? Si su respuesta es afirmativa ¿Qué cambios ha observado?
10. ¿Cuál es la importancia de motivar a los estudiantes?
11. Después de participar en el programa psicoeducativo, ¿Qué piensa sobre la motivación de los estudiantes desde una aproximación controladora?
12. Después de participar en el programa psicoeducativo, ¿Qué piensa sobre la motivación de los estudiantes desde una aproximación de fomento de la autonomía?
13. ¿Tiene algún comentario sobre la entrevista o sobre algún aspecto del programa psicoeducativo y su participación de este?

Apéndice 5. Consentimiento informado

Universidad de San Carlos de Guatemala
Escuela de Ciencias Psicológicas
Centro de Investigaciones en Psicología -CIEPs-



Consentimiento informado

Se le ha solicitado formar parte en el estudio titulado: Autoeficacia y estilos motivacionales en docentes del área de educación primaria: un estudio con enfoque mixto secuencial. Usted forma parte de un grupo de docentes del área primaria en su institución.

Por favor, lea cuidadosamente el siguiente documento y realice las preguntas que sean necesarias antes de comprometerse en el proceso de investigación.

El objetivo es conocer la funcionalidad de un programa psicoeducativo sobre autoeficacia docente y estilos motivacionales con personal del área de educación primaria. Es por ello que es importante evaluar la autoeficacia docente y los estilos motivacionales a partir de dos pruebas psicométricas denominadas: Escala de Autoeficacia Docente, hecha por Covarrubias-Apablaza & Mendoza-Lira (2016) y el Cuestionario de Problemas en la Escuela desarrollado por Deci, Schwartz, Sheinman y Ryan (1981).

Estas evaluaciones se realizarán con un grupo con el cual se aplicará el programa psicoeducativo y un grupo comparativo el cual será evaluado. Las evaluaciones así mismo, se realizarán en dos momentos con un periodo entre ellos de dos meses.

Las evaluaciones son confidenciales, pero se incluyen aspectos personales sin incluir su nombre, estos son: género, edad, adscripción étnica, estado civil, grado académico, años laborando como docente, grado a su cargo, número de alumnos a su cargo, causas de laborar como docente, si usted ha recibido formación docente desde temas de la psicología y si está estudiando una carrera universitaria.

Se le asignará un código al inicio de las evaluaciones que deberá guardar muy bien, el objetivo de este es poder contrastar sus resultados en ambos momentos de la evaluación y con este código usted podrá solicitar sus resultados sin tener que brindar su nombre.

La participación es completamente voluntaria, usted puede dejar preguntas de las evaluaciones en blanco y hacer los comentarios que desee sobre el proceso.

Si tiene una duda del proceso de investigación puede comunicarse con el investigador principal: Daniel Eduardo Sojuel Icaj, CUI: 222416910719, al teléfono: 55120679 o al correo electrónico: daniedusi@gmail.com. Se le dará una copia de este consentimiento informado para los usos que usted desee.

Declaración de consentimiento:

He leído el documento de consentimiento informado que me ha sido entregado, he comprendido las explicaciones en él facilitadas. Yo consiento mi participación en la investigación: Autoeficacia y estilos motivacionales en docentes del área de educación primaria: un estudio con enfoque mixto secuencial. Declarando que formo parte del grupo: _____ y se me ha asignado el código: _____. También comprendo que, en cualquier momento y sin necesidad de dar ninguna explicación, puedo revocar el consentimiento que ahora presento. También he sido informado/a de que mis datos personales serán protegidos y serán utilizados únicamente con fines investigativos.

Firma:

(El/la participante) Fecha:

Apéndice 6. Temas desarrollados en el programa psicoeducativo



USAC
TRICENTENARIA
Universidad de San Carlos de Guatemala



TEMAS DESARROLLADOS EN
SESIONES PSICOEDUCATIVAS
EN EL PROYECTO:

“AUTOEFICACIA Y ESTILOS
MOTIVACIONALES EN
DOCENTES DEL ÁREA DE
EDUCACIÓN PRIMARIA: UN
ESTUDIO CON ENFOQUE
MIXTO SECUENCIAL”.

Por: Daniel Sojuel

Introducción

El desarrollo de los siguientes temas, responden a dos objetivos, que los docentes participantes del programa psicoeducativo puedan tener una herramienta para recordar cada uno de los temas vistos durante las doce horas de trabajo y que se pueda tener una guía inicial para futuras intervenciones. Esto no es un manual para ser autoeficaz o fomentar la autonomía, tampoco son las últimas palabras con respecto a ambos temas, pues ambos están en desarrollo. Es simplemente la versión escrita y sintetizada de los temas que se trataron con los docentes del Colegio Evangélico Alfa y Omega durante 12 horas, como parte de un programa psicoeducativo propuesto en el proyecto de investigación: Autoeficacia y estilos motivacionales en docentes del área de educación primaria: un estudio con enfoque mixto secuencial, como trabajo de graduación para el título de Licenciado en Psicología de la Escuela de Ciencias Psicológicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Es necesario que el programa propuesto pueda seguir estructurándose hasta alcanzar un modelo más riguroso y aceptado por la comunidad científica.

1. La Naturaleza de las Creencias en Psicología y los Beneficios de la Autoeficacia Docente

Se iniciará el presente proceso psicoeducativo con la revisión del origen del término autoeficacia docente y la relación de este con el de las creencias.

Bandura (1977), un autor clave de la teoría de la autoeficacia postula que para que una persona funcione efectivamente, debe anticipar las probables consecuencias de los eventos y así poder adaptar su conducta.

Esta anticipación de las consecuencias de los eventos, se le llama expectativa; se pueden tener diferentes expectativas, pero hay dos tipos muy comunes, las expectativas de eficacia y las expectativas de resultado.

La expectativa de resultado se da cuando una persona considera que determinado comportamiento conducirá a determinado resultado. La expectativa de eficacia es la convicción de que se pueden realizar satisfactoriamente las acciones para alcanzar las expectativas de resultado (Bandura, 1977).

Al tomar en cuenta los dos tipos de expectativas descritas, se encuentra la autoeficacia percibida, la cual determina qué tanto esfuerzo las personas entregarán ante los obstáculos para obtener los logros esperados (Bandura & Adams, 1977).

Como se ve, la teoría que propuso Bandura fue en 1977, por lo cual, esos conceptos siguieron una evolución, por eso, ahora para referirse a los distintos componentes de la autoeficacia percibida, los investigadores utilizan solamente el término **autoeficacia**. En esta evolución del término se definió la autoeficacia como **las creencias y juicios de las personas sobre sus capacidades para ejecutar determinados niveles de actuación, desempeño o funcionamiento para manejar situaciones anticipadas** (Bandura, 1984; Pajares, 1996).

Antes de continuar con el la autoeficacia y la autoeficacia docente, se revisará el concepto de creencias, este tiene muchas definiciones sin tener una en consenso, es por ello que se explican como contenidos de la mente. De las creencias también, según Pajares (1992), hay que entender 16 puntos importantes:

1. Las creencias se construyen día con día y tienden a instaurarse en el pensamiento de las personas, suelen perseverar incluso cuando hay cosas que las contradicen, como la razón, el tiempo, estudios o la experiencia.
2. Los individuos desarrollan sistemas de creencias que contienen todas las creencias adquiridas de diferentes formas.
3. Un sistema de creencias tiene una función adaptativa que ayudar al individuo a definir y entender el mundo y sí mismo.

4. El conocimiento y las creencias están interconectados, pero el componente afectivo, evaluativo y episódico de las creencias las convierten en un filtro por el cual los nuevos fenómenos o experiencias son interpretados.
5. El efecto de filtro de sistemas de creencias, pueden redefinir, distorsionar o cambiar nuevos pensamientos e información que se intenta procesar.
6. Existen creencias nucleares sobre distintos temas, las cuales juegan un rol clave en la interpretación de conocimiento y la autorreflexión.
7. Las creencias son priorizadas de acuerdo a su relación a otras creencias u otras estructuras cognitivas y afectivas.
8. Las subestructuras de creencias, como las creencias sobre la educación, deben ser entendidas en términos de su relación entre ellas, pero también con otras, en algunos casos más centrales, como las creencias sobre el sistema educativo.
9. Por su naturaleza y origen, algunas creencias son más difíciles de cambiar que otras.
10. A más temprano una creencia se incorpora a la estructura de creencias, será más difícil alterarla, las creencias que se adquieren más tarde se pueden cambiar más fácil.
11. Las creencias que cambiar durante la adultez son un fenómeno raro, la causa más común de cambio de creencias es cuando la persona entiende que puede estar en control de sus pensamientos. Los individuos suelen sostener sus creencias basadas en conocimiento incorrecto o incompleto.
12. Las creencias son instrumentales al definir las acciones y al seleccionar las herramientas cognitivas con las cuales se interpretará, planificará y se tomarán decisiones relacionadas a tales acciones.
13. Las creencias influyen las percepciones, pero pueden ser guías no confiables sobre la realidad.
14. Las creencias individuales afectan fuertemente el comportamiento.

15. Las creencias pueden ser inferidas por medio de las declaraciones personales, la intencionalidad de las acciones y el comportamiento relacionado al tema en cuestión.

16. Las creencias sobre la docencia se establecen incluso antes de ser docente.

Luego de explorar aspectos sobre las creencias en general, se sigue con la comprensión de la autoeficacia centrada en la docencia, es por ello que así como las propuestas de Bandura tiempo antes, autores (Tschannen-Moran & Johnson, 2011; Tschannen-Moran & McMaster, 2009) han planteado fuentes específicas de la autoeficacia, pero explicándolas en el contexto de la docencia, se presentan las cuatro fuentes:

1. Persuasión verbal: se refiere a los aportes verbales de otros miembros de la comunidad educativa que fortalecen la creencia de que se puede alcanzar un nivel de desempeño esperado.
2. Experiencia vicaria: tiene ver con la observación del comportamiento exitoso de otros miembros de la comunidad educativa en acciones que el docente observador debe realizar también.
3. Experiencias de dominio: son la fuente más influyente en la autoeficacia, debido a que estas brindan la evidencia más clara de que se puede realizar una acción en el ámbito educativo
4. Estado fisiológico y afectivo del docente: puede afectar las acciones a realizar y por ende la autoeficacia percibida.

De esta cuenta, a partir de la propuesta de Covarrubias-Apablaza y Mendoza-Lira (2016) se entenderá la autoeficacia docente como las creencias y juicios de estos sobre sus capacidades en cuatro áreas específicas que se estudiarán más a fondo más adelante. Estas áreas son: la implicación de los estudiantes en el

aprendizaje; la optimización de las propias estrategias de instrucción; la gestión del aula; y la atención de la singularidad de los estudiantes.

Además de ello, para concluir, se ha reconocido que una adecuada autoeficacia docente tiene los siguientes beneficios:

1. Logros en la implicación de los estudiantes en el aprendizaje
2. Logros en la optimización de las propias estrategias e instrucción
3. Logros en la gestión del aula
4. Logros en la atención de las singularidades de los estudiantes
5. Factor protector ante el síndrome de burnout
6. Propensión a innovar
7. Considerar los retos como menos dificultosos
8. Más motivación
9. Más logros laborales

Referencias

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. doi: 10.1016/0146-6402(78)90002-4
- Bandura, A. (1984). Recycling misconceptions of perceived self-efficacy. *Cognitive Therapy and Research*, 8(3), 231–255. doi: 10.1007/BF01172995
- Bandura, A., & Adams, N. E. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive Therapy and Research*, 1(4), 287–310. doi: 10.1007/BF01663995
- Covarrubias-Apablaza, C. G., & Mendoza-Lira, M. C. (2016). Adaptación y validación del cuestionario sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos. *Universitas Psychologica*, 15(2), 97–108. doi: 10.11144/Javeriana.upsy15-2.avcs
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a

messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. doi: 10.3102/00346543062003307

Pajares, M. F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543–578. doi: 10.3102/00346543066004543

Tschannen-Moran, M., & Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 751–761. doi: 10.1016/j.tate.2010.12.005

Tschannen-Moran, M., & McMaster, P. (2009). Sources of self-efficacy: Four professional development formats and their relationship to self-efficacy and implementation of a new teaching strategy. *The Elementary School Journal*, 110(2), 228–245. doi: 10.1086/605771

2. Componentes de la Autoeficacia Docente

Para comprender la autoeficacia docente se debe revisar primero qué es un constructo. La psicología también puede ser considerada como ciencia social y en este tipo de ciencias para definir sus diferentes conceptos existe algo llamado constructos, estos no pueden medirse o definirse de forma directa porque tienen propiedades subyacentes (Briones, 1996), es decir que están compuestos de elementos externos. La autoeficacia docente, es un constructo ya que tiene componentes que la explican.

Anteriormente, se revisó el origen del concepto de autoeficacia, con el paso del tiempo, esta conceptualización fue aplicada en la educación y se empezaron a realizar estudios sobre autoeficacia de docentes. Dembo y Gibson (1985), fueron de los primeros en reconocer que habían estudios que se estaban realizando con una inadecuada definición de la autoeficacia docente, en sus discusiones llegaron a la conclusión que la autoeficacia docente es multidimensional y que está altamente relacionada al modelo de autoeficacia presentado por Bandura, compuesto por las expectativas de eficacia y las expectativas de resultado.

Dembo y Gibson desarrollaron una prueba para medir la autoeficacia docente, pero años después Woolfolk y Hoy (1990) descubrieron que tenía deficiencias, es por ello que Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy (2001) exploraron más el constructo de la autoeficacia docente, concluyendo que está conformada por la eficacia percibida para optimizar las estrategias de instrucción, la eficacia percibida para la gestión del aula y la eficacia percibida para implicar al estudiante en el aprendizaje. Tschannen-moran y Woolfolk Hoy (2007), hacen la aclaración de que el concepto de autoeficacia docente es un constructo motivacional basado en la autopercepción de la competencia personal y no se trata del nivel de competencia en cuanto a las habilidades docentes en la práctica.

El instrumento utilizado por los autores mencionados anteriormente fue adaptado a un contexto latinoamericano por Covarrubias-Apablaza y Mendoza-Lira (2016), esto es importante porque, además de permitir mayor apropiación cultural, agregan un aspecto más para comprender la autoeficacia docente, este nuevo aspecto fue denominado eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes.

Es por ello que la autoeficacia se define a partir de sus componentes. Una definición sintetizada puede ser la siguiente: la autoeficacia docente es el conjunto de creencias y juicios de los docentes sobre sus capacidades para implicar a los estudiantes en el aprendizaje, para optimizar las propias estrategias de instrucción, gestionar el aula y atender la singularidad de los estudiantes.

Primer Componente

El primer componente de la autoeficacia docente son las creencias y juicios en sus capacidades de implicar a los estudiantes en el aprendizaje. Existen muchas formas para implicar a los estudiantes en el aprendizaje, pero seis de ellas son primordiales (Covarrubias-Apablaza & Mendoza-Lira, 2016).

La primera de ellas es influir en las creencias de los y las estudiantes de que pueden desempeñarse bien en las actividades escolares, esto se puede lograr comprendiendo la importancia de **retroalimentar** las acciones y logros de cada estudiante, además de tener **buenos hábitos de escucha**.

La segunda forma de implicar a los estudiantes en el aprendizaje es influir en la valoración que los estudiantes hacen del aprendizaje, para ello es recomendable ser **innovador, tener creatividad en las actividades de cada día, tratar de ser divertido de forma genuina y tener conocimiento de la cultura de los estudiantes**, es decir conocer aquello que los entretiene y que les interesa.

La tercera forma de implicar los estudiantes al aprendizaje es motivarlos a aquellos que muestran poco interés en las actividades, se recomienda **aproximarse más a ellos, escucharlos, ser un modelo de alguien que disfruta lo que hace, no hacerlos de menos y darles un trato igualitario en cuanto a los valores personales y los derechos de cada uno**.

La cuarta forma para implicar los estudiantes al aprendizaje es asistir u orientar a las familias o encargados para que cada estudiante se desempeñe adecuadamente en la escuela, para ello, además de tener un buen conocimiento de las necesidades de cada estudiante y conocer las recomendaciones necesarias para cada uno de ellos dependiendo de la observación que tiene el docente cada día, existen dos formas de escucha que escucha que se pueden aplicar cuando los familiares se acercan a los docentes a expresar cualquier situación.

La primera es la **escucha activa**, estrategia que le da importancia a acciones como observar a la persona y dejar de hacer otras cosas que pueden robar la atención, escuchar no solamente a las palabras que nos dicen, sino a las emociones que estas pueden contener, interesarse sinceramente en lo que la otra persona dice, hacer preguntas acertadas de vez en cuando, estar consciente de

las propias opiniones y pensamientos que se generan mientras nos hablan y si hay que expresarlos, se recomienda hacerlo solo después de haber escuchado.

La siguiente forma de escucha, es la **escucha empática**, en donde al regresar lo que se nos ha expresado de la forma en que hemos comprendido el mensaje se está dando a entender a la persona que la estamos comprendiendo, que es escuchada y que lo que diga, será tomado en cuenta.

La quinta forma de implicar a los estudiantes al aprendizaje es ayudar a pensar críticamente. Pensar críticamente es **pensar más allá de lo que está en la superficie** de cada nuevo tema, es considerar diferentes situaciones que rodean un problema o cada nueva información con la que se trabaja en clase. Para fomentar esta forma de pensar, se necesita **hacer muchas preguntas**, las cuales deben ser elaboradas previamente, preguntas a las que se le ha aplicado razonamiento y que pueden generar diversas respuestas de parte de los estudiantes.

La última forma primordial para implicar a los estudiantes en el aprendizaje es fomentar la creatividad, con lo cual es necesario **considerar las ideas de los estudiantes y darles libertad** cuando se trata de resolver problemas en clase, además de ello el docente también debe ser un **modelo de persona creativa**. El mensaje que debe subyacer en cada actividad y comportamiento del docente es que creatividad es algo bueno.

Segundo componente

El segundo componente que conforma la autoeficacia docente son las creencias y juicios sobre la eficacia de estos en sus estrategias de enseñanza aprendizaje. Dentro de estas estrategias, se remarcen algunas que pueden ser de mucha ayuda para la mejora de la práctica docente.

Primero, es necesario responder adecuadamente las preguntas difíciles de los y las alumnos, en este punto, también es importante saber **por qué los alumnos hacen las preguntas que hacen**, preguntarle ¿por qué me preguntas eso?, puede ayudar a encontrar una respuesta más precisa. Por otro lado, los y las docentes deben asegurarse de que su explicación haya sido presentada de manera que los estudiantes entiendan lo que se pretendía y no hayan captado otro mensaje. Por otro lado, algunos estudiantes tienen dificultades de plantear dudas que sí están teniendo, por eso también se recomienda explorar la comprensión de la duda de un estudiante con todos los estudiantes.

Por otro lado, también es importante elaborar buenas preguntas en clase, en actividades y en exámenes para los alumnos, estas preguntas deben ir más allá del conocimiento del tema y orientarse al dominio. Es necesario que las estrategias de evaluación siempre vayan siendo nuevas, con el desarrollo en la educación y en las estrategias didácticas, también es importante **progresar en las formas de evaluación**.

Como ya se mencionó antes, brindar explicaciones o ejemplos adicionales cuando los alumnos están confundidos, también es un área de las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se debe priorizar en cuando a su mejora.

Tercer Componente

El tercer componente está en las creencias y juicios del docente sobre su eficacia en la gestión del aula. La gestión del aula incluye acciones para establecer orden en el salón, tener la atención de los estudiantes o lograr su cooperación, es decir aquellos procedimientos del docente para establecer y mantener un ambiente en donde las enseñanzas y el aprendizaje pueden ocurrir (Emmer & Stough, 2001). Estas estrategias se van desarrollándose mientras el docente adquiere experiencia, pero es fundamental en la gestión del aula corregir el comportamiento inadecuado, una estrategia para ello es enseñarles a los

estudiantes a conocer sus emociones, saber tener autocontrol de los comportamientos, además de retroalimentar sus comportamientos adecuados. También es importante hacerles ver por qué su comportamiento es inadecuado para la situación, evitando dar un mensaje que le haga entender al estudiante o la estudiante que es mala persona.

Así mismo, establecer y seguir las reglas para el aula, en conjunto, tomando ideas del docente y sugerencias de los estudiantes es una forma importante de que ellos noten que rompen las reglas de su propio acuerdo.

Cuarto componente

El último componente de la autoeficacia docente se centra en las creencias y juicios de estos sobre su eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes, esto se observa de manera más clara cuando se busca medir si los alumnos comprendieron lo que les ha enseñado, pues cada uno tiene diferentes formas de aprender, por ello es importante saber comunicarse con cada uno de los estudiantes, incluyendo a los más difíciles, además de saber ajustar las lecciones a las necesidades y el nivel de cada estudiante y como complemento, ofrecer desafíos apropiados para cada uno.

Referencias

- Briones, G. (1996). *Investigación Cuantitativa En Las Ciencias Sociales*. Colombia: Insituto Colombiano Para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).
- Covarrubias-Apablaza, C. G., & Mendoza-Lira, M. C. (2016). Adaptación y validación del cuestionario sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos. *Universitas Psychologica*, 15(2), 97–108. doi: 10.11144/Javeriana.upsy15-2.avcs

- Dembo, M. H., & Gibson, S. (1985). Teachers' Sense of Efficacy: An Important Factor in School Improvement. *The Elementary School Journal*, 86(2), 173. doi: 10.1086/461441
- Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom Management : A Critical Part of Educational Psychology , With Implications for Teacher Education
Classroom Management : A Critical Part of Educational Psychology , With Implications for Teacher Education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103–112. doi: 10.1207/S15326985EP3602
- Tschannen-moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944–956. doi: 10.1016/j.tate.2006.05.003
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. doi: 10.1016/S0742-051X(01)00036-1
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81–91. doi: 10.1037/0022-0663.82.1.81

3. La Motivación Intrínseca en los Estudiantes

Como se exploró anteriormente, se tienen creencias sobre diferentes temas relacionados a la docencia, uno de ellos, es la motivación de los estudiantes. Aquellas creencias que el docente tenga con relación a la motivación de sus alumnos afectarán las acciones para influenciar en ella. Si un docente piensa que se tiene incidencia en la motivación solo haciendo dinámicas en clase, se centrará en la realización de estas sin considerar otros aspectos importantes del proceso de motivación. Así que una revisión personal de lo que diga y piense un docente

con respecto a la motivación y cómo se relaciona con sus acciones ayudará en la identificación de retos para la mejora de la práctica docente.

La autoeficacia docente está implicada en todos los comportamientos relacionados a la motivación y no estar motivado se relaciona con la ausencia de autoeficacia. Las personas no se motivan cuando existen actividades a las que no le pueden brindar significado o interés, y en este sentido, no sentirse autoeficaz puede bloquear la motivación de los estudiantes (Ryan & Deci, 2017).

La motivación en el ámbito educativo se relaciona con la disposición positiva para aprender y hacerlo de una forma autónoma (Naranjo, 2009). La motivación no es unidimensional, pues tiene tipos y componentes. Dos tipos son la motivación extrínseca y la intrínseca; en la primera, se busca la motivación del estudiante mediante incentivos externos, como recompensas o castigos para alcanzar lo que se espera de los estudiantes; en la motivación intrínseca existe una propensión interna para la búsqueda de actividades interesantes para los estudiantes, que puedan desafiar sus capacidades y fomentar su crecimiento personal. Se ha demostrado que la motivación intrínseca perdura debido a placer que se puede encontrar en lo que se realiza, lo cual es una recompensa por sí misma para las personas (Cerasoli & Ford, 2013).

Así mismo, se ha demostrado que cuando un estudiante está intrínsecamente motivado presenta niveles más altos de consistencia y perseverancia en el aprendizaje, además de presentar más deseos de comportamientos como asistir a clases y permanecer en la escuela (Cerasoli & Ford, 2013).

Por otro lado, la motivación está relacionada con la forma en que los estudiantes dirigen sus acciones en cuanto a las metas, o en este sentido, a cada uno de los temas de las diferentes asignaturas. Existen dos formas de orientar las metas, o motivarse a ellas. La que está enfocada a la realización o un adecuado

desempeño en una tarea o actividad y la que está enfocada al dominio de esta. En algunos casos, los estudiantes se esfuerzan para terminar una tarea, tener un adecuado desempeño en un examen, pero luego de eso los aprendizajes no resultan ser significativos en la mayoría de los casos; por otro lado, orientar estas acciones para poder dominar un tema o alguna habilidad, lleva más trabajo que estudiar para un examen. La motivación intrínseca, por ello, está relacionada a las metas que buscan dominar un área académica o personal (Cerasoli & Ford, 2013).

Además, hay tres componentes que caracterizan la motivación en los estudiantes, el componente de la autoeficacia, el afectivo y el evaluativo. El componente de autoeficacia tiene que ver con las creencias de los estudiantes sobre sus capacidades de realizar una actividad; el afectivo incluye las reacciones emocionales de los estudiantes a la actividad escolar a realizar; y el componente evaluativo trata sobre las creencias y las metas de los estudiantes alrededor de la importancia que le brindan a la actividad que vayan a realizar (Pintrich & Groot, 1990). Estos componentes deben ser considerados al momento de interactuar en el aula, pues al hacerlo se pueden obtener resultados positivos en la implicación de los estudiantes al aprendizaje y en su motivación intrínseca.

La motivación intrínseca según Ryan y Deci (2000) se expresa mediante tres necesidades psicológicas que son sentirse competente, relacionado y autónomo. Si el docente puede influir retroalimentando las acciones del estudiante para que este se sienta competente y si el docente puede ayudar al estudiante a que este tenga un adecuado grupo de apoyo dentro del salón, es decir ayudarlo a estar relacionado, estará influyendo en la motivación intrínseca del estudiante.

La tercera necesidad, la autonomía, se refiere a la voluntad o el deseo de organizar personalmente las experiencias y el comportamiento (Deci & Ryan, 2000), metafóricamente es endosarse las acciones a uno mismo, para sentir que estas emanan de la misma persona y que son propias, así mismo, mientras más autónomas sean las acciones del estudiante, se tendrá mayor sentido de

responsabilidad sobre ellas (Ryan & Deci, 1987). En palabras más sencillas, sentirse autónomo es saber que las acciones que un estudiante tiene, han salido de sí mismo. En la libertad de elegir, el estudiante ha elegido implicarse en su propio aprendizaje con la ayuda del docente y no con las ordenes y obligaciones que este le aplica.

Referencias

- Cerasoli, C. P., & Ford, M. T. (2013). Intrinsic Motivation, Performance, and the Mediating Role of Mastery Goal Orientation : A Test of Self- Determination Theory. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, (January 2015), 37–41. <https://doi.org/10.1080/00223980.2013.783778>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “ What ” and “ Why ” of Goal Pursuits : Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 37–41. <https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104>
- Naranjo Pereira, M. L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista de Educación*, 33(2), 153–170.
- Pintrich, P. R., & Groot, E. V. De. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024–1037. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.6.1024>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. NY: The Guilford Press.

4. Estilos Motivacionales

Deci, Schwartz, Sheinman y Ryan (1981) se preguntaron sobre cómo diseñar ambientes de aprendizaje que no influyeran negativamente la motivación intrínseca, para llegar a hacer propuestas para esto, era necesario entender cómo las formas de influir en la motivación de los estudiantes estaban dentro de las características de las personas con quienes estos interactúan, los docentes. Por ejemplo, cuando estos esperan una conducta de los estudiantes realizarán comportamientos ya sea controladores o que apoyen la autonomía de los estudiantes.

Deci y colaboradores (1981) plantearon cuatro formas de influir en la motivación de los estudiantes, estas son: la orientación altamente controladora, factor que contiene el uso de sanciones para asegurarse que la solución a determinado problema sea implementada; orientación moderadamente controladora, en donde el adulto decide la solución y trata de que el niño o niña la implemente apelando a la culpa o enfatizando que la solución es para su propio bien; en la orientación de fomento moderado de la autonomía, el adulto anima al niño a comparar su comportamiento con el de otros con el objetivo de solucionar el problema; por último, la orientación de alto fomento de la autonomía, el adulto anima al niño o niña a considerar varios elementos del problema y llegar a una solución por él mismo o por ella misma.

Para ser más específicos, Reeve y colaboradores (2014), definen los estilos motivacionales como el sentimiento y comportamiento interpersonal que usa un docente para motivar a sus estudiantes a comprometerse en actividades de aprendizaje, aclarando que se es controlador cuando el docente adopta solo su perspectiva para motivar a los estudiantes, cuando se involucran en los pensamientos, sentimientos y acciones de los estudiantes y cuando se les

presiona a pensar, sentir o comportarse de determinada forma; y se tiene un estilo motivacional de fomento de autonomía cuando se adopta la perspectiva de los estudiantes, cuando son bienvenidos los pensamientos, sentimientos y acciones de los estudiantes y cuando se fomenta el desarrollo motivacional y la capacidad del estudiante hacia la autonomía (Reeve, 2009).

Su y Reeve (2011), plantean cinco condiciones interpersonales para fomentar la autonomía. La primera condición es proveer explicaciones significativas, lo que significa que el docente debe brindar explicaciones verbales que ayuden a los estudiantes a comprender la importancia y utilidad de la autorregulación de las actividades; la segunda condición se centra en el reconocimiento de emociones, es decir dar mensajes a los estudiantes de la importancia de saber qué están sintiendo y poder expresarlo; la tercera condición está en la utilización de lenguaje no controlador, en este sentido es muy importante utilizar la comunicación asertiva en el salón, que se caracteriza por estar alejada de formas agresivas de comunicación; la cuarta condición es el ofrecimiento de opciones para las acciones de los estudiantes, en esta parte, es necesario que el docente brinde libertad a los estudiantes en las materias y en las tareas pues esto fomenta su imaginación y su motivación intrínseca; y la última condición es nutrir los recursos de motivación intrínseca, en donde se le da importancia a los intereses de los estudiantes y a sus necesidades de autonomía y competencia.

Referencias

- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L., & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73(5), 642–650. doi: 10.1037/0022-0663.73.5.642
- Reeve, J. (2009). Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159–175. doi:

10.1080/00461520903028990

- Reeve, J., Vansteenkiste, M., Assor, A., Ahmad, I., Cheon, S. H., Jang, H., ... Wang, C. K. J. (2014). The beliefs that underlie autonomy-supportive and controlling teaching: A multinational investigation. *Motivation and Emotion*, 38(1), 93–110. doi: 10.1007/s11031-013-9367-0
- Su, Y. L., & Reeve, J. (2011). A Meta-analysis of the Effectiveness of Intervention Programs Designed to Support Autonomy. *Educational Psychology Review*, 23(1), 159–188. doi: 10.1007/s10648-010-9142-7

Conclusión

Para concluir esta serie de temas relacionados a la autoeficacia docente, se resalta la importancia de algunas acciones que los docentes pueden realizar en su labor. Primero, autoevaluarse, en este sentido cuando un docente reflexiona respecto a sus acciones con los y las estudiantes e identifica debilidades, está en él o ella poder hacer algo al respecto, ya sea buscar orientación profesional o investigar por sí mismo, cosa que sería de beneficio para el docente pues está resolviendo por sí mismo los problemas con los que se encuentra, pero esto está relacionado con la calidad de sus acciones, pues además de investigar, un docente autoeficaz, sabe que si hará algo, lo hará de manera satisfactoria, incluso cuando tenga errores en el camino. La segunda acción importante para los docentes es la importancia de entender a los estudiantes como seres complejos, tratando de no juzgar acciones que parezcan inadecuadas e intentar comprender el mundo de cada estudiante con que se trabaje. Por otro lado, también es ideal motivar a los estudiantes desde la autonomía, limitando las influencias en la competencia entre estudiantes, sino en la solidaridad entre cada uno. Por último, a partir de los dos temas abordados a profundidad, se recomienda que los docentes puedan reconocer las necesidades educativas y personales de los estudiantes y poder dar un poco más de lo mucho que ya se hace por ellos, para poder impactar en sus vidas de manera positiva.