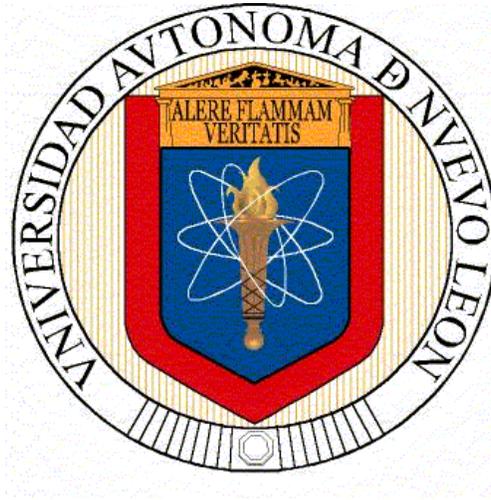


**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**



**VARIABLES PSICOLÓGICAS PREDICTORAS DE LA AUTOEFICACIA EN
DOCENTES UNIVERSITARIOS**

PRESENTA

M.C. CARLOS ALBERTO PORRAS MATA

**PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR EN PSICOLOGÍA CON
ORIENTACIÓN EN PSICOLOGÍA LABORAL Y ORGANIZACIONAL**

DICIEMBRE, 2018

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
SUBDIRECCIÓN DE POSGRADO**



**VARIABLES PSICOLÓGICAS PREDICTORAS DE LA AUTOEFICACIA EN
DOCENTES UNIVERSITARIOS**

PRESENTA

M.C. CARLOS ALBERTO PORRAS MATA

**PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR EN PSICOLOGÍA CON
ORIENTACIÓN EN PSICOLOGÍA LABORAL Y ORGANIZACIONAL**

DIRECTOR DE TESIS

DR. FRANCISCO ANTONIO TREVIÑO ELIZONDO

CO-DIRECTOR

DR. JAIME ARTURO CASTILLO ELIZONDO

MONTERREY, NUEVO LEÓN, MÉXICO

DICIEMBRE DE 2018

Hoja de Firmas

La presente tesis titulada “Variables psicológicas predictoras de la autoeficacia en docentes universitarios.” presentada por Carlos Alberto Porras Mata ha sido aprobada por el comité de tesis.

Dr. Francisco Antonio Treviño Elizondo
Director de tesis

Dr. Jaime Arturo Castillo Elizondo
Co – Director

Dr. Álvaro A. Ascary Aguillón Ramírez
Revisor de tesis

Dr. Cirilo H. García Cadena
Revisor de tesis

Dr. José Armando Peña Moreno
Revisor de tesis

Monterrey, N. L., México, diciembre 2018

AGRADECIMIENTOS.

Primeramente, me gustaría agradecer a Dios por inspirar mi espíritu para la conclusión de esta tesis doctoral, por hacer realidad este sueño anhelado.

A continuación, agradezco a mi familia quienes fueron un gran apoyo emocional durante el tiempo en que escribía esta tesis. A mi esposa y a mis hijos quienes me apoyaron todo el tiempo y me alentaron a continuar cuando parecía que me iba a rendir. A mis padres de los cuales siempre he tenido su amor y apoyo, gracias papá que ya te encuentras en el cielo y a ti mamá que aún tengo el privilegio de que estés aquí conmigo.

Debo agradecer también de manera especial y sincera al Profesor Dr. Francisco Antonio Treviño Elizondo por aceptarme para realizar esta tesis doctoral bajo su dirección e invaluable asesoría profesional. De igual manera agradezco al Dr. José Armando Peña Moreno por siempre estar al pendiente a través de sus consejos orientados a mi desarrollo personal académico y profesional. Al Dr. Álvaro A. Ascary Aguillón Ramírez, por su apoyo incondicional a lo largo de todo el doctorado, así como a cada uno de los catedráticos con los que tuve la fortuna de formar parte de su clase.

Además, quiero expresar mi más sincero agradecimiento al Dr. Jaime Arturo Treviño Elizondo por su importante aporte y participación activa como codirector externo en el desarrollo de esta tesis. Debo destacar, su apoyo incondicional para poder lograr mi sueño de realizar este doctorado. No cabe duda que su participación ha enriquecido el trabajo realizado.

Son muchas las personas que han formado parte de mi vida profesional a las que me encantaría agradecerles su amistad, consejos, apoyo, ánimo y compañía en los momentos más difíciles de mi vida. Algunas están aquí conmigo y otras en mis recuerdos y en mi corazón, sin importar en donde estén quiero darles las gracias por formar parte de mí, por todo lo que me han brindado y por todas sus bendiciones.

Para ellos: Muchas gracias, Dios los bendiga.

ÍNDICE

RESUMEN.....	1
CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN	2
1. Concepción de la idea a investigar.....	2
2. Justificación	5
3. Planteamiento del problema	6
4. Objetivo General.....	8
5. Objetivos Específicos de la investigación.....	8
1.7 Limitaciones y Delimitaciones.....	9
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO.....	10
2.1 Autoeficacia	10
2.1.1 Definiciones de Eficacia	10
2.1.2 Antecedentes de la Autoeficacia.....	10
2.1.3 Definiciones de Autoeficacia.....	12
2.1.3 Modelos explicativos de la Autoeficacia	14
2.1.4 Autoeficacia y el rol docente	26
2.2 Estrés.....	30
2.2.1 Antecedentes <i>del Estrés</i>	30
2.2.2 Definiciones del Estrés	31
2.2.3 Modelos explicativos del Estrés	33
2.2.4 Estrés y el rol docente	42
2.3 Autoestima	51
2.3.1 Antecedentes de la Autoestima.....	51
2.3.2 Definiciones de la Autoestima	56
2.3.3 Modelos explicativos de la Autoestima	58
2.3.4 La Autoestima y el rol docente	64
2.4 Motivación <i>de Logros</i>	65
2.4.1 Antecedentes de la Motivación de Logros.....	66
2.4.2 Definiciones de la Motivación de Logros	68
2.4.3 Modelos explicativos de la Motivación de Logros	73
2.4.4 La Motivación de Logros y el rol docente	77
2.5 La Autoeficacia y su relación con el Estrés, Autoestima y la Motivación de Logros.	78

2.5.1 La Autoeficacia y el Estrés.....	78
2.5.2 La Autoeficacia y la Autoestima	79
2.5.3 La Autoeficacia y la Motivación de Logros	82
CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA.....	86
3.1 Diseño de la investigación.....	86
3.2. Operacionalización de Variables:.....	86
3.3 Participantes:.....	86
3.4 Instrumentos para medir las variables de estudio:.....	87
3.5 Escenario:	88
3.6 Procedimiento:	88
3.7 Análisis de Datos	89
CAPÍTULO 4: RESULTADOS	91
CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES	98
CAPÍTULO 6: RECOMENDACIONES	104
REFERENCIAS	106
ANEXOS.....	111
Anexos 1. Distribución de reactivos por escala.....	111
Anexos 2. Escala.....	112
Anexos 3. Escala.....	114
Anexos 4. Escala.....	115

RESUMEN

En la presente investigación se analizan las variables psicológicas predictoras de la Autoeficacia en 162 Docentes Universitarios de una Facultad de ingeniería pública del noreste de México. Estableciendo el diseño de investigación ex post facto transversal correlacional, en donde el objetivo general consistió en establecer la correlación entre las variables psicológicas predictoras (Estrés, Motivación de Logros y Autoestima) y la variable de criterio (Autoeficacia). *Los resultados obtenidos demuestran* con relación al primer objetivo general. Se concluye que la Autoeficacia se encuentra por debajo del Estrés no de forma significativa (diferencia de .07) a diferencia de la Autoestima y la Motivación de los logros, las cuales se ubican en un nivel menor a la Autoeficacia. Cabe mencionar que se encontró una correlación entre la Autoeficacia con el Estrés y la Autoestima, pero no así con la motivación de logros.

Palabras Claves: Autoeficacia, Autoestima, Docentes, Estrés y Motivación de logros.

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

1. Concepción de la idea a investigar.

El presente estudio se enfoca en la correlación entre la autoeficacia (variable de criterio) y las variables predictoras que en este caso son: estrés, motivación de logros y la autoestima. Cada una de estas variables son de suma importancia para el rol del docente en la actualidad, ya sea para fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje o bien la calidad de vida del mismo docente.

El principal impulsor de las variaciones en el aprendizaje universitario es la calidad de los docentes, según algunas investigaciones y es por esto que una acción fundamental para mejorar los resultados del sistema educativo es fortalecer el desarrollo profesional de ellos (National board for professional teaching standards, 2005). Es así, que las expectativas y los retos que recaen en la profesión docente incrementan cada vez más el nivel de exigencia. Tal y como señala Gómez (2000, p. 19): “nunca hasta ahora el docente había estado sometido a demandas tan complejas, intensas y contradictorias, y este nuevo escenario afecta a nuestra eficacia profesional tanto como a nuestro equilibrio y desarrollo humano”.

Los estudios han encontrado que el estrés en el trabajo es debido a un desajuste entre los trabajadores y las condiciones de trabajo, el contenido de la tarea y la estructura de la organización. Aunque el estrés en el trabajo puede ser

provocado por un amplio rango de factores, siguiendo a la Agencia Europea para la Seguridad y la Salud en el Trabajo, las causas más comunes serían:

- La falta de control sobre el trabajo que se realiza.
- La monotonía.
- Plazos ajustados.
- Trabajar a alta velocidad.
- La exposición a la violencia.
- Condiciones de trabajo físicamente peligrosas

Tener una actitud positiva y centrarse en las necesidades individuales de los alumnos resulta, por lo general, muy complicado, sobre todo, cuando a la mayoría de los docentes se les exige determinadas metas de superación, exámenes y puntajes específicos en su rendimiento.

Haeussler y Milicic (1995) sostienen que la autoestima “Sería la suma de juicios que una persona tiene de sí misma. Es la dimensión afectiva de la imagen personal que se relaciona con datos objetivos con experiencias vitales y con expectativas”. La autoestima, entonces, sería el grado de satisfacción consigo mismo, la valoración de uno mismo.

En la labor del docente, una característica especialmente dura es que él mismo es objeto del conocimiento de sus alumnos. Y es que no sólo se trata de la comunicación explícita, de aquello que el docente dice y explica, sino que también comunica muchas otras cosas como, las maneras de razonar, los estilos cognitivos,

la personalidad, las actitudes y los valores. El problema surge cuando un profesor tiene una baja autoestima, pues tendrá todas las características de una persona con autoestima empobrecida, y lo peor aún, lo trasladará a sus alumnos. Sin embargo, si el profesor goza de confianza en sí mismo, se cumplirá lo que hemos nombrado al principio de este párrafo, podrá ayudar a crecer a alumnos con autoconfianza, seguros de sí mismos, y con motivación y atención, condiciones indispensables para que se produzca el aprendizaje.

En su investigación, Herrera (2011) encontró que las condiciones de la eficacia del docente predicen los niveles de logro académico para él y el de sus estudiantes, independientemente de sus habilidades, bajo el sentido de la eficacia para satisfacer las demandas académicas que afecta a los estudiantes positiva y/o negativamente. La motivación de logro ha sido muy estudiada principalmente en los Estados Unidos. Se considera que fue Murray en su libro *Explorations in personality* (1938) el primero en definir la motivación de logro y lo hace planteando que se trata de una necesidad que lleva a una persona hacer algo percibido como difícil, de manera rápida y efectiva (Thornberry, Gaby & Persona, 2003).

El éxito hace crecer un fuerte pensamiento de eficacia personal, mientras que el fracaso suele debilitar ese sentimiento, especialmente cuando llega antes de que se consolide. El problema surge cuando un docente tiene una baja autoeficacia, pues esto afectará su rendimiento y lo trasladará a sus alumnos, provocando consecuencias negativas en su proceso de aprendizaje. Las situaciones vividas en el transcurso de los años en las que el docente se sintió afectado por diversos

factores que comprometían su eficacia al momento de trabajar representan la fuente de información, es decir, ofrecen evidencias de lo que es capaz de hacer.

Es importante señalar que en la zona norte y en particular en el área de ingeniería no se ha investigado a fondo el tema de las variables predictoras (estrés, motivación de logros y autoestima) influyendo en la autoeficacia de los docentes de una universidad pública del noreste del país, se decidió analizar la relación que existe entre las cuatro variables, y encontrar consecuencias negativas laborales en los docentes universitarios.

2. Justificación

El ser docente es un gran compromiso en la actualidad, no sólo implica impartir una clase y hacerla lo más dinámica para que el alumno muestre interés; va más allá, implica desde el crear nuevos contextos hasta innovar estrategias y tácticas para favorecer el proceso de enseñanza – aprendizaje. Con ello implica que el docente sea un valioso e importante integrante de cambio en la educación en este caso la universitaria. El autor Bokova (2013) menciona que la calidad docente no se puede medir solo por la formación académica que ha recibido, sino también por los valores, competencias, aptitudes que tiene, la forma en que enseña y cómo esta persona logra conseguir sus objetivos. En cambio, el autor Bandura (1986) considera que la autoeficacia es un factor transcendental en el docente ya que implica la participación dinámica de los valores, metas, acciones profesionales y la lealtad de la persona que puede desarrollarse al realizar una tarea.

Partiendo de lo anterior el presente estudio se aboca a la autoeficacia y los factores predictores psicológicos que influyen en ella. Ya que un docente con un buen nivel de autoeficacia es un gran generador de enseñanzas y aprendizajes para la vida, pero a su vez cuenta con una mejor calidad de vida y manejo de sus emociones.

Resulta importante señalar que para las instituciones educativas universitarias también este tema de la autoeficacia docente es un gran compromiso y reto porque si el docente se encuentra en buen nivel, los beneficios son demasiados desde un buen clima laboral hasta una alta calidad de catedra en el aula.

3. Planteamiento del problema

La evaluación del desempeño docente es un tema de debate actual en nuestro país. Por lo general, las instituciones educativas se limitan a medir la autoeficacia del docente como criterio para otorgar incentivos o tomar decisiones de despidos, pero sin atender las causas subyacentes. Es por ello que la presente investigación plantea la correlación entre la variable de criterio (autoeficacia) y las variables predictoras psicológicas (estrés, motivación de logros y autoestima), a fin de establecer estrategias que contribuyan a comprender desde el enfoque institucional e individual y sistémico, ya que ampliar el panorama y ver factores interrelacionados usualmente orienta a mejores acciones sumativas y formativas.

Uno de los precursores de la autoeficacia es el autor Bandura (1999), el cual la define como “creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para manejar situaciones futuras.” Posteriormente los estudios de García y Llorens (2003) revelan la existencia de dos posibles vías responsables de los niveles de autoeficacia.

En referencia a la autoeficacia positiva se asocia con la persistencia, la dedicación y la satisfacción en las acciones que realizamos, así como la autoeficacia negativa se asocia con el malestar, el burnout y la insatisfacción. De forma más concreta, cobran especial importancia las creencias del docente sobre sus competencias para afrontar con éxito problemas en el aula, con los compañeros, etc. Siguiendo la vía negativa, aquellos profesores que perciben la existencia de mayores obstáculos para la realización de sus tareas como docentes, son los que muestran mayores niveles de burnout, y como consecuencia, menores niveles de autoeficacia.

Partiendo de lo anterior es claro que un nivel bajo en la autoeficacia docente repercute en una mala calidad educativa, un clima laboral desfavorable y un sentido de bienestar psicológico y laboral muy inadecuado que impactará en la propia calidad de vida del docente. Además, resulta importante mencionar que en la zona norte del estado no se han reportado estudios con este tipo de interés. Los cuales son de gran interés educativo y social.

Partiendo de lo anterior se plantea el siguiente problema:

¿Cuál será la correlación que se hace presente entre la variable de criterio (autoeficacia) y las variables psicológicas predictoras (estrés, motivación de logros y autoestima) en docentes universitarios del ramo de la ingeniería?

4. Objetivo General

Determinar la relación entre el estrés, la motivación de logro y la autoestima, con la autoeficacia de profesores de una Facultad de Ingeniería

5. Objetivos Específicos de la investigación

1. Conocer la relación entre motivación de logro y autoeficacia en profesores de una Facultad de Ingeniería.
2. Conocer la relación entre estrés y autoeficacia en profesores de una Facultad de Ingeniería.
3. Conocer la relación entre autoestima y autoeficacia en profesores de Facultad de Ingeniería.
4. Conocer el nivel en que se encuentran las variables predictivas y de criterio en profesores de una Facultad de Ingeniería.

1. Hipótesis

H1: A mayor estrés, menor autoeficacia.

H2: A mayor motivación de logro, mayor autoeficacia.

H3: A mayor autoestima, mayor autoeficacia.

1.7 Limitaciones y Delimitaciones

Limitación: al no contar con la Evaluación de Desempeño, sólo se considera la variable Autoeficacia.

Delimitación: los resultados del estudio sólo pueden aplicarse a los docentes de ingeniería de una facultad de una universidad del noreste de México.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO.

2.1 Autoeficacia

2.1.1 Definiciones de Eficacia

Mallo y Merlo (1995), definen la eficacia como el grado en que las salidas actuales se corresponden con las salidas deseadas, pero Gutiérrez (2005), la define como los resultados alcanzados que cumplen los objetivos o requisitos de calidad. Para Díez de Castro et al. (2002) es la capacidad administrativa para alcanzar las metas o resultados propuestos. Mientras que Quijano (2006) se refiere a ella, como la consecución de metas. Logro de los objetivos.

2.1.2 Antecedentes de la Autoeficacia

Desde sus orígenes, para el hombre ha constituido un objetivo vital alcanzar el éxito en las actividades que emprende, y ha derivado en una feroz pugna por siglos la necesidad de aventajar a sus semejantes en la esfera en que se desempeñe.

Al realizar una revisión histórica de los orígenes del concepto, Claux (2012) en su proyecto titulado "*La autoeficacia docente en la práctica*

Pedagógica” refiere que el origen del constructo autoeficacia proviene inicialmente de la teoría del aprendizaje social de Rotter (1966).

Por otra parte, Vicente (2016) comparte que las primeras definiciones de la autoeficacia se remontan a finales de los años 70, derivado de los trabajos realizados por A. Bandura (psicólogo ucraniano-canadiense que nació en 1925) dentro de su Teoría Social Cognitiva en 1986. Dicho modelo aborda la interrelación que tienen los elementos de la persona, el ambiente y la conducta derivada de la interacción de la misma.

Asimismo, ambas teorías, coinciden en definir a la autoeficacia como los juicios que hacen los individuos sobre sus propias capacidades para poder organizar y llevar a cabo un objetivo.

En este modelo Bandura (1999) define la autoeficacia como “creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para manejar situaciones futuras”. No obstante, la definición aparecía con una connotación distinta en 1977 en su libro *Social Learning Theory*, establecida como “cualquier tipo de intervención psicosocial no tendrá éxito hasta que la persona llegue a la conclusión de dominar o controlar la situación”.

Galleguillos (2007 en Blanco, 2010) comparte que el concepto de la autoeficacia ha sido abordado por diversos autores y desde diferentes enfoques a fin de identificar la relación de la misma o los posibles efectos que derivan de

su desarrollo, por mencionar algunos se encuentra: resolución de problemas aritméticos (Salmerón-Pérez, Gutiérrez-Braojos, Fernández-Cano y Salmerón-Vílchez, 2010), decisiones vocacionales (Bethencourt y Cabrera, 2011), orientación inclusiva (Álvarez-Pérez, Alegre de la Rosa, López-Aguilar, 2012), estrategias de aprendizaje (Gargallo, Almerich, Suárez-Rodríguez y García-Félix, 2012), autoconcepto y bienestar psicológico (Veliz-Burgo y Apodaca, 2012), ansiedad ante exámenes (Labrador, 2014), estilos de atribución (Muñoz y Valenzuela, 2014) alfabetización académica (Guzmán- Simón y García-Jiménez, 2015), estrés (Barraza y Hernández, 2015), vivencias académicas (Borzzone, 2017) y, autoeficacia docente (Carvajal y Bancayán, 2017).

2.1.3 Definiciones de Autoeficacia

Debido a que la autoeficacia abarca diversos componentes, diferentes autores han emitido definiciones que involucran distintos aspectos, entre los cuales se encuentra (Vicente, 2016):

Maddux (1995): “no tiene nada que ver con las capacidades o habilidades que un individuo posee, sino que está más relacionada con lo que la persona piensa, sobre su capacidad y habilidad, es decir, sobre su expectativa de autoeficacia”.

Schwarzer (1999): “la define como la confianza en la propia capacidad de afrontamiento que se muestra en un amplio abanico de situaciones retadoras.

Este autor aboga por la utilidad de una medida de autoeficacia generalizada, no tan específica”.

Grau, Salanova, & Peiró, (2000): *“la autoeficacia muestra que autoeficacia general y específica están muy relacionadas, que lo hacen de una forma positiva, y que incluso pueden llegar a operar de forma complementaria”.*

Lent, Brown y Hackett (1994): *definen la autoeficacia como “las expectativas de resultados, aludiendo a las creencias personales sobre las consecuencias de realizar una determinada conducta. En esta línea, Lent y Brown (2006) la describen como el conjunto de creencias de capacidad para llevar a cabo las conductas implicadas en la consecución de determinadas metas académicas o profesionales”.*

Blanco (2010): *“la autoeficacia no es un rasgo global, sino un conjunto de auto creencias unidas a distintas áreas de desempeño”.*

Maddux (1995): *apunta hacia la idea de que “la autoeficacia percibida se relaciona con las creencias que una persona posee sobre su capacidad para conseguir las metas a través de su conducta”.*

Ferrer (2009): *define la autoeficacia, de una forma más o menos extensa, como “el conjunto de creencias sobre la eficacia individual para controlar y manejar las demandas, retos y desafíos que las personas encuentran en base a dos tipos de expectativas: por un lado, de eficacia, es decir, los juicios que hacemos sobre nuestra capacidad de organización y ejecución de acciones y comportamientos, necesarios para abordar una determinada situación; y por otro lado, expectativas de resultados, es decir, las creencias sobre cuántas de esas acciones lograrán conseguir el objetivo esperado”.*

2.1.3 Modelos explicativos de la Autoeficacia

Modelo de autoeficacia docente de Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy derivado del trabajo realizado por Bandura (1977), basado en dos elementos fundamentales: la evaluación de la competencia personal y el análisis de la tarea docente.

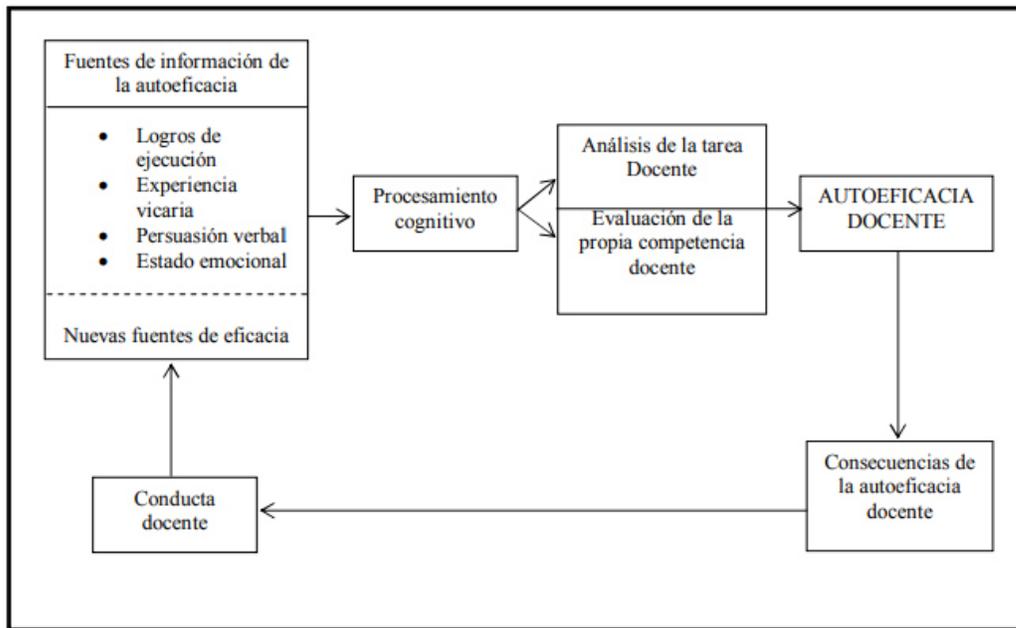


Figura 1. Modelo multidimensional de autoeficacia docente (Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy)

Diversos estudios y literatura referente a la autoeficacia docente (Gibson y Dembo, 1984; Hoy y Woolfolk, 1990; Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001; Prieto, 2007) mencionan que un profesor que cuenta con alta creencia de autoeficacia presenta mayor apertura a nuevas ideas, mayor disposición para probar nuevos métodos, mejor planificación y organización de sus clases, utilizan métodos instructivos más complejos, proporcionan más ayuda y orientación a los alumnos, confían en su capacidad para influir en el aprendizaje de sus alumnos, crean un clima positivo de aprendizaje, tienen expectativas positivas hacia los alumnos y muestran una mayor satisfacción de su trabajo como docentes.

Por otro lado, un profesor que tenga un nivel bajo de autoeficacia tiene una baja expectativa sobre la capacidad de influir en el aprendizaje de sus alumnos,

dedica más tiempo de clase a tareas no académicas, no otorga el apoyo necesario o bien retira el apoyo al alumno cuando este no alcanza los resultados previstos además de criticar sus errores. Ashton, Webb y Doda (1983), citados por Prieto (2007), realizan una investigación en la que agrupan en tres áreas los efectos de las creencias de autoeficacia docente:

1. Dirección y control del aula: modo en que el profesor modifica las conductas inadecuadas de los alumnos recompensando aquellas que resultan apropiadas y mantiene el control necesario para que pueda darse un buen desarrollo de las actividades de aprendizaje.
2. Comunicación con los alumnos: ámbito de la relación profesor- alumno, señalando actividades para establecer un buen clima de comunicación.
3. Instrucción: engloba las actividades que tienen como finalidad transmitir el conocimiento y fomentar el desarrollo de diversas destrezas académicas. Según estos autores, las estrategias instructivas que utiliza el profesor en el aula, van en función al grado de confianza que éste tenga respecto de su capacidad para enseñar.

A partir de la introducción del marco teórico propuesto por Bandura dentro del campo de la Orientación Vocacional han sido propuestos numerosos modelos explicativos derivados de la teoría Social Cognitiva. Específicamente, los modelos explicativos se inscriben dentro de dos grandes ramas: La teoría del aprendizaje social de la toma de decisiones vocacionales de Krumboltz (1995) y la teoría de la

Autoeficacia aplicada al estudio del comportamiento vocacional de Hackett y Betz (1981) (Lent, Brown & Hackett, 1994).

Dentro de este enfoque, Schunk (1989) propone un modelo explicativo del proceso de desarrollo de la autoeficacia en el ámbito educativo. El modelo postula una influencia recíproca entre la autoeficacia, variables de compromiso con las tareas y las conductas de logro. Si bien el modelo no ha sido desarrollado específicamente para la explicación del comportamiento vocacional, el autor señala que puede ser aplicado en diferentes áreas, incluyendo a este último. El modelo es representado a continuación.

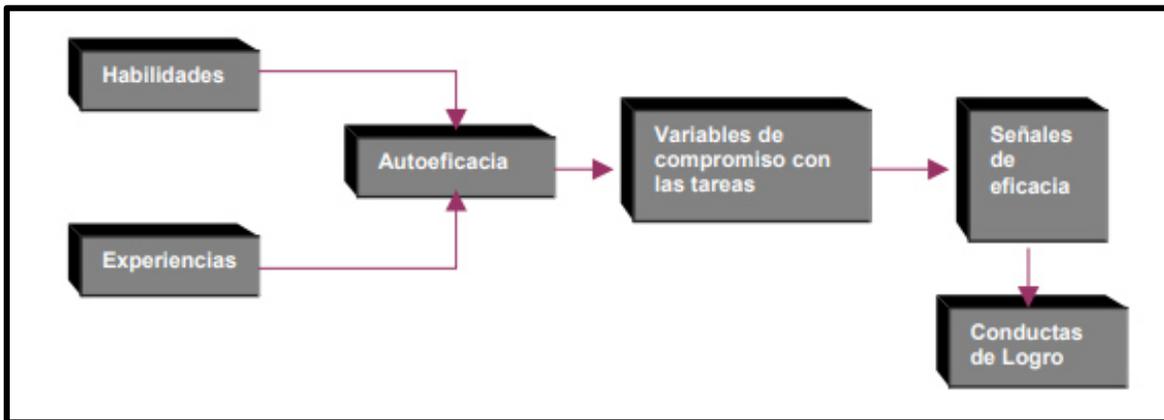


Figura 2. Modelo de autoeficiencia de Schunk (1989)

Al comienzo de una actividad educativa, los estudiantes difieren entre sí en las creencias que poseen acerca de su eficacia personal para adquirir conocimientos, desempeñar habilidades, y manejarse con el material de estudio. Esta variabilidad se debe a las experiencias educativas diferenciales de los sujetos, así como a diferencias en características personales tales como habilidades y

actitudes. Diferentes variables contextuales, de instrucción y otras variables asociadas al contexto de aprendizaje afectan a los sujetos mientras estos están comprometidos con las tareas académicas, brindándoles diferentes señales de eficacia personal. Los sujetos utilizan estas señales para evaluar su eficacia en actividades futuras. Estas señales incluyen los logros de rendimiento, los patrones de éxito y fracaso, las atribuciones, las comparaciones sociales, la credibilidad del persuasor, el establecimiento de metas y su consecución, las contingencias de refuerzo y las señales fisiológicas. A partir de estas señales, el sujeto elaborará juicios de autoeficacia que van a afectar la motivación y el rendimiento posterior en las tareas. A partir de la aparición de estos primeros modelos explicativos se multiplicaron los aportes teóricos y empíricos que fueron brindando abordajes analíticos más complejos y refinados que estos primeros modelos.

La elaboración de estos modelos de mayor complejidad estará basada ya no solamente en consideraciones teóricas sino en los resultados de numerosas investigaciones empíricas e irán incorporando un creciente número de variables.

Se destaca principalmente el modelo propuesto por Lent, Brown & Hackett (1994), como un esfuerzo de integración y unificación teórica entre constructos aparentemente diversos, diseñados para explicar resultados comunes, así como por su énfasis en la investigación empírica de las hipótesis propuestas por ellos.

El marco teórico propuesto por estos autores es un intento de extensión de la línea iniciada por Hackett & Betz, incorporando aspectos de la teoría Social Cognitiva que permiten un análisis más complejo y refinado del comportamiento vocacional, ampliando los aportes que el constructo de la Autoeficacia puede realizar por sí solo. Además, el modelo propone una serie de predicciones explícitas que permiten organizar los resultados obtenidos de la investigación hasta el momento, así como guiar análisis futuros.

El modelo propuesto enfatiza tres componentes: a) creencias de autoeficacia, b) expectativas de resultado y c) metas. El modelo incorpora a su vez otras variables personales (tales como aptitudes, género y etnicidad) así como variables contextuales, intentando explicitar la forma en la cual estos diferentes elementos se interrelacionan y la forma en la cual afectan a los intereses vocacionales, la elección de carrera y el posterior rendimiento.

Las expectativas de resultados han sido definidas como las creencias personales acerca de los posibles resultados de nuestras respuestas, y constituyen otro importante constructo de la teoría social cognitiva. Así como la autoeficacia se relaciona con los juicios acerca de nuestras capacidades personales de respuesta (¿realmente puedo hacer esto?) las expectativas de resultado se refieren a las consecuencias imaginadas de llevarse a cabo determinadas conductas (si hago esto, ¿qué pasaría?) (Lent, Brown & Hackett ,1994).

Bandura (1987) distingue entre diferentes clases de expectativas de resultados tales como la anticipación de resultados físicos (dinero p. ej.), sociales (aprobación p. ej.), y auto evaluativos (autosatisfacción p. ej.) los cuales afectan de forma importante al comportamiento vocacional. En este marco teórico, el concepto de valores, muy utilizado en el campo de la OV, es incorporado dentro del constructo expectativas de resultado ya que se considera que los intereses en una determinada actividad dependen, en parte, de los resultados anticipados de la participación en la actividad, junto con el valor relativo o la importancia otorgada por el individuo a estos resultados. Las expectativas de resultados se relacionan fuertemente con las creencias de autoeficacia precisamente porque estas creencias determinan en gran parte tales expectativas. De esta forma aquellas personas que se consideran capaces en una actividad particular anticiparan resultados exitosos. Sin embargo, la relación entre autoeficacia y expectativas de resultados no siempre es consistente.

La teoría social cognitiva postula importantes relaciones de reciprocidad entre la autoeficacia, las expectativas de resultados y el sistema de metas (Bandura, 1987). Con frecuencia los investigadores no tienen en cuenta las complejas interacciones entre estas variables, concentrándose exclusivamente en el papel desempeñado por la autoeficacia, simplificando de esta forma los posibles interjuegos y la conducta consecuente, dejando muchas veces la impresión de que una autoeficacia alta es buena y una baja autoeficacia es mala. Esta sobre simplificación teórica no considera que la autoeficacia puede ser beneficiosa en

algunas situaciones, pero contraproducente en otras, dependiendo sus efectos de la relación compleja que esta mantiene con las expectativas de resultados, las aptitudes y conocimientos del sujeto, las metas y otras variables contextuales (Pajares, en prensa).

El Modelo de Desarrollo de Intereses Vocacionales

Los intereses vocacionales son definidos como patrones de gustos, aversiones, e indiferencias con respecto a actividades y ocupaciones relacionadas a una carrera. De acuerdo con Lent et al. (1994), el proceso de desarrollo vocacional incluye un modelo recíproco en el cual la autoeficacia y las expectativas de resultados influyen sobre los intereses. (vía 1 y 2). Es probable que las personas posean intereses perdurables en actividades en las cuales se consideren a sí mismos eficaces y en las cuales anticipen resultados positivos. Los intereses determinan a su vez las intenciones y metas (vía 3) que se fijará el sujeto, las cuales determinarán a su vez la elección de determinadas actividades y su práctica posterior (vía 4). El resultado de esas actividades dará lugar a determinados logros de ejecución (vía 5) resultando de ello el reforzamiento o la revisión de las percepciones de autoeficacia (vía 6).

Este modelo explicativo del desarrollo vocacional demuestra la complejidad de la teoría de la autoeficacia y su generalidad explicativa cuando se consideran los diversos componentes del pensamiento autorreferente, así como sus interrelaciones.

Cabe destacar que, si bien las expectativas de resultado ocupan un importante papel influyendo en los intereses, las contribuciones de las creencias de eficacia poseen mayor utilidad predictiva, ya que éstas en gran parte determinan las expectativas de resultado (vía 7). A continuación, se representa el modelo propuesto:

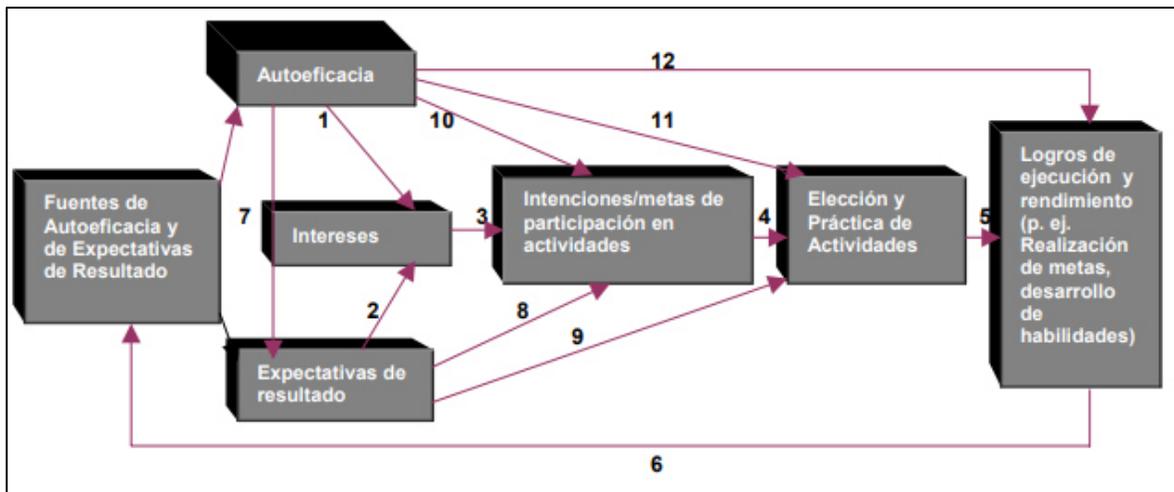


Figura 3. Modelo del desarrollo de los intereses vocacionales (Lent, 1994).

Como ya se señaló, las expectativas de resultados están parcialmente determinadas por las creencias de autoeficacia (vía 7), ya que aquellas personas que se consideran capaces en una actividad particular anticiparan resultados exitosos. Sin embargo las expectativas de resultados afectan a las metas tanto directa (vía 8) como indirectamente a través de los intereses (vías 2 y 3). Las expectativas de resultados realizan también una contribución independiente a la selección de actividades (vía 9).

Las creencias de autoeficacia afectan de forma directa a las metas y a las elecciones de actividades (vías 10 y 11), así como a los logros de ejecución y al

rendimiento (debido a su rol mediacional entre las habilidades reales y el conocimiento del individuo, y su conducta posterior). Debido a su papel más importante en la elección de actividades, como factor motivador, que en la determinación del rendimiento de la persona en las actividades elegidas, los autores no postulan vía alguna entre las expectativas de resultado y el rendimiento.

El efecto de las habilidades reales (incluidas dentro de las fuentes de autoeficacia) del individuo sobre los intereses es mediado por las creencias de autoeficacia, ya que las personas se basan más en las creencias acerca de sus habilidades que en sus habilidades reales (Lent, Brown & Hackett, 1994). En numerosas investigaciones (Barak, 1981; Vroom, 1964) se han observado mayores correlaciones entre creencias de autoeficacia e intereses que entre habilidades medidas objetivamente (por medio de tests convencionales) e intereses, lo cual confirma el importante rol mediacional de la autoeficacia en la relación habilidad-intereses.

La teoría social cognitiva distingue entre metas distantes y submetas más próximas. Las metas finales influyen en la elección de los cursos de acción pero están demasiado alejadas en el tiempo como para funcionar como incentivos efectivos para la acción presente. Las submetas próximas movilizan en forma efectiva el esfuerzo en las actividades que el sujeto realiza en el presente y conducen a aspirar a las metas últimas, creando las condiciones más favorables para la automatización (Bandura, 1983). Las relaciones propuestas son representadas en la figura 3.

La relación de las aptitudes o habilidades reales del individuo y las creencias de autoeficacia a menudo no son tan simples como “a mayores habilidades mayor autoeficacia”, sino que por el contrario a menudo nos encontramos con individuos que sobrestiman o subestiman su potencial “real” (reflejado en sus notas o en los puntajes de tests objetivos). Tales disparidades pueden resultar de una variedad de experiencias o influencias cognitivas (Lent, Brown & Hackett, 1994). Una autoeficacia altamente sobrestimada puede ser contraproducente, ya que enfrenta al individuo a mayores posibilidades de fracaso; creencias pesimistas de autoeficacia pueden llevar al individuo a evitar actividades para las cuales es altamente capaz limitando sus experiencias de aprendizaje y afectando su desarrollo académico y de carrera. La Teoría Social Cognitiva asume que el nivel óptimo en las creencias de autoeficacia es aquel que excede mínimamente al nivel de habilidad real del individuo, ya que alienta al individuo a enfrentar actividades desafiantes que favorecen el desarrollo de la autoeficacia, ayudándolo a perseverar frente a las dificultades y a tolerar las frustraciones que puedan presentársele en el transcurso de la actividad (Bandura, 1987).

Como puede verse en la figura 3, la autoeficacia afecta al nivel de rendimiento tanto directamente como indirectamente, a través de las metas y submetas de rendimiento. Además, el modelo incorpora el rol de las expectativas de resultados complementando a la autoeficacia, y añade una vía que relaciona el nivel de rendimiento logrado con la autoeficacia y las expectativas de resultados subsecuentes. El rol de las expectativas de resultados como factor motivador independiente se hace evidente en aquellas actividades en las cuales los resultados

están débilmente relacionados con la calidad del rendimiento (una persona que evita elegir una carrera determinada para la cual se siente altamente capaz debido a que anticipa resultados negativos de esa elección, como puede ser el poco apoyo de su familia o amigos, podría ser un claro ejemplo).

Bandura (1987) ha propuesto una variedad de factores que pueden moderar la relación entre autoeficacia y el rendimiento posterior tales como: la existencia de incentivos apropiados para llevar a cabo la acción, evaluaciones de autoeficacia bajo condiciones que favorecen la honestidad, evaluación de autoeficacia y rendimiento realizadas en proximidad temporal y teniendo en cuenta dimensiones comunes, metas de rendimiento claras, conocimiento preciso de las propias capacidades en las personas evaluadas, entre otros.

Teoría de Auto eficacia de Bandura

Para este autor, los individuos poseen un sistema del self que les permite ejercer control sobre sus pensamientos, sus sentimientos y sus acciones.

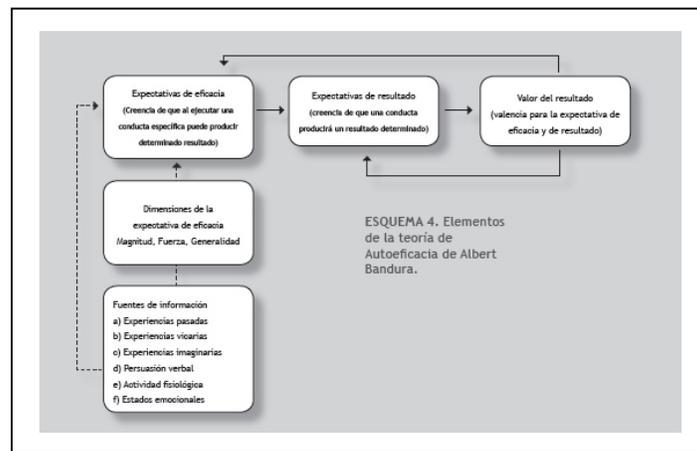


Figura 4. Modelo de la autoeficacia (Bandura).

2.1.4 Autoeficacia y el rol docente

La autoeficacia ha sido definida por Bandura (1982, 1987, 1989) como aquel conjunto de creencias que las personas desarrollan respecto a su capacidad para ejercer control sobre situaciones que les afectan. Estas creencias determinan el esfuerzo y la persistencia empleada por las personas para superar obstáculos y experiencias difíciles. El carácter autorregulador de la eficacia percibida condiciona que aquellas personas que se juzgan a sí mismas como ineficaces en el afrontamiento de las demandas laborales valoren de más sus propias deficiencias, así como las dificultades potenciales a las que tendrán que hacer frente y, en consecuencia, experimenten una marcada tensión laboral.

Quizá el programa de investigación más ambicioso acerca de la relación entre la autoeficacia y el síndrome de desgaste psíquico en el trabajo en docentes, ha sido desarrollado por Brouwers y cols. (Brouwers y Tomic, 1998, 2000; Brouwers, Evers y Tomic, 2001, 2002; Evers et al., 2001; Evers, Brouwers y Tomic, 2002) quienes han puesto de manifiesto las diversas formas en que la autoeficacia protege al docente del estrés y el desgaste psíquico en el trabajo. En concreto, los profesionales con un fuerte sentido de autoeficacia personal:

1. Tienen más habilidades para manejar una clase, evitando así la exposición a situaciones estresantes.

2. Logran con facilidad el apoyo social de sus compañeros, aumentando así sus recursos frente a las demandas laborales estresantes.
3. Perciben las situaciones novedosas (v.g., las innovaciones del sistema educativo) como un reto para desarrollar nuevas habilidades y no como una amenaza.

Además, los sujetos autoeficaces soportan mejor la sobrecarga laboral que los sujetos que carecen de confianza en sus habilidades (van-Dick y Wagner, 2001).

Otro mecanismo por el que la autoeficacia parece proteger al docente del estrés y el burnout tiene que ver con las estrategias de afrontamiento. Según comprobaron Chaliz, Altmaier y Russell (1992), los docentes autoeficaces suelen emplear estrategias de afrontamiento centradas en el problema y aquellos que no tienen creencias de autoeficacia centran sus esfuerzos de afrontamiento en el control de la emoción, a su vez, este tipo de estrategias de afrontamiento suele presentar asociaciones claras con altos niveles de desgaste psíquico en el trabajo.

Los resultados obtenidos por Brouwers y Tomic (2000), nos ayudan a comprender aún más la relación de la autoeficacia con las estrategias de afrontamiento y la protección respecto del burnout. Estos autores comprobaron mediante un estudio longitudinal que la autoeficacia tenía un efecto sincrónico sobre la realización personal y longitudinal sobre la despersonalización. Sin embargo, la falta de eficacia personal tenía un efecto sincrónico sobre el agotamiento emocional.

Es decir, la autoeficacia facilita el desarrollo de estrategias de afrontamiento, mientras que la falta de ésta nos conduce de forma directa a experimentar la tensión emocional propia de la exposición al estrés laboral crónico.

Resumiendo, las evidencias acerca del papel de la autoeficacia como factor modulador del estrés y el burnout son incuestionables. Los datos expuestos indican que las personas con una autoeficacia baja son más susceptibles al estrés y el burnout que las que poseen una autoeficacia alta, ésta se muestra como un factor de protección frente a los estresores laborales, contribuyendo a su desarrollo variables como la experiencia profesional, la formación universitaria y la elección voluntaria de la profesión de enseñante, por lo que también éstas predicen niveles bajos de estrés y desgaste psíquico en el trabajo (Madden Szeszko, 2000).

Algunas investigaciones realizadas en el contexto educativo sugieren que existe relación entre el pensamiento de los docentes y las acciones que llevan a cabo en el aula (Prieto, 2001).

El sentido de eficacia de los docentes ha sido relacionado con los resultados de los alumnos como los logros (Armor et al., 1976; Ashton & Webb, 1986; Moore & Esselman, 1992; Ross, 1992), la motivación (Midgey, Feldlaufer, & Eccles, 1989), y el sentido personal de eficacia de los alumnos (Anderson, Green, & Loewen, 1988).

Además, la creencia de la autoeficacia de los docentes también está relacionada con su comportamiento en el aula. La eficacia afecta el esfuerzo que ellos invierten en enseñar, las metas que se imponen y el nivel de aspiración. Los docentes con un alto sentido de nivel de eficacia tienden a exhibir grandes niveles de planeación y organización (Allinder, 1994). También los docentes están más abiertos a nuevas ideas y están más dispuestos a experimentar con nuevos métodos para satisfacer las necesidades de sus alumnos (Berman, McLaughlin, Bass, Pauly, & Zellman, 1977; Guskey, 1988; Stein & Wang, 1988).

Investigaciones previas han demostrado que el estudio de tareas cognitivas orientadas a la autoeficacia ha proporcionado conocimiento relevante acerca de los distintos comportamientos y resultados en el trabajo. Loeb. (2016).

Investigaciones demuestran que las creencias de la eficacia influyen en el curso de las acciones de las personas para perseguir sus metas y compromisos, el esfuerzo que ellos inviertan en sus actividades, los resultados que ellos esperan según sus esfuerzos y la resistencia a las adversidades. Schunk D. (1981), p.73, 93-105.

Entre mayor eficacia, mayor es el esfuerzo, persistencia y resistencia. Las creencias en la eficacia también influyen en la calidad emocional de un individuo, por ejemplo, puede influir que tanto estrés y ansiedad experimenta el individuo cuando se compromete en una actividad en específico. (Pajares & Miller, 1994)

Bandura (1986) menciona que “a menos que las personas creen que ellos pueden producir los efectos deseados y prevenir los no deseados mediante sus acciones, ellos tienen que tener la iniciativa de actuar. Cualquier otro factor puede ser motivante, ellos comparten la creencia fundamental de que uno tiene el poder para producir los resultados que desee” (p.228).

2.2 Estrés

Hans Selye define al estrés en su estudio sobre el Síndrome de Adaptación General (1926), como una respuesta no específica del organismo ante cualquier demanda que se le imponga. Dicha respuesta puede ser de tipo psicológico o fisiológica.

2.2.1 Antecedentes *del Estrés*

Román y Hernández (2011) realizan un análisis sobre los antecedentes epistemológicos del concepto de estrés, resaltando sus orígenes desde las ciencias exactas, en este caso de la Física en el siglo XVII. Específicamente se inicia en los estudios de Hooke (1635 – 1703) encontrando una gran relación entre la capacidad de los procesos mentales de resistir cargas y la capacidad de las personas para soportar el estrés, influyendo en el análisis de conceptualizar la tensión en Fisiología, Psicología y Sociología. Más adelante, Young definió el término estrés como la respuesta intrínseca del objeto propio a su estructura, provocada por la fuerza concurrente. A partir de este momento, debido al impacto notable de la Física

sobre otras áreas del conocimiento, comienza la exportación de la terminología científica de esta ciencia en otras áreas como la Medicina, la Biología y la Química (Águila, Calcines, Monteagudo y Nieves, 2015).

Le corresponde al médico y fisiólogo francés Bernard, referenciado también por Román Collazo y Hernández Rodríguez, (2011) a principios del siglo XIX, los primeros reportes del concepto de estrés aplicado a otras ciencias como la medicina. Él llega a un concepto clave, "... la estabilidad del medio ambiente interno es la condición indispensable para la vida libre e independiente". Hans Selye, referenciado por Berrío García y Mazo Zea, (2011) considerado padre del estrés, se percató de que todos los enfermos a quienes observaba, independientemente de la enfermedad que sufrían, tenían síntomas comunes y generales como agotamiento, pérdida del apetito, baja de peso, astenia, entre otros síntomas inespecíficos, y elaboró una teoría acerca de la repercusión de la enfermedad en los procesos psicológicos de los pacientes como agente físico nocivo.

2.2.2 Definiciones del Estrés

La definición del estrés de Mc Grath (1970) nos lo define como: "Un desequilibrio sustancial (percibido) entre la demanda y la capacidad de respuesta (del individuo) bajo condiciones en la que el fracaso ante esta demanda posee importantes consecuencias (percibidas)".

Por otra parte, según Hans Selye quien concibió el Síndrome de Adaptación General (SAG), define al estrés como: "Una respuesta no específica del organismo ante cualquier demanda que se le imponga". Dicha respuesta puede ser de tipo psicológica (mental) o fisiológica (física/orgánica); y la demanda se refiere a la causa del estrés (el estresor). Selye también señaló al estrés como un agente nocivo provocador de un proceso en el cual, el cuerpo de la persona pasa por tres etapas universales.

Inicialmente, Cannon (1932) describió el concepto de estrés como una noción que afectaba la homeostasis de los sistemas simpáticos y fue el primero en sugerir que se podía medir. La definición actual de estrés es contribución de Selye (1954), quien lo caracterizó como un Síndrome General de Adaptación (SGA), y lo define como un conjunto coordinado de reacciones fisiológicas ante cualquier forma de estímulo nocivo, físico o psicológico. Selye definió al estrés como una respuesta del organismo ante la percepción de una amenaza caracterizada por una fase de alarma -donde el organismo se prepara para dar una respuesta-, una fase de resistencia -donde aparecen los cambios específicos que permitirán el enfrentamiento a la situación-, y una fase de agotamiento -donde se produce un progresivo desgaste de la energía utilizada para hacer frente a la amenaza.

Engel (1962), se refiere al término de una manera más amplia y, frente a la posición biológica de Selye, basa su interpretación en los mecanismos psicológicos de defensa, previos a la activación de cualquier sistema ante todo proceso interno o externo, que implique una demanda del organismo.

Lazarus y Folkman (1984) describen el estrés como una relación particular entre el individuo y su entorno, evaluado por el propio sujeto como amenazante, y que pone en peligro su bienestar. Esta definición se conoce como perspectiva transaccional del estrés y es la definición contemplada al hablar de estrés percibido.

El término estrés se emplea generalmente refiriéndose a tensión nerviosa, emocional o bien como agente causal de dicha tensión. Las distintas aproximaciones al concepto de estrés, han definido a este como respuesta general inespecífica (Selye, 1936), como acontecimiento estimular (Holmes y Rahe, 1967) o como transacción cognitiva persona-ambiente (Lazarus y Folkman, 1986).

El estrés, sus causas, su afrontamiento y consecuencias están determinados por la propia personalidad y circunstancias ambientales (Cross y Kelly, 1984), la estructura cognitiva individual (Steptoe y Vöguele, 1986) y la capacidad de resistencia (“hardiness”) (Mc. Craine, Lambert y Lambert, 1987).

2.2.3 Modelos explicativos del Estrés

Tras varias décadas de reflexión y estudio sobre el estrés y sus consecuencias en el bienestar y salud de las personas, se cuentan con diversos criterios acerca de su definición y modelos explicativos. Desde un punto de vista psicológico, los enfoques teóricos formulados para explicar el fenómeno del estrés pueden agruparse en tres categorías:

1. Modelos basados en la respuesta.

2. Modelos basados en el estímulo.
3. Modelos basados en la interacción individuo -ambiente.

1. Modelos basados en la respuesta

Existe una importante tradición en psicología al entender el estrés como una respuesta o reacción del individuo cuando está sometido a tensión. Este enfoque define: "*El estrés es la respuesta no específica del cuerpo a cualquier demanda, sea está causada por, o resulte en, condiciones agradables o desagradables*" (Selye, 1985)

2. Modelos basados en el estímulo

Un segundo enfoque ha conceptualizado el estrés como estímulo o características de la situación, desde esta perspectiva el énfasis a recaído en la identificación de las condiciones o situaciones estresantes y su medida.

Los acontecimientos vitales han sido definidos como experiencias objetivas que desorganizan o amenazan con desorganizar las actividades usuales de un individuo, causando un reajuste sustancial en su conducta. (Doherenwend, 1974)

Se ha planteado que para que un estímulo provoque la reacción de estrés debe ser percibido por el organismo como una amenaza o fuente de peligro (Zaldivar Peres, 2000). Este criterio requiere ser entendido en relación a las perspectivas que las personas pueden tener respecto a los estímulos o fuentes de estrés, donde las variables son diversas por ejemplo las siguientes. La naturaleza e

intensidad del estímulo, su novedad, el grado de estructuración o ambigüedad, los compromisos del sujeto, las expectativas, las evaluaciones cognitivas, los valores en juego, las características de la personalidad entre otras.

3. Modelos basados en la interacción individuo ambiente

Los modelos anteriores han sido cuestionados desde la actual psicología cognitiva. Un modelo centrado exclusivamente en la respuesta falla porque la misma respuesta puede producirse para estímulos diferentes con diversos significados psicológicos. Un modelo centrado en el estímulo falla, así mismo, porque el mismo estímulo puede provocar respuestas diferentes en distintas personas.

Lo planteado permite decir que el estrés no se genera por causa del individuo, ni del entorno, sino que es consecuencia de la interacción entre ambos.

Surge así un tercer enfoque en el que, desde una perspectiva integradora o transaccional, se propone el empleo del término estrés como una etiqueta genérica para un área de problemas que incluye el estímulo que provoca las reacciones de estrés, las reacciones mismas (respuestas) y los diversos procesos intervinientes. (Jenkins, 1991)

Dentro de esta línea uno de los modelos más influyentes es el enfoque transaccional, donde Lazarus, relevante investigador cuyos aportes son significativos para la comprensión del estrés como proceso resultante de la interacción individuo - ambiente.

En el enfoque transaccional de Richard Lazarus, que expresa una definición acorde con los modelos psicológicos cognitivos, se entiende al estrés como "una relación particular entre el individuo y el entorno que es evaluado por éste como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar" (Lazarus, 1986).

Este psicólogo reconoce el papel activo del sujeto en cuanto a sus respuestas ante las situaciones demandantes del ambiente y también en cuanto a la forma en que la persona selecciona, determina y comprende su entorno. Dicho autor, presta una atención particular a los procesos de evaluación cognitiva que tienen lugar en el sujeto, en relación con la evaluación de las situaciones o estímulos ambientales y de sus propios recursos de afrontamiento ante tales situaciones. Plantea al respecto que:

Mediante esta selectividad, y por medio de procesos cognitivos como la evaluación, emerge toda una organización de variables del individuo y del entorno como en los casos de estrés psicológico y de las situaciones de daño, desafío y amenaza (Lazarus, 1986).

Es importante señalar que una persona es vulnerable al estrés en aquellas situaciones ambientales que pongan en peligro valores u objetivos con los que tengan desarrollados compromisos importantes, así como las que signifiquen daño o amenaza y especialmente en aquellas situaciones que favorezcan las creencias negativas sobre sus expectativas. (Folkman, 1984)

González y Landero (2006) proponen un modelo de los efectos del estrés en el sistema inmune (figura 2), en el que se señala que, cuando una persona experimenta estrés debido a un acontecimiento emocional intenso, su organismo presenta una reacción de alarma. Se puede considerar que el estrés no es exclusivamente un evento externo, del cual el sujeto es víctima; por el contrario, el estrés psicológico se define como una relación particular entre el individuo y su entorno, que él mismo evalúa como amenazante o desbordante respecto de sus recursos y que pone en peligro su bienestar (González y Landero, 2008).

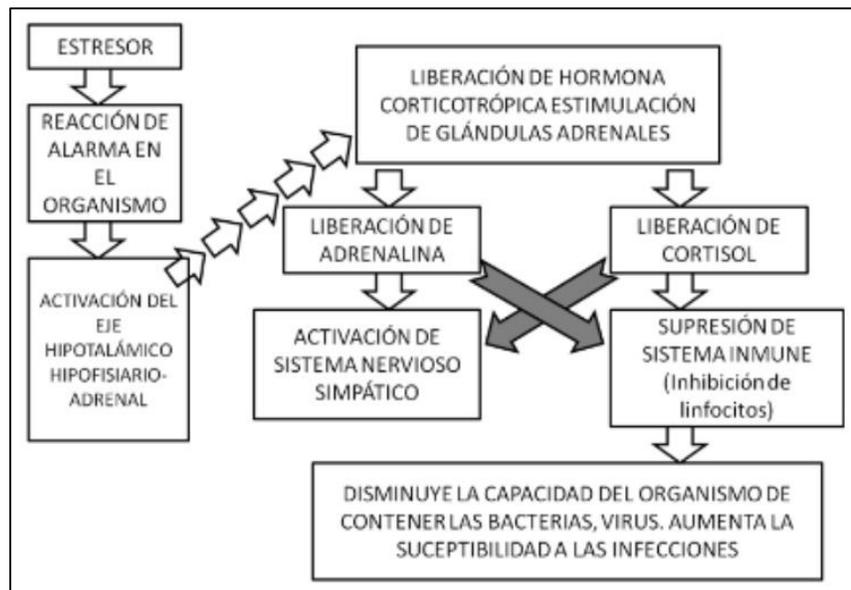


Figura 5. Modelo del estrés (Landero & González, 2006).

Teoría transaccional del estrés

González y Landero (2006) proponen un modelo de los efectos del estrés en el sistema inmune, en el que se señala que, cuando una persona experimenta estrés debido a un acontecimiento emocional intenso, su organismo presenta una reacción

de alarma. Se puede considerar que el estrés no es exclusivamente un evento externo, del cual el sujeto es víctima; por el contrario, el estrés psicológico se define como una relación particular entre el individuo y su entorno, que él mismo evalúa como amenazante o desbordante respecto de sus recursos y que pone en peligro su bienestar (González y Landero, 2008).

Enfoques teóricos para el estudio del estrés

Estudios realizados por Benjamín, identifican dos enfoques teóricos para el estudio del estrés: el enfoque psicosomático clásico y el denominado enfoque del estrés, los que se mantienen presentes en el desarrollo que ha tenido en las últimas décadas.

Muy diversos han sido los intentos para dar una explicación teórica del concepto de estrés. A continuación, se presenta el más aceptado y el que ofrece una explicación más completa en la actualidad: el Modelo Procesual del Estrés.

Este modelo integrador pone de relieve la enorme complejidad del concepto de estrés, defendiendo que son múltiples las variables que se relacionan entre sí en la respuesta que emite el organismo. Tal y como se refleja en las siguientes líneas, se pueden diferenciar hasta siete tipos de factores que inciden en la forma en que emiten las personas este tipo de respuesta.

Modelo de Conservación de recursos Hobfoll: explica el estrés destacando el papel de la falta de recursos. Los recursos son objetos, características personales o condiciones que protegen la salud. Identifica 74 recursos que serían válidos en

muchos contextos occidentales, de ellos destaca: la autoeficacia, la autoestima, el optimismo y el apoyo social. Según este autor, el estrés se da en tres situaciones:

1. Cuando se percibe que se pueden perder los recursos
2. Cuando ya se han perdido;
3. Cuando no se pueden conseguir recursos suficientes.

El modelo de Selyes se basa en la respuesta del organismo ante una situación de estrés ambiental distribuida en tres fases o etapas.

Estas etapas se definen a continuación:

1. La fase de alarma

Las reacciones de alarma conforman la primera fase del proceso de estrés frente a la agresión. Durante esta etapa aparecen los síntomas: respiración entrecortada y acelerada, aumento del ritmo cardiaco, aumento de la presión arterial, sensación de tener un nudo en la garganta o en el estómago, ansiedad, angustia.

Estas reacciones son provocadas por la secreción de hormonas como la adrenalina que surte efecto después de unos minutos y cuya función es la de preparar al cuerpo para una acción rápida.

2. La fase de resistencia: la adaptación

La resistencia es la segunda fase del proceso de adaptación al estrés. Cuando el estado de agresión se prolonga, las reacciones de adaptación provocan

que se inicie un proceso de resistencia a dicho estado. Esta etapa, que es una continuación de la primera fase, permite compensar los gastos de energía ocasionados por el estado de estrés y, de este modo, impedir el agotamiento del organismo.

Durante esta etapa, el organismo secreta otras hormonas (los glucocorticoides) que elevan la glucosa al nivel que el organismo necesita para el buen funcionamiento del corazón, del cerebro y de los músculos.

A lo largo de esta etapa, las personas afectadas adoptan conductas diferentes: algunos se preparan para afrontar el estrés, otros siguen viviendo sin preocuparse por solucionar su estado o tratando de evitar situaciones que puedan activarlo.

3. La fase de agotamiento

Cuando se presenta un cuadro constante y severo de estrés, el organismo pierde su capacidad de respuesta y se agota. El estado de estrés es tan intenso que la persona afectada ya no puede afrontar las agresiones.

El organismo se colapsa y ya no puede defenderse de las situaciones de agresión. Las reservas psíquicas y biológicas se agotan. Durante esta fase, es probable que la persona afectada desarrolle algunas patologías que provoquen que el organismo pierda su capacidad de activación.

Estas 3 etapas del estrés son provocadas por ciertos estresores cotidianos. Pero uno se preguntará qué es un estresor, el estresor lo definimos como cualquier aspecto que constituya un factor de desequilibrio en el individuo.

Mario Timio (1983) al referir varios estudios sobre el estrés, encontró que éste puede surgir del ambiente social donde vive la persona y que una lista de situaciones productoras de estrés creadas por el contraste entre el sistema organizativo y el temperamento personal puede ser la siguiente: 1. Estrés debido a los rápidos cambios ambientales y tecnológicos que progresan hacia la institucionalización. 2. Estrés a nivel individual producido por modificaciones del papel personal en el ámbito de cierto contexto social y laboral (arranque de una carrera, realización de proyectos, éxitos personales). 3. Estrés originado por las relaciones con el grupo (familia, grupo de trabajo, etc.) 4. Y el estrés surgido de la polivalencia de papeles que se ejercen en el contexto social en el cual se actúa.

Existen diferentes estresores que afectan a los individuos, como lo son:
Estresantes físicos: Inmovilización, coacción física, Sonido, ruido, Temperatura en general, etc. Estresantes neuropsiquiátricos: Ansiedad, inquietud, Emociones, Carencia afectiva, Motivación, etc. Estresantes psicosociales: Problemas económicos, Familia, Aislamiento social, Vida urbana, vivienda, Problemas sociales, etc. Estresantes relacionados con la ocupación: Educación, Jubilación, Desempleo, etc.

En este estudio se analizarán los estresores psicosociales, tomando en cuenta los estresores relacionados con la ocupación docente.

2.2.4 Estrés y el rol docente

Para profundizar en el análisis que se realizó, primero hay que definir qué es el estrés laboral. Según la OMS, el estrés laboral es la reacción que puede tener el individuo ante exigencias y presiones laborales que no se ajustan a sus conocimientos y capacidades, y que ponen a prueba su capacidad para afrontar la situación. Aunque el estrés puede producirse en situaciones laborales muy diversas, a menudo se agrava cuando el empleado siente que no recibe suficiente apoyo de sus supervisores y colegas, y cuando tiene un control limitado sobre su trabajo o la forma en que puede hacer frente a las exigencias y presiones laborales.

Está presente la idea entre los trabajadores de educación, en especial los maestros, de que su ocupación es estresante, lo cual coincide con la opinión de los investigadores en el tema. La labor de enseñanza es vista como una profesión altamente estresante, incluso más que otras; además, existen evidencias que indican las consecuencias que tiene esto para el desempeño de la profesión, la salud y el bienestar de estos trabajadores.

Según Kyriacou y Sutcliffe (1978), el estrés del profesor se define como aquella experiencia de emociones negativas y desagradables, tales como enfado, frustración, ansiedad, depresión y nerviosismo, que resultan de algún aspecto de su trabajo y que van acompañadas de cambios fisiológicos y bioquímicos (Muchinsky, 2000).

Los agentes estresores han sido estudiados por numerosos autores entre los que destacan los estudios realizados por Boot y Cox (1990), Kyriacou (1990) y McCormick y Solman (1992) entre otros. Sin embargo, destacaré el trabajo de Jenkins y Calhoun (1991) quienes realizan una interesante agrupación de causas empleando las siguientes categorías:

1. Sobrecarga laboral.
2. Falta de control sobre las actividades y los resultados.
3. Insuficientes satisfacciones en el trabajo.
4. Conflictos de rol.
5. Cambios rápidos e imprevistos.
6. Conflictos interpersonales.
7. Expectativas irreales.
8. Sentimientos de inadecuación.

La labor docente se configura como una actividad de alto compromiso humano y social, en cuyas manos está la formación de los recursos humanos, más allá de la mera transmisión del legado de conocimientos de una generación a otra, ya que la educación debe ser comprendida como aporte fundamental en la formación integral de lo más importante que tiene una sociedad, el ser humano.

La vocación y el rol social del educador, tienden a no ser valoradas ni respaldadas de manera efectiva y justa por parte del estado y el contexto nacional, son diversas las actitudes sociales que denigran la profesión, generando situaciones de conflicto y ansiedad que el docente debe sobrellevar, asimilar o de alguna manera canalizar.

Las precarias condiciones salariales, las falencias en infraestructura, medios y materiales, y la falta de acceso a tecnologías educativas no son condiciones saludables para el desarrollo de tan importante actividad. El clima relacional con los colegas, con la dirección y el contexto educativo en general, muchas veces no es de lo mejor, generando un contexto retroalimentario en donde la calidad de vida y las relaciones sociales expresan diversas situaciones del conflicto, que no aportan al proceso educativo. Y el impacto en la entidad humana del educador muchas veces se presenta como estrés y sus diversas manifestaciones psico-somáticas que expresan el inmenso esfuerzo físico y cognitivo del organismo para adaptarse y responder efectivamente a las demandas del contexto laboral, familiar, etc.

Los riesgos de trabajo que presenta el estrés elevado en los profesores pueden ser de carácter psicológico o fisiológico y pueden incidir en conductas no deseables como el maltrato a los alumnos, o estrategias nocivas de afrontamiento como el uso de drogas o alcohol, que pueden impactar de manera significativa en el desempeño de la labor docente.

Las interacciones sociales están mediadas por diferentes pautas de rol y requerimientos, a las que el sujeto debe ser capaz de responder como resultado adaptativo. Las características del trabajo en el magisterio, las diversas fuentes de presión, (padres de familia, directores, estudiantes, sindicato, otras autoridades), las condiciones y responsabilidades socio-familiares, etc. Son factores que bien pueden generar estrés, que se expresara en la sintomatología psico-somática del educador. El estrés docente es un factor que naturalmente puede afectar la relación con los estudiantes y colegas e influir en la actividad educativa.

Las consecuencias del estrés en el ser humano son multidimensionales, la salud física se ve afectada por el esfuerzo extraordinario del organismo para responder a las demandas y el sistema inmune es uno de los primeros en ser perturbado (Ré, 2006), generando que las personas contraigan enfermedades que de haber estado sus defensas fuertes probablemente no las hubieran padecido, en la actualidad se comprende cada vez mejor el impacto de la mente sobre el cuerpo.

En la dimensión social resulta evidente como frente a esas situaciones de estrés continuo las relaciones humanas son afectadas, y particularmente en el rol docente la calidad comunicacional del profesor con el estudiante podrá mostrar las consecuencias de un profesor estresado y aplicando lo planteado en la pragmática de la comunicación humana, resulta importante observar tal aspecto. Las

manifestaciones en la dimensión psicológica son evidentes expresándose en cambios emocionales, afectivos y cognitivos propiciados por el estrés.

Cuando la percepción de amenaza ya descrita en la definición de estrés, se encuentra relacionada con la organización y la gestión del trabajo, se habla de estrés laboral. Las exigencias a las cuales el ser humano se encuentra sometido como producto de su interacción con el mundo, generan en él emociones, tensiones y angustia (Sánchez y Mantilla, 2005). En el caso de los docentes, la evaluación se ha identificado como una fuente de estrés. El docente teme constantemente la evaluación de su desempeño, puesto que esta recae principalmente en los alumnos y trae consecuencias para su persona. Esto lleva a la posibilidad de que el docente desarrolle más enfermedades desencadenadas por el estrés y, por ende, tienda a producir manifestaciones psicosomáticas (El Sahili, 2010).

Se sabe que quienes trabajan con personas, más que con objetos inanimados, presentan mayores niveles de estrés; igual que quienes tienen un trabajo mental, en comparación con aquellos que realizan actividades físicas. Por lo tanto, no es sorprendente que, en opinión de muchos expertos, la docencia sea una de las profesiones que produce más tensión.

La actividad docente parece tener un competente común a quienes sufren perturbaciones durante un tiempo prolongado: la fatiga y los estados de

desasosiego interior, que desde hace tres décadas se conocen como el “Síndrome de quemarse en el trabajo”. Fuente especificada no válida.

La tensión crónica que se vive en la docencia se produce como consecuencia de muchos factores que se conjugan entre sí. La docencia es una profesión que no permite demoras con el compromiso adquirido, pues las actividades no pueden ser aplazadas.

Los estresores se han clasificado de varias maneras:

1. Estresores internos. Son propios de las características personales del individuo, tales como los pensamientos negativos, etc.
2. Estresores externos. Son diferentes a las características del sujeto (ambigüedad en el rol, sobrecarga en el trabajo).
3. Estresores psicológicos. Estos comprenden todas las emociones, por ejemplo: la frustración, la ira, los miedos, y otros sentimientos de inferioridad.

Los estresores están muy influidos por las características cognitivas y de personalidad de cada uno, como la percepción de amenazas o daños, la forma como se interpretan las acciones de los alumnos o de la administración escolar; la amenaza de perder el trabajo o la agresión de algún alumno.

Algunos posibles estresores de este tipo pueden ser:

1. Estresores provenientes de presiones educativas. Se genera como consecuencia de tener toda la demanda de actividades que se requieren.

2. Estresores provenientes de la presión cronológica. Se presenta cuando el docente tiene la necesidad de cuidar el tiempo, imponiéndoles plazos más cortos para las actividades a realizar, entonces atenderá ineficientemente sus asuntos, descansará menos, gestionará una información mayor, etc.
3. Estresores provenientes de la administración escolar. Ocurren cuando visualiza todas las situaciones que tiene que atender, por la diversidad de peticiones y multiplicidad de funciones que existen en algunas instituciones, mismas que se agudizan con algunos aspectos (problemas y presiones organizacionales, falta de protección laboral, falta de confianza entre compañeros, bajo reconocimiento a la labor y la falta de control).
4. Estresores provenientes de alumnos. Cuando el educador se ve rebasado por el conjunto de demandas que recibe de ellos, en el sentido que la docencia implica motivar a los estudiantes, interesados por el aprendizaje en el contexto académico, disciplinarlos y atender sus necesidades afectivas.
5. Estresores físicos. Se han considerado cuatro tipos de estresores físicos: el calor, el frío, la fatiga y el ruido (Muchinsky P., 2002), que juegan un papel importante en producir malestar para el docente.

Algunas estrategias que se proponen para afrontar el estrés, es la que presentan Martínez y Salanova (2009), en donde los tipos de respuesta se pueden categorizar en función del foco, método, tipo de proceso, momento del afrontamiento o grado de generalidad de las respuestas. En concreto, podemos

establecer dos tipos de respuestas de afrontamiento según el foco en el que se centren.

Por un lado, el problema o situación causante del estrés, en cuyo caso las respuestas de afrontamiento hacen alusión a conductas encaminadas a modificar la situación estresante. Por otro, las emociones que las situaciones estresantes producen en la persona, en este caso las respuestas se dirigen a las emociones resultantes de la situación estresante. Ambas formas de afrontamiento se utilizan en la mayoría de situaciones estresantes.

Esta diferenciación ha llevado a la formulación de distintos tipos de afrontamiento: activo vs pasivo, control vs evitación, centrado en el problema vs centrado en la emoción, y de acción directa vs paliativo. Los intentos directos de responder a una situación de amenaza con el objeto de suprimir esta situación englobarían a los siguientes tipos de afrontamiento: activo, control centrado en el problema y acción directa. Las estrategias dirigidas a reducir el malestar emocional englobarían las estrategias: pasivas, evitación, centrado en la emoción y paliativo. En función del método utilizado se englobaría el afrontamiento aproximativo (serían estrategias dirigidas a la confrontación del problema que genera la situación estresante) y el afrontamiento evitativo (serían estrategias cognitivas o conductuales dirigidas a evitar el problema).

Una tercera categorización en función del tipo de proceso interviniente en la respuesta de afrontamiento la compondrían el afrontamiento comportamental, es

decir, una serie de acciones que realiza la persona dirigidos a actuar directamente sobre el problema tratando de cambiarlo a favor del sujeto o bien conductas de escape de la situación problemática.

La sociedad mexicana se encuentra constantemente en progreso y ha buscado subsanar aquellas deficiencias que la han llevado a la situación que actualmente vive el país en relación a la educación formal de muchos mexicanos. Frente a los cambios que día a día se dan en el entorno educativo, recientemente las instituciones de educación superior (IES) iniciaron las adecuaciones para incrementar la calidad del servicio que ofrecen. Dichas acciones se encuentran centradas, casi en su mayoría, en la evolución de los paradigmas educativos (Méndez y González, 2011; 2013), las certificaciones y re-certificaciones en las normas ISO, además de los distintos procesos de acreditación acorde con la disciplina a la cual pertenecen. El actor principal de dichos avances es el docente universitario.

Lo anterior lleva al profesor de licenciatura a tener a su cargo funciones no sólo directamente relacionadas con el quehacer en el aula, sino también con cuestiones administrativas y de planificación. Se percibe que los profesores, particularmente los universitarios, están sometidos a constantes exigencias, como tomar decisiones importantes, introducir cambios efectivos, innovar y mantenerse actualizados en adelantos tecnológicos y del área específica del conocimiento. Por consiguiente, el estrés es inherente a su desempeño profesional, está presente, en

mayor o menor grado, en el desarrollo de las tareas ocupacionales (Sánchez y Maldonado, 2003).

En específico, el docente de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), institución donde se realizó el presente estudio, además de impartir su clase, se encuentra frente a la necesidad de capacitarse y formarse en distintas estrategias de enseñanza. Esto, a su vez, lo hace responsable del diseño, evaluación y aplicación de distintos programas educativos centrados en el modelo educativo actualmente predominante en la UANL: el modelo por competencias

2.3 Autoestima

Cooper Smith (1990) señala que *el término autoestima se refiere a “las evaluaciones que una persona hace y comúnmente mantiene sobre sí mismo”*; es decir, autoestima global, es una expresión de aprobación o desaprobación que indica la extensión en que la persona cree ser competente, importante y digno.

2.3.1 Antecedentes de la Autoestima

Uno de los modelos psicológicos con mayor recurrencia en la investigación actual, es el relacionado con la autoestima, para llegar a la construcción actual de su definición, es necesario remontarse a los principales abordajes de la historia.

Comparte Sparicsi (2013) que los principales abordajes de la autoestima se encuentran plasmados desde la corriente psicoanalítica desarrollada por S. Freud (1856-1942), para quien el concepto como tal aún no estaba definido, sin embargo, comenzó a mencionar en sus obras un concepto semejante derivado del aparato psíquico que él proponía. Dentro de su segunda tópica (1920), nombra la presencia de tres componentes los cuales son Ello, Yo y Súper Yo, basados en los principios prenatales del infante, los cuales están relacionados con fuerzas instintivas (pulsiones). Los roles que juegan los componentes varían dependiendo de la configuración del desarrollo del infante, en donde el Ello, sería la fuerza pulsional inconsciente, el Yo fungirá como el actor conciente social que muestre un comportamiento expreso, y Súper Yo, sería el ente que dicte las normas y reglas de comportamiento al Yo y Ello.

En relación con la autoestima, el yo consciente se encuentra, pues, en situación precaria. Debilitado por las presiones del súper-yo y del ello, se ve sometido a accesos de angustia. El yo (el ego) no tiene entonces más opción que recurrir a mecanismos defensivos encargados de protegerlo y de aliviar su angustia. Según la dinámica freudiana, la autoestima no tiene muchas posibilidades de desarrollarse, ya que el ego está demasiado ocupado defendiéndose. Cualquier crecimiento y desarrollo de la autoestima es, pues, imposible. Pero más nocivo para la autoestima en Freud es la ausencia de cualquier instancia espiritual que dé estabilidad y equilibrio al yo. Esto es lo que se considera importante hacer, asegurando el equilibrio del yo con el Su-mismo, principio organizador del psiquismo (Monbourquette, 2002).

Mientras Freud concibe un inconsciente amenazador y desordenado, a la manera de un volcán presto a invadir el ego consciente con fuerzas libidinales, Jung ve en el si-mismo inconsciente un poder central y ordenador de la actividad psíquica. La postura de Jung (1875 – 1961) será desarrollada un poco más adelante. Así, para el fundador del psicoanálisis, todas las manifestaciones espirituales, religiosas o artísticas no son sino producto del simbolismo de las fuerzas instintuales camufladas, no son más que efecto de la sublimación de las mismas.

Para Fensterheim y Baer (1990), el primero que intentó definir la autoestima fue el padre de la psicología norteamericana, William James, quien evaluaba la autoestima de una persona a partir de sus éxitos concretos confrontados con sus aspiraciones y dio una definición de la autoestima en el año de 1890 en *Principles of Psychology* que decía lo siguiente: "la estima que sentimos por nosotros depende enteramente de lo que pretendemos ser y hacer" (Monbourquette, 2002).

Alfred Adler (1870-1937) situó el complejo de inferioridad en el centro de su teoría de la personalidad. En su opinión, el ser humano experimenta desde la infancia un sentimiento de inferioridad que perdura durante toda la vida. Para compensar sus efectos, el hombre, según Adler, trata de desarrollar un sentimiento desmesurado de superioridad. Esta teoría se apoya en principio en la concepción de una baja autoestima innata que la persona se afana por sustituir por una sobreestima. El ser humano reemplazará su sentimiento innato

de inferioridad por un sentimiento de superioridad, dicho de otro modo, por el orgullo y el espíritu de dominación. ¡Es un grave error! Porque quien, por el contrario, cultiva una alta autoestima, lejos de querer dominar y aplastar a los demás, reconoce su valor y desea colaborar sin tratar de entrar en competición con ellos.

En 1984, el senador por California John Vasconcello estuvo encargado de presidir la California Task Force to Promote Self-Esteem and Personal and Social Responsibility (Comisión Californiana para la Promoción de Autoestima y la Responsabilidad Personal y Social). Esta comisión pretendía resolver los problemas que causaba estragos entre la juventud norteamericana: delincuencia, violencia, absentismo y fracaso escolar, consumo de drogas, aumento de los embarazos no deseados entre las adolescentes, desempleo crónico, etc.

Virginia Satir (1916-1988) de la escuela de comunicación de Palo Alto, vió en la autoestima el corazón mismo de la terapia familiar. Miembro del California Task Force to Promote Self-Esteem and Personal and Social Responsibility (Comisión Californiana para la Promoción de la Autoestima y la Responsabilidad Personal y Social), consideraba la autoestima de cada miembro de una familia como un excelente criterio de salud mental. De hecho, constató que una familia es disfuncional cuando no permite a sus miembros adquirir una buena autoestima y gozar así de una sana autonomía. Su libro *Peoplemaking* describe las relaciones familiares sanas en las que se reconoce la autoestima. Satir

sostiene, por ejemplo, que, en una familia dada, la libertad concedida a cada miembro para expresar sus emociones es un criterio evidente de una buena autoestima.

Nathaniel Branden ha estado desde el principio en la tarea de la autoestima. Ya en los años cincuenta, muy a comienzo de su carrera de psicólogo, se interesó por detectar los efectos nocivos de la falta de autoestima, como la ansiedad, la depresión, el fracaso escolar, el pobre rendimiento laboral el miedo a la intimidad, el abuso del alcohol y de las drogas, la violencia familiar, la pasividad crónica, la codependencia, etc. Ante tales efectos, puso la autoestima en el centro de sus preocupaciones como investigador y autor. Su libro (*The Six Pillars of Self-Esteem*) es considerado un clásico en la materia. (Monbourquette, 2002)

Sobre su concepción de la autoestima y sobre los medios que Branden (1994), sugiere para adquirirla; la primera concierne a su definición de la autoestima. Branden la define sobre todo desde el ángulo de la competencia y las aptitudes, y no en el plano del ser. Así, habla de la confianza en nuestra habilidad para responder a los desafíos fundamentales de la vida. Menciona a continuación la importancia que hay que conceder a la propia valía, pero descrita siempre en términos de éxito personal. Desde el mismo punto de vista, habla de la confianza en triunfar y ser feliz, el sentimiento de valía personal, la capacidad de afirmar nuestras necesidades y voluntades, la posibilidad de hacer realidad nuestros valores y de gozar del fruto de nuestros esfuerzos. La segunda

observación se refiere a la técnica propuesta para adquirir la autoestima. Consiste en completar comienzos de afirmaciones. Esta técnica, que recurre sobre todo a la racionalidad y no lo bastante a la afectividad posee la dudosa eficacia de las buenas resoluciones. La tercera observación concierne a su postura espiritual, Branden parece reducir la espiritualidad a una suerte de moral o ética puramente humanista. No reconoce la importancia de dejar espacio a una forma de trascendencia, ni siquiera a la del si-mismo. El yo descrito por Branden carece de cualquier dimensión espiritual. Apartado de sus recursos espirituales, ese yo se expone a caer en el engreimiento; al no admitir su debilidad, puede creerse omnipotente

2.3.2 Definiciones de la Autoestima

Existe una diversidad de modelos y teorías que puedan explicar la concepción de la autoestima, para ello es necesario identificar algunas definiciones que den claridad a dicho constructo para su abordaje en el proyecto. Algunas de las principales definiciones contemporáneas son:

Maslow (1942): *“en su jerarquía de las necesidades humanas, alude a la autoestima como la necesidad de aprecio, que se divide en dos aspectos, el aprecio que se tiene uno mismo (amor propio, confianza, pericia, suficiencia, etc.), y el respeto y estimación que se recibe de otras personas (reconocimiento, aceptación, etc.)”*.

Para Raffini (2010) *"la autoestima es la apreciación del propio valor e importancia, caracterizada por la posibilidad de responsabilizarse de uno mismo y de actuar de manera responsable hacia los demás"*.

Nathaniel (2011): *"el concepto que tenemos de nuestras capacidades y nuestro potencial no se basa sólo en nuestra forma de ser, sino también en nuestras experiencias a lo largo de la vida. Lo que nos ha pasado, las relaciones que hemos tenido con los demás (familia, amigos, etc.), las sensaciones que hemos experimentado, todo influye en nuestro carácter y por tanto en la imagen que tenemos de nosotros mismos"*.

McKay, Fanning (2002): *"valoración generalmente positiva de sí mismo, es un sustantivo que tiene género femenino: la autoestima, una gran autoestima"*.

National Association for Self-Esteem (2015): *"define autoestima como la experiencia de tener capacidad para enfrentar los desafíos de la vida y ser merecedor de la felicidad. Las personas que tienen una autoestima auténtica y saludable se ven a sí mismas como seres humanos positivos, responsables, constructivos y confiables"*.

Lyness (2015): *"la autoestima significa tener una buena opinión de uno mismo y sentirse bien sobre uno mismo como persona"*.

Confederación de personas con discapacidad física de Castilla y León (2016): *“la autoestima es el conjunto de percepciones, imágenes, pensamientos, juicios y afectos sobre nosotros mismos. Es lo que yo pienso y siento sobre mí. La satisfacción de cada uno respecto de sí mismo”*.

Perona (2017): *“en psicología la "autoestima" se define como la forma en que nos valoramos. Algunas personas tienen un amor propio muy alto y otros una autoestima bastante baja”*.

2.3.3 Modelos explicativos de la Autoestima

Cuando se habla de autoestima, los modelos explicativos infieren que existen distintos niveles de autoestima, por lo cual cada persona reacciona ante situaciones similares, de forma diferente; teniendo expectativas desiguales ante el futuro, reacciones y autoconceptos disímiles. Por lo cual, caracteriza a las personas con alta, media y baja autoestima.

Según Cortés de Aragón (1999), la autoestima tiene una serie de componentes de diversa índole, entre los cuales señala: el componente cognoscitivo, el componente emocional y componente conductual.

1. Componente Cognoscitivo; denominado autoconocimiento, autoconcepto, autocomprensión, autoimagen y autopercepción. Todos estos conceptos están referidos a la representación mental que cada uno elabora de sí mismo; a los

conocimientos, percepciones, creencias y opiniones de los diversos aspectos que conforman la personalidad. De suerte que el conocimiento personal es absolutamente necesario para poder autorregularse y auto dirigirse. De igual manera la autoestima se ve afectada por la eficacia de cada uno para superar los problemas por iniciativa propia y para la autorrealización personal.

2. Componente emocional- evaluativo: no se puede separar los sentimientos y emociones de los deseos y las necesidades del ser humano. Todos los sentimientos referidos a sí mismo determinan la autoestima que es la base de la autorrealización que cada uno desea conseguir. Este componente como conjunto de sentimientos se denomina autoaceptación, autoevaluación, autovaloración y autoaprecio. En la medida que estos sentimientos sean asertivos, en esa medida puede una persona gestionar su propio crecimiento personal. Sobre todo, el individuo debe ser auténtico, de manera que, reconociendo sus potencialidades y limitaciones, pueda a su vez fortalecerse como persona, y buscar ayuda cuando crea que la situación lo amerite.

3. Componente conductual: partiendo de la premisa que la autoestima es conocerse, evaluarse y aceptarse, no es menos cierto que implica la acción hacia el exterior o actividad con el entorno, en otras palabras, interacción y adaptación al medio. La persona con una rica autoestima se manifiesta por medio de una actividad permanente, que puede definirse en términos como: conducta coherente, conducta congruente, conducta responsable, conducta autodirigida, autonomía, autodirección y muchas otras.

Coopersmith (1976), señala que la autoestima posee cuatro dimensiones que se caracterizan por su amplitud y radio de acción, logrando identificar las siguientes:

Autoestima en el área personal: consiste en la evaluación que el individuo realiza y con frecuencia mantiene de sí, en relación con su imagen corporal y cualidades personales, considerando su capacidad, productividad, importancia y dignidad, lleva implícito un juicio personal expresado en la actitud hacia sí mismo.

Autoestima en el área académica: es la evaluación que el individuo hace y con frecuencia sostiene sobre sí mismo, en relación con su desempeño en el ámbito escolar teniendo en cuenta su capacidad, productividad, importancia y dignidad, lo cual nuevamente implica un juicio personal manifestado en la actitud hacia sí mismo.

Autoestima en el área familiar: consiste en la evaluación que el individuo hace y frecuentemente mantiene con respecto a sí, en relación con sus interacciones con los miembros de su grupo familiar, su capacidad, productividad, importancia y dignidad, implicando un juicio personal manifestado en las actitudes asumidas hacia sí mismo.

Autoestima en el área social: es la valoración que el individuo realiza y con frecuencia mantiene con respecto a sí mismo en relación con sus interacciones sociales, considerando su capacidad, productividad, importancia y dignidad, lo cual

igualmente lleva implícito un juicio personal que se manifiesta en las actitudes asumidas hacia sí mismo.

Uno de los principales modelos actuales que abordan la autoestima, es el que presente Mónica Válek de Bracho (2007) en su libro Autoestima y motivaciones sociales en estudiantes de educación superior, donde comparte que las personas que poseen una autoestima alta son expresivas, asertivas, con éxito académico y social, confían en sus propias percepciones y esperan siempre el éxito, consideran su trabajo de alta calidad y mantienen altas expectativas con respecto a trabajos futuros, manejan la creatividad, se autorrespetan y sienten orgullo de sí mismos, caminan hacia metas realistas. Por su parte las personas con una media autoestima son personas expresivas, dependen de la aceptación social, igualmente tienen alto número de afirmaciones positivas, siendo más moderadas en sus expectativas y competencias que las anteriores.

Por último, las personas con baja autoestima son desanimadas, deprimidas, aisladas, consideran no poseer atractivo, son incapaces de expresarse y defenderse; se sienten débiles para vencer sus deficiencias, tienen miedo de provocar el enfado de los demás, su actitud hacia sí mismo es negativa, carecen de herramientas internas para tolerar situaciones y ansiedades.

Modelo de Stanley Coopersmith:

Para este autor la estructura de la autoestima está conformada por dimensiones de segundo orden:

1. Competencia
2. Virtud
3. Fuerza
4. Significado

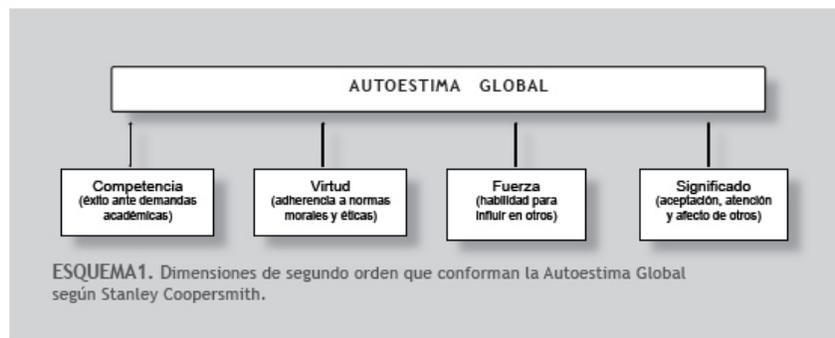
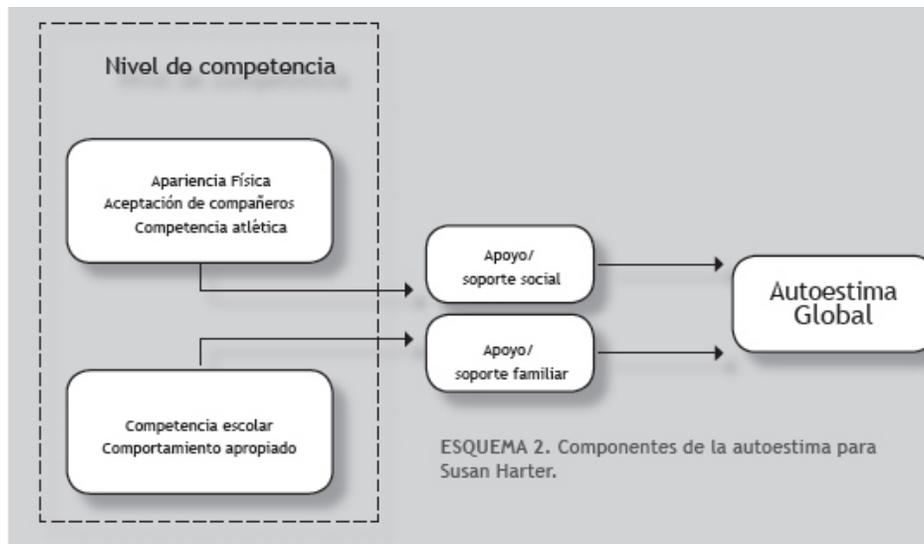


Figura 6. Modelo de autoestima (Stanley).

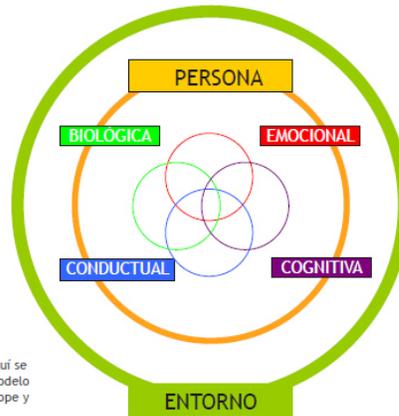
Modelo de Susan Harter

Estudió la autoestima desde la perspectiva del desarrollo, destacando la globalidad de la autoestima. Su objeto de estudio se centra en el análisis de la autoestima durante la niñez y la adolescencia.



Modelo de Pope, McHale y Craighead

Estos autores basados en una perspectiva cognitivo – conductual, proponen un modelo explicativo de la autoestima señalando la existencia de un marco comprendido por el hogar, la familia y la escuela con compañeros y profesores, donde se producen sucesos, además sostienen la existencia de áreas personales, las cuales pueden producirse en cualquier momento y llegar a influirse mutuamente.



ESQUEMA 3. Aquí se representa el modelo explicativo de Pope y colaboradores.

2.3.4 La Autoestima y el rol docente

Gansters y Schawbroeck (2005), mencionan que la autoestima profesional *“es una actitud individual sobre la competencia, desempeño y valor profesional a lo largo de una dimensión positiva o negativa, y es señalada como un factor importante en la explicación del desempeño, la satisfacción laboral y vital, y parece actuar como variable moderadora en la relación estrés laboral-salud”*.

Los problemas de desempeño y calidad en las organizaciones laborales en la mayoría de los casos son causados por personas con mal actitud, baja motivación y autoestima. El problema central es la autoestima inadecuada o pobre con baja integración y unificación. Mayorca (2003).

Garfield (1992) menciona que una forma de propiciar una mejora en la autoestima es mediante la participación de los empleados en la toma de decisiones y en otras actividades relevantes de la organización.

Los tres pasos descritos anteriormente, nos permiten evitar que una organización se vuelva improductiva:

La motivación radica en la autorrealización, en "saberse capaz de...", por tanto, la motivación depende de que cada persona resulte exitosa al enfrentar los retos laborales que se propone.

Cuando la persona consigue el reto que se había propuesto, experimenta placer. Este placer experimentado es la motivación que le predispone a buscar nuevos y más complejos retos que, al ser alcanzados, le proporcionen una nueva posibilidad de gozar de más placer.

El placer experimentado es directamente proporcional a la percepción del tamaño del reto alcanzado.

El nivel de autoestima y desempeño de las personas puede verse afectado por distintos factores entre los que se encuentra el estrés generado por la naturaleza del trabajo o las condiciones del mismo.

2.4 Motivación de Logros

Al hablar de la motivación de logro, Murray (1938) quien se basó en el estudio de las necesidades de los sujetos, haciendo una clasificación de las mismas e incluyendo la necesidad de Logro, que la define como "*Deseo o*

tendencia a vencer obstáculos, superando las tareas difíciles lo mejor y más rápidamente posible”.

2.4.1 Antecedentes de la Motivación de Logros

De acuerdo a la Teoría Motivacional de la Autodeterminación según Deci y Ryan, (1985; 2002; 2008) explican que la motivación es un continuo caracterizado por distintos niveles de autodeterminación que, de mayor a menor, son la motivación intrínseca, la extrínseca y la amotivación. La motivación intrínseca predomina al involucrarse en una actividad por iniciativa propia y por el placer y satisfacción derivados de esta participación. Por el contrario, la motivación extrínseca la explican como un medio para conseguir un objetivo, y no para su propio beneficio.

La motivación laboral docentes se definen como la satisfacción que se genera en el docente al desempeñar su labor pedagógica, que lo impulsa a seguir en su empeño, realizando determinadas acciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje y persistir en ellas para su culminación en buenos términos (Flores, Mejía y Muñoz, 2014)

Los factores que inciden en la motivación laboral docente son varios; algunas investigaciones dan cuenta de estos: el rendimiento escolar, el clima escolar dentro de los salones de clase y en la institución en general, la procedencia de los estudiantes, una relación satisfactoria entre el cuerpo

docente y directivo del centro (Borgonovo, López y Rodríguez, 2007); el aprendizaje y la motivación del alumnado, buenas relaciones con colegas, mínima carga burocrática, estabilidad laboral, posibilidad de ejercer liderazgo, contribuir a la sociedad, desarrollo personal y profesional, apoyo y cooperación de los padres, estatus social, ambiente físico placentero y adecuados recursos didácticos, reconocimiento de logros, tiempo libre, posibilidad de ejercer creatividad y autonomía en el trabajo e ingreso económico satisfactorio, clima institucional, relaciones de afecto docentes-alumnado, y formación docente y acreditación (Cruz y Perla, 2009)

En las primeras definiciones que teníamos de motivación de logro se hacía referencia básicamente al valor que debemos tener a una tarea considerada muy difícil, se ha utilizado ello a través de los años ampliándolo aún más tal como la inclusión de logros para el individuo o su valor informativo, ello constituiría una actividad valiosa. Un aspecto importante, aunque no ha sido tomado muy en cuenta, tiene que ver con procesos de evolución y con una consideración que el infante como individuo, tome un papel más activo en tales procesos, esto es que los estándares de la motivación de logro pueden considerarse como jornadas culturales, en común a las experiencias de aprendizaje de los niños que pertenecen a cierta cultura. Es decir, que los niños deben aprender que los estándares de éxito se basan frecuentemente en resultados relativos, de este modo aprenden conceptos culturales relativos a la conducta de cada género de forma apropiada ya que se hallan motivados.

2.4.2 Definiciones de la Motivación de Logros

La motivación es conocida como un estado interno que: “activa, dirige y mantiene la conducta, además implica impulsos o fuerzas que nos dan energía y nos dirigen a actuar de la manera en que lo hacemos” Díaz, (2001, p. 67)

Atkinson y Feather (1966) describen la motivación de logro como un proceso consciente en el cual se toma una decisión sobre cómo actuar o no.

“Es decir que la motivación es la fuerza que impulsó al sujeto a adoptar una conducta determinada” (De la Torre, F. 2000)

Fue David McClelland quien definió la motivación de logro como el impulso de sobresalir, de alcanzar la consecución de metas, de esforzarse por tener éxito. El incentivo natural de la motivación (o necesidad) de logro es “hacer algo mejor”, aunque las personas pueden hacerlo por varias razones: agradar a otros, evitar las críticas, obtener la aprobación o simplemente conseguir una recompensa. Pero lo que debería estar implicado en el motivo de logro es el actuar bien por sí mismo, por la satisfacción intrínseca de hacerlo mejor (McClelland, 1989). Investigó también McClelland la capacidad de innovar, en situación de laboratorio, entendida como el hecho de hacer algo de un modo distinto al de antes, de manera que esta nueva vía suponga una forma más corta o más eficaz de conseguir el objetivo. Los sujetos con una alta necesidad de logro se mostraron más inquietos a la hora de buscar

información para encontrar nuevos modos de hacer mejor las cosas, así como para evitar la rutina.

El mismo hecho de que siempre estén buscando tareas moderadamente retadoras significa que tienden a desplazarse de lo que están haciendo para hacer algo más desafiante. Sheppard y Belitsky (1966) ya demostraron que los individuos con alta necesidad de logro empezaban a buscar trabajo más pronto y muchos utilizaban al menos cinco, de ocho, diferentes técnicas de búsqueda de empleo, como, por ejemplo, acudir a un mayor número de empresas distintas, abandonar la ciudad para buscar trabajo, examinar los periódicos de otras ciudades, etc. Por el contrario, los de baja necesidad de logro se limitaban a esperar que su empresa les llamara de nuevo al trabajo. La consecuencia social de una intensa necesidad de logro es el éxito profesional. Porque los resultados de las investigaciones realizadas en situación de laboratorio con estudiantes universitarios pudieron generalizarse, llegando a la conclusión de que las personas con alta necesidad de logro tendían a buscar y a hacerlo mejor en tareas moderadamente retadoras, a asumir la responsabilidad personal de su rendimiento, a buscar una retroinformación de rendimiento sobre la forma en que estaban actuando y a ensayar nuevas y más eficaces maneras de hacer las cosas (McClelland, 1989). Estos estudios también condujeron a la conclusión de que el motivo de logro es un factor clave en el desarrollo económico, de que tiene, en el mundo real, unas aplicaciones entre las que se incluye una comprensión mejor de la manera en que un motivo básico influye en el bienestar económico de las naciones.

Otra de las consecuencias sociales de la necesidad de logro es que los individuos con alta necesidad de logro mostraron una mayor movilidad ascendente que los de baja necesidad de logro. Por otra parte, Ver off (en McClelland, 1989) halló que los hombres de los Estados Unidos con alta necesidad de logro se encuentran orientados positivamente hacia el trabajo, además manifiestan una mayor satisfacción por el trabajo, evalúan sus empleos como interesantes, no consideran el trabajo como un obstáculo para la familia y prefieren el trabajo al ocio. Quizás como resultado de su excelente acomodación al trabajo, manifiestan escasos síntomas de mala salud, califican de alta su felicidad general, acuden frecuentemente a la iglesia y no toman fármacos para aliviar la tensión.

La asociación entre alta necesidad de logro y capacidad emprendedora tiene lugar en diversas culturas y en diferentes países. En La sociedad ambiciosa, McClelland (1977) señaló que una alta necesidad de logro debe hacer especialmente probable que los sujetos se interesen por los negocios y se muestren capaces en esa actividad, porque los negocios requieren que las personas asuman riesgos moderados y la responsabilidad personal de sus propias acciones, presten mucha atención a la retroinformación en términos de costes y beneficios y encuentren modos innovadores de conseguir un nuevo producto o de proporcionar un nuevo servicio. También señaló que, en términos generales, los jóvenes con superior necesidad de logro se sienten de hecho, en distintos países, más atraídos hacia el mundo de los negocios. La motivación de logro –impulso de superación en situaciones de rendimiento, preocupación por hacer las tareas cada vez mejor, lograr objetivos difíciles y alcanzar un nivel de resultados óptimo-, ocupa un rol

esencial, no sólo por su influencia en la realización de actividades sino también en la orientación motivacional en las relaciones sociales (Gaviria y Fernández, 2006). Según la hipótesis de McClelland el crecimiento económico de una sociedad se basa en el nivel de necesidad de logro de sus componentes, y el desarrollo económico de naciones enteras puede experimentar mejoras notables estimulando la necesidad de logro de su población.

Algunos investigadores han visto la necesidad de incorporar los diversos rasgos que conforman la personalidad en los modelos explicativos de la motivación de logro. Por su parte Pintrich y Schunk (2006) ya plantearon la posibilidad de entender las metas como una variable estable y disposicional, más que como una simple respuesta a las demandas situacionales.

Otra definición que encontramos de motivación de logro es aquella que la determina como la principal causa del desarrollo de las sociedades y le atribuye la función impulsora del desarrollo histórico de los pueblos, señalándolo como el motivo que ha impulsado al hombre hacia el alcance de altos grados de realización, éxito o logro, tanto material como cultural (Colmenares y Delgado, 2008, p.608).

McClelland, Atkinson, Clark y Lowell plantean que se “trata de una motivación aprendida a través de la interacción social, que mueve a la persona a conducir sus esfuerzos y sus acciones, de manera persistente en busca de un desempeño exitoso que alcance o sobrepase estándares de excelencia” (McClelland et al, 1953; citados por Thornberry, 2003, p.198). Esta teoría tiene su aplicativo en el ámbito

educacional, en la elaboración teórica de Atkinson en la que empieza con la existencia de un motivo general de logro y se propone un modelo motivacional. La motivación de logro es la resultante de dos necesidades, una de ellas es obtener éxito y la otra de evitar un fracaso, es decir dirigiendo nuestra conducta hacia la realización, lo más importante aquí que debemos entender es que, si la motivación de los estudiantes hacia el éxito llega a ser superior a su motivación de fracaso, su persistencia en la tarea se verá aumentada siempre que estén experimentando un fracaso moderado (Atkinson, 1964).

Según Tapia la motivación por el logro “es principalmente un proceso interpersonal y depende de un alto grado de los procesos interpersonales que se desarrollan en el aula” aquí se considera que la motivación de logro no sólo depende del mismo individuo sino de su entorno, aquí entramos a tomar en cuenta el aspecto emotivo y no sólo la característica intelectual que pueda presentar el individuo, entonces los compañeros o profesores formarán parte de la posible consecución del logro, tanto en el plano objetivo o como sancionador (Tapia, 1992; citado por Morales y Gómez, 2009, p.36).

Marshall, (citado por Rosada 2012) señala que el motivo de logro es el impulso de superación en relación a un criterio de excelencia, por lo que las situaciones de logro se refuerzan en la medida que el sujeto percibe que se reconocerán sus esfuerzos y le generarán admiración y status, será mejor que los demás.

2.4.3 Modelos explicativos de la Motivación de Logros

Según Raúl Abad existen dos tipos de reconocimiento, el informal y el formal. Enseguida se explica cada uno de ellos.

Reconocimiento informal

Se trata de un sistema que, de una forma simple, inmediata y con un bajo coste refuerza el comportamiento de los empleados. Se puede poner en práctica por cualquier directivo, con un mínimo de planificación y esfuerzo y puede, por ejemplo, consistir en una tarjeta de agradecimiento, un correo electrónico, una palmadita en la espalda o un agradecimiento público inesperado.

Podríamos también desglosarlo en reconocimiento informal sin costo o con bajo costo, según lo acompañemos o no con algún tipo de premio o detalle.

¿A quién no le gusta que le reconozcan y agradezcan sinceramente por su trabajo?, además, cuando es inesperado y espontáneo, posee un efecto emocional que, alcanza de lleno al corazón del que lo recibe. A pesar de lo fácil que parece el realizarlo, es el que menos utilizan las empresas, pues siempre existe cualquier cosa más importante para los directivos que pensar y dedicarse por unos momentos a sus empleados o colaboradores.

Reconocimiento formal

Es fundamental para construir una cultura de reconocimiento y su efecto, cuando se realiza eficazmente, es muy visible en cuanto a resultados y rentabilidad.

Lo utilizamos para felicitar a un empleado por sus años en la empresa, celebrar los objetivos de la organización, reconocer a la gente extraordinaria, reforzar actividades y aportaciones, afianzar conductas deseadas y demostradas, premiar un buen servicio o reconocer un trabajo bien hecho.

El reconocimiento formal es la base de una estrategia de reconocimiento que, nos conduce hacia la retención de nuestros empleados.

El salario no es el único reconocimiento importante para los trabajadores, hay diversas formas de hacerlos sentir como pieza fundamental en la empresa y lo mejor no genera ningún costo, pero si resultados muy positivos como sentido de pertenencia, retención del personal, ambientes laborales saludables, mayor productividad y poca probabilidad de demandas laborales.

Conforme a McClelland (1989) y Reyes-Lagunes (1998), la motivación al logro tiene tres componentes: la maestría, que es una preferencia por tareas difíciles y por intentar hacer las cosas buscando estándares de excelencia internamente prescritos; el trabajo, que representa una dimensión de esfuerzo, el deseo de trabajar duro y tener un buen desempeño, una actitud positiva ante el trabajo en sí; y como último componente, está la competencia, que se refiere a la satisfacción derivada de la competencia interpersonal y el deseo de ganar y ser mejor que los demás.

Palomar y Matus (2010) Establecen que los individuos con motivación al logro, específicamente en el factor de maestría, se encuentran vinculados de manera positiva con la resiliencia.

Aunque los modelos básicos de la motivación de logro han sido objeto de numerosas revisiones, ampliaciones y cambios de énfasis desde el trabajo seminal de McClelland y sus colaboradores al final de los años cuarenta y durante la década de los cincuenta (McClelland, Arkinson, Clark y Lowell, 1953), parece haber un grado de acuerdo considerable, al menos aparentemente, sobre cuáles son los principales determinantes de la orientación al logro. (Ruble y Boggiano, 1981). Aunque las relaciones específicas entre las variables varían de un modelo otro, cada uno contiene, implícita o explícitamente, tres tipos de factores.

En las primeras teorías (Atkinson, 1957), la variable diferencias individuales se concretaba en el “motivo de logro”, relativamente estable, inconsciente, y supuestamente determinado por las experiencias tempranas de su socialización. Sin embargo, recientemente algunos teóricos han cuestionado la utilidad del concepto de motivación globalmente considerado (Heckhausen, 1976) y han sugerido en lugar que la investigación debería centrarse en constructos de orientación más cognitiva, tales como la “percepción de la propia competencia” y la “percepción del control personal de los resultados”, (Weiner, 1972, y en Heckhausen y Weiner, 1974).

Según Manassero y Vázquez, los resultados obtenidos con distintas escalas para evaluar la motivación de logro, que se adaptan al modelo motivación-expectativa-valor, encontrando que la estructura factorial de la escala con mayor condición de predecir el rendimiento académico no se ajustaba al patrón motivación-expectativa-valor, sino a una estructura de 3 factores interpretados como desarrollo histórico, estimuladores e inhibidores (causales), que acrecentaban la fiabilidad y validez. En base a los resultados, elaboraron una escala atribucional de motivación de logro en contextos educativos (EAML), inspirada en el modelo motivacional de Weiner, basado en las atribuciones causales (atribución-emoción-acción) (Manassero y Vázquez, 1997; ibíd., 1998).

Algunos autores contemporáneos (como Atkinson, 1966; Mc Clelland, 1968; Reeve, 1997) entre otros, han estudiado las variables que conducen a la motivación de logro. Las características básicas de estas investigaciones, consisten en que todo organismo busca satisfacer sus necesidades, las cuales están acompañadas de un efecto agradable o desagradable, es así, que el motivo lo forma la parte afectiva del comportamiento, que conduce a la satisfacción de sus necesidades básicas o aprendidas en el proceso de adaptación.

Desde el modelo de Atkinson (citado en Reeve, 1997) denominado dinámica-de-acción, se pueden considerar cuatro variables: comportamiento de logro y sus tres predictivos: necesidad de logro, probabilidad de éxito e incentivo para el éxito.

La concepción de la motivación de Atkinson (Fernández, 1995) se fundamenta en el principio de realización de Tolman, que señala que la probabilidad

de ejecución de una conducta esta en función de la intensidad del motivo y de la expectativa de que la ejecución de dicha conducta conducirá a la consecución de la meta esperada.

La conducta de logro se define como la tendencia para acercarse al éxito, abreviado como Ts. Los tres factores determinantes de Ts son:

1. la intensidad de la necesidad de logro de una persona (Ms motivo para triunfar),
2. la intensidad de la probabilidad de éxito percibida (Ps)
3. el valor incentivo del éxito para dicha actividad particular (Is)

el modelo de Atkinson se ilustra de la siguiente manera:

$$Ts = Ms \times Ps \times Is$$

La teoría de Atkinson, se integra dentro del modelo de Expectativa-Valencia, la cual considera que la acción está vinculada a la atracción o a la aversión de los resultados esperados por el sujeto. Esto permite identificar en el sujeto, la relación de sus expectativas con las valencias, desde el punto de vista afectivo.

Esta reacción afectiva será positiva o negativa de acuerdo a la acción que este realiza y las experiencias de los resultados, así entonces, la intensidad con la que trabaje el sujeto y el rendimiento o satisfacción alcanzado en la realización de la tarea, son motivo para el éxito de la expectativa o probabilidad de éxito y del valor que tienen el sujeto, o incentivo de éxito.

2.4.4 La Motivación de Logros y el rol docente

En el tema laboral podemos definir la motivación como un proceso mediante el cual un individuo, impulsado por fuerzas internas o externas que actúan sobre él, inicia, dirige y mantiene una conducta orientada a alcanzar determinados incentivos que le permiten la satisfacción de sus necesidades, mientras simultáneamente intenta alcanzar las metas presentadas. (Farías y Narváez. 2009.)

Alonso (2000) menciona que la motivación al logro se genera principalmente por intereses personales, la confianza en las capacidades propias, sin esperar nada a cambio, más que la satisfacción de haber conseguido algo por sí mismo. Se refiere a la búsqueda de una meta orientada a obtener éxito, superar los esquemas anteriores y realizar una mejor ejecución.

2.5 La Autoeficacia y su relación con el Estrés, Autoestima y la Motivación de Logros

2.5.1 La Autoeficacia y el Estrés

La autoeficacia ha sido definida por Bandura (1982, 1987, 1989) como aquel conjunto de creencias que las personas desarrollan respecto a su capacidad para ejercer control sobre situaciones que les afectan. Estas creencias determinan el esfuerzo y la persistencia empleada por las personas para superar obstáculos y experiencias difíciles. El carácter autorregulador de la eficacia percibida condiciona

que aquellas personas que se juzgan a sí mismas como ineficaces en el afrontamiento de las demandas laborales valoren de más sus propias deficiencias, así como las dificultades potenciales a las que tendrán que hacer frente y, en consecuencia, experimenten una marcada tensión laboral.

Además, los sujetos autoeficaces soportan mejor la sobrecarga laboral que los sujetos que carecen de confianza en sus habilidades (van-Dick y Wagner, 2001).

2.5.2 La Autoeficacia y la Autoestima

En el caso de la autoestima y la autoeficacia, se hallan varios estudios que muestran que existe relación entre ellas (León, Rodríguez, Ferrel, y Ceballos, 2009) y de éstas con el rendimiento (Edel, 2003). Sin embargo, pocos autores revisan la relación entre estos indicadores del desarrollo de la personalidad y la asertividad, a la vez que analizan su relación con el rendimiento académico. Si bien Reyes (2003) es una de ellos, dicha investigación fue realizada en un país distinto de Chile, por lo que resulta conveniente aportar datos empíricos al respecto de este tema, en el contexto educacional nacional; además, la investigación mencionada anteriormente no correlaciona asertividad con autoestima o autoeficacia, sino sólo con la variable rendimiento académico.

Al correlacionar las variables psicológicas (autoestima y autoeficacia) y la asertividad con el rendimiento académico, se hallan varios estudios previos

que muestran que existen relaciones significativas y directamente proporcionales (Hernández, Guzmán, 2007). En el caso de esta investigación, se encuentran resultados interesantes: la autoestima y la autoeficacia no muestran una relación directamente proporcional con el rendimiento, pero las pruebas estadísticas aplicadas revelan que sí existe algún tipo de vinculación entre estas variables, no determinada en esta investigación por no ser el objetivo de la misma (Garrido, Ortega, Escobar, y García, 2010).

Concluyendo, si bien la relación entre la autoestima, la asertividad y la autoeficacia con el rendimiento académico no es directamente proporcional e hipótesis relacionadas con estas correlaciones son desechadas, hay indicadores de que existe una vinculación entre las variables autoestima y autoeficacia, por lo que, si bien no se pueden confirmar las hipótesis, no queda claro que estas variables sean completamente independientes una de la otra.

Además, Brígido y Borrachero (2011) sostienen que, y como veremos más adelante, existe una relación directa entre el autoconcepto y la autoeficacia de los docentes en formación. Así, cuando un individuo presenta un autoconcepto positivo y, por consecuencia, un alto nivel de autoestima, presentará también una alta autoeficacia. Sin embargo, si el futuro docente presenta un bajo autoconcepto, su autoeficacia también lo será.

Diversos estudios demuestran que, si un docente presenta un bajo nivel de autoestima, no actuará en condiciones óptimas para la formación de sus alumnos/as, ni para su propio desarrollo profesional. Además, esta autoestima deficiente podrá acarrear dificultades de aprendizaje en el propio profesor

relacionadas con su ejercicio docente (De la Herrán, 2004; Wilhelm, Martin y Miranda, 2012).

Como hemos visto, el autoconcepto y la autoestima son factores clave en el ámbito educativo, y más concretamente en el propio docente. Por ello, y en palabras de Sebastián (2012):

Por un lado, el mismo docente debe de saber que su personalidad está construida desde aspectos muy complejos que lo determinan en su ser y hacer como docente. Y por otro lado las autoridades responsables directamente del sistema educativo, deben proveer a sus docentes los medios necesarios que permitan mantener el equilibrio y desarrollo personal, capaz de generar una educación de calidad cognitiva y humana (p.33)

Además, es importante diferenciar la autoestima de la autoeficacia. Reina, Oliva y Parra (2010) sostienen que “mientras que la autoestima es la autovaloración personal, la autoeficacia tiene que ver con la percepción que tienen un individuo acerca de su capacidad para conseguir un objetivo” (p.56)

A pesar de ello, es comprensible que ambos aspectos pueden guardar cierta relación, ya que el sentimiento de autoeficacia influirá en el grado de implicación y persistencia de un individuo para llegar a completar una tarea, con la siguiente influencia sobre su autoestima (Reina et al., 2010)

Aquellos sujetos con un nivel bajo de autoeficacia, se sentirán inseguros ante determinados obstáculos o problemas, por lo que abandonarán la actividad

de forma casi inmediata. Sin embargo, aquellos sujetos con un nivel alto de autoeficacia, realizarán esfuerzos intensos y duraderos para superar los obstáculos, dominar el reto en el que se encuentran y conseguir el objetivo propuesto (Rozalén 2009).

Brígido y Borrachero (2011) mantienen que existe una relación importante entre la autoestima, la autoeficacia y la autorregulación en los futuros maestros de ciencias. Así, quienes poseen un alto nivel de autoestima, muestran niveles de autoeficacia y creencias de autorregulación positivas, igualmente, los maestros en formación con un alto nivel de autoeficacia en el proceso docente presentarán creencias positivas de autoeficacia.

Los docentes con baja percepción de eficacia evidencian una baja autoestima y no suele aludir a razones intrínsecas para implicarse en la enseñanza mientras que los docentes con niveles más altos de autoeficacia se implicarían en mayor medida en la enseñanza por razones intrínsecas, pudiendo mostrar más altos niveles de autoestima y ser los docentes que tienen una mayor motivación para la enseñanza (rodríguez et al., 2009, p.6).

2.5.3 La Autoeficacia y la Motivación de Logros

El docente universitario "se enfrenta hoy a una situación de cambio en la que se le solicita que asuma un rol diferente al hasta ahora asignado" (Rodríguez, 2002, pp. 53); no solamente debe ser un conocedor de la ciencia, un experto en técnicas

y un investigador, sino que debe ser guía y supervisor de la formación científica del estudiante. La cuestión central radica en la necesidad de reconversión del rol tradicional de los profesores que de su clásico papel de transmisores del conocimiento deben llegar al papel de organizador y guía del aprendizaje, facilitador que estructura situaciones, motiva, orienta sobre procesos, presenta información básica, sugiere fuentes de datos, y tutela y evalúa realizaciones (Álvarez y García, 2002; González y Wagenaar, 2003). La tutoría universitaria se convierte así en un elemento dinamizador del proceso formativo académico, personal y profesional del alumnado, orientado de forma individualizada para crear alumnos emprendedores que sepan y puedan generar su propio trabajo como profesionales autónomos.

Uno de los grandes retos a los que se enfrentan los profesores universitarios consiste en adaptar sus estrategias de enseñanza al nuevo modelo que caracteriza la educación universitaria. Desde esta perspectiva, los logros de los profesores en relación con sus actividades docentes van a depender, en buena medida, de la confianza que tenga en sí mismos para abordar todos estos cambios que conlleva su nuevo rol. Según los resultados derivados de la investigación realizada sobre este tema, los sentimientos de competencia y de eficacia personal no sólo parecen influir en las expectativas de éxito como docentes, sino que tienen claras consecuencias sobre la motivación y el rendimiento de sus estudiantes (Skaalvik y Skaalvik, 2007; Wolters y Daugherty, 2007). A este respecto, enseñar a los profesores a ser más autoeficaces debería contribuir a que los alumnos mejoren sus capacidades para gestionar los recursos personales y contextuales vinculados a un

aprendizaje de calidad y, como consecuencia, mejoren también su grado de motivación y sus resultados académicos.

Los expertos consideran que la autoeficacia docente engloba todo un conjunto de creencias que tiene el profesor sobre su propia capacidad para ejercer un efecto positivo en el aprendizaje de los alumnos. Tschannen-Moran y Woolfoolk (2001) afirman que aquellos profesores con altas creencias de auto-eficacia presentan mayor apertura a nuevas ideas, mayor disposición para probar nuevos métodos, mejor planificación y organización de sus clases y se muestran más entusiastas en el proceso de enseñanza. Además, la autoeficacia docente no sólo se relaciona con el rendimiento de los alumnos sino también con la motivación que los docentes manifiestan en el aula y con las expectativas que tienen sobre sus estudiantes (Bamburg, 2004).

Los profesores que confían en su capacidad para enseñar y creen que una enseñanza eficaz influye en el aprendizaje de los alumnos, tienen mayor persistencia y se centran más en los aspectos académicos de su actividad que aquellos profesores con bajas expectativas respecto a su capacidad para influir en el aprendizaje de los alumnos (Gibson y Dembo, 1984). Según estos autores, aquellos profesores con alta auto-eficacia emplean más tiempo en la clase para el desarrollo de actividades académicas, utilizan métodos instructivos más complejos, proporcionan más ayuda y orientación a los alumnos y elogian sus logros

académicos (Skaalvik y Skaalvik, 2007; Wolters y Daugherty, 2007). Por el contrario, los profesores con baja auto-eficacia dedican más tiempo de clase a tareas no académicas, retiran el apoyo a los alumnos cuando no alcanzan relativamente pronto los resultados previstos y critican los errores que éstos cometen.

Otros trabajos demuestran que la auto-eficacia del profesor se relaciona positivamente con el rendimiento de los alumnos, con la motivación, con el desarrollo de técnicas instructivas innovadoras y con el establecimiento de un clima positivo dentro del aula (Hoy y Woolfolk, 1990). Además, los profesores con mayor auto-eficacia confían más en los alumnos y, por tanto, son más capaces de compartir con ellos la responsabilidad a la hora de resolver los problemas que pueden surgir en el aula y muestran una mayor satisfacción con su trabajo como docentes (Klassen, et al., 2009).

CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA

3.1 Diseño de la investigación.

Investigación de enfoque cuantitativo, de alcance correlacional y diseño transversal.

3.2. Operacionalización de Variables:

1.	Variable dependiente:	Autoeficacia
2.	Variable independiente:	Estrés, motivación de logros y Autoestima.
3.	Variables extrañas:	Hambre, sed, sueño, etcétera.

3.3 Participantes:

Se tomó una muestra por conveniencia de 162 docentes de una Facultad de Ingeniería de la zona norte del país, lo cual representa un 25% de la población docente total de la institución.

Muestra	Edad:	Genero:	Antigüedad:
162	Entre 26 a 76 años.	Hombres - 109	Entre 1 a 46 años
		Mujeres - 53	Entre 1 a 30 años

3.4 Instrumentos para medir las variables de estudio:

Los instrumentos utilizados en la investigación, fueron 4 escalas, de autoeficacia, autoestima, motivación de logro, y estrés, En ellas se midieron algunas características que podrían influir en el docente ya sea positiva o negativamente, de esta manera se pudo observar las fuentes de estrés, el nivel de desempeño, la autoestima, la motivación de logro y la autoeficacia en el que se encuentran para ver su relación y cómo se afectan entre sí. (Ver Anexos 1, 2, 3 y 4)

Se realizó la encuesta para evaluar:

1. Estrés. - Escala de estrés percibido de Cohen, Kamarck, & Mermelstein, (1983), adaptada por Remor (2006) Versión completa 14 ítems. Con un alfa de Cronbach de 0.85 a 0.88
2. Autoestima. - Escala de Rosemberg (1960), que consta de un cuestionario compuesto por 10 ítems, con un alfa de Cronbach de 0.82 a 0.88
3. Motivación de Logro. - Escala creada por: Dr. Pedro Morales Vallejo (2006). Compuesta por 16 ítems, con un alfa de Cronbach de 0.81 a 0.89
4. Autoeficacia. - Escala de autoeficacia general de Baessler y Schwarzer (1996). Adaptada según el concepto de expectativa de autoeficacia definida por Albert Bandura, cuenta con 10 ítems, con un alfa de Cronbach de 0.81

3.5 Escenario:

El trabajo de campo donde se recolecto la información, se llevó a cabo en una universidad pública de la zona noreste del país, orientada a la ingeniería principalmente:

5. Aulas de clase:	Espacio con ventilación artificial y natural, con una dimensión de 4mts. de largo x 3 de ancho.
6. Sala de Juntas:	Espacio con ventilación artificial y natural, con dimensión de 6 mts. de largo y 4 mts. de ancho. Con mobiliario cómodo y buena iluminación.
7. Oficinas del docente:	Espacio con ventilación artificial y natural, con dimensión de 3 mts. de largo y 2 mts. de ancho. Con mobiliario cómodo y buena iluminación.

3.6 Procedimiento:

El siguiente será establecido por etapas:

Etapa 1: Se elaboró el anteproyecto en conjunto con el director de tesis, a fin de definir el problema a investigar y los objetivos que darían respuesta al planteamiento estipulado. Una vez contando con el mismo, se presenta ante la institución correspondiente en donde se llevó a cabo dicho estudio

Etapa 2: Se solicitó la autorización de la dirección de la Facultad, para la aplicación de los instrumentos de medición, autoeficacia, autoestima, estrés y motivación de logros.

Etapa 3: Denominada de aplicación, la cual, se llevó a cabo bajo el consentimiento de los participantes. A los cuales se les clarificó el objetivo de la investigación, así como la importancia de la misma para la institución. La aplicación de los instrumentos, consistió en una duración de 15 minutos aproximadamente y bajo el monitoreo directo, a fin de clarificar alguna duda y validar su correcta contestación, extendiendo un agradecimiento formal a cada docente por su participación.

Etapa 4: Una vez que se recolectaron los instrumentos de la muestra representativa de la población, se procedió a diseñar la matriz de datos (ver anexo) para comenzar con la tabulación de las respuestas.

Etapa 5: Teniendo ya todos los datos tabulados y asegurando la correcta captura de los mismos, se procedió a realizar los análisis correspondientes en el programa SPSS, a fin de dar respuesta a los objetivos planteados, dando como resultado el siguiente capítulo de la investigación.

3.7 Análisis de Datos

Ya que fueron capturados los datos de las escalas respondidas por los participantes, los análisis parten de una vista sobre las medidas de tendencia central y medidas de dispersión, para realizar los gráficos por factores y así facilitar su evaluación y conclusión. Posteriormente se aplicaron pruebas de correlación

mediante el programa SPSS a fin de identificar los factores que influyen en los docentes, en relación a las cuatro variables.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

En el presente capítulo se describirán los diversos análisis y resultados logrados. En primer término, se realizan las pruebas de normalidad de la muestra, con la finalidad de estudiar el comportamiento de la misma conforme a una distribución normal estándar y determinar si los resultados son adecuados para el análisis de los datos y si pueden ser generalizados para la población; posteriormente se detallarán las medidas de tendencia central y distribución de frecuencias para la descripción de los resultados, así como proceder con la respuesta a las hipótesis.

Como primer punto mediante el uso de la prueba de normalidad univariante Kolmogorov-Smirnov (KS) para una distribución de contraste normal, para determinar la distribución de acuerdo con la normalidad si se rechaza o acepta la hipótesis nula.

Tabla 1: Prueba de normalidad: Kolmogorov-Smirnov (KS)

Escala	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	Sig.
Autoeficacia	.089	162	.003
Autoestima	.177	162	.000
Estrés	.087	162	.005
Motivación de logros	.096	162	.001

Para cada una de las subescalas se aplicó también la prueba (KS). En las cuatro escalas no se obtienen puntajes por debajo de .05 por lo cual se determina que la muestra no es homogénea y no se comporta de una manera normal, esto nos permite considerar los datos obtenidos como referente para futuros estudios.

Para una mejor comprensión de los resultados obtenidos y para facilitar el análisis de los datos se utilizó el programa estadístico SPSS.

En lo que respecta a la confiabilidad se consideró el criterio de Gerson (2013), quienes indican que “el valor mínimo aceptable para el Coeficiente de Alfa de Cronbach es de .60; por debajo de ese valor la consistencia interna de la escala es baja” (p.557).

Tabla 2: Alfa de Cronbach, por escala

Escala	Alfa de Cronbach	Ítems
Autoeficacia	.887	10
Autoestima	.060	10
Estrés	.490	14
Motivación de logros	.657	16

Con base a los resultados se observa una baja confiabilidad de las escalas de Estrés y Motivación de logro, reportaron un valor de alfa de Cronbach que se considera moderada, y la Autoestima como baja. Solamente la escala de Autoeficacia obtiene un puntaje de $.887 > .800$ con lo cual se considera confiable.

Para el cumplimiento del objetivo: *Conocer el nivel en que se encuentran las variables predictoras y de criterio en profesores de una Facultad de Ingeniería*, se presenta en la siguiente tabla 3, se muestra la distribución de las medidas de tendencia central de las escalas de Autoeficacia, Autoestima, Estrés y Motivación de logros.

Tabla 3: Datos descriptivos de las escalas.

	Autoeficacia	Autoestima	Estrés	Motivación e logros
Válido	162	162	162	162
Perdidos	0	0	0	0
Media	3.28	2.54	3.36	2.56
Mediana	3.30	2.50	3.35	2.56
Moda	3.00	2.50	3.64	2.56
Des. estándar	.480	.272	.338	.332
Varianza	.231	.074	.115	.111
Mínimo	1.70	1.90	2.21	1.69
Máximo	4.00	3.50	4.36	3.50

Para conocer los niveles generales de las cuatro variables se presenta el siguiente gráfico, en el cual con base al nivel esperado se estima la proporción del nivel obtenido.

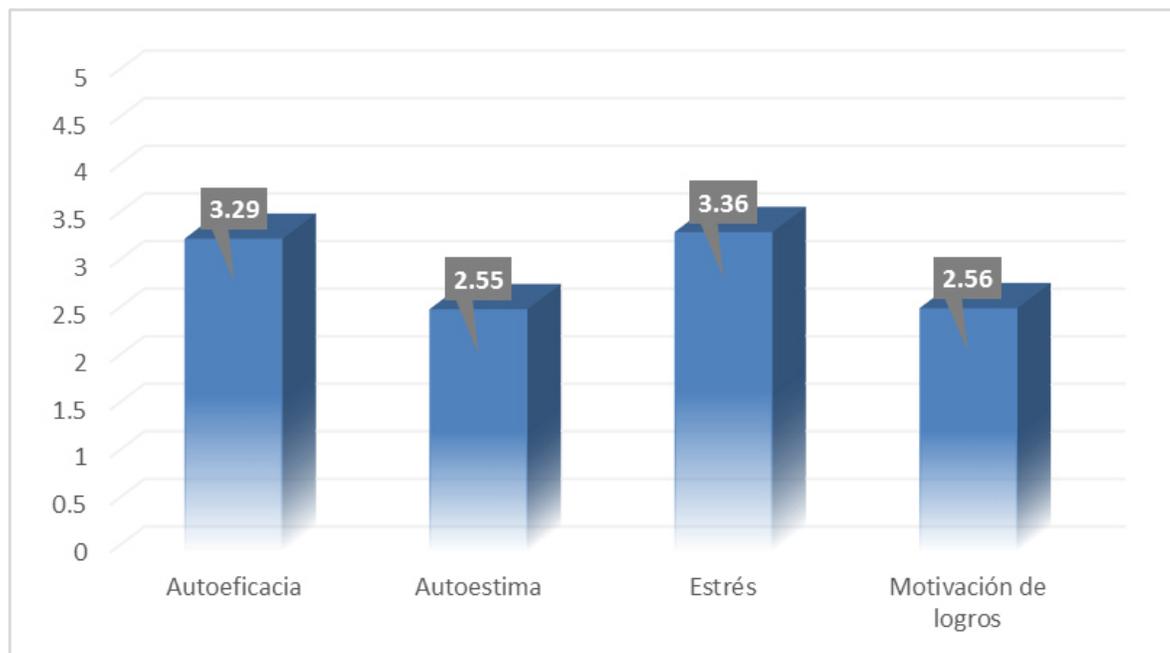


Gráfico 1. Niveles generales de las variables predictoras y de criterio.

En el gráfico anterior se observa que el nivel de Autoeficacia se encuentra en un 3.29 semejante al nivel de Estrés con un 3.36. Por otra parte, los niveles de Autoestima y de Motivación de logros se encuentran en un mismo nivel de 2.55 y 2.56.

A continuación, se presentan los resultados de las medias de cada una de las cuatro variables por indicador.

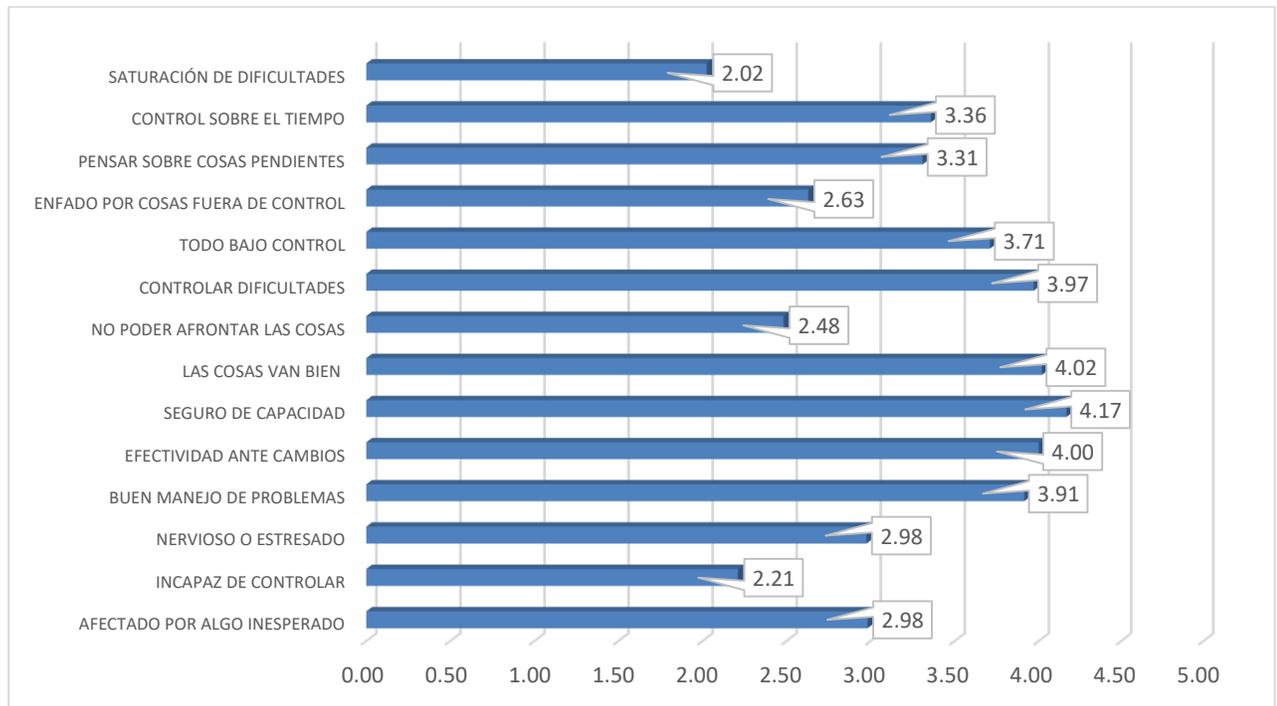


Gráfico 2. Niveles de estrés por indicativo.

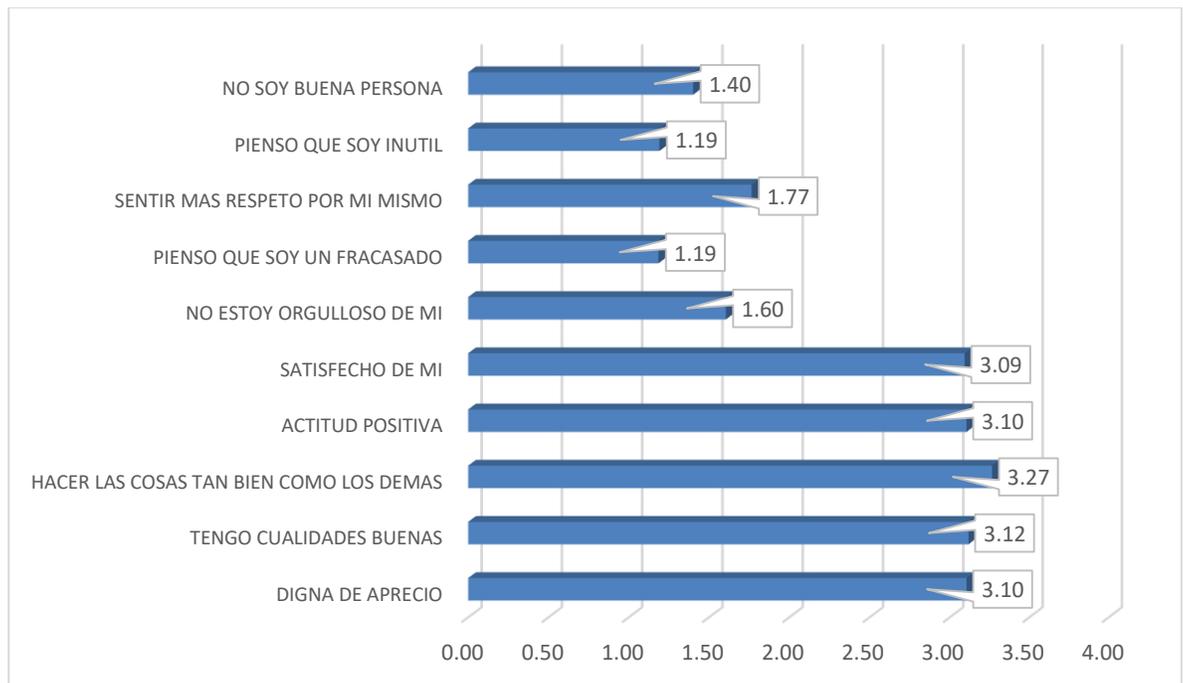


Gráfico 3. Niveles de autoestima por indicativo.

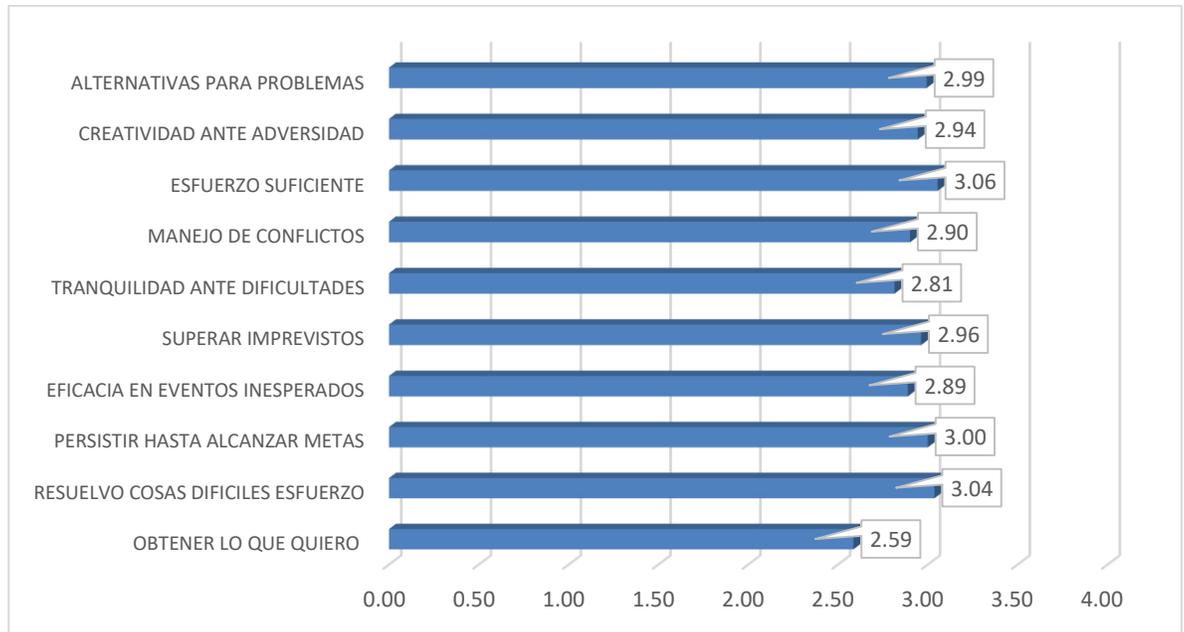


Gráfico 4. Niveles de autoeficacia por indicativo.

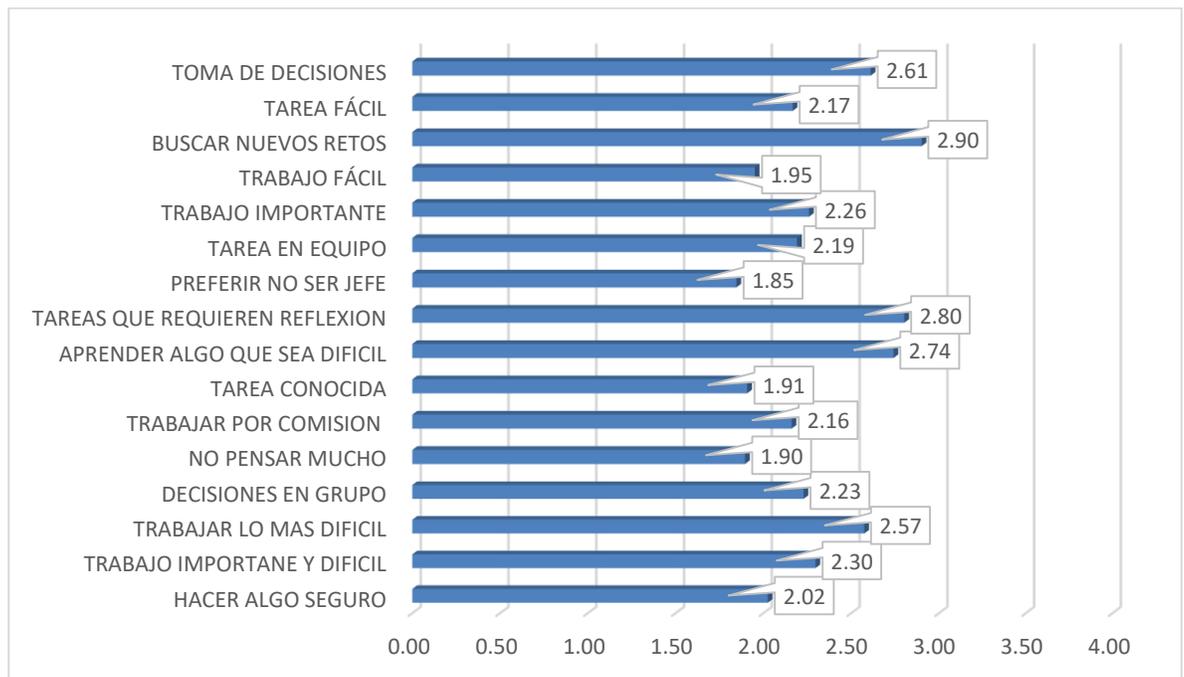


Gráfico 5. Niveles de motivación de logros por indicativo.

Como parte de los objetivos de *determinar la relación que existe entre la variable de Autoeficacia con Autoestima, Estrés y Motivación de logro*, se realiza

una prueba de correlación bidireccional de R de Pearson entre los factores que componen el instrumento, obteniendo índices de fuerte correlación entre los factores evaluados (ver tabla 4).

Tabla 4: *Correlación bilateral de las subescalas*

	Autoestima	Estrés	Motivación de logros
Autoeficacia	.222 (p=.005<.05)	.357 (p=.000<.05)	.044 (p=.581>.05)

Con relación a la tabla anterior se observa que los componentes de las escalas de Autoeficacia en relación con la Autoestima existen una correlación significativa y positiva $r=.222$ ($p=.005<.05$), para la relación de la escala de Autoeficacia con Estrés se obtuvo un valor de $r=.357$ ($p=.000<.05$) encontrando una correlación significativa y positiva. Para la relación de las escalas de Autoeficacia y Motivación de Logros, el puntaje de $r=.004$ ($p=.581>.05$) con lo cual se determina que no se presenta relación alguna entre estas variables.

Para identificar la interacción de las variables de criterio con las predictoras se realiza un análisis de regresión como se observa en la siguiente tabla.

Tabla 5: *Análisis de regresión lineal*

	R	R square	Modelo de regresión lineal ANOVA	ANOVA sig.	Coefficiente de estandarización	T	T sig.
Autoeficacia y Estrés	.357	.128	23.420	.000	15.813	.362	.000
Autoeficacia y Autoestima	.222	.049	8.259	.005	22.911	6.57	.000
Autoeficacia y Motivación de logros	.044	.002	.306	.561	31.251	10.61	.000

Con base a lo anterior se observa que la proporción de datos que se puede predecir de la Autoeficacia con relación al Estrés es de 12.8% con un tamaño del efecto pequeño ($.128 < .129$) por otra parte al realizar en análisis de ANOVA se obtiene un valor de $p = .000 < .05$, con lo cual se puede proceder para la realización de un modelo de regresión lineal con dichas variables. Por otra parte, la proporción de datos que se puede explicar de la Autoeficacia con relación a la Autoestima es de 4.9% con un tamaño del efecto pequeño ($.049 < .129$) con un nivel de significancia de ANOVA de $p = .005 < .05$, con lo cual al igual que con el Estrés es posible el diseño de un modelo de regresión lineal.

Solo en el caso de la Autoestima y la Motivación de logros, el porcentaje de explicación de los datos es de 0.2% sin tener un tamaño del efecto considerable ($.002 < .01$) y el nivel de significancia de ANOVA fue de $p = .561 < .05$ con lo cual no se tiene los elementos para la construcción del modelo de regresión lineal, mismo que lo comprueba la baja relación entre dichas variables.

CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES

Para este capítulo se presentan los resultados analizados de los objetivos planteados, respondiendo a las hipótesis de investigación y contrastando los hallazgos con las mismas. Cabe mencionar que con base los resultados de la confiabilidad de la escala de Autoestima y la escala de Estrés se considera bajo reserva los resultados de la correlación y la regresión en relación con la autoeficacia, sin embargo, es pertinente conocer bajo este enfoque los resultados para reportar los entregables acordados con la institución con la cual se trabajó. Se invita para futuros estudios revisar la confiabilidad de las escalas mejorando los contextos de aplicación.

Como objetivo general *Determinar la relación entre el estrés, la motivación de logro y la autoestima, con la autoeficacia de profesores de una Facultad de Ingeniería*. Posterior al análisis realizado con las pruebas de correlación R de Pearson se determinó que existe una relación fuerte y positiva de la Autoeficacia con las variables de Estrés y la Motivación de logros ($p < .05$), en caso contrario no se presenta relación alguna con la variable de Autoestima ($p > .05$). Con base a lo anterior se rechaza la hipótesis planteada *H1: Existe una relación fuerte y positiva entre la Autoeficacia y las variables de Autoestima, Estrés y Motivación de logros*. Lo anterior por la posible baja confiabilidad del instrumento de Autoestima o cuestiones multifactoriales relacionadas con la variable.

Como siguientes objetivos *Conocer la relación entre motivación de logro y autoeficacia en profesores de una Facultad de Ingeniería*. Realizando el análisis de regresión se concluyó que existe un nivel de influencia de la variable de Motivación de logros sobre la Autoeficacia, presentando un tamaño del efecto de .128, el cual es considerado como efecto pequeño con base al criterio de la Q de Cohen. Con lo cual la hipótesis se rechaza *H2: Existe un tamaño del efecto grande del Estrés en relación con la Autoeficacia*, lo cual demuestra la existencia de un nivel de influencia a considerar en conjunto con otras posibles variables, sin embargo, no con un efecto grande.

Como siguiente objetivo: *Conocer la relación entre estrés y autoeficacia en profesores de una Facultad de Ingeniería*. Al realizar el análisis de regresión se concluyó que existe un nivel de influencia de la variable de Estrés sobre la Autoeficacia, presentando un tamaño del efecto de .049 el cual es considerado como efecto pequeño con base al criterio de la Q de Cohen, con ello se rechaza la hipótesis *H3: Existe un tamaño del efecto grande del Autoestima en relación con la Autoeficacia*, considerando la posibilidad de que estén presentes otras variables que influyan sobre el estrés y no consideradas para el presente estudio.

Siguiendo con los objetivos específicos: *Conocer la relación entre autoestima y autoeficacia en profesores de Facultad de Ingeniería*. La variable de Autoestima no presentó efecto alguno sobre la Autoeficacia. Con base a lo anterior se rechaza la hipótesis planteada *H4: Existe un tamaño del efecto grande del Motivación de*

logros en relación con la Autoeficacia. Probablemente por la baja confiabilidad del instrumento al realizar el análisis de consistencia interna.

Con base a los análisis anteriores se puede determinar el siguiente modelo que marca la relación de las variables predictoras (Estrés y Motivación de logros) con la variable de criterio (autoeficacia).

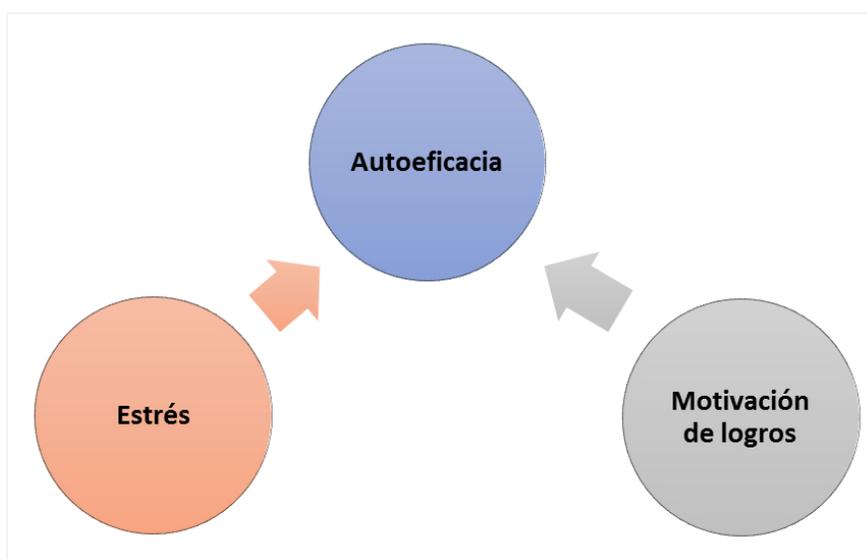


Figura 7. Modelo de relación del Estrés y la Motivación de logros con la Autoestima.

Con relación al objetivo: *Conocer el nivel en que se encuentran las variables predictivas y de criterio en profesores de una Facultad de Ingeniería* se concluye que la Autoeficacia se encuentra por debajo del Estrés no de forma significativa (diferencia de .07) a diferencia de la Autoestima y la Motivación de los logros, las cuales se ubican en un nivel menor a la Autoeficacia. A continuación, se describe a mayor detalle la relación de la Autoeficacia (variable de criterio) con las variables predictoras. Se tiene que los docentes se encuentran en un nivel alto de estrés

(3.36) con ello se puede inferir que los docentes de esta muestra mantienen una actividad alta para hacerle frente a la demanda de sus labores, ya que un nivel moderado de estrés hace que la productividad aumente, sin embargo, un nivel excesivo produce el efecto contrario. El problema es que cada persona reacciona de manera diferente a un mismo estímulo. Lo que para uno es un acicate que le permite mantener la adrenalina en circulación, para otro puede suponer una presión excesiva. En pequeñas cantidades el estrés crónico puede ayudar a aumentar el estado de alerta, por lo tanto, puede fomentar la creatividad y la proactividad en el equipo de trabajo.

Se tiene que la mayor parte de los docentes se encuentran en un nivel medio de autoestima con un 2.55 de promedio, con ello la gran parte de los profesores reportan un nivel medio de Autoestima con relación de la autoeficacia con ello se puede concluir que confían en sus propios criterios y tienen una serie de valores y principios que están dispuestos a defender. Aun así, son capaces de cambiarlos si la evidencia les dice que deben hacerlo, son capaces de actuar de acuerdo con lo que creen que es la mejor elección, incluso cuando los demás les dicen que se están equivocando y tienden a no preocuparse demasiado por lo que hicieron en el pasado o por lo que ocurrirá en el futuro, pero aprenden de ambas cosas para mejorar poco a poco.

Los docentes reportan niveles medios de Motivación de logros (2.56 de promedio) con relación a la Autoeficacia la mayor parte de los docentes de encuentran en niveles medios con el nivel de motivación reportada con ello se

concluye que la importancia de la motivación al logro ha sido demostrada en numerosos estudios. A nivel laboral, personal y educativo se ha comprobado que hay una relación directa entre la motivación al logro y el éxito (entendido como el logro de los objetivos propuestos) en estos tres ámbitos. 1. Logros que pasan desapercibidos, alcanzar un objetivo no siempre es suficiente motivación, en ocasiones debe acompañarse de una felicitación o compensación añadida. Casi 1 de cada 5 empleados sienten que sus buenos resultados no son valorados. Las empresas deben apreciar el trabajo de su plantilla mirándolo con perspectiva. Es decir, para solventar este problema y recompensarles podrán actuar sobre múltiples condiciones laborales: mayor comunicación, poder de decisión, flexibilidad en el horario, remuneración, facilidades de transporte y/o comida, etc., 2. Mal clima laboral: el ambiente laboral no sólo lo conforman los propios trabajadores, también el espacio de trabajo ha cobrado una importancia vital. Las emociones se contagian, por lo que crear entornos positivos y un ambiente distendido repercutirá positivamente generando mejores resultados. 3 desajuste entre las perspectivas y la realidad: otro gran grupo de empleados desmotivados lo achacan a una falta de desafíos laborales. Por culpa de la crisis, muchas empresas han tenido que reestructurarse. Muchos empleados han tenido que asumir tareas de diferentes rangos o se han visto superados por competencias antes desconocidas (multitasking, nuevas tecnologías, comunicación, etc.). En muchas ocasiones son los propios profesionales los que tienen en su mano revertir una situación negativa. Una actitud proactiva y una predisposición abierta mejorará el ánimo con el que se acude al puesto de trabajo.

Con base a lo anterior se rechaza la última hipótesis *H5: Las variables de Autoeficacia, Autoestima, Estrés y Motivación de logros se encuentran en niveles altos* pues deja ver que con relación a los niveles promedio de la Autoeficacia del 3.29 los docentes reportan solo niveles altos de Estrés y medios de Autoestima y Motivación de logros, por lo cual al tener una Autoeficacia alta lleva a altos niveles de estrés, lo cual teóricamente es consistente ya que al enfocarse a la capacidad de realizar las tareas los niveles de estrés tenderán a elevarse, presentando con ello la autoeficacia percibida es un poderoso antídoto contra el estrés, pues las personas con altos niveles de autoeficacia experimentan niveles de estrés significativamente menores que los que tienen baja autoeficacia.

La ansiedad, el estrés, el cansancio ejercen influencia sobre las cogniciones de manera que la sudoración, la aceleración del ritmo cardiaco, la sensación de angustia, etc., generalmente están asociadas con una percepción de incompetencia o de fracaso.

CAPÍTULO 6: RECOMENDACIONES

Con base a los hallazgos encontrados en el proyecto se presentan las siguientes recomendaciones a fin de mejorar los niveles de la Autoeficiencia de los docentes teniendo un impacto significativo en el Estrés, Autoestima y Motivación de logros.

Como primera estrategia se presenta el modelo propuesto generado del proyecto.

1. Continuar desplegando cursos presenciales y semi presenciales con relación a la superación personal y calidad de vida guiado por expertos en comportamiento humano.
2. Seguir con proyectos que impliquen involucrar más a la familia a través de programas de integración familia – trabajo (convivencia familiar) para compartir actividades recreativas.
3. Diseñar un programa de reconocimiento familiar por parte de la institución cuando los docentes obtengan un premio o meta alcanzada.
4. Diseñar e implementar un programa para el manejo efectivo del estrés multifactorial. Asignar por parte de la administración de cada una de las Facultades un espacio de acuerdo con la preferencia del docente al programa de Bienestar integral (actividad física, meditación, recreativas, artísticas plásticas, artísticas culturales) el cual deberá ser parte de las horas de estancia siendo obligatorio en su ejecución, por lo cual será monitoreado y con seguimiento puntual para validar el cumplimiento del mismo.

5. Desplegar un estudio de correlación entre el sentido de vocación y las variables del estudio (Autoeficacia, Estrés, Autoestima y Motivación de logros) a fin de conocer sus niveles de percepción para realizar propuestas de ajuste en tareas o actividades designadas.
6. Considerar en futuras investigaciones las variables como edad, género y familia.

REFERENCIAS

- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86-95
- Alonso, (2000). *Motivación y aprendizaje en el aula*. Madrid, España: Santillana
- Atkinson, J. & Feather, N. (1966). *A theory of achievement motivation*. New York: Wiley and Sons.
- Armor, D., Conroy- Oseguera, P. Cox, M., Cox M. King N., McDonnell, L., Pascal, A. Pauly, E., & Zellman, G. (1976). *Analysis of the school preferred reading programs in selected. Los Angeles minority schools*, REPORT NO. R-2007-LAUSD. Santa Monica, CA: Rand Corporation (ERIC Document Reproduction Service No. 30 243)
- Bandura, A. (1986). *Social Foundation of thought and action: Social theory*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall
- Bandura. A. (1999). *Autoeficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Berman, P., McLaughlin, M., Bass, G., Pauly, E., & Zellman, G. (1977). *Federal programs supporting educational change Vol. VII: Factors affecting implementation and continuation* (Report No. R-1589/7-HEW). Santa Monica. CA: The Rand Corporation (ERIC Document Reproduction Service No. 140 432)
- Carina Loeb- *Self efficacy at work; social, emotional and cognitive dimensions*. 2016

- Cecchini , S., & Uthoff, A. (2007). *Reducción de la pobreza, tendencias demográficas, familias y en mercado de trabajo en Latinoamérica*. Santiago de Chile: CEPAL, UN.
- CRUZ RAMIREZ, José. Autoestima y gestión de la calidad. México, Edit. Iberoamericana, 1997
- De la Torre, F. (2000). Relaciones humanas en el ámbito laboral. México: Editorial Trillas.
- Monbourquette, J. (2002). De la autoestima a la estima del yo profundo. Bilbao: Sal Terrae.
- Díaz Barriga, F. (2001). *La motivación escolar y sus efectos en el aprendizaje en estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc.Graw Hill.
- estréslaboral.info*. (s.f.). Recuperado el Diciembre de 2015, de <http://www.estreslaboral.info/>
- eumed.net*. (s.f.). Recuperado el Diciembre de 2015, de Enciclopedia Virtual: http://www.eumed.net/libros-gratis/2012a/1158/definicion_clima_organizacional.html
- Farias J. y Narváez C. (2009). Chile. Motivación y ejercicio docente en la educación superior
- González, V., Lorig, K., Sobel, D., & Laurent , D. (2013). Tomando el control de su salud.
- McClelland, D. (1989). La motivación de logro, estudio de la motivación humana. Madrid, España: Nancea

- Muchinsky P., M. (2002). *Psicología aplicada al trabajo*. México: Thompson Learning.
- Branden, N. (1994). *El poder de la autoestima*. México: Paidós.
- Palomar, J. & Matus, G. (2010). *Contribución de los atributos personales sobre la resiliencia: El caso de la pobreza*.
pre. (s.f.). Obtenido de
http://www.prevencionweb.com/articulos/leer.php?id_texto=24
prevenciónweb. (s.f.). Recuperado el Diciembre de 2015, de
http://www.prevencionweb.com/articulos/leer.php?id_texto=24
- Pedro Gerardo Prieto Bejarano. *GESTIÓN DEL TALENTO HUMANO COMO ESTRATEGIA PARA RETENCIÓN DEL PERSONAL*. 2013. Extraído de:
<http://repository.udem.edu.co/bitstream/handle/11407/160/Gesti%C3%B3n%20del%20talento%20humano%20como%20estrategia%20para%20retenci%C3%B3n%20del%20personal.pdf?sequence=1>
- Publicaciones Urbe*. (s.f.). Recuperado el Diciembre de 2015, de
<http://publicaciones.urbe.edu/index.php/cicag/article/view/534/1288>
- Reyes-Lagunes, I. (1998) *La orientación al logro, la evitación al éxito y el temor al fracaso en México*. Simposio: Cultura y psicometría. Congreso Mexicano de Psicología Social
- RIM. (s.f.). Recuperado el Diciembre de 2015, de
<http://www.rim.com.mx/newsactualidades/SEGURIDAD/4/Articulo3.asp>
- Schunk, D. Modeling and self attributions effects on childrens achievement: A self –efficacy analysis. *Journal of Education Psychology*, 1981; 73, 93-105.)
- Anastasi, A. y Urbina, S. (1998). *Tests psicológicos* (7ª ed.). México: Prentice Hall.

Fisher, S. y Hood, B.M. (1987). The stress of the transition to university: A longitudinal study of psychological disturbance, absent mindedness and vulnerability to homesickness. *British Journal of Psychology*, 78, 411-425.

<https://www.euroresidentes.com/empresa/motivacion/motivacion-al-logro>

<https://casiellomariangeles.wordpress.com/2013/02/20/la-motivacion-de-logro-por-ma-angeles-casiello/>

<http://tytuniversitario.blogspot.mx/2012/01/motivacion-del-logro-y-sus-teorias.html>

http://www.ibe.unesco.org/curricula/peru/pe_tefw_2013_spa.pdf

EDEL, R. El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2003; 1:1-15.

LEÓN, A., RODRÍGUEZ, C., FERREL, F. Y CEBALLOS, G. Asertividad y autoestima en estudiantes de primer semestre de la Facultad de Ciencias de la Salud de una universidad pública de la ciudad de Santa Marta (Colombia). *Psicología desde el Caribe. Revista del programa de Psicología de Universidad del Norte, Colombia*, 2009.

CASO-NIEBLA, J. HERNÁNDEZ-GUZMÁN, L. Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 2007; 39:487-501.

GARRIDO, E. DE LA C., ORTEGA, N., ESCOBAR, E. Y GARCÍA, R. Evaluación de la asertividad en estudiantes universitarios, con bajo rendimiento académico. Revista Científica Electrónica de Psicología ICSa-UAEH, 2010; 3:1- 17.

REYES, Y. Relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad, en estudiantes del primer año de Psicología de la UNMSM. Tesis para optar al título de Psicólogo. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú, 2003.

ANEXOS

Anexos 1. Distribución de reactivos por escala

VARIABLE	REACTIVOS
Estrés	1-14
Autoestima	1-10
Autoeficacia	11-20
Motivación de Logro	1-16

Anexos 2. Escala

Consentimiento Informado

Este cuestionario es de carácter anónimo y tiene como objetivo recolectar información sobre diversos factores que influyen en el desempeño del docente universitario.

Los resultados se utilizarán con fines académicos, y serán presentados de manera grupal, sin particularizar en los datos de cada cuestionario en lo individual. El tiempo estimado para contestar este cuestionario es de 10 minutos aproximadamente. Si está de acuerdo en participar, le pedimos seguir las instrucciones y contestar los reactivos que se le presentan.

CUESTIONARIO		
1.- Sexo: F <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	2.- Edad: _____	3.- Antigüedad como docente en la Facultad: _____

INSTRUCCIONES: Por favor, conteste las siguientes preguntas con la respuesta que mejor refleje su situación personal.

Preguntas	Nunca	Casi nunca	De vez en cuando	A menudo	Muy a menudo
1. ¿Con qué frecuencia ha estado afectado por algo que ha ocurrido inesperadamente?	1	2	3	4	5
2. ¿Con qué frecuencia se ha sentido incapaz de controlar las cosas importantes en su vida?	1	2	3	4	5
3. ¿Con qué frecuencia se ha sentido nervioso o estresado?	1	2	3	4	5
4. ¿Con qué frecuencia ha manejado con éxito los pequeños problemas irritantes de la vida?	1	2	3	4	5
5. ¿Con qué frecuencia ha sentido que ha afrontado efectivamente los cambios importantes que han estado ocurriendo en su vida?	1	2	3	4	5
6. ¿Con qué frecuencia ha estado seguro sobre su capacidad para manejar sus problemas personales?	1	2	3	4	5
7. ¿Con qué frecuencia ha sentido que las cosas le van bien?	1	2	3	4	5
8. ¿Con qué frecuencia ha sentido que no podía afrontar todas las cosas que tenía que hacer?	1	2	3	4	5
9. ¿Con qué frecuencia ha podido controlar las dificultades de su vida?	1	2	3	4	5
10. ¿Con que frecuencia se ha sentido que tenía todo bajo control?	1	2	3	4	5
11. ¿Con qué frecuencia ha estado enfadado porque las cosas que le han ocurrido estaban fuera de su control?	1	2	3	4	5
12. ¿Con qué frecuencia ha pensado sobre las cosas que le quedan por hacer?	1	2	3	4	5
13. ¿Con qué frecuencia ha podido controlar la forma de pasar el tiempo?	1	2	3	4	5
14. ¿Con qué frecuencia ha sentido que las dificultades se acumulan tanto que no puede superarlas?	1	2	3	4	5

Anexos 3. Escala

INSTRUCCIONES: Por favor, conteste las siguientes preguntas con la respuesta que mejor refleje su situación personal.

	Muy en Desacuerdo	En Desacuerdo	De Acuerdo	Muy de Acuerdo
1.- Siento que soy una persona digna de aprecio, al menos en igual medida que los demás.	1	2	3	4
2.- Estoy convencido de que tengo cualidades buenas.	1	2	3	4
3.- Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente.	1	2	3	4
4.- Tengo una actitud positiva hacia mí mismo.	1	2	3	4
5.- En general estoy satisfecho de mí mismo.	1	2	3	4
6.- Siento que no tengo mucho de lo que estar orgulloso.	1	2	3	4
7.- En general, me inclino a pensar que soy un fracasado.	1	2	3	4
8.- Me gustaría poder sentir más respeto por mí mismo.	1	2	3	4
9.- Hay veces que realmente pienso que soy un inútil.	1	2	3	4
10.- A veces creo que no soy buena persona.	1	2	3	4
11.- Puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero aunque alguien se me oponga.	1	2	3	4
12.- Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente.	1	2	3	4
13.- Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas.	1	2	3	4
14.- Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados.	1	2	3	4
15.- Gracias a mis cualidades puedo superar situaciones imprevistas.	1	2	3	4
16.- Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo (a) porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles.	1	2	3	4
17.- Venga lo que venga, por lo general soy capaz de manejarlo.	1	2	3	4
18.- Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario.	1	2	3	4
19.- Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué debo hacer.	1	2	3	4
20.- Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo.	1	2	3	4

Anexos 4. Escala

INSTRUCCIONES: Por favor, conteste las siguientes preguntas con la respuesta que mejor refleje su situación personal.

¿En qué medida cree Ud. que le describen estas afirmaciones?	Muy en Desacuerdo	En Desacuerdo	De Acuerdo	Muy de Acuerdo
1. Prefiero hacer algo en lo que me encuentre seguro y relajado que meterme con algo más difícil y que es para mí un desafío.	1	2	3	4
2. Preferiría un trabajo importante y difícil con un 50% de posibilidades de que me resultara un fracaso, a otro trabajo moderadamente importante pero nada difícil.	1	2	3	4
3. Si tuviera que volver a meterme en una de dos tareas que deje incompletas, preferiría trabajar en la más difícil	1	2	3	4
4. Prefiero tomar decisiones en grupo que aceptar yo toda la responsabilidad de las actividades del grupo.	1	2	3	4
5. Al jugar a las cartas, prefiero un juego fácil y divertido a otro que requiera pensar mucho.	1	2	3	4
6. Prefiero trabajar a comisión con más riesgo pero con posibilidades de ganar mucho que con un salario fijo.	1	2	3	4
7. Prefiero la tranquilidad de una tarea conocida, que enfrentarme con una nueva aunque sea de mayor importancia.	1	2	3	4
8. Prefiero aprender algo difícil que casi nadie sabe antes que aprender lo que ya sabe la mayoría.	1	2	3	4
9. Encuentro más gratificantes las tareas que requieren reflexionar mucho, que las tareas que no exigen un gran esfuerzo intelectual.	1	2	3	4
10. Prefiero no ser el jefe y vivir con más paz a ser yo el que manda, ganando más pero también con más quebraderos de cabeza.	1	2	3	4
11. Prefiero una tarea en la que la dirección y la responsabilidad es compartida por un equipo, a asumir yo personalmente toda la responsabilidad	1	2	3	4
12. Prefiero un trabajo suficientemente importante y que puedo hacer bien, a meterme en otro trabajo mucho más importante pero también con muchos más riesgos de fracaso.	1	2	3	4
13. Al elegir entre lo fácil y lo difícil, en igualdad de condiciones creo que me iría a lo más fácil.	1	2	3	4
14. Si tengo éxito en la vida y las cosas me van bien, creo que soy de los que buscarían un nuevo éxito en vez de conformarme con lo que ya tengo.	1	2	3	4
15. Prefiero una tarea fácil y en la que se gana bastante, a otra más difícil y que exige mayor preparación y en la que puede que se gane algo menos.	1	2	3	4
16. Prefiero un trabajo cuyo éxito dependa de mi habilidad para tomar decisiones y asumir riesgos, a otro no tan bien pagado pero en el que no tengo que tomar decisiones difíciles.	1	2	3	4