

**FACTORES INTRAPERSONALES Y ESTILOS DE ENSEÑANZA: UN ESTUDIO
CON DOCENTES DE NIVEL SUPERIOR.**

**INTRAPERSONAL FACTORS AND TEACHING STYLES: A TEACHERS OF
HIGHER EDUCATION STUDY.**

Julieta Laudadio y Claudia Mazzitelli

RESUMEN

Algunos autores señalan que un docente puede adoptar estilos de enseñanza que contribuyan a que los estudiantes regulen su propio aprendizaje, es decir, el estilo de enseñanza de un profesor puede motivar a sus estudiantes y favorecer sus aprendizajes (Wentzel, 2005). Atendiendo a esto, en la investigación que venimos realizando, nos propusimos analizar la relación de factores intrapersonales como la automotivación y la autoeficacia en la configuración del estilo de enseñanza. Para identificar tanto los estilos de enseñanza como los factores intrapersonales se utilizaron instrumentos validados. Los resultados muestran la relevancia del estudio de las características personales que favorecen el desarrollo de estilos centrados en el estudiante, de manera de potenciar dichos aspectos en la formación de docentes.

Palabras clave: Educación Superior, Autoeficacia, Automotivación, Estilos de Enseñanza

ABSTRACT

Some authors suggest that a teacher can adopt teaching styles that help students regulate their own learning, this means that, the teaching style of a teacher can motivate students to promote their own learning ((Wentzel, 2005). In response to this, in the research we have done we decided to analyze the relationship between intrapersonal factors such as self-motivation and self-efficacy in the teaching style configuration. We used validated instruments to identify both, teaching styles and intrapersonal factors. The results show the relevance of the study of the personal characteristics that favor the development of student-centered styles, so as to enhance these aspects in teacher's training.

Keywords: Teaching Styles; Self Efficacy; Self-motivation; Higher Education

Recepción del artículo: 30.07.2014 • Aprobación del artículo: 01.10.2014

¹ Dra. Julieta Laudadio
E-mail: mjlaudadio@conicet.gov.ar

² Dra. Claudia Mazzitelli
E-mail: mazzitel@ffha.unsj.edu.ar

¹⁻² Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) e Instituto de Investigaciones en Educación en las Ciencias Experimentales (IIECE, FFHA-UNSJ)

Introducción

Algunos autores (Giles, Ryan, Belliveau, De Freitas, & Casey, 2006) afirman que la investigación sobre educación en las últimas décadas se ha centrado en el debate sobre la orientación pedagógica -centrado en el profesor o centrado en el estudiante-, que promueve mejores aprendizajes. Al respecto los investigadores señalan la necesidad de equilibrio entre las actividades centradas en el profesor y centradas en el estudiante dentro de una clase. De allí la necesidad de trabajos de investigación que permitan ampliar la comprensión acerca de los estilos de enseñanza y su impacto en el aprendizaje. El profesor con su estilo de enseñanza puede ayudar a que los estudiantes autorregulen su propio aprendizaje, es decir, que un docente puede adoptar estilos de enseñanza que motiven a sus estudiantes y favorezcan sus aprendizajes (Wentzel, 2005). Aquí jugarían un papel importante algunas características personales del docente como la percepción de autoeficacia y la automotivación (motivación intrínseca). Atendiendo a esto, el presente trabajo tiene por objetivo analizar la influencia de factores intrapersonales, como la motivación intrínseca y la autoeficacia, en la configuración del estilo de enseñanza de los profesores universitarios.

Existen estudios (Bekale Nze & Ginestie, 2012; Larrosa Martínez, 2010) que avalan el carácter altamente vocacional de la profesión docente, ya que para los profesores su principal motivación son los propios alumnos. Ejercen la docencia porque les gusta trabajar con los jóvenes, ayudarlos en su formación y sienten gran satisfacción viendo cómo con su asistencia aprenden, desarrollan su potencial y se preparan para conducirse como adultos responsables.

Así, la motivación de los profesores está basada en elementos intrínsecos relacionados con su trabajo como son: el reto intelectual, la autonomía, la libertad para probar nuevas ideas, el desarrollo de la competencia profesional y la oportunidad de crecer personalmente, el sentir que benefician a la sociedad influyendo en la educación de los jóvenes y el desarrollo de la creatividad (Gardner, Csikszentmihalyi, & Damon, 2002). Parece claro que la enseñanza es una de las profesiones que en sí misma puede ser altamente desafiante y satisfactoria y ser vivida como vocación, viendo el trabajo como inseparable de la propia vida. Para mantener el compromiso de los profesores -el cual se manifiesta a través del interés y entusiasmo profesional, es necesario atender a la figura del profesor, al entorno académico en el que se trabaja y a la relación que se establece entre ambos.

De esta manera el profesor puede experimentar el trabajo de forma positiva, mejorando su propia competencia real y su percepción de competencia. Si bien la percepción positiva de autoeficacia para enseñar, es necesaria para que la tarea docente llegue a sus resultados esperados, no es suficiente para alcanzar la meta. En este sentido González Torres (2003) afirma que los profesores eficaces integran conocimiento profesional (la materia y metodología didáctica), conocimiento interpersonal (conocimiento de los alumnos, habilidades sociales de comunicación)

e intrapersonal (capacidad reflexiva –examen de la propia actuación y de las formas de mejorarlo– y consideración ética) y en cada una de estas áreas el profesor puede marcarse objetivos de mejora para hacer frente a las nuevas demandas educativas.

Estudios recientes (Hein et al., 2012) indagan acerca de la relación entre los estilos de enseñanza y la motivación para enseñar. Entre sus resultados preliminares se observa que los profesores que poseen una conducta autodeterminada, es decir, que reflejan una motivación intrínseca, se vinculan con estilos de enseñanza centrados en el estudiante. Mientras que los profesores que poseen una conducta no autodeterminada, fundamentada en una desmotivación, tienden a adoptar estilos de enseñanza centrados en el profesor. Además, señalan que la motivación intrínseca es significativamente mayor entre los profesores que asumen un estilo centrado en el estudiante, siendo estos docentes quienes estarían en condiciones de promover el aprendizaje de sus estudiantes. Es por ello que cobra relevancia el estudio de aquellas características personales que favorecerían el desarrollo de estilos centrados en el estudiante, de manera de potenciar dichos aspectos en las distintas etapas de formación de los docentes.

Asimismo, encontramos antecedentes que analizan el impacto de la motivación y su efecto moderador de la relación educativa en el ámbito de la enseñanza universitaria (Chong & Ahmed, 2012), como así también sus implicancias en los distintas etapas de formación del profesorado (Evelein, Korthagen, & Brekelmans, 2008). Dichos estudios siguen principalmente la teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan, 1980) a la hora de considerar los distintos tipos de motivación.

El continuum de la motivación propuesto por Deci y Ryan (1980, 2000), corresponde a una sub-teoría que señala diferentes formas de motivación y los factores contextuales que promueven o impiden la interiorización e integración de éstos en la regulación de las conductas. Estos autores establecen una taxonomía donde la motivación se estructura en forma de un continuo que abarca los diferentes grados de autodeterminación de la conducta. Este continuo de la motivación abarca desde la conducta no-autodeterminada, hasta la conducta auto-determinada. El recorrido de un tipo de conducta a otra abarca tres tipos fundamentales de motivación: la desmotivación, la motivación extrínseca y la motivación intrínseca. A su vez, cada uno de estos tipos de motivación tiene su propia estructura y está regulado por el sujeto de forma interna o externa.

Cada uno de los tipos de motivación está determinado por una serie de procesos reguladores, como pueden ser valores, recompensas, autocontrol, intereses, diversión, satisfacción, etc. En un extremo del continuo de auto-determinación se encuentra la desmotivación. Se corresponde con la falta absoluta de motivación, tanto intrínseca como extrínseca. Correspondería al grado más bajo de autodeterminación. La desmotivación hace referencia a la falta de intencionalidad para actuar y se produce cuando el individuo no valora una actividad, ya sea

porque no se siente competente para hacerla como porque no espera la consecución del resultado esperado.

La motivación extrínseca está determinada por recompensas o agentes externos. Los autores proponen cuatro tipos de motivación extrínseca: regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada y regulación integrada.

- El primer tipo de motivación extrínseca es la regulación externa. Es la forma menos autodeterminada de motivación extrínseca y, por tanto, la de mayor contraste con la motivación intrínseca. La conducta se realiza para satisfacer una demanda externa o por la existencia de premios o recompensas. Los individuos experimentan la conducta sintiéndose controlados. La regulación externa constituye el típico caso de motivación por la búsqueda de recompensas o evitación de castigos. Esta forma de regulación se caracteriza por tener un locus de control externo.
- El segundo tipo de motivación extrínseca es la regulación introyectada, también llamada introyección o regulación auto-ejecutada. Este tipo de regulación está asociada a las expectativas de auto-aprobación, evitación de la ansiedad. La regulación de la conducta sigue teniendo todavía un locus de control externo. Los motivos de participación en una actividad son principalmente el reconocimiento social, las presiones internas o los sentimientos de culpa. El individuo ejerce presión sobre sí mismo para regular su comportamiento.
- El tercer nivel de regulación dentro del continuum de la motivación propuesto por Deci y Ryan es la regulación identificada. La conducta es altamente valorada y el individuo la juzga como importante, por lo que la realizará libremente aunque la actividad no sea agradable. Cuando una persona se identifica con la acción o el valor que expresa, de forma consciente, existe un alto grado de autonomía percibida.
- El último nivel de regulación es el de la regulación integrada. En este caso, la conducta se realiza libremente. La integración ocurre cuando la persona evalúa la conducta y actúa en congruencia con sus valores y sus necesidades.

Finalmente, se menciona la motivación intrínseca, que se puede definir como aquella relacionada con la necesidad de explorar el entorno, la curiosidad y el placer que se experimenta al realizar una actividad, sin recibir una gratificación externa directa. El desarrollo de la actividad en sí, constituye el objetivo y la gratificación, suscitando también sensaciones de competencia y autorrealización. Un aspecto importante de la conducta intrínsecamente motivada es que el interés por la actividad y las necesidades de competencia y autorrealización subsisten incluso después de haberse alcanzado la meta. Desde esta perspectiva tienen una gran importancia los procesos de interiorización y de integración.

La teoría de la autodeterminación postulada por estos autores, nos permite no sólo entender mejor los procesos humanos en distintas áreas: educación, trabajo,

actividades de ocio, etc, sino también orientar intervenciones que promuevan el desarrollo de este aspecto en los docentes, con su influencia en los estudiantes. Tremblay, Blanchard, Taylor, Pelletier, & Villeneuve (2009), señalan que los pasos a seguir serán analizar cómo las características personales pueden dar lugar a diferentes orientaciones motivacionales, como así también desarrollar instrumentos útiles que contribuyan a una mejor comprensión de la interacción entre las características personales, la motivación personal y el desempeño en el ámbito laboral. Al respecto Vallerand, Pelletier, & Koestner (2008), señalan que las intervenciones, en general, representan un área olvidada por lo que las futuras investigaciones deberían ser bastante prometedoras en este sentido.

Por otra parte, Prieto Navarro (2007) señala que desde mediados de la década del sesenta la investigación educativa se orientó a un nuevo campo de estudios, el de las creencias de los profesores y el modo en que éstas subyacen en las estrategias de enseñanza que utilizan. Se observa el avance hacia un estudio sistemático de aspectos implícitos de la actividad docente y de los distintos tipos de creencias capaces de generar actuaciones didácticas distintas y, en última instancia, resultados de aprendizaje diferentes. Entre estos aspectos implícitos cabe destacar la percepción de autoeficacia. La docencia, quizás más que otras profesiones, como se ha señalado anteriormente, exige un nivel muy alto de implicación personal. Enseñar exige a los profesores emplear sus cualidades personales para proyectarse en determinados roles y para establecer relaciones que favorezcan el interés y el ambiente de trabajo de los estudiantes. Algunos estudios han identificado creencias que tienen los profesores acerca de sí mismos y cómo éstas influyen en su práctica docente (Brown, 2012; Huangfu, 2012). En este sentido se puede decir que las creencias de autoeficacia docente guían la enseñanza y la comunicación que se da entre el profesor y los estudiantes, aspectos que, a su vez, influyen en la motivación y rendimiento de estos últimos.

Metodología

Se trabajó con 35 profesores de nivel superior de carreras afines con las Ciencias Naturales que se desempeñan en materias de los primeros años de la carrera. Los instrumentos se aplicaron a docentes en ejercicio de edades comprendidas entre 28 y 62 años ($\bar{x} = 49.94$ y $\sigma = 8.87$). Los profesores poseen entre 3 y 39 años de experiencia en docencia superior ($\bar{x} = 23.97$ y $\sigma = 9.81$). El 63% corresponde a profesores de 1er año y el 37% de 2do año. El 80% se desempeña en la universidad y el 20% restante en instituciones no universitarias de Nivel Superior.

Para evaluar los estilos de enseñanza se aplicó el Cuestionario de Evaluación de la Metodología Docente y Evaluativa de los Profesores Universitarios (Gargallo López et al., 2011). Asimismo para la evaluación de la autoeficacia se administró la Escala de Autoeficacia Docente del Profesor (Prieto Navarro, 2007). En el caso de la

automotivación se utilizó la Escala de motivación laboral extrínseca e intrínseca (Tremblay et al. 2009).

El cuestionario que corresponde a los estilos de enseñanza está conformado por 51 ítems agrupados en tres escalas. Para elaborar dos de las escalas parte de dos modelos uno centrado en la enseñanza y otro en el aprendizaje. La tercera se elaboró a partir de la teoría sobre las habilidades de los profesores universitarios competentes.

En cuanto al cuestionario de autoeficacia docente, posee 44 ítems que se corresponden con cuatro grandes dimensiones: planificación de la enseñanza, implicación activa de los alumnos, interacción positiva en el aula y la evaluación del aprendizaje y de la función docente (autoevaluación). Todas ellas son indicativas de una enseñanza universitaria de calidad, de manera que es un buen indicador de las características de la enseñanza que repercuten positivamente en el aprendizaje de los estudiantes. La respuesta de los profesores implica una mirada a dos cuestiones fundamentales: por un lado deben reflexionar sobre el grado en el que se sienten capaces de utilizar distintas estrategias de enseñanza; y por otro, han de expresar la frecuencia con que las utilizan. Es decir, que se puede hablar de dos subescalas: capacidad y realización. Para analizar las puntuaciones obtenidas se tiene en cuenta de manera general las medias por ítems en una escala del 1 al 6; y las medias por dimensión. En el caso de planificación en un rango del 13 al 78, en implicación activa de los alumnos entre 10 y 60; en interacción en un rango de 8 y 48; y finalmente, en evaluación del aprendizaje y de la función docente entre 14 y 84.

Por último, la Escala de motivación laboral extrínseca e intrínseca (WEIMS) es un cuestionario de 18 ítems basado en los seis tipos de regulación postulados en la Teoría de autodeterminación (Deci & Ryan, 1980). Dicha teoría determina en qué medida las personas se involucran o no libremente en la realización de sus actividades, teniendo en cuenta una serie de mecanismos psicológicos reguladores de la conducta y buscando, en la medida de lo posible, una mayor orientación hacia la motivación autodeterminada. El puntaje total obtenido refleja el nivel de los individuos con respecto a la libre determinación.

Resultados

Confiabilidad

Con el fin de aportar evidencia empírica que avale las cualidades métricas de los instrumentos seleccionados, se aplicó el Alpha de Cronbach para calcular la fiabilidad. Este modelo es uno de los más utilizados por los investigadores y mide la consistencia interna de todos los ítems.

Al considerar la fiabilidad de cada instrumento se obtuvieron los siguientes resultados: para la escala automotivación se obtuvo un Alpha de Cronbach de 0.86, para la

escala de autoeficacia el Alpha obtenido es de 0.98 y para cuestionario de estilos de enseñanza, el Alpha obtenido es de 0.90.

Además, tal como se observa en la tabla 1, en el caso de autoeficacia se calculó el alpha para cada subescalas y para cada dimensión. Los resultados muestran, de manera global, un nivel de fiabilidad aceptable. De la misma manera los coeficientes obtenidos para los tres instrumentos cumplen con las condiciones de fiabilidad.

Autoeficacia y Automotivación

Respecto al grado en el que los profesores se sienten capaces de utilizar las distintas estrategias de enseñanza, se detecta que, en general, las puntuaciones medias son altas (entre 4,74 a 5,74 en una escala de 1 a 6), lo que significa que éstos tienen una percepción positiva de autoeficacia en las dimensiones de la docencia analizadas. Sin embargo, dichas puntuaciones varían de unas estrategias a otras, de tal forma que es posible señalar en qué aspectos de su actividad docente los profesores tienen una percepción de mayor o menor autoeficacia para enseñar, tal como se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 1: Datos descriptivos de la escala y Alpha de Cronbach

Subescala		Número de ítems	Media	Desviación típica	α
Planificación enseñanza-aprendizaje	<i>Capacidad</i>	13	72,38	6,845	,937
	<i>Realización</i>		69,88	6,918	,889
Implicación alumnos en aprendizaje	<i>Capacidad</i>	10	54,76	5,646	,890
	<i>Realización</i>		52,03	5,090	,766
Interacción, clima positivo en el aula	<i>Capacidad</i>	8	44,41	4,507	,925
	<i>Realización</i>		43,24	4,390	,872
Evaluación alumnos, autoevaluación	<i>Capacidad</i>	14	75,21	9,461	,938
	<i>Realización</i>		71,35	9,342	,890

En primer lugar, se observa que la percepción de capacidad de eficacia es más elevada cuando se trata de la planificación ($\bar{x} = 72,38$) y la evaluación –tanto del aprendizaje como de aspectos de su propia práctica docente- ($\bar{x} = 75,21$). Sin embargo, la autoeficacia es menor a la hora de utilizar otro tipo de estrategias de enseñanza para implicar activamente a los estudiantes ($\bar{x} = 54,76$) y favorecer la interacción en el aula ($\bar{x} = 44,41$).

Para analizar la relación entre las creencias de autoeficacia de los profesores y el

uso que hacen, en términos de frecuencia de las estrategias de enseñanzas se consideran las percepciones que ellos mismos manifiestan sobre la frecuencia con la que utilizan las distintas estrategias analizadas. La conclusión principal apunta a que existe una relación clara entre las creencias de autoeficacia docente y el grado en el que los profesores consideran que utilizan las diversas estrategias de enseñanza. Esta relación es significativa en todas las dimensiones de la docencia universitaria. A manera de ejemplo, cabe resaltar que los profesores que tienen una alta autoeficacia para especificar los resultados esperados en los alumnos manifiestan realizar esa actividad con mayor frecuencia que los que se perciben menos competentes para ello. Por el contrario, los profesores que tienen una baja autoeficacia para fomentar la participación activa de los alumnos dicen concederles protagonismo cuando aprenden con menor frecuencia que los que se perciben competentes para ello. Los resultados alcanzados manifiestan que los profesores tienden a actuar de manera coherente con lo que piensan sobre su eficacia personal para utilizar las distintas estrategias de enseñanza.

Respecto al nivel de automotivación, como se observa en el gráfico 1, se detecta que, en general, la puntuación media correspondiente a la motivación intrínseca (regulación intrínseca) es mayor $\bar{x} = 12,31$ que las correspondientes a la motivación extrínseca que incluye la regulación integrada, identificada, internalizada y externa (entre 12,20 y 7,49) y la desmotivación ($\bar{x} = 5,17$). Estos resultados permiten afirmar que en el docente primarían la motivación por sobre la desmotivación; y dentro de la motivación las características intrínsecas. Al respecto cabe destacar que la motivación autodeterminada está altamente relacionada con la motivación intrínseca, mientras que la motivación extrínseca y sus mecanismos reguladores favorecen conductas no autodeterminadas e incluso caracterizadas por la falta de motivación.

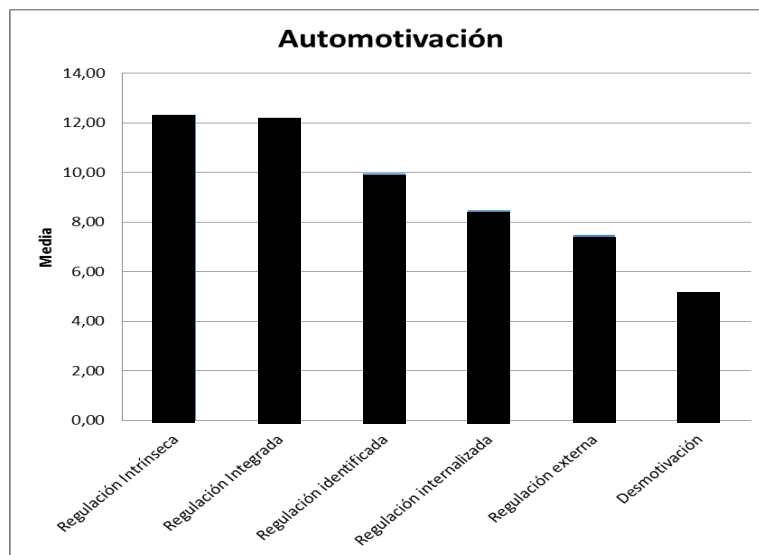


Figura 1: Niveles de automotivación respecto al mecanismo de regulación (\bar{x}).

Análisis de la relación de factores intrapersonales: Automotivación y Autoeficacia

Para el análisis de la relación de factores intrapersonales como la automotivación y la autoeficacia en la configuración del estilo de enseñanza, se realizaron Análisis de la Varianza (ANOVA). Uno para evaluar las diferencias en la autoeficacia, tanto en la subescala capacidad como en realización, en los distintos estilos de enseñanza (centrado en la enseñanza o en el aprendizaje). Seguidamente se realizó otro análisis de la varianza para evaluar las diferencias en la automotivación en general y en cada uno de los niveles de regulación en función de los estilos de enseñanza.

Al considerar los estilos de enseñanza en relación a la autoeficacia se encontraron diferencias significativas en la autoeficacia de los docentes tanto en la percepción de capacidad como en la realización, en todas sus dimensiones con respecto al estilo de enseñanza adoptado (Cfr. Tabla 2). Esto significa que el docente que tiene un estilo de enseñanza centrado en el aprendizaje, posee una mayor percepción de capacidad y realización en cuanto a la planificación, implicación de los estudiantes, interacción en el aula y evaluación; que los docentes que se centran en la enseñanza.

Tabla 2: Relación entre estilos educativos y autoeficacia (capacidad y realización).
Valor F del Análisis de la Varianza.

		N	Capacidad				Realización			
			M	D.T	F _{1,32}	p	M	D.T	F _{1,32}	p
Planificación	Centrado Enseñanza	13	69,38	7,943	4,461	,043	66,31	6,787	6,567	,015
	Centrado Aprendizaje	21	74,24	5,476			72,10	6,156		
Implicación	Centrado Enseñanza	13	51,46	7,043	8,935	,005	49,54	5,868	5,769	,022
	Centrado Aprendizaje	21	56,81	3,371			53,57	3,944		
Interacción	Centrado Enseñanza	13	41,85	5,289	8,338	,007	40,54	4,824	10,141	,003
	Centrado Aprendizaje	21	46,00	3,130			44,90	3,192		
Evaluación	Centrado Enseñanza	13	70,54	12,258	5,881	,021	66,23	10,109	7,592	,010
	Centrado Aprendizaje	21	78,10	5,881			74,52	7,420		

Al considerar los estilos de enseñanza en relación a la automotivación en general no se encontraron diferencias significativas con respecto al estilo de enseñanza utilizado por el docente universitario $F(1, 32) = 2,39$; $p = ,132$. Sin embargo al analizar los diferentes niveles de automotivación se hallaron diferencias significativas en la

dimensión regulación intrínseca $F(1, 32) = 4,361$, $p < .000$. y regulación integrada $F(1, 32) = 5,230$, $p < .000$. Por el contrario no se hallaron diferencias significativas con respecto a los demás niveles de regulación: identificada, internalizada, externa y desmotivación (Cfr. Tabla 3). Esto significa que el docente que tiene un estilo de enseñanza centrado en el aprendizaje, poseen una mayor nivel de automotivación (intrínseca e integrada) que los docentes que se centran en la enseñanza.

Tabla 3: Relación entre estilos educativos y automotivación. Valor F del Análisis de la Varianza.

			M	D.T	$F_{1, 33}$	p
Regulación Intrínseca	Centrado Enseñanza	13	11,31	2,658	4,361	,045
	Centrado Aprendizaje	22	12,91	1,875		
Regulación Integrada	Centrado Enseñanza	13	10,62	4,407	5,230	,029
	Centrado Aprendizaje	22	13,14	2,122		
Regulación Identificada	Centrado Enseñanza	13	9,15	3,891	1,378	,249
	Centrado Aprendizaje	22	10,45	2,668		
Regulación Internalizada	Centrado Enseñanza	13	8,00	3,136	,639	,430
	Centrado Aprendizaje	22	8,77	2,525		
Regulación extrínseca	Centrado Enseñanza	13	6,77	2,088	1,549	,222
	Centrado Aprendizaje	22	7,91	2,877		
Desmotivación	Centrado Enseñanza	13	6,31	2,626	,377	,543
	Centrado Aprendizaje	22	6,77	1,850		
AutomotivaciónGeneral	Centrado Enseñanza	13	23,85	16,527	2,390	,132
	Centrado Aprendizaje	22	30,55	9,221		

Conclusión

Al considerar la relación de factores intrapersonales, como la automotivación y la autoeficacia, en la configuración del estilo de enseñanza, se pudo observar que existe una clara relación entre las creencias de autoeficacia y el grado en el que los profesores consideran que utilizan las diversas estrategias de enseñanza. Al analizar las diferencias de autoeficacia en relación al estilo de enseñanza se observó que los docentes que tienen un estilo de enseñanza centrado en el aprendizaje, poseen una mayor percepción de capacidad y realización en cuanto a la planificación, implicación de los estudiantes, interacción en el aula y evaluación, que los docentes que se centran en la enseñanza. A la hora de analizar la percepción de autoeficacia en diferentes dimensiones de la docencia, se observa que las puntuaciones más altas se encuentran en la planificación y evaluación, mientras que en la capacidad de implicar a los estudiantes e interacción en el aula encontramos las puntuaciones

más bajas. Aunque para la muestra con la que se ha trabajado predomina el estilo centrado en el aprendizaje, dichos resultados señalan la necesidad de formar y acompañar a los docentes en el desarrollo de estrategias que permitan fortalecer las dimensiones de la docencia que favorecen el aprendizaje de los estudiantes.

Al tener en cuenta la automotivación en los docentes se observó que primó la motivación por sobre la desmotivación; y dentro de la motivación las características intrínsecas. Si bien en relación a este resultado no se encontraron diferencias significativas con respecto al estilo de enseñanza, sí se hallaron diferencias significativas al analizar los distintos niveles de automotivación, especialmente en la dimensión regulación intrínseca y regulación integrada. Es decir, que los resultados señalan que la motivación intrínseca estaría relacionada con los docentes que adoptan un estilo de enseñanza centrado en el aprendizaje mientras que la motivación extrínseca estaría vinculada a los docentes que adoptan un estilo centrado en la enseñanza. Al respecto, algunos estudios sugieren que los docentes con una motivación intrínseca poseen un mayor dominio de la disciplina que enseñan como así también de las estrategias de enseñanza que favorecen el apoyo y seguimiento de los estudiantes; al mismo tiempo que presentan menor preocupación por su imagen y una mayor capacidad de resistencia a las presiones externas (Roth, Assor, Kanat-Maymon, & Kaplan, 2007).

Sobre la base de estas consideraciones se evidencia la necesidad de desarrollar programas de capacitación e intervención que propicien espacios de intercambio y reflexión de los docentes acerca de la importancia de la autoeficacia docente a la hora de poner en práctica determinadas estrategias didácticas orientadas a promover un estilo centrado en el aprendizaje. Asimismo, dichos programas deberán asumir el desafío de desarrollar en los docentes una motivación intrínseca a la hora de ejercer su tarea docente, ya que estos estarían en mejores condiciones de promover el aprendizaje de sus estudiantes. De allí la relevancia del estudio de las características personales que favorecerían el desarrollo de estilos centrados en el estudiante, de manera de potenciar dichos aspectos en la formación de docentes.

Referencias Bibliográficas

- Bekale Nze, J. S., & Ginestie, J. (2012). Technical and vocational teaching and training in Gabon: how future teachers build their vocational identity? *Int J Technol Des Educ*, 22, 399-416.
- Brown, C. G. (2012). A systematic review of the relationship between self-efficacy and burnout in teachers. *Educational & Child Psychology*, 29(4), 47-63.
- Chong, Y. S., & Ahmed, P. K. (2012). An empirical investigation of students' motivational impact upon university service quality perception: a self-determination perspective. *Quality in Higher Education*, 18 (1), 35-57.
- Deci, E., & Ryan, R. (1980). Self-Determination Theory. *Journal of Mind and Behavior*, 1, 33-44.

- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 227-268.
- Evelein, F., Korthagen, F., & Brekelmans, M. (2008). Fulfilment of the basic psychological needs of student teachers during their first teaching experiences *Teaching & Teacher Education, 24*(5), 1137-1148.
- Gardner, H., Csikszentmihalyi, M., & Damon, W. (2002). *Buen trabajo: cuando ética y excelencia convergen*. Barcelona: Paidós.
- Gargallo-López B., Suárez-Rodríguez, J., Garfella-Esteban, P & Fernández-March, A. (2011). El cuestionario CEMEDEPU. Un instrumento para la evaluación de la metodología docente y evaluativa de los profesores universitarios. *Estudios sobre la Educación, 21*, 9-40.
- Giles, J., Ryan, D., Belliveau, G., De Freitas, E., & Casey, R. (2006). Teaching style and learning in a quantitative classroom. *Active Learning in Higher Education, 7*(3), 213-215.
- González Torres, M. C. (2003). Claves para favorecer la motivación de los profesores ante los retos educativos actuales. *ESE. Estudios sobre Educación, 5*, 63-83.
- Hein, V., Ries, F., Pires, F., Caune, A., Emeljanovas, A., Ekler, J. H., et al. (2012). The relationship between teaching styles and motivation to teach among physical education teachers. *Journal of Sports Science and Medicine, 11*(123-130).
- Huangfu, W. (2012). Effects of EFL Teachers' Self-efficacy on Motivational Teaching Behaviors. *Asian Social Science, 8*(15), 68-74.
- Larrosa Martínez, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 13*(4), 43-51.
- Prieto Navarro, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario: Eficacia percibida y práctica docente*. España: Narcea Ediciones.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous Motivation for Teaching: How Self-Determined Teaching May Lead to Self-Determined Learning. *Journal of Educational Psychology in the Schools, 4*, 761-774.
- Tremblay, M. A., Blanchard, C. I. M., Taylor, S., Pelletier, L. G., & Villeneuve, M. (2009). Work Extrinsic and Intrinsic Motivation Scale: Its Value for Organizational Psychology Research. *Canadian Journal of Behavioural Science, 41*(4), 213-226.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Koestner, R. (2008). Reflections on Self-Determination Theory. *Canadian Psychology, 49*(3), 257-262.
- Wentzel, K. (2005). Peer relationships, motivation and academics performance at schools. In A. Elliot & C. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation*. New York: Guildford Publications.