



Creencias de autoeficacia de futuros profesores de telesecundarias multigrado en el sur de Quintana Roo

Multigrade telesecundaria school pre-service teachers' self-efficacy beliefs in the South of Quintana Roo State

María del Rosario Reyes Cruz ✉
Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo
rosreyescruz@hotmail.com
Quintana Roo, México

Andrilú Guadalupe Aguilar Garrido
Centro de Actualización del Magisterio
aaguilar@camchetumal.edu.mx
Quintana Roo, México

William Abraham Puc Cárdenas
Centro de Actualización del Magisterio
wpuc@camchetumal.edu.mx
Quintana Roo, México

✉ Autor por correspondencia

Cómo referenciar este artículo:

Reyes Cruz, M.R., Aguilar Garrido, A.G., & Puc Cárdenas, W.A. (2024). Creencias de autoeficacia de futuros profesores de telesecundarias multigrado en el sur de Quintana Roo. *Emerging Trends in Education*, (6)12, 18-30.
<https://doi.org/10.19136/etie.a6n12.5991>

Disponible en:

<https://revistas.ujat.mx/index.php/emerging>

DOI:

<https://doi.org/10.19136/etie.a6n12.5991>

Recibido:	Aceptado:	Publicado:
16/08/2023	15/12/2023	02/01/2024

Resumen:

El objetivo de este trabajo fue analizar las creencias y fuentes de autoeficacia de futuros profesores de telesecundaria, en el contexto de sus prácticas en telesecundarias multigrado. El enfoque utilizado fue cualitativo exploratorio. Se entrevistó a cinco practicantes. Con respecto al primer objetivo se halló que la mayoría de los estudiantes incrementaron sus creencias de autoeficacia conforme avanzaban en la realización de sus prácticas. En lo que concierne a las fuentes de autoeficacia, se encontró que estas influyen de manera importante en las creencias de los practicantes. La falta de experiencia real intervino negativamente puesto que al inicio de las prácticas los futuros profesores no se sentían muy capaces. No obstante, las experiencias vicarias fueron en su mayoría positivas y contribuyeron a incrementar la confianza en sí mismos. La persuasión verbal también ayudó a mejorar el desempeño de los estudiantes al afianzar aquellos comportamientos adecuados y buscar la mejora de los que no funcionaban bien. Los estados fisiológicos y emocionales fueron negativos al inicio de las prácticas, pero al final mejoraron y resultaron en su mayoría positivos. Se requiere mejorar la formación multigrado en todos los actores y el manejo emocional del aula.

Palabras clave: Autoeficacia; Práctica pedagógica; Profesores en formación; Telesecundaria multigrado.

Abstract:

The objective of this research was to analyze the beliefs and sources of self-efficacy of pre-service teacher in the context of their practices in multigrade telesecundarias schools. The approach used was qualitative and exploratory. Five practitioners were interviewed. Regarding the first objective, it was found that most of the students increased their self-efficacy beliefs as they progressed in carrying out their teaching practices. Regarding the sources of self-efficacy, it was found that these have an important influence on the practitioners' beliefs. The lack of real enactive mastery experiences intervened negatively since at the beginning of the practices the future teachers did not feel very capable. However, vicarious experiences were mostly positive and contributed to increasing self-confidence. Verbal persuasion also helped improve student performance by reinforcing appropriate behaviors and seeking to improve those that were not working well. Physiological and emotional states had a negative influence at the beginning of the practices. However, at the end of them, these improved and they become mostly positive. It is necessary to improve multigrade training in all actors and emotional management of the classroom.

Keywords: Self-efficacy beliefs; Practicum; Pre-service teachers; Multigrade telesecundaria school.



Creencias de autoeficacia de futuros profesores de telesecundarias multigrado en el sur de Quintana Roo

| Introducción

Las creencias de autoeficacia es un tema que ha despertado el interés de los investigadores en los últimos años, dado que los estudios han mostrado que estas influyen importantemente en las acciones que emprenden los seres humanos y en sus resultados. En el campo de la educación, se han investigado las creencias prácticamente de todos los actores educativos. Se ha encontrado que las creencias de autoeficacia influyen importantemente en diversos aspectos de la enseñanza y el aprendizaje (Yada et al., 2019, Yi et al., 2022). Bandura (1997) define las creencias de autoeficacia como “la creencia en la propia capacidad de organizar y ejecutar las acciones necesarias para alcanzar los logros deseados” (p. 3).

Por otra parte, las prácticas pedagógicas son un espacio vital en la formación del futuro profesor (Mauri et al. 2015), dado que “es en los contextos reales de práctica donde los estudiantes en formación demuestran los saberes pedagógicos y disciplinares heurísticos y axiológicos que están adquiriendo en la escuela Normal” (Diario Oficial de la Federación, 2022, p.19). Además, Campos (2016) sostiene que la formación en la práctica es un espacio que posibilita la reflexión pedagógica, así como el análisis y escrutinio de creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje del practicante con el objetivo de analizar su origen y funcionalidad para el desarrollo de su docencia. Sin embargo, las prácticas pedagógicas contempladas en los planes de estudio de las escuelas normales no suelen distinguir el contexto donde estas habrán de realizarse, de tal manera que al futuro profesor se le forma de manera homogénea. Es decir, sin tomar en cuenta si este se desempeñará en contextos urbanos o rurales, en aulas unigrado o multigrado.

Particularmente, la enseñanza en escuelas multigrado presenta importantes retos para el sistema educativo mexicano. Este tipo de educación se ofrece en el ámbito rural. Normalmente se trata de pequeñas escuelas donde un mismo profesor se encarga de enseñar a estudiantes de distintas edades y niveles de aprendizaje. Del total de telesecundarias multigrado, 98 de cada 100 se ubican en el ámbito rural, tres de cada cuatro están en zonas de alta o muy alta marginación, una de cada dos se encuentra en una localidad aislada (INEE,2019). Luego entonces, resulta muy difícil el acompañamiento y supervisión de los profesores en formación, dado que existe insuficiencia de personal y dificultad de acceso (por internet y presencialmente) a las comunidades.

En el Centro de Actualización del Magisterio (CAM), se imparte la Licenciatura en Telesecundaria, sin embargo, el plan de estudios data de 1999 no contempla ninguna asignatura que aborde la enseñanza en el aula multigrado. Como señalan Anzano et al. (2022), la educación rural se encuentra invisibilizada en la formación inicial de los maestros. Las bases pedagógicas y las estrategias didácticas aprendidas por los futuros profesores son apropiadas para el ámbito urbano y, por ende, casi siempre inapropiadas para instrumentar en contextos rurales (Barrett et al., 2015). No obstante, los egresados, al ingresar a la Secretaría de Educación Pública como maestros de telesecundaria, son asignados a zonas limítrofes donde se encuentran las telesecundarias multigrado. Ello representa un desafío, pues desconocen cómo trabajar en esta modalidad. Es frecuente escuchar comentarios negativos sobre el desempeño de los egresados en el contexto mencionado.

Dada esta situación, las autoridades del CAM decidieron instrumentar acciones tendientes a mejorar la preparación

de los futuros profesores. Se consideró que las prácticas docentes contempladas en los dos últimos semestres de la carrera eran el espacio adecuado, pues están diseñadas para que los estudiantes realicen prácticas extensas en contexto real. Estas se componen de cinco periodos de cuatro semanas aproximadamente en escuelas específicamente asignadas para este fin. De manera recursiva, al término de cada periodo de práctica, los estudiantes regresan al CAM para analizar los resultados de su práctica y elaborar su trabajo de titulación con el apoyo de sus supervisores (docentes del CAM a cargo de inspeccionar el desempeño de los practicantes).

La acción paliativa consistió en conseguir espacios en escuelas telesecundarias multigrado para que los estudiantes realizaran allí sus prácticas. Cada practicante tuvo un tutor, quien es el profesor titular del grupo al que fueron asignados. Antes del inicio de las prácticas, los estudiantes recibieron dos cursos. El primero fue sobre el método Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo (ABCD) y el segundo sobre planeación multigrado. Se pensó que de esta forma sería posible fortalecer las creencias de autoeficacia de los estudiantes para desempeñarse adecuadamente como profesores de telesecundaria multigrado en el ámbito rural.

En ese tenor, se decidió documentar la experiencia de los practicantes, pues a pesar de la importancia de la enseñanza en las telesecundarias multigrado y del papel preponderante que juegan las creencias de autoeficacia en el desempeño docente, no se encontraron investigaciones que se centraran en esta temática en específico. La mayoría de las investigaciones sobre el aula multigrado abordan diversas problemáticas de los profesores en servicio, tales como: las prácticas de enseñanza y sus funciones como gestores escolares (Leyva y Guerra, 2019), las opiniones, percepciones y creencias (Backhoff y Pérez, 2015; Juárez, 2017), las concepciones sobre el aula multigrado (Cano y Bustamante, 2017), las prácticas de los profesores (INEE, 2019), las prácticas inclusivas (Murillo et

al., 2020) y la formación continua (Rodríguez et al., 2021).

Los estudios anteriores han encontrado principalmente aspectos negativos en las escuelas multigrado, tales como: infraestructura insuficiente, escasa formación para la docencia multigrado y la atención de la diversidad, escasez de tiempo para desempeñar la función docente y administrativa, malas condiciones laborales, entre otras. Aunque, de igual manera, dos estudios encontraron aspectos positivos: el reconocimiento por parte de los docentes de la necesidad de formación (Rodríguez et al., 2021) y las ventajas pedagógicas del trabajo en escuelas multigrado, tales como conocer los programas de todos los grados atendidos y desarrollar estrategias pedagógicas para trabajar con varios grados a la vez (Juárez, 2017).

Los trabajos actuales sobre creencias de autoeficacia de futuros docentes son escasos. Hernández (2022) investigó la evolución del nivel de autoeficacia académica percibida en futuros profesores del medio rural en Durango, México. Sus resultados mostraron que las creencias mejoraron entre el primer y tercer semestres, lo cual indica que, a mayor experiencia, mejores creencias de autoeficacia. Solamente se encontró el trabajo de Murrieta-Loyo y Reyes-Cruz (2019) sobre fuentes y creencias de autoeficacia de futuros profesores de secundaria en el contexto de sus prácticas docentes, cuyos resultados evidenciaron que los discentes contaban con poca experiencia previa y bastante aprendizaje vicario; también que recibían suficiente persuasión verbal positiva. Respecto de los estados fisiológicos y emocionales hubo inicialmente estrés y tristeza, pero con el tiempo se tornaron positivos.

Como puede observarse, la investigación sobre creencias de autoeficacia de docentes en México es exigua y prácticamente inexistente, principalmente aquella cuyo interés sea las creencias de autoeficacia de futuros docentes en la enseñanza multigrado. El panorama anterior indica la poca importancia que se le ha dado a la enseñanza en el ámbito rural. Preparar a los futuros profesores lo

mejor posible también significa ofrecer a los estudiantes más desfavorecidos la oportunidad de recibir una mejor enseñanza. De igual manera, investigar el contexto rural específico puede proporcionar evidencia sobre formas particulares de aprender y de enseñar que confirmen o refuten las teorías establecidas y lleven a su adecuación.

Tomando en cuenta los aspectos arriba mencionados, la presente investigación tuvo como objetivo analizar las creencias de autoeficacia para la enseñanza en aula multigrado de los futuros profesores de telesecundaria, en el contexto de sus prácticas docentes; así como indagar cuales han sido sus experiencias respecto de las fuentes de autoeficacia, a saber: experiencias previas de desempeño real, experiencias vicarias, persuasión verbal y estados fisiológicos y emocionales. De esta forma se pretende empezar a generar datos empíricos que sirvan de sustento al GAM y a otras instituciones de su tipo, para la toma de decisiones acerca de las necesidades específicas de formación de los futuros profesores de telesecundaria.

Esta investigación tomó como sustento la teoría de la autoeficacia de Bandura (1997). Este señala que las creencias de autoeficacia son un factor decisivo en el logro de metas y tareas de un individuo. Si las personas creen que no tienen la capacidad para producir los resultados deseados, no emprenderán acciones en busca de su consecución. Tales juicios influyen importantemente sobre la elección de actividades, los patrones de pensamiento y las reacciones emocionales; así como en el esfuerzo y persistencia empleado en la realización de una tarea.

Bandura (1997) establece que existen cuatro fuentes de información a partir de las cuales los seres humanos construyen sus creencias de autoeficacia. Las experiencias reales de desempeño son consideradas las más influyentes. En el ámbito de esta investigación, se refiere al tiempo en que los profesores en formación han enseñado en un aula multigrado de secundaria. En la medida en que estas experiencias

sean frecuentes y se perciban como exitosas o no, se fortalecerán o debilitarán las creencias de autoeficacia.

La experiencia vicaria es otra de las fuentes. Esta permite al individuo evaluar en términos de observación, sus habilidades para llevar a cabo la tarea prevista. Bandura (1997) sostiene que “mediante la observación de los logros de otras personas el individuo se compara y se ve a sí mismo desempeñándose en la misma situación” (p.7). En este caso, los profesores en formación observan a sus tutores impartir clase, además de que han estado expuestos a distintos modelos de profesor a lo largo de su trayectoria académica. La evaluación que hagan de su desempeño en comparación con los modelos observados contribuirá a formar creencias sobre sus propias capacidades.

La tercera fuente de autoeficacia es la persuasión verbal. De acuerdo con Bandura (1997):

Quando los individuos reciben apreciaciones o “juicios valorativos” de personas cercanas en torno a sus capacidades para alcanzar el éxito, esta persuasión parece fortalecer el sentido de autoeficacia, lo cual induce al individuo a esforzarse para alcanzar sus metas, ya sea a través de nuevas estrategias o poniendo mayor voluntad y esfuerzo de su parte. (p.7)

De igual manera, la forma en que el practicante procese esas apreciaciones influirá en el curso de acción que decida tomar. Si este considera que los juicios valorativos provienen de personas confiables tenderá a tomarlos en cuenta, mientras que, si considera que la persona no posee la competencia necesaria para emitirlos, los descartará.

Los estados fisiológicos y emocionales son otra de las fuentes de autoeficacia. Bandura (1997) sostiene que los estados emocionales de una persona influyen en qué tan capaz se siente de realizar una acción. Existen situaciones que activan reacciones fisiológicas o afectivas como ansiedad, estrés, estados de ánimo y

emociones. Quienes se consideran altamente eficaces suelen beneficiarse de estas activaciones, debido a que las perciben como facilitadoras para la realización de la tarea; por el contrario, las personas con bajas percepciones de eficacia suelen sufrir reacciones emocionales negativas que entorpecen su desempeño.

La teoría de la autoeficacia de Bandura (1997) se considera una teoría bien establecida y ha sido utilizada en numerosas investigaciones y diversos campos disciplinarios. Sin embargo, en México y, específicamente en los estudios sobre prácticas docentes en aula multigrado en secundaria, se ha utilizado escasamente. Este trabajo pretende contribuir a llenar el vacío existente a este respecto.

| Método

La presente investigación se realizó desde un enfoque cualitativo exploratorio (McNeill, 2018) debido a que, hasta donde se tiene conocimiento, no existen trabajos en contexto mexicano respecto de la autoeficacia de profesores en formación en aulas multigrado de telesecundaria. Bailey (2019) y Brown (2019) utilizaron este enfoque y obtuvieron resultados que les permitieron avanzar una mejor comprensión de la autoeficacia y empezar de esta forma a sentar las bases para el posterior desarrollo de constructos fuertes sobre los cuales cimentar futuros trabajos.

La selección de la muestra fue por criterio (Creswell y Creswell 2018). Los participantes debían encontrarse cursando el último año de la licenciatura, porque es en ese periodo cuando las prácticas en contexto real tienen mayor duración. En el ciclo escolar 2019- 2020 había 10 estudiantes realizando prácticas en telesecundarias, de los cuales solo cinco las efectuaron en aulas multigrado. Los cinco aceptaron ser entrevistados. Las edades de estos se encontraban en un rango de entre los 21 y 25 años. Todos son originarios de la ciudad de Chetumal, los participantes fueron cuatro hombres y una mujer. Como se

recordará, existe un vacío de conocimiento sobre creencias de autoeficacia en futuros profesores de telesecundaria, es por ello por lo que esta investigación se enfocó en los practicantes que cumplían con esta característica.

Se comunicó a los participantes los objetivos de este trabajo y se les solicitó su consentimiento informado. También se les aseguró que los datos obtenidos serían utilizados únicamente con fines de investigación. Para proteger la identidad de los participantes se les asignó un número para referirse a ellos cuando se utilizan citas textuales de sus entrevistas. Los datos personales y detalles que pudieran llevar a la identificación de los participantes fueron removidos de las entrevistas y colocados en un archivo aparte. Los audios, sus respectivas transcripciones y los datos de identificación de los participantes fueron alojados en una carpeta electrónica con contraseña a la que solo tienen acceso los autores de este trabajo.

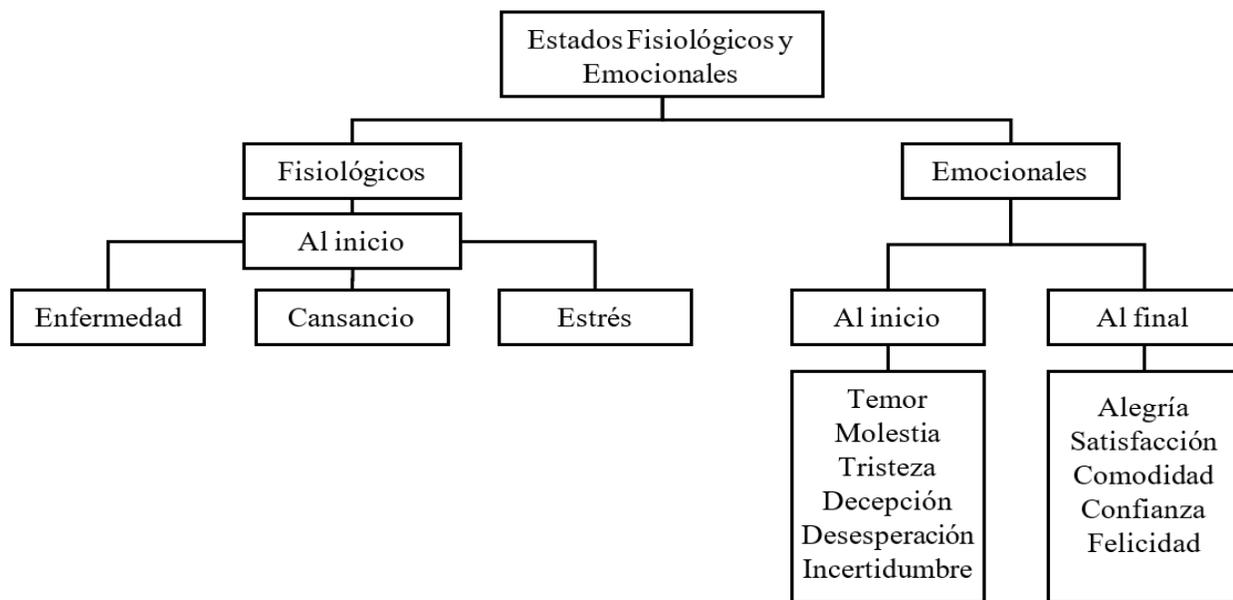
Se llevó a cabo una entrevista por participante con duración de entre 60 y 90 minutos. Como instrumento se empleó una guía de entrevista semiestructurada. En ella se contemplaron preguntas sobre: datos demográficos, las prácticas pedagógicas, las cuatro fuentes de la autoeficacia y la eficacia en sí misma. También se hicieron preguntas adicionales en dependencia de lo que mencionaban los participantes. La guía fue validada por dos expertos (Sanchez-Guardiola et al. 2021) en el tema, posteriormente se piloteó y con base en los resultados se hicieron ajustes.

Se utilizaron matrices como herramientas para el análisis de datos (Hernández y González, 2020). Se siguieron las fases propuestas por Braun y Clarke (2022). Se realizó un proceso de exploración y familiarización con los datos. Posteriormente se procedió a un primer ciclo de codificación guiado por cinco códigos preestablecidos por la teoría. Por ejemplo, en el caso de los estados fisiológicos y emocionales se detectaron códigos como la incertidumbre, la preocupación, la tristeza, el cansancio y el estrés. Enseguida, estos códigos fueron

separados en dos categorías. Una agrupaba los estados fisiológicos y otra los emocionales. Estos últimos fueron subcategorizados en emociones experimentadas al inicio y al final de las prácticas. Este proceso fue refinado. Finalmente, los resultados se contrastaron con la teoría de la autoeficacia y se observó que coincidían.

En la figura 1 puede observarse el proceso anterior. La misma lógica se utilizó con el resto de los datos. Dado que se trata de una investigación guiada por la teoría, el principio de saturación se estableció cuando los códigos o temas predeterminados estuvieron adecuadamente representados en los datos (Saunders, 2018).

Figura 1
Proceso de análisis.



La estrategia para asegurar la credibilidad (Merriam, 1985) de los datos fue recurrir a la revisión de los participantes (Creswell y Creswell, 2018) para que confirmaran la veracidad y adecuación de las transcripciones. De la misma forma, se co-construyó con los estudiantes la interpretación de algunos pasajes de sus entrevistas que resultaban confusos (Brown y Coombe, 2015). La validación se realizó mediante la doble codificación (Hernández, Collado y Baptista, 2006). Dos de los coautores de este trabajo codificaron separadamente los datos, posteriormente se contrastaron los resultados, se aceptaban los códigos que coincidían y se reanalizaban los que no, en ocasiones se recurrió al tercer autor para el desempate. La confiabilidad en este estudio se efectuó utilizando una pista de auditoría (Lorelli et al., 2017). La transferibilidad se estableció asegurando la precisión de los datos por medio de descripciones completas, claras y precisas.

| Resultados

Uno de los objetivos fue determinar las creencias de autoeficacia que poseen los participantes. Los participantes 1 y 2 mencionaron sentirse muy capaces. El Participante 1 explicó “Me siento muy capaz porque domino los temas y he desarrollado la habilidad de diseñar estrategias para llamar su atención (se refiere a sus estudiantes)”. Los participantes 3 y 5 dijeron sentirse capaces: “Me siento capaz, confío en mis habilidades me siento preparado, mi institución me preparó bien; además, estudié para diseñar planeaciones, diferenciar estados de ánimo y aplicar estrategias” (Participante 5).

Solo el practicante cuatro indicó sentirse regularmente capaz: “me siento elemental y regular, los tiempos que se manejan en la telesecundaria son muy pocos, se necesita más tiempo para practicar las metodologías”.

Este mismo participante añadió: “el tiempo de la práctica multigrado fue muy corto para comprender y aprender lo suficiente de todo el trabajo que se realiza en este tipo de aulas. Se me dificultó planear de forma transversal utilizando el método por proyectos”.

En cuanto a trabajar en aulas multigrado en caso de obtener una plaza en ese ámbito, dos de los participantes dijeron sentirse muy capaces de hacerlo. El participante 5 mencionó “me siento muy capaz porque domino las metodologías del ABP (Aprendizaje basado en proyectos), ABCD y DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje) que me permiten trabajar con varios grados y temas”. Dos participantes solo se consideraron capaces “tengo experiencia en el manejo de estrategias didácticas, ahora sé diseñar planeaciones multigrado y detecto los estados de ánimo de los alumnos”. El Participante 2 mencionó “Me siento capaz ya que aprendí a trabajar con grupos multigrado, ya no importa que comunidad ni cuánto tiempo, ya lo trabajé, ya lo practiqué”. Solo el Participante 4 señaló que tendría que seguir formándose en la enseñanza multigrado si ese llegara a ser su trabajo real.

Otro de los objetivos fue indagar cuáles han sido las experiencias de los practicantes respecto de las fuentes de autoeficacia. En lo que atañe las experiencias previas de desempeño los cinco futuros profesores mencionaron haber trabajado como docentes alguna vez, pero solamente uno como maestro de asignatura, los demás como docentes de deportes y ninguno en aula multigrado. Puede decirse que la experiencia real de desempeño en aula multigrado resultó inexistente en los participantes. Luego entonces, su primera experiencia en un aula de este tipo sucedió durante sus primeras prácticas docentes realizadas como parte de la licenciatura que estaban cursando.

A este respecto, el participante 4 mencionó “haber chocado con pared”. Por su parte, el participante 5 expresó:

me trae sentimientos encontrados esto porque

no se da la atención debida a la enseñanza multigrado, tristeza porque se tiene muy olvidados a los docentes, no se les capacita, no cuentan con el material necesario, carecen de internet y retrasan el trabajo, me da mucha tristeza, se les tiene muy olvidados a ese sector.

Las comunidades donde se ubican las escuelas multigrado están en zonas alejadas de la ciudad, por ello es frecuente que haya retrasos en la llegada de los materiales didácticos y los libros de texto. Muchas de estas comunidades no cuentan con luz y mucho menos con internet. Esta fue la primera experiencia para los estudiantes en un contexto tan desfavorecido y por ello les resultó muy triste percatarse de la penosa situación en la que se encuentra la mayoría de esas escuelas.

Los tres participantes restantes caracterizaron sus primeras prácticas como agradables y de aprendizaje. Uno de ellos comentó haber tenido una experiencia muy buena, “pude darme cuenta de la importancia que tienen las escuelas telesecundarias, no son como las escuelas secundarias donde estudié, significan mucho más y hacen muchas más cosas”. La mayoría de los poblados donde se encuentran las escuelas multigrado, son tan pequeños que la mayor aspiración de los niños es terminar la secundaria, dado que las preparatorias se encuentran alejadas de su comunidad; por ello se vuelven tan importantes para la localidad.

Entre los aspectos destacables de sus primeras prácticas en sus grupos multigrado, los estudiantes mencionaron el apoyo de su tutor como factor positivo y como factor negativo el hecho de no saber planear para grupos multigrado. Las habilidades que consideraron haber desarrollado durante su práctica con grupos multigrado fueron: dominio de los contenidos, control de grupo, diseño de la planeación multigrado, dominio y aplicación de las metodologías ABP y ABCD; no obstante, la que más destaca es el manejo del ritmo de trabajo de los alumnos.

En cuanto a los métodos para la enseñanza multigrado, tres participantes mencionaron que fue más funcional la metodología ABCD. El Participante 1 comentó “es una metodología que se adapta mejor a las necesidades de los alumnos ya que te permite tener más tiempo para explicar un tema por cada asignatura”. Con respecto al método ABP, los practicantes mencionaron la utilidad del trabajo por proyectos, el trabajo colaborativo y la transversalidad. El Participante 3 comentó:

los alumnos estaban felices de trabajar por proyectos, ellos solitos mencionaban los contenidos de las asignaturas que podían relacionarse y los últimos proyectos los hacían muy rápido solos se coordinaban y entregaban trabajos de mayor calidad.

En cuanto a la experiencia vicaria, cuatro de los futuros docentes consideraron a su tutor de prácticas como un modelo a seguir por su excelente control de grupo, por el ritmo de la clase, las actividades diferenciadas que implementa y su compromiso con la docencia. Adicionalmente, dos de los participantes dijeron que su tutor era un ejemplo para ellos porque siempre estaba investigando e innovando para su práctica docente.

El quinto participante mencionó que su tutor no le parecía un ejemplo a seguir en cuanto a la docencia en el aula multigrado debido a que no trabajaba con los alumnos de los dos grados de manera conjunta. Este profesor-tutor utilizaba dos planeaciones y se enfocaba más en los estudiantes de tercer grado ya que eran quienes iban a egresar. Por lo anterior, desatendía a los alumnos del segundo grado. En contraparte, mencionó como modelo a seguir a un reconocido profesor en enseñanza multigrado en el ámbito nacional, de quien aprendió, durante un curso, el diseño de estrategias y su adaptación al contexto.

En lo que concierne a los “estados fisiológicos y emocionales”, los resultados muestran que en general los futuros profesores al iniciar sus primeras prácticas

experimentaron incertidumbre, preocupación, temor y tristeza. Compartieron que físicamente se sentían cansados, estresados y enfermos. El participante dos comentó “me dio tristeza por las planeaciones multigrado que no sabía diseñar, por el viaje de tres a cuatro horas diariamente, por tener que planear dos veces: una para el supervisor del CAM y otra para el tutor del aula multigrado”. El participante cuatro fue el único en decir que sintió tristeza y desesperación debido a los comentarios negativos recibidos: “me sentí desesperado por no saber hacerlo bien, triste porque los alumnos no querían trabajar conmigo, me daban ganas de tirar la toalla”.

El viaje a la comunidad también generó emociones. Tres de los practicantes dijeron haber experimentado felicidad y alegría. El participante 5 comentó “Me gustaba ir a la comunidad, me daba alegría y sentía emoción, me gustaba ver la carretera, salir de la ciudad, pasar a desayunar”. Los dos participantes restantes coincidieron en que sintieron molestia y cansancio. Por ejemplo, el Participante 3 mencionó “Al principio me molestaba levantarme muy temprano ya que son de tres a cuatro horas de viaje, luego me acostumbré y al viajar con los maestros platicaba y me sentía un poco más relajado”. Al final de las prácticas los participantes experimentaron emociones positivas: confianza, felicidad, comodidad y satisfacción.

En lo que respecta la persuasión verbal, cinco de los participantes mencionaron haberla recibido por parte del director de la telesecundaria. Destacan aquellos relacionados con: hablar con mayor autoridad y volumen, el tipo de sanciones que debían poner a los alumnos ante alguna incidencia, el diseño de sus planeaciones y el uso de la tecnología. Cuatro de ellos declararon que su tutor les hizo comentarios acerca de algunas estrategias para el control del grupo y sobre lo energizados que se encontraban para efectuar diversas actividades con los alumnos dentro y fuera de la escuela. Dos indicaron que los supervisores del CAM les hicieron recomendaciones sobre el desempeño de su práctica y sobre la entrega en tiempo y forma de trabajos y planeaciones.

Un practicante mencionó haber recibido comentarios por

parte de sus alumnos relacionados con su dinamismo para las actividades, ya que llevaba los conceptos teóricos al terreno práctico. Estos comentarios motivaron a los practicantes a buscar diversas formas de trabajo y esforzarse mucho más. El Participante 5 recordó que sus estudiantes le dijeron: “Profe usted es muy dinámico, hace que aprendamos de forma divertida”. El Participante 1 rememoró el comentario de un estudiante: “Usted nos ayuda al enseñarnos, no solamente información, sino que vemos cómo funciona a nuestro alrededor”.

Un participante mencionó que los comentarios positivos le sirvieron para reforzar lo que hacía bien, otro más señaló que le sirvieron para mejorar. En cuanto a los comentarios negativos, tres estudiantes refirieron que les resultaron útiles para mejorar su práctica; otro como una autoevaluación, a otro más le sirvió para reflexionar sobre su comportamiento y otro más para convertir lo negativo en positivo con la finalidad de ser un mejor maestro.

| Conclusiones

Como ya se mencionó al inicio de este texto, las creencias de autoeficacia juegan un papel crucial en el desempeño y en las acciones que emprendemos (Bandura, 1997). Los participantes de esta investigación iniciaron sus prácticas con conocimientos teóricos básicos sobre la enseñanza en aula multigrado y por ello les resultó difícil su trabajo al inicio de estas. Adicionalmente, ninguno contaba con experiencia previa real de desempeño en aula multigrado. Gale et al. (2021) y Bandura (1997) sostienen que la experiencia previa es el factor más influyente en la percepción de eficacia de los docentes al desempeñar su actividad. En ese mismo sentido, después de un ciclo escolar de prácticas, casi todos los futuros profesores se sentían capaces o muy capaces de desempeñarse adecuadamente en aula multigrado. Este hallazgo es consistente con el de Samuelsson et al. (2022) y Hernández (2022), quienes encontraron que

la percepción de eficacia docente era positiva si los profesores habían realizado prácticas pedagógicas reales y simuladas como parte de su formación. Únicamente un estudiante se sentía medianamente capaz. Esto puede deberse a factores como el procesamiento cognitivo y el contexto. No obstante, también refleja una autorreflexión y capacidad analítica que puede conducir a la mejora.

En lo que respecta a las experiencias vicarias, la mayoría de los practicantes consideró a su tutor de prácticas como un modelo a seguir debido al gran dominio mostrado en aula y al espíritu de mejora constante. Según Bandura (1997), este aprendizaje ejerce mayor influencia en el sentido de autoeficacia si el aprendiente piensa que está observando un buen modelo, como sucedió en este caso. En consonancia, Maldonado (2011) encontró que los docentes catalogaron su experiencia vicaria como positiva al contar con profesores que ellos consideraban modelos eficaces que influyeron durante su proceso de formación. Un participante consideró a su tutor como un contraejemplo en cuanto a los métodos y técnicas de enseñanza en el aula multigrado. En ese mismo tenor, El-Abd y Chaaban (2022) encontraron que los practicantes observaron prácticas contradictorias entre lo que aconseja la teoría y las prácticas reales de los profesores en servicio, lo cual les sorprendía y disgustaba.

En lo que concierne a los “estados fisiológicos y emocionales”, los resultados muestran que estos variaron a lo largo de las prácticas, al inicio fueron mayormente negativos, tales como: incertidumbre, preocupación, tristeza, cansancio y estrés. Coincidentemente, Cano y Bustamante (2017) encontraron que los profesores noveles atraviesan por una etapa de mucha confusión y presión. Hacia el final de las prácticas, los estados emocionales se volvieron positivos en todos los casos. En cuanto a los estados fisiológicos, los practicantes también se adaptaron al cansancio que generaba el largo e incómodo trayecto diario hacia sus escuelas. Este hallazgo coincide con los de Autor y colegas (2019) y Ji et al. (2022) en los que también

existe mejora de los estados fisiológicos y emocionales conforme transcurre el tiempo. Esta situación muestra que, como lo aseveran Gregersen (2020), los estudiantes responden de manera dinámica a las fuerzas afectivas provenientes físicas, cognitivas y sociales. Bandura (1997) también afirma que lo importante de las emociones es la forma en que las percibimos e interpretamos. Por su parte Wu y Chen (2018) agregan que las experiencias emocionales negativas también pueden procesarse como oportunidades para la creación pedagógica, en otras palabras, es importante considerarlas como una manera de mejorar y no como una falla permanente.

En lo que atañe la persuasión verbal, esta provino mayormente de los maestros tutores y de los directores de la telesecundaria asignada. Llama la atención que solamente dos alumnos hayan mencionado haber recibido comentarios por parte de los supervisores del CAM. Lo anterior podría deberse a la lejanía y el difícil acceso a las comunidades donde se encuentran las telesecundarias. Según Bandura (1997), la retroalimentación correctiva por parte de terceros puede ayudar a hacer ajustes en la percepción y actuar de las personas. Efectivamente, los comentarios tanto positivos como negativos sirvieron a los practicantes para reforzar lo que hacía bien y trabajar en sus áreas de oportunidad. Los hallazgos de este estudio se encuentran en línea con los de Yada et al. (2019) quienes descubrieron que la persuasión verbal juega un papel importante en la construcción de las creencias de autoeficacia docente y que esta varía en dependencia de quién la hace y cómo se enmarca. En este caso los comentarios que más motivaron a los practicantes a buscar diversas formas de trabajo y esforzarse mucho fueron los que provinieron de sus estudiantes. Según Yada et al. (2019) el hecho que la persuasión verbal provenga de pares o de estudiantes hace que esta se tome más positivamente que cuando proviene de autoridades.

La presente investigación tuvo como objetivo analizar las creencias de autoeficacia para la enseñanza en aula

multigrado de los futuros profesores de telesecundaria, en el contexto de sus prácticas docentes; así como indagar cuales han sido las experiencias de los practicantes en las cuatro fuentes de autoeficacia, a saber: experiencias previas de desempeño real, experiencias vicarias, persuasión verbal y estados fisiológicos y emocionales. Respecto del primer objetivo se halló que la mayoría de los estudiantes incrementaron sus creencias de autoeficacia conforme fueron avanzando en la realización de sus prácticas. Los cursos recibidos sobre la enseñanza en aula multigrado, previos a las prácticas, fueron de utilidad para contar con estrategias adecuadas de trabajo. Aunque, uno de ellos tuvo mayores dificultades para finalmente adaptarse al trabajo docente requerido.

En lo que concierne a las fuentes de autoeficacia, se encontró que estas influyen de manera importante en las creencias de los practicantes. La falta de experiencia real intervino negativamente puesto que al inicio de las prácticas los futuro profesores no se sentían muy capaces. No obstante, las experiencias vicarias fueron en su mayoría positivas y contribuyeron a incrementar la confianza en sí mismos. La persuasión verbal también ayudó a mejorar el desempeño de los estudiantes al afianzar aquellos comportamientos adecuados y buscar la mejora de los que no funcionaban bien. Los estados fisiológicos y emocionales influyeron negativamente al inicio de las prácticas, porque se combinaba con la falta de experiencia real de desempeño. No obstante, al final estas mejoraron y resultaron en su mayoría positivos. Destaca el caso de un estudiante que solo se sintió medianamente capaz, sería importante seguir indagando sobre el mismo para comprender mejor las causas subyacentes.

Se muestra de esta manera que estudiar las creencias de autoeficacia y sus fuentes es importante para mejorar la formación de los futuros docentes. Las acciones paliativas que el CAM instrumentó fueron adecuadas. No obstante, los resultados evidencian la necesidad de emprender acciones formativas de mayor envergadura,

bien estructuradas y coordinadas, en las que participen todos los involucrados (autoridades, profesores-supervisores, profesores de grupo) pues los resultados muestran prácticas con un bajo nivel de supervisión, en experiencias vicarias en ocasiones poco positivas y por ende en un bajo desarrollo de las creencias de autoeficacia.

El control emocional es otro factor para fortalecer. Los profesores-supervisores necesitan atender los estados emocionales de los practicantes y enseñarles cómo gerenciar mejor sus emociones. En la misma línea de pensamiento, sería benéfico construir una comunidad de prácticas en donde se establezcan relaciones interpersonales y una atmósfera organizativa sostenible, de confianza y mutuamente beneficiosa.

Los resultados también muestran el papel crucial que juegan las creencias y fuentes de autoeficacia. Sin embargo, en los últimos cinco años, los estudios sobre el tema aquí abordado son sumamente escasos en México (siete sobre multigrado, dos sobre creencias de autoeficacia) y ninguno analiza conjuntamente los mismos aspectos que el presente trabajo (creencias de autoeficacia, docentes en formación, aula multigrado). Por ende, para contrastar los hallazgos con literatura previa actualizada recurrimos a investigaciones de otras latitudes, aunque estas tampoco investigaron las tres dimensiones conjuntamente. Es importante tener en cuenta las acotaciones anteriores. Esta situación a la vez invita a continuar investigando sobre el tema.

Aunque esta investigación tuvo pocos participantes, ofrece una mirada adicional a las escasas problemáticas investigadas sobre la enseñanza multigrado y contribuye a visibilizar la educación rural. Igualmente, confirma los hallazgos de otros investigadores (Backhoff y Pérez, 2015; INNE, 2019) referente a las condiciones precarias en las que esta se desarrolla. Por lo anterior, es fundamental mejorar la preparación de los futuros profesores para proporcionar a los estudiantes del medio rural la mejor enseñanza

posible. En esa medida podrán remontarse las inequidades perpetuadas por un sistema que no se ha interesado desde hace décadas en este sector de la población.

Los resultados de este trabajo también coinciden con las premisas de la teoría de la autoeficacia. Aunque, estos deben tomarse con cuidado debido a la muestra reducida. Adicionalmente a optimizar la preparación de los profesores en métodos para la enseñanza multigrado, también es necesario mejorar sus condiciones laborales, así como la infraestructura y servicios de apoyo. Se espera que la puesta en marcha de plan 2022 en donde se contempla la enseñanza en aulas multigrado contribuya a mejorar la docencia en esos contextos. Futuras investigaciones podrían centrarse en analizar los resultados de este nuevo plan de estudios, aumentar la muestra y adicionar otros instrumentos que robustezcan las conclusiones.

| Referencias

- Anzano, S., Vázquez, S. y Liesa, M. (2022). Invisibilidad de la escuela rural en la formación de profesores. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24, e27, 1-14. <https://doi.org/k9sz>
- Backhoff, E., Pérez, J. y Contreras, R. (2015). Las telesecundarias en México: resultados de TALIS 2013. Documento de la conferencia presentada en el *Segundo Congreso Latinoamericano de Medición y Evaluación Educativa*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México. <https://acortar.link/0GeoxC>
- Bailey, R. (2019). Self-efficacy, self-regulation, social support, and outcomes expectations for daily physical activity in adults with chronic stroke: A descriptive, exploratory study. *Occup Ther Health Care*.33(2): 129–141. <https://doi.org/gkthqh>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy, the exercise of control*. New York: Worth Publishers.
- Barrett, N., Cowen, J., Toma, E. y Troske, S. (2015). Working with what they have: Professional development as a reform strategy in rural schools. *Journal of Research*

- in *Rural Education*, 30(10), 1-18. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1071136>
- Braun, V. y Clarke, V. (2022). *Thematic Analysis*. Sage.
- Brown, J. D. y Coombe, C. (Eds.) (2015). *The Cambridge guide to research in Language teaching and learning*. UK: Cambridge University Press.
- Brown, R. (2019). Exploratory study of self-efficacy among K-12 teachers in Puerto Rico. *Psicologías*, 3, 58-88. <https://acortar.link/YRTC3C>
- Campos, J. (2016). Conocimiento profesional de los profesores: formación de profesores en dos agrupamientos de escuelas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 273-287. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.2.255681>
- Cano R. A. y Bustamente, S. A. (2017). Telesecundarias de contexto indígena y la formación inicial de sus docentes. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 49, 1-17. <https://bit.ly/43z1zIT>
- Creswell, J. W. y Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Diario de la Federación. (2022). Anexo 10 del acuerdo 160822. <https://acortar.link/zbAaOL>
- El-Abd, M. y Chaaban, Y. (2020). The role of vicarious experiences in the development of pre-service teachers' classroom management self-efficacy beliefs. *International Journal of Early Years Education*. <https://doi.org/gmr3kr>
- Gale, J., Alemdar, M., Cappelli, C. y Morris, D. (2021). A mixed methods study of self-efficacy, the sources of self-efficacy, and teaching experience. *Frontiers in Education*. 6, 1-16. <https://doi.org/k9s2>
- Gregersen, T. (2020). Dynamic properties of language anxiety. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. 10(1), 1-11. <https://doi.org/ghmnt5>
- Hernández, E. y González, S. (2020). Análisis de datos cualitativos a través del sistema de tablas y matrices en investigación educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 115-132. <https://acortar.link/ZmQ1Ps>
- Hernández, L. F. (2022). Evolución del nivel de autoeficacia académica percibida en estudiantes universitarios mexicanos del medio rural. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 7, 1-20. <https://doi.org/k9s3>
- Hernández, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (5ª. ed.) México: McGraw-Hill.
- Shmelkes, S. y Ávila, G. (2019). *La educación multigrado en México*. INEE <https://acortar.link/t7Ou9Y>
- Ji, Y., Oubibi, M., Chen, S., Yin, Y. y Zhou, Y. (2022). Pre-service teachers' emotional experience: Characteristics, dynamics, and sources amid the teaching practicum. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-15. <https://doi.org/k9s5>
- Juárez, D. (2017). Percepciones de docentes rurales multigrado en México y El Salvador. *Sinéctica*, 49, 1-16. <https://bit.ly/47lhHRI>
- Leyva, Y. y Guerra, M. (2019). *Las prácticas de docentes que trabajan en educación indígena, escuelas de organización multigrado, telesecundarias y telebachilleratos comunitarios en México*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://bit.ly/3rMjOO2>
- Lorelli, S., Nowell, J. M., Norris, White, D. E., y Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16 (1), 1-15. <https://doi.org/gfzk5k>
- Maldonado, G. (2011). La autoeficacia docente percibida en el profesorado de los colegios de la Red San Francisco Javier y su relación con otras variables. (Tesis de maestría sin publicar). Universidad Rafael Landívar, Guatemala.
- Mauri, T.; Clara, M.; Colomina, R. y Onrubia, J. (2015). Naturaleza de la interacción en procesos de reflexión conjunta sobre situaciones de la práctica por estudiantes de maestro. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11(2), 105-109. <https://bit.ly/3quphsj>
- McNeill, C. (2018). *Exploratory research: 3 reasons to conduct more of it*. <https://bit.ly/455fl1Y>
- Merriam, S. B. (1985). The case study in educational re-

- search: A review of selected literature. *Journal of Educational Thought*, 19(3), 204-17. <https://doi.org/k9s6>
- Murillo, L. D.; Ramos, D. Y.; García, I., y Sotelo, M. A. (2020). Estrategias educativas inclusivas y su relación con la autoeficacia de docentes en formación. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 1-25. <https://doi.org/k9s7>
- Murrieta-Loyo, G. y Reyes-Cruz, M. R. (2019). Experiencias de desempeño y creencias de autoeficacia en profesores de lenguas extranjeras. *Revista electrónica de Investigación*, 52, 1-16. <https://doi.org/k9s8>
- Rodríguez, B. A., Bautista, M. F. y Servín, O. O. (2021). La formación continua de profesores multigrado: una aproximación al contexto veracruzano. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12, 1-19. <https://acortar.link/zEAkaW>
- Samuelsson, M., Samuelsson, J., Thorsten, A. (2022). Simulation training-a boost for pre-service teachers' efficacy beliefs. *Computers and Education Open*, 3, 1-6. <https://doi.org/gpb2dc>
- Sánchez-Guardiola, C., Aguaded, E.M., Rodríguez-Sabiote, C. (2021). Content validation of a semi-structured interview to analyze the management of suffering. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 18(21), 1-24. <https://doi.org/k9s9>
- Saunders, B., Sim, J., Kingstone, T. et al. (2018). Saturation in qualitative research: exploring its conceptualization and operationalization. *Quality and Quantity*, 52, 1893–1907. <https://doi.org/gfgts3>
- Wu, Z. y Chen, J. (2018). Teachers' emotional experience: insights from Hong Kong primary schools. *Asia Pacific Education Review*. 19, 531–541. <https://doi.org/gfr43w>
- Yada, A., Tolvanen, A., Malinen, O., Imai-Matsumura, K., Shimada, H., Koike, R., Savolainen, H. (2019). Teachers' self-efficacy and the sources of efficacy: A cross-cultural investigation in Japan and Finland. *Teaching and Teacher Education*, 81, 13-24. <https://doi.org/grj22m>