

UNIVERSIDAD RAFAEL LANDÍVAR
FACULTAD DE HUMANIDADES
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA CLÍNICA

**AUTOEFICACIA DE LAS MAESTRAS QUE TRABAJAN ATENDIENDO NIÑOS, JÓVENES Y
ADULTOS CON SÍNDROME DE DOWN EN LA FUNDACIÓN MARGARITA TEJADA."**

TESIS DE GRADO

ANDREA PAOLA ABOUD MUÑOZ DE POLANIA
CARNET 26487-11

GUATEMALA DE LA ASUNCIÓN, FEBRERO DE 2015
CAMPUS CENTRAL

UNIVERSIDAD RAFAEL LANDÍVAR
FACULTAD DE HUMANIDADES
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA CLÍNICA

AUTOEFICACIA DE LAS MAESTRAS QUE TRABAJAN ATENDIENDO NIÑOS, JÓVENES Y ADULTOS CON SÍNDROME DE DOWN EN LA FUNDACIÓN MARGARITA TEJADA."

TESIS DE GRADO

TRABAJO PRESENTADO AL CONSEJO DE LA FACULTAD DE
HUMANIDADES

POR

ANDREA PAOLA ABBOD MUÑOZ DE POLANIA

PREVIO A CONFERÍRSELE

EL TÍTULO DE PSICÓLOGA CLÍNICA EN EL GRADO ACADÉMICO DE LICENCIADA

GUATEMALA DE LA ASUNCIÓN, FEBRERO DE 2015
CAMPUS CENTRAL

AUTORIDADES DE LA UNIVERSIDAD RAFAEL LANDÍVAR

RECTOR: P. EDUARDO VALDES BARRIA, S. J.
VICERRECTORA ACADÉMICA: DRA. MARTA LUCRECIA MÉNDEZ GONZÁLEZ DE PENEDO
VICERRECTOR DE INVESTIGACIÓN Y PROYECCIÓN: DR. CARLOS RAFAEL CABARRÚS PELLECCER, S. J.
VICERRECTOR DE INTEGRACIÓN UNIVERSITARIA: P. JULIO ENRIQUE MOREIRA CHAVARRÍA, S. J.
VICERRECTOR ADMINISTRATIVO: LIC. ARIEL RIVERA IRÍAS
SECRETARIA GENERAL: LIC. FABIOLA DE LA LUZ PADILLA BELTRANENA DE LORENZANA

AUTORIDADES DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES

DECANA: MGTR. MARIA HILDA CABALLEROS ALVARADO DE MAZARIEGOS
VICEDECANO: MGTR. HOSY BENJAMER OROZCO
SECRETARIA: MGTR. ROMELIA IRENE RUIZ GODOY
DIRECTORA DE CARRERA: MGTR. GEORGINA MARIA MARISCAL CASTILLO DE JURADO

NOMBRE DEL ASESOR DE TRABAJO DE GRADUACIÓN
LICDA. ILEANA NINETTE RUIZ MONTERROSO DE PELAEZ

REVISOR QUE PRACTICÓ LA EVALUACIÓN
MGTR. CARMEN ILEANA DE LOURDES CACACHO CARRILLO

Guatemala, 26 de noviembre 2014


Señores
Miembros del Consejo
Facultad de Humanidades
Universidad Rafael Landívar

Respetables Señores:

De manera atenta me dirijo a ustedes con el objeto de poner a su consideración el trabajo de tesis: **Autoeficacia de las maestras que trabajan atendiendo niños, jóvenes y adultos con Síndrome Down en la Fundación Margarita Tejada** realizado por la estudiante **Andrea Paola Abboud Muñoz Carné: 26487-11**, de la carrera de Psicología Clínica.

Considero que dicho trabajo satisface los requisitos establecidos por la facultad de Humanidades, por lo que respetuosamente me permito solicitar el nombramiento de la terna que realice la revisión.

Atentamente,



Mgr. Ileana Ninette Ruiz Monterroso
Asesora de Tesis

Orden de Impresión


De acuerdo a la aprobación de la Evaluación del Trabajo de Graduación en la variante Tesis de Grado de la estudiante ANDREA PAOLA ABBoud MUÑOZ DE POLANIA, Carnet 26487-11 en la carrera LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA CLÍNICA, del Campus Central, que consta en el Acta No. 05891-2015 de fecha 2 de febrero de 2015, se autoriza la impresión digital del trabajo titulado:

AUTOEFICACIA DE LAS MAESTRAS QUE TRABAJAN ATENDIENDO NIÑOS, JÓVENES Y ADULTOS CON SÍNDROME DE DOWN EN LA FUNDACIÓN MARGARITA TEJADA."

Previo a conferírsele el título de PSICÓLOGA CLÍNICA en el grado académico de LICENCIADA.

Dado en la ciudad de Guatemala de la Asunción, a los 2 días del mes de febrero del año 2015.





**MGTR. ROMELIA IRENE RUIZ GODOY, SECRETARIA
HUMANIDADES
Universidad Rafael Landívar**

Agradecimientos

A Dios y la Virgen María

Sin su guía habría sido imposible llegar a culminar esta meta, ahora que empiezo una nueva etapa, quiero dejarme guiar bajo Su Palabra: “Hagan lo que hagan, trabajen de buena gana, como para el Señor y no como para nadie en este mundo, conscientes de que el Señor los recompensará con la herencia. Ustedes sirven a Cristo el Señor.” Col 3:23,24.

A Javier, mi esposo

Por acompañarme en cada momento de mi vida, por cuidarme, apoyarme y estar conmigo cuando más te he necesitado. A ti amor, doy gracias por ser un amigo, mi confidente y compañero de viaje en todas las travesías. Sin tu apoyo esta meta hubiese sido un imposible.

A mi familia

Agradezco a mis padres, hermanos, cuñados y sobrinos por alentarme durante este proceso. A mi suegra, doña Amparo, por sus palabras de motivación, animarme a continuar para finalizar este proceso y por su apoyo en el momento que más lo necesité. Especialmente, agradezco a mi hermana Michelle porque siempre me dio ideas y me motivó con sus palabras para que logrará culminar esta meta.

A mis amigas

Que con sus palabras me alentaron para finalizar esta investigación, en especial agradezco a Sofía porque me apoyó durante todo el proceso de la tesis y me enseñó que lo que se empieza se debe terminar. También agradezco por sus palabras a mis amigas de toda una vida Gloria y Gaby.

A la Fundación Margarita Tejada

Porque nuevamente me abrieron las puertas de sus instalaciones y depositaron su confianza en mí para poder hacer posible la realización de este estudio de investigación. Asimismo, a todas las maestras que se dedican a la educación especial y se tomaron el tiempo de ser partícipes de este estudio. En especial, quiero agradecer por sus palabras, experiencia compartida y el tiempo dedicado a la Lcda. Gisela Dardón porque sin su apoyo, esta tesis no la hubiese podido llevar a cabo.

A la Universidad Rafael Landívar

A través de sus docentes, logré cultivar mis conocimientos y constantemente poderlos llevar a la práctica. Agradezco a todos aquellos catedráticos que me transmitieron sus conocimientos y compartieron sus experiencias, a la Lcda. Helen Muñoz por su guía y orientación. A la Lcda. Beverly Contreras por su apoyo incondicional, a quien admiro por su dedicación y profesionalismo al asesorarme durante el proceso final de documentación de esta investigación. Por último y especialmente a la Lcda. Carmen Cacacho por sus palabras de apoyo y seguimiento para la culminación de este trabajo.

Dedicatoria

Por ti me interesé en estudiar una carrera en el área de educación para poder educarte y cuidarte. Luego fuiste mi inspiración para perseguir mis propios sueños y continuar preparándome en el área de humanidades. Hijo mío, tú seguirás siendo mi inspiración para perseguir mis sueños, alcanzar mis metas y cumplir mis proyectos.

A ti Juan Pablo, dedico esta tesis y a todas aquellas maestras que dedican su tiempo a la educación especial y que se esfuerzan por implementar estrategias para apoyar a las personas con necesidades especiales, ya que a través de su labor docente los acompañan y enseñan. Se les admira por la lucha continua para que estas personas sean aceptadas e incluidas en la sociedad.

Índice

Resumen.....	10
1. Introducción.....	11
Antecedentes.....	12
Marco teórico.....	21
1.1. Autoeficacia.....	14
1.2. Educación Especial.....	30
1.3. Maestras/os de educación especial.....	24
1.4. Fundación Margarita Tejada.....	35
1.5. Perfil docente de las maestras de la Fundación Margarita Tejada.....	36
2. Planteamiento del problema.....	38
2.1. Objetivos.....	40
2.2. Variables.....	41
2.3. Definición de variables.....	41
2.4. Alcances y límites.....	43
2.5. Aporte.....	43
3. Método.....	45
3.1. Sujetos.....	45
3.2. Instrumento.....	45
3.3. Procedimiento.....	47
3.4. Tipo de investigación.....	47
3.5. Metodología estadística.....	47
4. Presentación y análisis de resultados.....	49
5. Discusión de resultados.....	67
6. Conclusiones.....	73
7. Recomendaciones.....	75
8. Referencias bibliográficas.....	77
Anexo 1.....	82
Anexo 2.....	83

Resumen

El objetivo del estudio fue establecer el nivel de autoeficacia de las maestras que trabajan con niños, jóvenes y adultos con síndrome Down en la Fundación Margarita Tejada. Se trabajó bajo un enfoque cuantitativo, diseño descriptivo. Como instrumento se aplicó la Escala de Autoeficacia Docente del Profesor Universitario de Prieto Navarro (2007), a la población de 18 maestras de dicha institución. El cuestionario está conformado por 44 ítems y se divide en dos columnas, la primera indica en qué medida el docente se siente capaz de realizar lo que el cuestionamiento plantea y la segunda mide la frecuencia con que se llevan a cabo las distintas conductas que se describen en los ítems, a través de 4 dimensiones.

Se concluyó que las maestras que trabajan en la Fundación Margarita Tejada se perciben como muy capaces al aplicar estrategias didácticas para la planificación de la enseñanza. Asimismo, el 98% de las maestras se consideran muy capaz al implementar estrategias didácticas para implicar activamente a los alumnos; a su vez, el 99% de las mismas se perciben como muy capaz al utilizar estrategias didácticas para favorecer la interacción y creación de un clima positivo en el aula; mientras que el 97% se consideran muy capaz al aplicar estrategias didácticas para evaluar el aprendizaje de los alumnos y autoevaluar su propia función docente.

Se recomienda aplicar programas que desarrollen las habilidades de las maestras de todos los niveles vocacionales para aumentar su autoeficacia con el fin de mejorar y acelerar la inclusión de las personas con síndrome Down a la vida laboral; de igual manera, para capacitar a las nuevas maestras y fortalecer los niveles académicos de éstas, lo cual fortalecerá su percepción de autoconfianza y por tanto su desempeño.

I. Introducción

La formación del maestro va más allá de la adquisición de conocimientos intelectuales y transmisión de información a los alumnos. El ser docente es el compromiso de servir a los demás y más aún cuando éstos se han enfocado en la educación especial y dedican su tiempo a enseñar de una manera comprometida a las personas con capacidades diferentes. La vocación de servicio del maestro en la educación especial va acompañada de humanidad, principios y valores, los cuales juegan un papel crucial en la vida de las personas con síndrome Down.

Los docentes en educación especial se enfrentan a distintos retos al momento de trabajar con personas que presentan necesidades educativas especiales; por tal razón, es importante que estos aprendan a ser autoeficaces en las distintas estrategias de enseñanza-aprendizaje que exige el profesorado, con el fin de desarrollar las habilidades de los alumnos de una manera efectiva.

Por lo anterior, el rol de los maestros que laboran en la Fundación Margarita Tejada es fundamental para acompañar la evolución de los niños, potenciar su desarrollo individual y capacidades, con el objetivo final de que la población atendida pueda integrarse a la sociedad.

Para Landy y Conte (como se citó en Méndez, 2009) la autoeficacia es la confianza en la capacidad de uno mismo para llevar a cabo una tarea o cometer una meta determinada. De acuerdo a esta definición, se encontró que el nivel de autoeficacia de las maestras, quienes son las encargadas del cuidado directo de los niños, deben poseer niveles altos de la misma, ya que son las gestoras del desarrollo cognitivo, conductual, futuro individual y la inclusión laboral del niño con síndrome Down. En estos casos, la autoeficacia se ve representada en el convencimiento que deben tener estas personas para trabajar en contra de las adversidades que genera el ambiente familiar, social y político alrededor del

síndrome Down en la sociedad guatemalteca con la única finalidad de incorporar a la vida cotidiana a una persona que pueda valerse por sí misma.

Con base en la situación descrita, el presente trabajo de investigación tiene como objetivo determinar la autoeficacia de las maestras que trabajan con niños, jóvenes y adultos con síndrome Down en la Fundación Margarita Tejada en la Ciudad de Guatemala.

Con relación al tema se han encontrado varios estudios a nivel nacional y aunque no todos se enfocan en la autoeficacia de las maestras, los mismos proporcionan información relacionada a esta capacidad, los cuales permiten comprender la importancia de que todo personal docente posea la misma.

Fuentes (2009) demostró interés en la autoeficacia docente y su relación con las estrategias de enseñanza en el aula del profesorado de secundaria del Liceo Javier. Realizó una investigación con el objetivo de determinar la relación que existe entre la autoeficacia del profesorado de secundaria y la utilización de estrategias de enseñanza en el aula. Se trabajó bajo un enfoque cuantitativo, diseño descriptivo. Se eligieron 32 profesores de nivel secundario de distintas áreas académicas, de la jornada matutina y vespertina. El grado de autoeficacia docente se midió a través de la Escala de Autoeficacia Docente de la doctora Leonor Prieto Navarro (2007), y se elaboró un instrumento para medir el conocimiento y la utilización de estrategias de enseñanza. Los datos fueron analizados a través de un análisis estadístico de comparación de medias, correlación entre autoeficacia docente y estrategias de enseñanza y prueba T de Wilcoxon. Los resultados confirmaron que existe relación entre autoeficacia docente y uso de estrategias de enseñanza y se determinó que influye la edad, el género, nivel académico y el tiempo de laborar para dicha institución. Concluyó que dicha relación se presenta principalmente en profesores que tienen más tiempo de laborar en la institución pues el programa de formación permanente les brinda insumos para su crecimiento personal. Por lo que,

recomienda líneas de acción que dirijan los coordinadores de las diferentes áreas para el aumento de la autoeficacia docente y el uso oportuno de las estrategias de enseñanza con el alumnado para crear aprendizajes significativos.

Por otro lado, Ruiz (2009) llevó a cabo una investigación con el objetivo de determinar la relación entre autorregulación, autoeficacia y percepción del rendimiento académico de las estudiantes de 1ero. y 5to. año de la carrera de Educación Inicial y Preprimaria de la Universidad Rafael Landívar. Se realizó bajo el enfoque cuantitativo y un diseño descriptivo correlacional. El grupo de estudio estuvo conformado por 48 estudiantes de sexo femenino, 28 de primer año y 20 de quinto año, con edades comprendidas entre los 19 y 45 años. Se aplicó un instrumento compuesto de 37 preguntas dividido en tres partes: la primera, un cuestionario sobre la autorregulación para el aprendizaje académico; la segunda parte, un cuestionario para medir la autoeficacia académica general, y por último, un cuestionario con indicadores de rendimiento académico. De acuerdo al análisis de los datos, se concluyó que existe correlación estadísticamente significativa entre la autorregulación, autoeficacia y la percepción de rendimiento académico. La correlación entre edad, estado civil y autorregulación fue estadísticamente significativa; es decir, que las alumnas de mayor edad y casadas tienden a autorregularse de una mejor manera. Con base en los resultados, la autora recomienda que los docentes utilicen dentro de sus acciones diferentes medios para potenciar la autorregulación y la autoeficacia de las estudiantes, tales como: enseñarles a percibir el éxito como consecuencia del esfuerzo, lucha y persistencia; animar a que las estudiantes busquen metas orientadas a la adquisición de aprendizaje y enfocadas a la tarea; proporcionar y promover situaciones que generen confianza y creencias de éxito en los aprendizajes; y realizar transferencias de casos de estudio a la vida cotidiana a través de autoevaluaciones reflexivas.

Tobar (2010) realizó un estudio de tipo descriptivo, con el objetivo de establecer el nivel de autoeficacia de los estudiantes de quinto año de las carreras de licenciatura en Psicología Clínica, Industrial/Organizacional y Educativa. Se utilizaron dos instrumentos: una escala para medir la autoeficacia académica y una escala tipo Likert, los cuales fueron aplicados a 39 estudiantes de Psicología Clínica, 47 Psicología Industrial y 7 Psicología Educativa de la jornada matutina y vespertina. La autora concluye que los estudiantes de psicología en sus tres áreas se muestran motivados y a mayor autoeficacia, mayor seguridad en sí mismos para obtener buenas notas en los cursos asignados. Asimismo, indica que en relación a la autoeficacia académica los estudiantes de psicología clínica son los más incentivados, en relación a las otras dos áreas. Por lo que, la autora recomienda proporcionar a los estudiantes de las tres carreras de psicología, incorporar en algunos cursos actividades que ayuden a fortalecer la autoeficacia y autoeficacia académica.

Maldonado (2011) llevó a cabo un estudio de tipo descriptivo correlacional con el objetivo de determinar la autoeficacia percibida de los docentes de los colegios de la Red San Francisco Javier y su relación con otras variables. Para ello utilizó una escala que mide la autoeficacia del docente universitario. Además, de un cuestionario para relacionar la autoeficacia percibida del docente con aspectos como la satisfacción de la misma, alumnos, colegas e institución. El grupo de estudio estuvo conformado por 63 profesores. Los resultados señalan que existe una alta autoeficacia percibida por parte de los docentes; además, se evidenció relaciones positivas y significativas entre autoeficacia percibida y años de experiencia docente, autoeficacia percibida y satisfacción con el centro educativo, el apoyo institucional y la tarea docente, por lo que, menciona que en los tres colegios los profesores mantienen una actitud positiva hacia la profesión, los alumnos y la institución.

Asimismo, Carbonell (2011) realizó una investigación bajo el enfoque cuantitativo con diseño no experimental-descriptivo con el propósito de establecer el nivel de autoeficacia de los catedráticos de planta de la Universidad Rafael Landívar, los cuales asoció a cuatro áreas didácticas: planificación, la manera de involucrar a sus estudiantes para aprender, la interacción con éstos y la forma de evaluar. Para ello adaptó el instrumento de Leonor Prieto (2007), el cual le permitió medir las creencias de autoeficacia docente universitaria, el cual fue aplicado a 139 docentes, 60 de sexo femenino y 79 masculino. En base al análisis de los datos, se encontró una alta percepción de autoeficacia en general. Sin embargo, concluyó que los años de laborar fue el factor que más influyó en la percepción de autoeficacia y las principales fuentes de autoeficacia las detalló en la experiencia docente, los modelos y sugerencias de otros profesores y compañeros y el entusiasmo que sienten al ayudar a aprender a sus estudiantes. La autora recomendó tomar en cuenta la autoeficacia en las evaluaciones docentes y en los programas de formación del profesorado, con el fin de potenciarla y mantenerla.

Por su parte, Ventura (2012) llevó a cabo una investigación de tipo cuantitativa, no experimental, diseño transaccional descriptivo con el objetivo de establecer el nivel de autoeficacia de los estudiantes de quinto año en licenciatura de psicología clínica, de la Universidad Rafael Landívar, en relación al trabajo y participación en el curso de práctica profesional supervisada. La muestra estuvo conformada por 40 sujetos de ambos sexos. Para ello se empleó una adaptación de la Escala de Autoeficacia Académica. Se concluyó que los estudiantes tienen una autopercepción positiva acerca de sí mismos y de sus capacidades como futuros profesionales; y a su vez, que son capaces de obtener puntajes ampliamente superiores al mínimo necesario para aprobar el curso de manera individual. El autor recomendó que la autoeficacia sea tomada en cuenta en evaluaciones académicas, para poder potenciarla y mantenerla, debido a la importancia que tiene en el desempeño académico, profesional y personal de los individuos.

De igual manera, Aroche (2012) llevó a cabo una investigación de tipo descriptivo con el objetivo de establecer el nivel de autoeficacia general de adolescentes estudiantes del nivel de educación básica de la escuela integral para niños y jóvenes adolescentes trabajadores de Antigua Guatemala. Se realizó con los estudiantes adolescentes de los tres niveles del nivel básico, con rango de edad entre los 12 a 17 años, de ambos sexos. Para ello se aplicó una Escala de Autoeficacia General de Baessler y Schwarzer (1996). Se concluyó que los sujetos poseen un alto grado de autoeficacia, sin diferencia estadísticamente significativa, sin influencia de género o grado. La autora recomendó involucrar a padres de familia o tutores en talleres de autoeficacia con el objetivo de hacerlos partícipes en el desarrollo emocional y psicológico de sus hijos.

Con base en la información presentada sobre estudios de autoeficacia, se observa como la motivación es una pieza fundamental en la autoeficacia de las personas para conseguir los resultados deseados, a nivel docente otro componente importante es el tiempo de laborar ya que esto les permite a las personas tener un mejor dominio de los temas y control sobre las actividades que desarrollan con mejores resultados.

A nivel internacional se han elaborado de igual forma investigaciones que proporcionan información relacionada con la autoeficacia y la importancia de la misma en diversos ámbitos. A continuación se presentan algunos de ellos.

Fernández (2008) realizó una investigación de tipo correlacional múltiple con el objetivo de estudiar la relación existente entre la orientación a la meta, estrategias de aprendizaje, autoeficacia y la percepción del desempeño docente, el cual fue aplicado a profesores de Educación Primaria, de la ciudad de Lima, Perú en donde participaron 224 sujetos de sexo femenino y 89 del sexo masculino. Se aplicaron los siguientes instrumentos: Cuestionario de Orientación a la Meta del Profesor (PALS, 1997, 2000), Cuestionario Estrategias de

Aprendizaje y Metacognitiva, (MSQL, 1991), Escala de Eficacia Percibida de los maestros de Tschannen-Moran y Woolfolk (2001) y Cuestionario de Auto-reporte del Desempeño Docente (Fernández, 2002). Los resultados de dicho estudio concluyen que la orientación a la meta de aprendizaje se relaciona de forma positiva con el uso de estrategias de aprendizaje, la autoeficacia percibida y el desempeño docente. En relación a la meta de rendimiento, ésta se relaciona positivamente con el uso de estrategias de aprendizaje, mientras que no se encontró relaciones con autoeficacia percibida, ni con el desempeño docente.

Por su parte, Rodríguez, Núñez, Valle, Blas y Rosario (2009) realizaron una investigación con dos objetivos: aportar información sobre cómo los profesores coordinan diferentes ámbitos de autoeficacia y así dar lugar a perfiles homogéneos de autoeficacia como docentes e indagar acerca de cómo los docentes se relacionan con niveles y tipos de motivación, estrategias instruccionales y con la autoestima de los docentes. El grupo de estudio fue conformado por 95 profesores de cinco universidades públicas españolas. Los instrumentos utilizados fueron: la adaptación española de la Escala de Autoeficacia Docente de Teachers' Sense of Efficacy Scale de Tschannen-Moran y Woolfolk (2001), el Cuestionario de Autoestima de Rosenberg (1965), el el Cuestionario de Motivación Docente (Ames, 1994; Brophy, 2004; Dweck y Leggett, 1998, Elliot y McGregor, 2001; Pintrich, 2003), y el Cuestionario de Estrategias Instruccionales (Zimmerman, 1998, 2000). En base al análisis de los datos, se concluyó que los docentes con baja percepción de eficacia evidencian una baja autoestima y no suelen aludir a razones intrínsecas para implicarse en la enseñanza. Por otra parte, los docentes con niveles altos de autoeficacia se implicarían en mayor medida en la enseñanza por razones intrínsecas, y así, mostrar niveles más altos de autoestima y mayor motivación para la enseñanza. Probablemente la confianza en las posibilidades de controlar los comportamientos disruptivos y para hacer cumplir las normas puede contribuir a que el profesor dedique esfuerzos a la preparación y mejora a la docencia que imparte.

Por otro lado, Esquivel (2009) realizó un estudio de tipo cuantitativo con diseño no experimental, transaccional, correlacional, con el objetivo de establecer la relación entre las creencias del docente en las diferentes dimensiones del proceso de enseñanza-aprendizaje, con la utilización de diversas estrategias didácticas y con algunas variables del profesorado y contexto en el que se enseña. El grupo de estudio estuvo conformado por 410 docentes pertenecientes a 95 escuelas de primaria de la delegación ministerial de Ciudad Sandino-Mateare-Carretera Vieja a León, en Nicaragua. La autoeficacia se evaluó a través de la Escala de Autoeficacia Docente de Prieto (2007). La autora concluye que al aumentar la autoeficacia para planificar el aprendizaje, interactuar positivamente en clase y facilitar la enseñanza, aumentará el entusiasmo de los docentes por el aprendizaje de sus alumnos y viceversa. Agrega que no existe ningún tipo de relación entre la autoeficacia y las variables del profesorado referidas a la edad, experiencia, nivel de formación, la satisfacción docente y el deseo de permanecer en la profesión. Por lo que, recomienda favorecer espacios de reflexión conjunta sobre la práctica educativa entre los docentes, ya que la retroalimentación entre ellos es una de las fuentes de autoeficacia que se manifestaron más poderosas en este estudio.

Garduño, Carrasco y Raccanello (2010) realizaron un estudio con la finalidad de determinar la contribución de diferentes variables sobre la expectativa de autoeficacia para la enseñanza. El grupo de estudio estuvo conformado por 198 maestros de una población de 215 formadores de docentes de 20 escuelas normales públicas y privadas del estado de Puebla. Dentro de las variables se mencionó la satisfacción del trabajo que realizan como docentes, el logro del éxito de los alumnos, la percepción de su calidad como docente y los cursos de actualización. Los instrumentos aplicados fueron: una guía de entrevista, la cual incluyó aspectos como datos personales, ambiente de trabajo, estudios, vocación, experiencia laboral, práctica educativa, un Cuestionario de Autoeficacia para la Enseñanza, (Garduño y Chaix, 2003). Se mostró como resultado ocho coeficientes de regresión significativos sobre la variable

dependiente autoeficacia para la enseñanza sobre cada uno de los factores motivación y crítica/autocrítica. Se concluyó que dadas las relaciones que permiten establecer las regresiones realizadas entre las variables dependientes “motivación” y “crítica-autocrítica”, en las que se encontró coeficientes estadísticamente significativos, es importante enfatizar el papel que desempeñan los directivos de las escuelas normales en el incremento de la percepción de autoeficacia para la enseñanza de los profesores. Un ambiente de trabajo agradable, de apoyo entre compañeros, de reconocimiento a la actividad de los docentes, contribuirá a una mayor expectativa de autoeficacia para la enseñanza sobre los factores motivación y crítica-autocrítica y, por lo tanto, los profesores estarán en mejores condiciones para llevar a cabo una enseñanza efectiva en las aulas y, en general, para mejorar la calidad de su desempeño.

Galarza (2011) llevó a cabo una investigación de tipo mixta cualitativo-cuantitativo con el objetivo de examinar la relación que existe entre la autoeficacia del docente ecuatoriano y el tiempo que se utiliza para la planificación, enseñanza y evaluación. Dicho estudio se llevó a cabo con 124 docentes de diferentes escuelas, colegios y universidades. Luego la investigadora dio seguimiento a cinco personas de los encuestados, quienes aportaron opiniones e historias que ayudaron al estudio. Se aplicó una encuesta que consta de tres partes, la primera fue un encabezado general, la segunda de 12 ítems que se relacionan a las creencias del docente y la tercera de 3 ítems al tiempo. Posteriormente, una entrevista con una duración aproximada de 10 minutos. Se concluyó que existe una alta percepción de autoeficacia docente; indica que los maestros deben invertir lapsos de tiempo que les permitan realizar planes de clase que observen las distintas metodologías de enseñanza, los lineamientos para tener un ambiente adecuado en el salón de clase, las mejores prácticas, las diferentes formas de enseñanza y retención y los estilos de aprendizaje de los estudiantes para lograr en éstos un aprendizaje significativo y duradero. Los buenos maestros reconocen y elaboran sobre estos elementos,

clases que llevan a conseguir éxito académico a sus estudiantes. La autora recomienda que los docentes practiquen la evaluación permanente para un seguimiento continuo de lo que los estudiantes aprenden y las dificultades que pueden tener durante el proceso.

Por otro lado, Drinot (2012) realizó una investigación de tipo cualitativa con el objetivo de examinar la relación entre autoeficacia del docente y la calidad del manejo de aula en su práctica pedagógica en Perú. Dicho estudio se llevó a cabo con una muestra de 38 docentes de secundaria; además, participaron 401 alumnos del nivel secundario. Se utilizó la Escala de Eficacia Percibida de los Maestros (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001) para evaluar la autoeficacia docente en los maestros y la Escala del Modelo Instruccional de Situación Educativa-MISE de Rivas, Descals y Gómez-Artiga (2003), para evaluar la calidad del manejo de aula en la práctica pedagógica. Los resultados indican que los docentes que poseen una creencia más alta de autoeficacia, reportan una mejor práctica pedagógica y mejor manejo en sus salones. Además, se comprobó que las creencias de autoeficacia tienen una gran influencia en la calidad del manejo de aula, ya que son la cognición mediadora entre el conocimiento y la acción docente.

Con base en los antecedentes internacionales presentados anteriormente, se concluye que existen factores que fomentan la autoeficacia docente tales como: la orientación a la meta, la planificación, el compañerismo, el reconocimiento y un lugar agradable de trabajo, los cuales ayudan a la motivación y son componentes importantes en el momento de planificar las actividades en el aula, lo cual le permite a los docentes conseguir mejores resultados enfocándose en las necesidades de los estudiantes con los que trabajan.

La información presentada en los antecedentes nacionales e internacionales presentados, evidencia que la autoeficacia docente juega un papel crucial en la enseñanza, la cual se ve influenciada principalmente por el nivel de planificación,

aplicación de estrategias de enseñanza, mediciones y evaluaciones de gestión, la evolución de los estudiantes y la percepción del docente. Además, en los estudios se evidenció que los maestros que poseen un mayor sentido de autoeficacia reportan un mejor manejo de su aula y práctica pedagógica.

A continuación se presentan los supuestos teóricos que permiten una comprensión holística de la autoeficacia y su significativo papel en la educación.

1.1. Autoeficacia

1.1.1 Definición

El concepto de autoeficacia de acuerdo a Bandura (como se citó en Torres, 2007) es:

La experiencia cotidiana que revela la posesión por parte de la persona de los conocimientos y de las habilidades exigidas para realizar determinadas acciones, las cuales no siempre son adecuadas; es decir, que saber qué, saber cómo y disponer de las habilidades pertinentes no garantiza a la persona la actuación más correcta o la conducta más adecuada. (p.41).

Garrido (como se citó en Prieto, 2007) establece la autoeficacia como “el proceso psicológico que da cuenta de cualquier tipo de intervención, el cual es el principal determinante de la eficacia de cualquier procedimiento psicológico”. (p.66).

Bandura (como se citó en Torre, 2007) ha definido la autoeficacia como el “conjunto de creencias que una persona tiene con relación a sus capacidades para aprender y comportarse según niveles establecidos de actuación”; es decir, “el aprendizaje y la ejecución de los seres humanos, están influenciados en gran medida por los pensamientos autorreferidos que la persona tiene con respecto a su capacidad para aprender y ejecutar.” (p.30).

Para, Chacón (2006) “el constructo autoeficacia se originó de la teoría del aprendizaje social de Rotter (1966) y de la teoría sociocognitiva de Bandura (1986). La autora menciona que las creencias de autoeficacia se refiere a los juicios que cada individuo hace acerca de sus capacidades para llevar a cabo una tarea”. (p.45).

Mientras que Fernández (2008) define la autoeficacia como “el conjunto de creencias que tienen las personas acerca de sus propias capacidades para el logro de determinados resultados”. (p.388).

Bandura (1999) conceptualiza el término de autoeficacia como las “creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para manejar situaciones futuras [...]. Influyen sobre el modo de pensar, sentir, motivarse y actuar de las personas”. (p.21).

La autoeficacia de acuerdo a la Teoría del Aprendizaje Social según Rotter (como se citó en Prieto, 2007) define que:

La teoría del aprendizaje social es completamente conductista y parte de la hipótesis acerca de las consecuencias de la conducta de los seres humanos, las cuales pueden ser atribuidas tanto a factores internos como a fuerzas externas que no dependen del propio ser, se determina el desarrollo de las expectativas personales y su generalización a otras situaciones. (p.65).

Es decir, “en función de a qué o a quién atribuyen las consecuencias de las acciones, las personas generan ya sea expectativas positivas o negativas acerca del propio ser y de su propia conducta”. (p.66).

Por otra parte, la autoeficacia en la Teoría Social Cognitiva de acuerdo a Torre (2007), Bandura es el “creador de la teoría social cognitiva quien destacó como elemento central para explicar el funcionamiento psicológico el papel

activo que la persona tiene, en interacción con los demás y en la construcción personal”. (p.31).

1.1.2 Dimensiones de la autoeficacia

Bandura (como se citó en Torre, 2007) menciona que “las expectativas de autoeficacia difieren en una serie de dimensiones, las cuales tienen cierta repercusión en la forma de actuar de las personas” (p.77) y las conceptualiza en tres grandes dimensiones:

- I. **Magnitud.** Grado de dificultad y complejidad de la tarea que una persona se ve capaz de afrontar (bajo, moderado o alto).
- II. **Fuerza.** Grado de seguridad del ser humano para realizar la tarea en función de su magnitud; es decir, cuanto mayor sea la fuerza de la autoeficacia existe más probabilidad de éxito en su ejecución.
- III. **Generalidad.** Se comprende como la generalización del sentimiento de eficacia personal a otros ámbitos de actividad. Esta dimensión varía en función del tipo de capacidad requerida, de las características de la situación o de las personas.

1.1.3 Efectos de la autoeficacia sobre los procesos psicológicos que influyen en la conducta

Bandura (como se citó en Prieto, 2007) menciona que “la relación entre la autoeficacia y la conducta no es directa, sino que ésta se encuentra mediada por cuatro procesos psicológicos” (p.79) que son:

- A. Procesos cognitivos.** El efecto que producen las creencias de autoeficacia en los procesos cognitivos pueden adoptar formas diversas. En la autorregulación de la conducta interviene principalmente la anticipación cognitiva que realizan los seres humanos en función de las metas que se proponen, las cuales a su vez, dependen de la percepción de eficacia personal para poder alcanzarlas. Asimismo, cuanto mayor

sean las creencias de autoeficacia, más ambiciosas serán las metas y existirá un compromiso más fuerte para intentar alcanzarlas; además, las creencias de autoeficacia en los procesos cognitivos pueden afectar a los patrones de pensamiento, ya sea que éstas puedan favorecer o por el contrario, puedan inhibir la ejecución de determinadas conductas. La mayoría de las acciones se originan en el pensamiento y estas construcciones cognitivas sirven como guía para la acción a través del desarrollo de las competencias personales; así mismo, las creencias de la autoeficacia pueden influir en el modo en el que las personas construyen situaciones y en los tipos de anticipaciones que realizan. Por ejemplo: los seres humanos que tienen elevadas creencias de eficacia personal se representan posibles situaciones como oportunidades, visualizándose escenarios de éxitos que constituyen una guía positiva para el desempeño de la misma; por el contrario, las personas que se juzgan ineficaces, éstas construyen situaciones inciertas, las conciben como riesgos y suelen anticipar situaciones de fracaso llevándoles a una desmotivación personal y desempeño, por lo que será difícil que se logre lo que se pretende, ya que a su vez se deberá invertir tiempo para confrontarse con las dudas de la misma persona. Los efectos de la autoeficacia sobre los procesos cognitivos pueden adoptar diversas formas. Por ejemplo: establecer metas personales dependerá de la evaluación que realice la persona acerca de sus propias capacidades; es decir, cuanto mayor sea la percepción de eficacia personal, mayor serán los resultados que el sujeto decida emprender y más firme será su compromiso con éstos. Otra función importante del pensamiento es que las personas se capacitan para predecir situaciones y para poder controlar el impacto que éstas puedan tener en sus propias vidas. Esta destreza también requiere un sentimiento elevado de autoeficacia para mantenerse en la postura de llevar a cabo dicha tarea, aunque éstas se le puedan presentar dificultades al momento de desarrollarla. (Bandura, como se citó en Prieto, 2007).

B. Procesos motivacionales. De acuerdo a Bandura (como se citó en Prieto, 2007) la mayoría de las motivaciones personales se generan a nivel cognitivo, lo cual permite que las personas se motiven a sí mismas y guíen sus conductas gracias a la capacidad de anticipación. Se forman creencias acerca de lo que pueden hacer y anticipan las posibles consecuencias de las acciones que mentalmente se representan. La autoeficacia opera sobre tres tipos de motivaciones, las cuales se mencionan a continuación:

- a. Influye en las atribuciones causales, por lo que las personas que se consideran altamente eficaces atribuyen los fracasos a un esfuerzo insuficiente, mientras que las personas que gozan de un nivel de autoeficacia bajo atribuyen sus fracasos a su escasa capacidad; de este modo, las primeras se enfrentan a tareas difíciles y persisten a pesar de los posibles fracasos, al creer que los resultados que logran alcanzar dependen de su propio esfuerzo. Las atribuciones causales afectan a la motivación, al desempeño y a las reacciones afectivas principalmente a través de las creencias de autoeficacia.
- b. Por otra parte, la teoría de expectativas de resultado asume un grado de motivación, el cual dependerá de la expectativa de la persona acerca de determinadas acciones y se traducirá en determinados resultados como del valor concedido a dichos resultados; es decir, cuanto mayor sea la expectativa y el valor concedido a los resultados, mayor será la motivación para llevar a cabo la actividad en cuestión; por ejemplo: las personas que actúan en función de lo que creen que pueden hacer, pero también en función de si consideran que sus acciones les llevarán a alcanzar lo que pretenden; por lo tanto, el papel motivador de las expectativas de resultado está gobernado, en parte, por las creencias de autoeficacia, ya que las personas se motivan a sí mismas y guían su conducta de forma anticipada gracias a los

resultados que esperan conseguir emprendiendo determinados cursos de acción.

- c. Por último, las metas que constituyen retos importantes potencian y ayudan a mantener la motivación; es decir, más que regular la acción directamente, influyen en ésta a través de otros procesos personales. La motivación relacionada con la representación de metas que se hace la persona implica un proceso de comparación cognitiva entre dichas metas y la satisfacción personal; así, las personas guían su conducta y se crean incentivos para persistir hasta conseguir lo que éstos pretenden.

C. Procesos afectivos. Bandura (como se citó en Prieto, 2007) menciona que “la autoeficacia también desempeña un papel fundamental en la autorregulación de los estados afectivos, en la naturaleza e intensidad de las experiencias emocionales a través de tres modos principales: el ejercicio del control personal sobre el pensamiento, sobre la acción y sobre el afecto”. (p.82).

D. Procesos de selección. En la misma:

La autoeficacia influye en las elecciones que hacen las personas, por lo que juegan un papel importante en la toma de decisiones, debido a que éstos eligen distintos tipos de actividades y ambientes. En el desarrollo personal a través de los procesos de selección, las personas cultivan determinadas potencialidades y estilos de vida, evitando actividades que excedan las capacidades del individuo y escogiendo aquellas otras en las que éstos se sientan más capaces de actuar. (Bandura, como se citó en Prieto, 2007, p.82).

1.1.4 Autoeficacia docente. El rol que juega la autoeficacia docente en el maestro

Dale (1997) plantea que:

La autoeficacia docente es la opinión personal acerca de la propia capacidad para ayudar a los estudiantes a aprender. Influye en las actividades, los esfuerzos y la persistencia de los maestros con los alumnos (Ashton,1985; Ashton y Webb, 1986). Los maestros con baja eficacia evitan planear actividades que creen que superan sus capacidades, no perseveran con los estudiantes que tienen dificultades, se esfuerzan poco por encontrar materiales y no repasan de manera que los estudiantes comprendan mejor. Los maestros con eficacia elevada elaboran actividades exigentes, ayudan a los estudiantes a salir adelante y se obstinan con los que tienen problemas. Estos efectos motivacionales aumentan los logros de los alumnos y también la autoeficacia de los maestros, pues les comunican que pueden ayudarlo. (p.138).

Asimismo, Sahili (2010) menciona que “el optimismo y la esperanza son factores críticos de éxito para cualquier profesión, y la enseñanza no es la excepción. Un docente que carece de estas cualidades humanas, en poco tiempo tendrá problemas en la tarea grupal”. (p.286). Además, Goleman (como se citó en Sahili, 2010, p.286) comenta que “el optimismo y la esperanza tienen como condicionante a la autoeficacia: la creencia sobre el control de los sucesos y las capacidades para enfrentarlos.

Según Goleman (como se citó en Sahili, 2010, p.286-287) el concepto de autoeficacia difiere del constructo de locus de control porque expresa “la esperanza sobre las acciones más que el optimismo, mientras que la autoeficacia expresa la importancia de ambos conceptos de equilibrio. El educador puede tener un locus de control elevado y percibir que puede trabajar

adecuadamente con los grupos al actuar de tal forma; pero en la práctica considerar que no posee estas cualidades para lograrlos, es decir, puede presentar mucha esperanza y poco optimismo. La autoeficacia, a diferencia del locus de control, refiere precisamente a la creencia sobre esas capacidades para la realización de determinadas acciones (Prieto, 2007); un docente delante de un conflicto, puede confiar en obtener ciertos resultados con sus grupos, puede estar seguro, por ejemplo, que el hablarles de cierta forma logrará incrementar la disciplina; pero tener poca confianza en su capacidad para manejar la situación”.

Además, Goleman (como se citó en Sahili, 2010, p.286) informa que “existen importantes diferencias entre quienes creen en sus capacidades y aquellos que dudan al ejecutar sus tareas; las personas autoeficaces afrontan sin dificultades los desafíos; pero quienes ponen en tela de juicio sus capacidades, ni siquiera lo intentan. Dicho de otra forma, la confianza en sí mismo alienta la esperanza mientras que la duda la socava”. (p.287).

Prieto (como se citó en Castro-Carrasco, Flores, Lagos, Porra, Narea, 2012), menciona que “algunas investigaciones realizadas en el contexto educativo sugieren que existe relación entre el pensamiento de los profesores y las acciones que se llevan a cabo en el aula”. (p.268).

Por otro lado, Tshannen-Mora y Woolfolk mencionan que “la autoeficacia docente se relaciona con el rendimiento, motivación, percepción de la eficacia en los alumnos y profesores, y su accionar en el aula. Al respecto, por ejemplo, un profesor con alta autoeficacia mostrará mayor apertura a las ideas nuevas, planificará mejor sus actividades y probará nuevas metodologías de enseñanza. Además, los docentes con adecuadas creencias de autoeficacia se encuentran motivados a enseñar, dedican más tiempo a los alumnos que les cuesta aprender y demuestran su compromiso por educar”. (Como se citó en Castro-Carrasco, Flores, Lagos, Porra, Narea, 2012, p.268).

Bandura (como se citó en Prieto, 2007) enfatiza que “los profesores se enfrentan cada día a grupos de alumnos diferentes, los cuales pueden ser distintos en cuanto a la materia que se les imparte, a nivel de conocimientos del profesor o incluso en cuanto al tamaño del grupo. Por todo esto, la autoeficacia docente puede verse sometida a ligeras variaciones en función de los siguientes factores:” (p.87-88).

- 1. Nivel de rendimiento de los alumnos.** Enseñar a estudiantes cuyo rendimiento es bajo normalmente requiere más destrezas y es más arriesgado que enseñar a alumnos más capaces. Por esta razón, algunos profesores dudan de su capacidad para enseñar bien a estos grupos de alumnos.
- 2. Edad de los alumnos.** Los alumnos de más edad son más maduros, más constantes y más fáciles de manejar que sus compañeros más jóvenes. Debido a esto, es fácil asumir que los profesores gozan de un sentimiento de autoeficacia más elevado cuando enseñan a estudiantes mayores.
- 3. Nivel de preparación del profesor.** Los docentes se sienten más eficaces cuando imparten clases en las que se perciben mejor preparados. Los profesores tienen que enseñar a alumnos de niveles muy diversos y es preciso que sean capaces de adaptarse a la materia que han de enseñar, independientemente de su formación e intereses profesionales.
- 4. Tamaño de la clase.** Influye en la autoeficacia docente de los profesores al ser más difícil dirigir e implicar a los alumnos cuando las clases son más numerosas.

Bandura (como se citó en Prieto, 2007) menciona que “la mayoría de las investigaciones sugieren que los cuatro factores descritos afectan a la autoeficacia de los profesores de forma indirecta. Concluyen, en este sentido, que el factor que realmente afecta a la autoeficacia de forma directa influido por lo mencionado con anterioridad es la implicación de los alumnos en el proceso de aprendizaje”. (p. 87-88).

1.2 Educación especial

1.2.1 Definición

El Diccionario Enciclopédico de Educación Especial (2001) la define como:

una educación dirigida a niños con necesidades de educación especial; es decir, niños quienes, por diversas razones, no pueden obtener un aprendizaje satisfactorio con el currículo escolar tal como se proporciona normalmente. Por lo general, son niños que pueden tener una o más de las diversas discapacidades físicas, dificultades de aprendizaje o muestran trastornos emocionales y conductuales. La Ley de Educación 1944 dictaminaba que la educación especial debían proporcionarla las autoridades locales, las cuales podrían enviar a los niños a escuelas diurnas especiales o internados, organizar instrucción en hospitales, coordinar clases que podían ser de tiempo completo o parcial en escuelas normales, o retirar a los niños de las clases ordinarias para proporcionarles ayuda individual. La Ley de Educación 1981 modificó y amplió estas obligaciones, subrayando que, hasta donde sea posible, todos los niños deben educarse en escuelas normales. Mientras que a la educación especial se le consideraba ampliamente como una educación separada, ahora se le interpreta como técnicas para facultar a los niños para tener acceso a un currículo tan normal como sea posible. (p.97).

Por su parte, la Asociación de Capacitación y Asistencia Técnica en Educación y Discapacidad –ASCATED- (2005), “concibe la educación especial como un servicio el cual debe contar con una metodología propia que permita que el niño/a con necesidades educativas especiales pueda integrarse a la educación regular en una forma dinámica y flexible”.(p.21). Esta institución “plantea que la educación especial es una rama de la educación general, que a través de métodos y recursos especializados, proporciona educación diferenciada e individualizada a las personas que por sus características físicas, mentales y sensoriales, no se adaptan ni progresan a través de los programas regulares diseñados para los diferentes niveles del sistema educativo. Se

adapta también para los superdotados”.(p.22), y “es un servicio educativo, diseñado para atender a personas con necesidades educativas especiales, que requieren de un conjunto de servicios, técnicas, estrategias, conocimientos y recursos pedagógicos destinados a asegurar un proceso educativo integral, flexible y dinámico”.(p.197).

1.2.2 Características de la educación especial

ASCATED (2005) menciona que la educación especial en Guatemala posee las siguientes características:

- a) **Progresiva.** Se inicia al nivel en que se encuentre la persona.
- b) **Evaluativa y diagnóstica.** Describe elementos que impiden o bloquean el aprendizaje.
- c) **Individualizada.** Toma como punto de partida el diagnóstico y el nivel de funcionamiento de la persona.
- d) **Dinámica y continua.** Proceso para el beneficio de la persona con necesidades especiales.

1.2.3 Maestras/os de educación especial

Becky, Spivey y Joel (2009) mencionan que los maestros de educación especial también conocidos como educadores especiales, tienen un entrenamiento especializado para trabajar con estudiantes que con discapacidades de aprendizaje, comportamiento, emocionales y/o físicas. Asimismo, trabaja en diferentes ambientes dependiendo la necesidad de sus estudiantes y preferencias de su distrito escolar. Algunos educadores especiales tienen su propia aula escolar; por ejemplo: cuarto de recursos. Éstos, sacan a los estudiantes de su aula regular y asisten a estos estudiantes con horas específicas durante el día escolar y con sus necesidades especializadas de aprendizaje. Otros educadores trabajan en el aula de educación regular apoyando a los estudiantes con necesidades especiales.

Otros poseen un grupo de estudiantes con discapacidades más complejas de comportamiento, emocional, de aprendizaje y/o físicas en un aula escolar independiente. Las necesidades de estos estudiantes son más grandes y requieren la asistencia adicional de maestros calificados y sus asistentes. Sin embargo, a pesar de todas estas situaciones, los estudiantes de los maestros de educación especial tienen un Plan Educacional Individualizado (IEP, por su sigla en inglés). Becky, Spivey y Joel (2009) en su documento, detallan las metas para el estudiante, las adaptaciones que el estudiante recibirá y los planes de evaluación usados para medir el progreso del estudiante hacia sus metas; asimismo, asegura que el estudiante continuará progresando y eventualmente alcanzará las metas propuestas durante el año escolar. Los educadores especiales están encargados de programar reuniones entre maestros, padres, y otros miembros del IEP varias veces durante el año escolar para evaluar y ajustar el IEP según las necesidades de cada estudiante.

1.2.4 Formación profesional del maestro/a de educación especial

Zabalza (como se citó en Parrilla, 1997) identifica cuatro grandes espacios de formación que los distintos profesionales en la educación especial y en función de su nivel de intervención deberían adquirir dentro del conocimiento base sobre los ámbitos de la formación docente:

1. **Contenidos conceptuales.** Estos incluyen teorías y conocimientos disciplinares básicos relacionados a las personas con necesidades educativas especiales.
2. **Contenidos procedimentales y/o procesuales.** Son los contenidos referidos al “saber hacer” en educación especial, técnicas, procesos de elaboración y desarrollo de programas, etc. Que el profesional domine su propio ámbito disciplinar o contenidos a enseñar.
3. **Contenidos actitudinales.** Están vinculados al desarrollo personal de los profesionales, tiene que ver con sus actitudes, expectativas, capacidad de autocontrol y resistencia; por ejemplo: los profesionales han de poseer

conocimientos sobre la escuela y todo lo que se relaciona con la organización escolar.

4. **Contenidos prácticos.** Se entienden como:

Contenidos experienciales. “Función del perfil profesional concreto al que se dirija el programa formativo, se incluirían los contenidos de especialización. En definitiva, no interesa sólo que los profesionales de la educación especial tengan un conocimiento erudito y aséptico de la misma. No interesa sólo que conozcan sus grandes plataformas de análisis. No interesa sólo que sepan cómo la educación especial ha desembocado en la actual situación de diversidad educativa. Interesa, sobre todo, que los profesionales de la educación especial se impliquen y colaboren en el análisis y estudio de la misma desde una perspectiva crítica, que conozcan y puedan analizar los referentes conceptuales y operativos de la situación actual y que sepan actuar y operar coherentemente en la reconstrucción de la misma. Y esto sólo puede hacerse desde propuestas formativas integradoras de teoría y práctica, de pensamiento y acción”. (p.58).

“A la vez, este planteamiento -integrador de teoría y práctica- debe ser integrador de pensamiento y acción. Freire (1972) considera la indisolubilidad de reflexión y acción en el trabajo profesional en el ámbito de la educación especial. Entre el activismo (acción por acción, práctica irreflexiva) y el verbalismo de la palabra vacía (reflexión por reflexión, sin intención de acción) deben desarrollarse espacios formativos en los que situar la formación de profesionales de la educación especial. Se niega el conocimiento teórico cuando se propone un conocimiento basado únicamente en la práctica y la reflexión sobre la misma (¿para qué un conocimiento teórico si el conocimiento se construye en la práctica?). Y se da un salto epistemológico injustificable cuando se

cree que la reflexión por sí misma sirve para cambiar las prácticas”.
(p.59).

1.2.5 Funciones de los maestros/as en educación especial

Spivey y Colón (2009), enfatizan que los maestros en educación especial trabajan con estudiantes que tienen una variedad de estilos y niveles de aprendizaje y discapacidades físicas e intelectuales (pueden variar desde leves en relación al aprendizaje a necesidades físicas severas).

Ante tal contexto, el educador debe usar técnicas de aprendizaje diferentes, e individualizar éstas para cada estudiante de acuerdo con su plan educacional individualizado. Algunos docentes sacan a estudiantes de su aula regular para concluir interacciones en grupos pequeños o individuales (uno a uno). Los estudiantes trabajan directamente con el maestro en habilidades académicas específicas o comportamiento social. Esta práctica cada vez posee menos popularidad debido a una tendencia nueva en el campo de educación llamada “el modelo de inclusión.”

El modelo de inclusión mueve a los maestros dentro del aula regular para que los estudiantes con necesidades especiales puedan ser parte en la enseñanza y actividades del aula escolar regular. Esta “inclusión” permite que los alumnos con necesidades especiales sean expuestos al contenido de su nivel educativo y el de sus compañeros de clase, mejorando su rendimiento general para alcanzar las metas de su IEP. (Spivey y Colón, 2009).

1.3 Fundación Margarita Tejada

La Fundación Margarita Tejada (2014), es una institución no lucrativa que se dedica a atender a la población con síndrome Down a partir de los quince días de nacidos hasta la edad adulta. Esta institución fue creada por un grupo de diez madres con hijos é hijas con síndrome Down, los programas que ofrecen son salud, educativos, terapias especializadas y educación especial según las necesidades de cada individuo, ofreciéndoles una mejor calidad de vida. El funcionamiento de la institución se realizó a partir del 14 de enero de 1998, en el año 2002 se inauguraron las instalaciones del centro de capacitación vocacional, en el 2005 se comenzó con el módulo de intervención temprana. En el año 2008 se inauguraron los módulos de capacitación preescolar así como el centro educativo experimental “Las Margaritas” el cual maneja un enfoque de inclusión escolar y el programa de nivel intermedio.

1.3.2 Misión

La Fundación Margarita Tejada (2014), menciona que tiene como propósito “mejorar la calidad de vida integral de las personas con síndrome Down y de sus familias, promoviendo salud, educación y sensibilización de la sociedad”. (s/p.).

1.3.3 Visión

La visión de la Fundación Margarita Tejada (2014), es “trascender como la fundación más visionaria y de mayor impacto en la integración de la población con síndrome Down en la sociedad, reconocida por su transparencia, cobertura y profesionalismo”. (s/p.).

1.3.4 Descripción de la fundación

Las instalaciones de la Fundación Margarita Tejada están ubicadas en la 4ª. Avenida 12-20 calle Santa Luisa, Zona 16, Acatán Santa Rosita. La misma cuenta con varios programas como intervención temprana, capacitación preescolar, nivel intermedio, centro educativo las margaritas nivel primario, capacitación laboral, inclusión laboral, trabajo social, psicología, descentralización e intervención a distancia.

1.4 Perfil docente de las maestras de la Fundación Margarita Tejada

El perfil del personal técnico y docente que labora en la Fundación Margarita Tejada (2014) es el de maestras de educación primaria con especialidad en educación especial y estudios de una licenciatura en el área de humanidades. Estas profesionales están capacitadas para atender a las personas que asisten a todos los programas, desde intervención temprana, el cual está dirigido a la población de bebés con síndrome Down desde los 15 días de nacidos hasta los dos años y medio. Así como, en el programa de capacitación preescolar donde asiste el alumnado entre los dos años y medio hasta los siete; asimismo, el programa educativo experimental de nivel primario, el cual está enfocado a personas con el mismo síndrome comprendidos entre los siete y los doce años de edad hasta inclusión laboral.

1.4.2 Labor docente de las maestras que trabajan en la Fundación Margarita Tejada

La labor de cada maestra es educar a los niños y niñas con síndrome Down dentro de un modelo pedagógico inclusivo, sensible, comprensivo que brinde servicios de educación con eficacia, calidad, eficiencia y que responda a las

diferencias y necesidades individuales de cada miembro de la comunidad educativa.

Dado que la Fundación Margarita Tejada se enfoca en la educación, formación e inclusión a la vida laboral de los niños, jóvenes y adultos con síndrome Down, se hace crítico el compromiso, la capacidad y el conocimiento que tengan las personas que tratan directamente con estos jóvenes, ya que éstos son más perceptivos al entorno, con lo cual el nivel de autoeficacia de las maestras repercutirá directamente en el desarrollo de sus facultades.

II. Planteamiento del problema

El rol que juegan los maestros sobre los estudiantes es un papel esencial para la formación de los mismos, su entrega hacia la profesión los hace personas dedicadas en el proceso de la enseñanza-aprendizaje, por lo que les obliga a formarse en el ámbito de la pedagogía para poder transmitir sus conocimientos basados en sus propias experiencias, creencias, valores y principios, lo que les permite ser agentes constructores de cambio en los seres humanos.

El ser maestro, es una vocación que nace en lo intrínseco del propio ser y en especial aquellos docentes de educación especial que dedican su tiempo en educar y enseñar alguna actividad u oficio a los estudiantes con necesidades educativas diferentes como lo son las personas con síndrome Down. Estos maestros se han especializado a través de su formación universitaria y en especial de su experiencia para realizar planes educacionales individualizados para cubrir las necesidades especiales que conlleva la enseñanza-aprendizaje dentro del ámbito educativo.

Spivey y Colón (2009) enfatizan que los maestros de educación especial tienen un entrenamiento especializado para trabajar con estudiantes que tienen discapacidades de aprendizaje, comportamiento, emocionales y/o físicas y que trabaja en diferentes ambientes dependiendo la necesidad de sus estudiantes. Además, mencionan que los educadores especiales trabajan con estudiantes que tienen una variedad de estilos de aprendizaje, niveles de aprendizaje, y discapacidades físicas e intelectuales que pueden variar de discapacidades de aprendizaje leves a necesidades físicas severas; por lo que los maestros deben usar técnicas de aprendizaje diferentes e individualizar las necesidades para cada estudiante de acuerdo a su plan educacional individualizado.

Por el tipo de trabajo que ejercen los maestros en educación especial es importante que éstos se mantengan auto-motivados y confíen en su propia

capacidad para llevar a cabo una meta determinada con el alumnado con el que trabajan; por lo que, se puede observar que la autoeficacia docente juega un papel importante en el rol del educador especial. Al respecto Tshannen-Mora y Woolfolk (1998), mencionan que:

La autoeficacia docente se relaciona con el rendimiento, motivación, percepción de la eficacia en los alumnos y profesores, y su accionar en el aula; por ejemplo: un profesor con alta autoeficacia mostrará mayor apertura a las ideas nuevas, planificará mejor sus actividades y probará nuevas metodologías de enseñanza. Además, los maestros con adecuadas creencias de autoeficacia se encuentran motivados a enseñar, dedican más tiempo a los alumnos que les cuesta aprender y demuestran su compromiso por educar. (p.268)

Por su parte, Fernández (2008) define la autoeficacia como “el conjunto de creencias que tienen las personas acerca de sus propias capacidades para el logro de determinados resultados”. (p.388). Ambos autores coinciden que las creencias de los maestros juegan un papel crucial en la autoeficacia docente, para que éstos, se mantengan auto-motivados en el proceso de enseñanza-aprendizaje con los alumnos.

Afortunadamente, se cuenta con instituciones que apoyan a este alumnado como la Fundación Margarita Tejada, entidad sin fines de lucro que ha adquirido un compromiso social y humano al enfocar su misión en mejorar la calidad de vida integral de las personas con síndrome Down y de sus familias, promoviendo salud, educación y sensibilizando a la sociedad a través de sus distintos programas, los cuales responden a las necesidades y características de la población guatemalteca en edades comprendidas entre los quince días de nacidos hasta la edad adulta.

Los programas que ofrece la Fundación Margarita Tejada pueden ser ejecutados en beneficio de las personas con síndrome Down y sus familias. Para

ello es necesario contar con maestras que los lleven a cabo, por lo que, es importante conocer las creencias que las maestras tienen sobre sus propias habilidades para enseñar a personas con necesidades diferentes.

Ante tal situación, se presenta la siguiente pregunta de investigación: *¿Cuál es el nivel de autoeficacia de las maestras que trabajan con niños, jóvenes y adultos con síndrome Down en la Fundación Margarita Tejada?*

2.1. Objetivos

2.1.1. Objetivo general

- Establecer los niveles de autoeficacia de las maestras que trabajan con niños, jóvenes y adultos con síndrome Down en la Fundación Margarita Tejada.

2.1.2. Objetivos específicos

- Determinar el nivel de autoeficacia que poseen las maestras al aplicar estrategias didácticas para la planificación de la enseñanza.
- Conocer la frecuencia con la cual las maestras emplean estrategias didácticas para la planificación de la enseñanza.
- Determinar el nivel de autoeficacia que poseen las maestras al implementar estrategias didácticas para implicar activamente a los alumnos.
- Conocer la frecuencia con la cual las maestras emplean estrategias didácticas para implicar activamente a los alumnos.

- Establecer el nivel de autoeficacia de las maestras al utilizar estrategias didácticas para favorecer la interacción en el aula.
- Determinar la frecuencia con la cual las maestras utilizan estrategias didácticas para favorecer la interacción en el aula.
- Establecer el nivel de autoeficacia de las maestras al aplicar estrategias didácticas para evaluar el aprendizaje.
- Conocer la frecuencia de las maestras al implementar estrategias didácticas para evaluar el aprendizaje.

2.2. Variables

- Autoeficacia
- Maestro en Educación Especial

2.2.1. Definición de variables

Definición conceptual

Autoeficacia

Bandura (como se citó en Torre, 2007) define:

“La autoeficacia como los juicios de cada individuo sobre sus propias capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado; es decir, la autoeficacia percibida es un juicio que el sujeto emite sobre su capacidad para alcanzar un determinado nivel de ejecución en una tarea”. (p.42).

Maestro en Educación Especial

Spivey y Colón (2009) definen:

“Los maestros de educación especial también conocidos como educadores especiales, tienen entrenamiento especializado para trabajar con estudiantes que tienen discapacidades de aprendizaje, comportamiento, emocionales y/o físicas. Un maestro de educación especial principalmente trabaja con estudiantes que califican (basado en una serie de evaluaciones) para asistencia de educación especial”.
(s/p).

Definición operacional

Autoeficacia / Maestro en Educación Especial

En este estudio se analizó el nivel de autoeficacia de las maestras de la Fundación Margarita Tejada mediante la aplicación de la Escala de Autoeficacia de Prieto (2007). Ésta pretende medir la capacidad del maestro para desarrollar actividades y la frecuencia con que las realiza. Consta de 44 ítems divididos en cuatro dimensiones:

1. Estrategias didácticas para la planificación de la enseñanza.
2. Estrategias didácticas para implicar activamente a los alumnos.
3. Estrategias didácticas para favorecer la interacción en el aula.
4. Estrategias didácticas para evaluar el aprendizaje.

2.3. Alcances y límites

Este estudio pretendió conocer el nivel de autoeficacia percibida de las maestras que trabajan con niños, jóvenes y adultos con síndrome Down en los diferentes programas de la Fundación Margarita Tejada. Los resultados pueden ser aplicables para maestras con características similares que laboren para otras instituciones, no necesariamente con niños síndrome Down.

No se incluyó como parte de esta investigación la elaboración de planes o programas para el desarrollo de la autoeficacia en docentes, los cuales pueden ser objeto de otro estudio futuro.

2.4. Aporte

Es de gran interés identificar el nivel de autoeficacia de las maestras que laboran en la Fundación Margarita Tejada, ya que a través de este estudio se pudo conocer las creencias de las personas que laboran en dicha entidad, lo cual está relacionado a la eficacia de la aplicación de los distintos programas especializados para personas con necesidades educativas diferentes.

En la actualidad Guatemala realiza un gran esfuerzo para ser cada vez una sociedad más inclusiva a nivel laboral; por tal razón, tiene mayor relevancia el desarrollo de herramientas que permitan medir la autoeficacia de las maestras y docentes en el desarrollo social del país.

Si se considera la inclusión a la vida laboral de personas con síndrome Down como parte de esa sociedad inclusiva, se requerirá un mayor apoyo para estas personas desde la niñez hasta la edad adulta; esta tesis pretende ser la base de una guía que le permitirá a la Fundación Margarita Tejada el desarrollo de instrumentos para la medición de los niveles de autoeficacia de las maestras a cargo de la labor docente.

La aplicación del instrumento servirá como base de información para que la Fundación Margarita Tejada u otras instituciones desarrollen planes de capacitación basados en las cuatro dimensiones de la escala; de esta manera, poder también medir a los docentes de una forma más efectiva y eficaz en el desarrollo de sus labores.

Este estudio servirá como base para otros investigadores o estudiantes que pretendan ahondar en las maestras que atienden a personas con síndrome Down, en otros aspectos personales como autorregulación, conocimiento, inclusión, entre otros.

III. Método

3.1. Sujetos

El grupo de estudio estuvo conformado por 18 maestras que laboran en la Fundación Margarita Tejada en la jornada matutina. La población total es de 19 educadoras, una fue excluida del grupo debido a que el instrumento no fue contestado completamente por la misma.

A continuación se detalla la distribución de las edades de los sujetos de estudio:

Edad	No. de casos
20	1
22	1
25	5
28	3
29	1
30	2
31	1
32	2
33	1
34	1

3.2. Instrumento

Se utilizó la Escala de Autoeficacia de Prieto (2007), la cual está diseñada para el docente universitario. La fiabilidad de dicho instrumento según Alpha de Cronbach es de $\alpha = .9475$ con una muestra de 362 profesores universitarios. Dicho cuestionario está compuesto por 44 ítems y se divide en dos columnas: la primera indicaba en qué medida el docente se siente capaz de realizar lo que el cuestionamiento plantea y la segunda mide la frecuencia con que se llevan a cabo las distintas conductas que se describían en los ítems. La escala tiene 6 niveles del 1 al 6 siendo el nivel 1 el más bajo y el nivel 6 el más alto y se distinguieron cuatro dimensiones o factores:

DIMENSIÓN	MIDE	EVALÚA	ÍTEMS
1	Estrategias didácticas para la planificación de la enseñanza-aprendizaje.	Aspectos referentes a la capacidad percibida por las maestras para preparar y planificar su docencia, para desarrollar estrategias tales como establecer los objetivos de aprendizaje, preparar los materiales que se van a utilizar en clase, actualizar los conocimientos necesarios, diseñar la estructura de la lección, etc.	1, 5, 9, 14, 18, 22, 25, 27, 35, 38, 40, 43 y 44.
2	Estrategias didácticas para implicar activamente a los alumnos en el aprendizaje.	Se orientan a evaluar la confianza que tienen las maestras en su capacidad para hacer que los alumnos se sientan implicados en su propio proceso de aprendizaje.	2, 7, 10, 15, 23, 28, 32, 36, 39 y 42.
3	Estrategias didácticas para favorecer la interacción y creación de un clima positivo en el aula.	El área emocional de la enseñanza, la cual incluye aspectos de la autoeficacia percibida por las maestras para facilitar el aprendizaje de los alumnos.	3, 11, 19, 24, 29, 33, 37 y 41.
4	Estrategias didácticas para evaluar el aprendizaje de los alumnos y autoevaluación de la función docente.	Permiten conocer la eficacia percibida por las maestras para evaluar el aprendizaje de los alumnos y el grado en el que se sentirán eficaces para autoevaluar su propia función docente.	4, 6, 8, 12, 13, 16, 17, 20, 21, 26, 30, 31 y 34.

3.3. Procedimiento

- Se solicitó autorización a la Dirección de la Fundación Margarita Tejada para realizar dicho estudio.
- Se seleccionó la muestra de acuerdo a la población elegida.
- Se administró el instrumento.
- Se analizaron e interpretaron los resultados del cuestionario.
- Se discutieron los resultados.
- Se elaboraron las conclusiones y recomendaciones.

3.4. Tipo de investigación

El diseño utilizado en la presente investigación fue descriptivo en el cual Hernández, Fernández y Baptista (2006) mencionan que la meta del investigador en un estudio descriptivo consiste en describir fenómenos, situaciones, contextos y eventos; es decir, detallar cómo son y de qué manera se manifiestan.

Por su parte, Danhke (1989) hace referencia que los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis; es decir, mide, evalúa o recolecta datos sobre diversos conceptos conocidos como variables, aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar.

3.5. Metodología Estadística

Para el análisis y presentación de los resultados de la escala se utilizó la estadística descriptiva, en la cual se analizó la conducta humana y se concluyó con base en la medida de tendencia central: media.

Tamayo y Tamayo (2004) mencionan que la media simple es: “la que se obtiene sumando los valores de una variable y dividiendo ese resultado por el número de datos”. (p.93). Se simboliza de la siguiente manera:

$$\bar{X} = \frac{\sum x}{n}$$

Se elaboró una gráfica de las frecuencias medias expresadas en porcentajes del nivel de autoeficacia para cada una de las cuatro dimensiones, así como, para la frecuencia con que utilizan las actividades mencionadas en la prueba para cada dimensión.

IV. Presentación y análisis de resultados

La presente investigación se llevó a cabo con el objetivo de establecer los niveles de autoeficacia de las maestras que trabajan con niños, jóvenes y adultos con síndrome Down en la Fundación Margarita Tejada. Al grupo de estudio se le aplicó la Escala de Autoeficacia, la cual fue diseñada por Prieto (2007) y está compuesta por 44 ítems que se dividen en dos columnas: la primera columna mide en qué medida la maestra se siente capaz de realizar lo que el cuestionamiento plantea y la segunda evalúa la frecuencia con que se llevan a cabo las distintas acciones planteadas, para cada una de las cuatro dimensiones:

1. Estrategias didácticas para la planificación de la enseñanza.
2. Estrategias didácticas para implicar activamente a los alumnos.
3. Estrategias didácticas para favorecer la interacción en el aula.
4. Estrategias didácticas para evaluar el aprendizaje.

Es importante mencionar que esta escala cuenta con seis opciones de respuesta: del 1 al 6, siendo la opción 1 la más baja y la opción 6 la más alta. Las maestras autocalifican de acuerdo a su experiencia y percepción propia de cada una de las acciones cuestionadas en dos áreas:

- a. **Capacidad.** Las opciones de respuesta 1, 2 y 3 corresponden a sentirse **poco capaz** y 4, 5 y 6 que reflejan **muy capaz**.
- b. **Frecuencia.** Las opciones de respuesta 1 y 2, asociadas a que **Nunca** realizan la actividad; 3 y 4 relacionadas a que **A veces** la llevan a cabo y, 5 y 6, cuando **Siempre** ejecutan la actividad.

Para la presentación de los resultados se elaboraron gráficas donde se detallan las frecuencias medias expresadas en porcentajes para conocer el nivel de capacidad de autoeficacia de las maestras y; a su vez, la frecuencia con que éstas realizan las actividades docentes en cada una de la dimensiones que conforman la prueba.

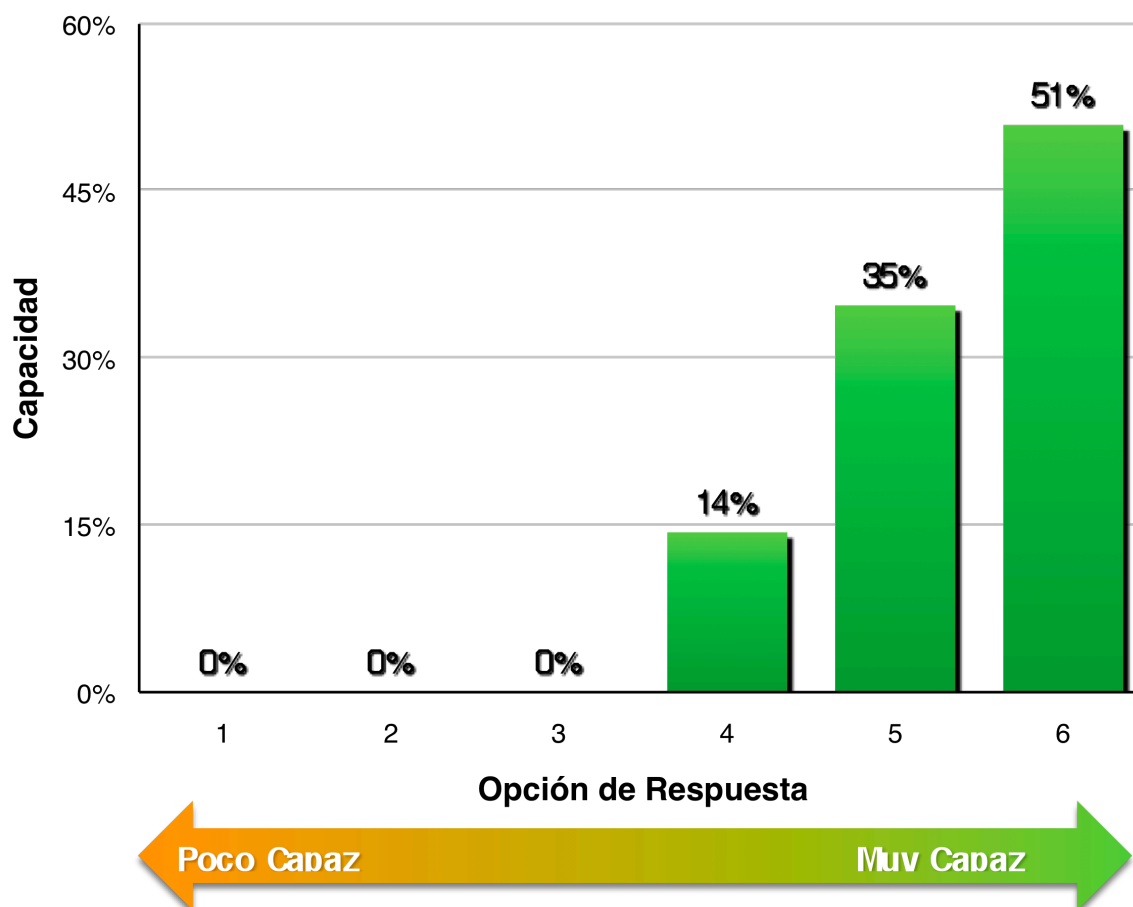
En la tabla 4.1 se visualizan los resultados de la dimensión 1 “Estrategias didácticas para la planificación de la enseñanza-aprendizaje” en relación a la capacidad autopercebida de la misma, la cual determina el nivel de autoeficacia que emplean las maestras que trabajan en la atención de personas con síndrome Down al momento de aplicar estrategias didácticas para la planificación de la enseñanza.

Tabla 4.1 Estrategias didácticas para la planificación de la enseñanza-aprendizaje.

	Opción de Respuesta	Porcentaje de Capacidad
Poco capaz	1	0%
	2	0%
	3	0%
Muy capaz	4	14%
	5	35%
	6	51%

En la gráfica 4.1 se representan los resultados de las estrategias didácticas para la planificación de la enseñanza-aprendizaje.

Gráfica 4.1 Estrategias didácticas para la planificación de la enseñanza-aprendizaje.



En la gráfica anterior se refleja que las maestras poseen un alto nivel de autoeficacia percibida al evaluarse como: muy capaces al seleccionar las opciones de respuestas 4, 5 y 6 que en total suman el 100% en las acciones relacionadas a estrategias didácticas de planificación de la enseñanza-aprendizaje. Esta dimensión contempla aspectos referentes a la capacidad percibida por las maestras para preparar y planificar su docencia, y a su vez, desarrollar estrategias tales como: establecer los objetivos del aprendizaje, preparar los materiales que se van a utilizar en clase, actualizar los conocimientos necesarios, diseñar la estructura y el contenido de las lecciones,

dominar el contenido que se explicará, seleccionar los recursos y materiales adecuados para impartir cada clase, modificar el desarrollo de las lecciones si así lo requiere el proceso para que los alumnos aprendan y ser flexible en la enseñanza aunque se tenga que alejar de la planificación del curso.

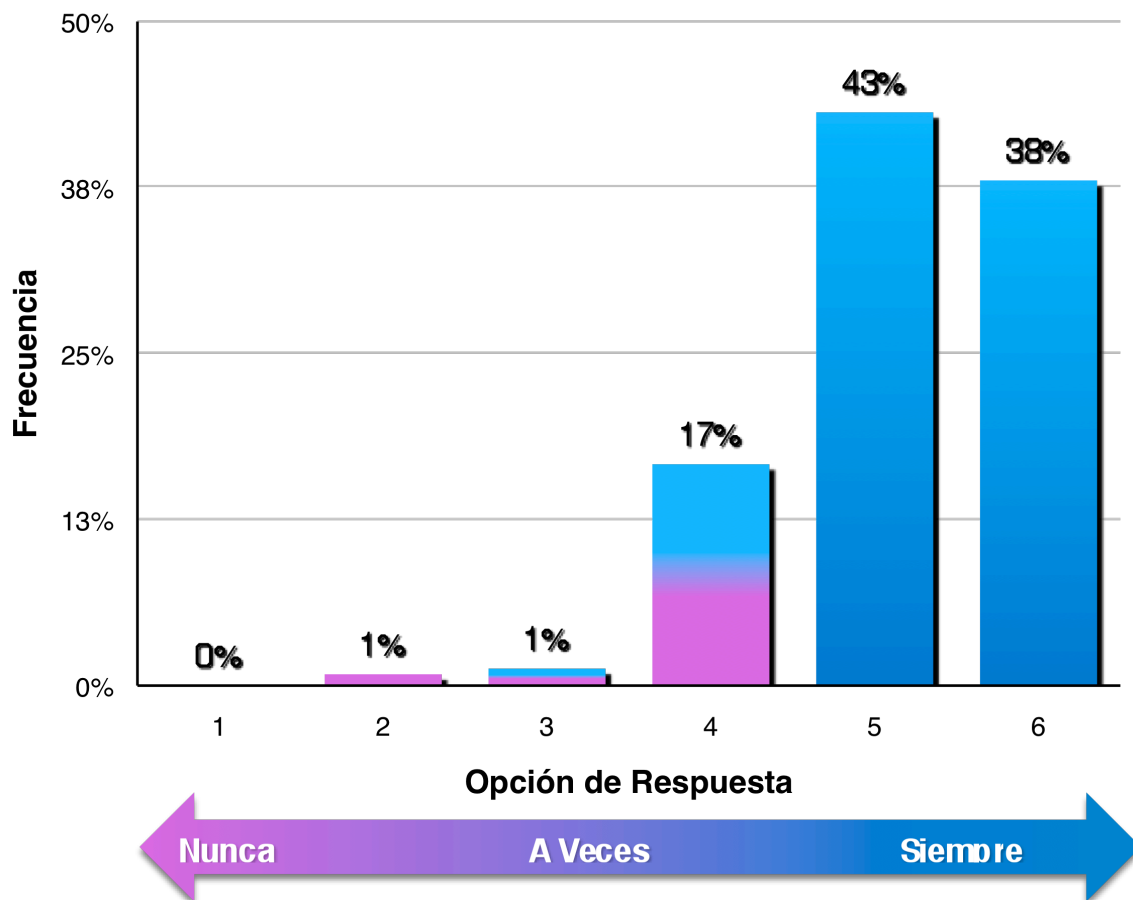
En la tabla 4.2 se presentan los resultados que describen la frecuencia con que las maestras se evalúan autoeficaces cuando utilizan estrategias didácticas para la planificación de la enseñanza-aprendizaje durante su labor con personas síndrome Down.

Tabla 4.2 Estrategias didácticas para la planificación de la enseñanza-aprendizaje.

	Opción de Respuesta	Porcentaje de Frecuencia
Nunca	1	0%
	2	1%
A Veces	3	1%
	4	17%
Siempre	5	43%
	6	38%

En la siguiente gráfica 4.2 se observan los resultados de la frecuencia con que las maestras realizan la labor docente de la planificación de la enseñanza-aprendizaje.

Gráfica 4.2 Frecuencia de la labor docente para la planificación de la enseñanza-aprendizaje.



En la gráfica anterior se muestran los resultados en relación a la frecuencia con que las maestras llevan a cabo acciones definidas como estrategias didácticas para la planificación de la enseñanza-aprendizaje. Un 81% de los sujetos considera que siempre realiza las actividades planteadas tales como: decidir el sistema de evaluación a utilizar en las asignaturas, identificar los objetivos de cada clase, planificar según las necesidades e intereses de los alumnos, dedicar el tiempo suficiente para la planificación de las clases y especificar los objetivos del aprendizaje que se espera alcancen los alumnos.

Por otra parte, un 18% afirma que a veces las realiza y un 1% que nunca las lleva a cabo.

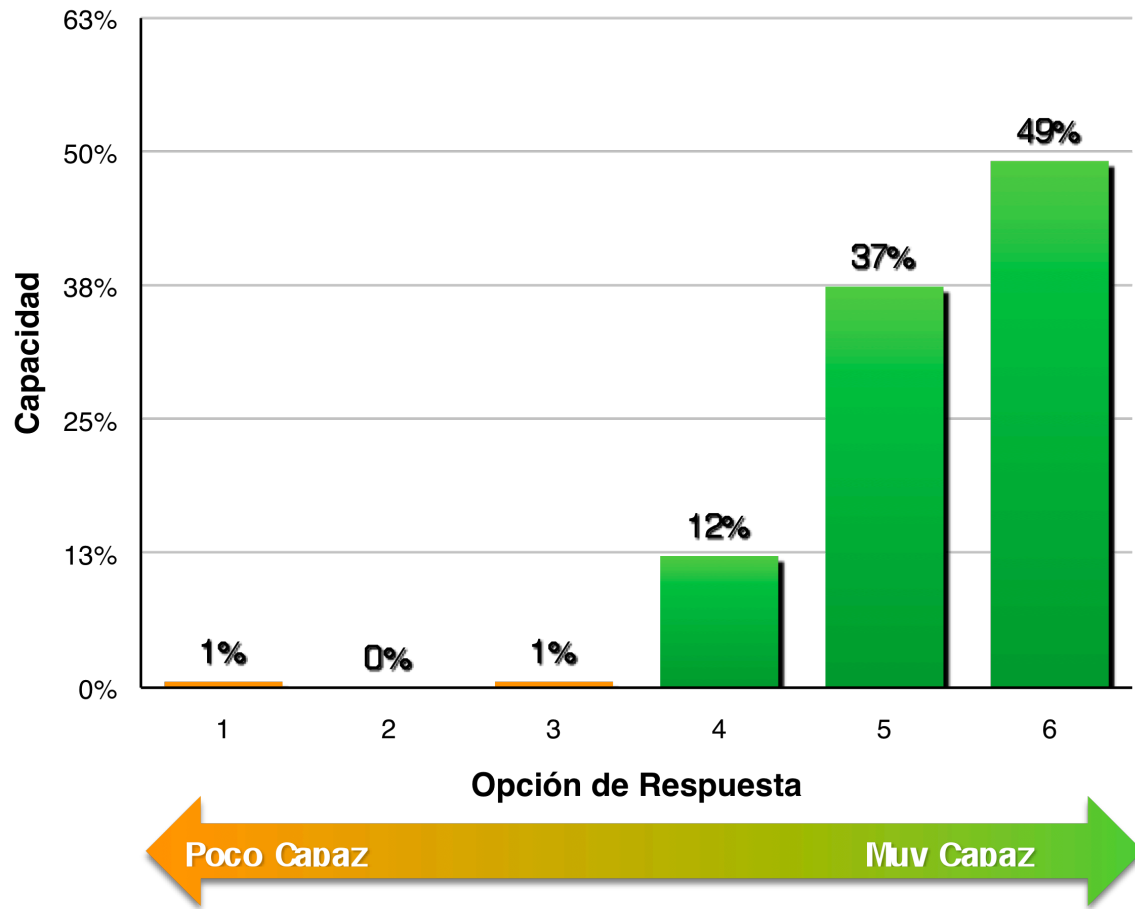
En la tabla 4.3 se indican los resultados de la dimensión 2 “Estrategias didácticas para implicar activamente a los alumnos en el aprendizaje”, en relación a la capacidad autopercebida de la misma, la cual determina el nivel de autoeficacia que emplean las maestras de la Fundación Margarita Tejada al momento de aplicar estrategias didácticas con los alumnos para implicarlos de una manera activa en el aprendizaje.

Tabla 4.3 Estrategias didácticas para implicar activamente a los alumnos en el aprendizaje.

	Opción de Respuesta	Porcentaje de Capacidad
Poco capaz	1	1%
	2	0%
	3	1%
Muy capaz	4	12%
	5	37%
	6	49%

A continuación se evidencia la gráfica 4.3 en la que se muestran los resultados de las estrategias didácticas para implicar activamente a los alumnos en el aprendizaje.

Gráfica 4.3 Estrategias didácticas para implicar activamente a los alumnos en el aprendizaje.



En la gráfica anterior se demuestra que las maestras poseen un alto nivel de autoeficacia percibida al evaluarse como muy capaces al seleccionar las opciones de respuestas 4, 5 y 6 que en total suman 98% en las acciones relacionadas a la capacidad para implicar activamente a los alumnos en su propio proceso de aprendizaje. Esta dimensión contempla aspectos referentes a la capacidad percibida por las maestras para hacer que los alumnos se sientan implicados en su propio proceso de aprendizaje.

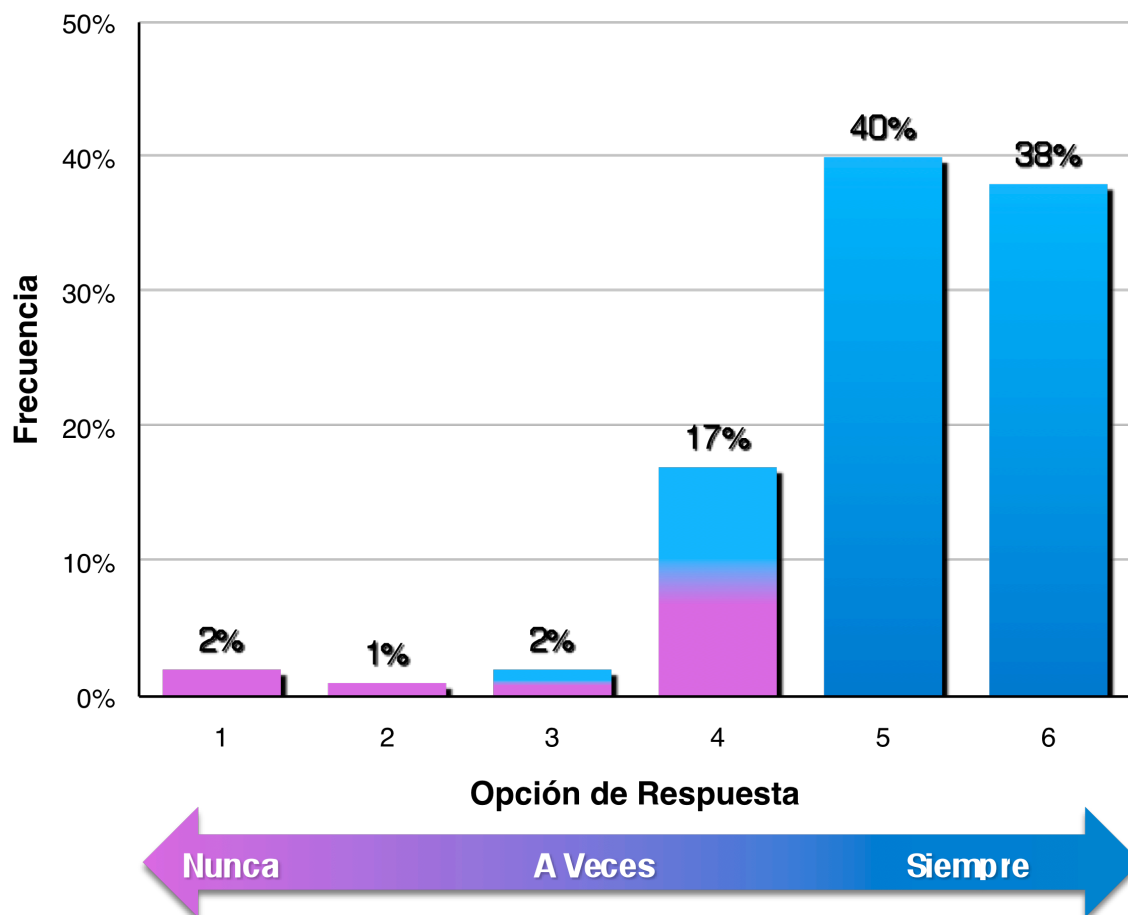
En la tabla 4.4 se constatan los resultados que describen la frecuencia con que las maestras se evalúan aueficaces cuando utilizan estrategias didácticas para implicar activamente a los alumnos durante su labor con niños, jóvenes y adultos con síndrome Down.

Tabla 4.4 Frecuencia de la labor docente para la implicación activa de los alumnos en el aprendizaje.

	Opción de Respuesta	Porcentaje de Frecuencia
Nunca	1	2%
	2	1%
A Veces	3	2%
	4	17%
Siempre	5	40%
	6	38%

En la gráfica 4.4 se visualizan los resultados acerca de la frecuencia con que las maestras realizan la labor docente para implicar activamente a los alumnos en el aprendizaje.

Gráfica 4.4 Frecuencia de la labor docente para la implicación activa de los alumnos en el aprendizaje.



En la gráfica anterior se representan los resultados en relación a la frecuencia con que las maestras llevan a cabo acciones definidas como estrategias didácticas para implicar activamente a los alumnos en el aprendizaje. Un 78% de los sujetos considera que siempre realiza las actividades planteadas tales como: fomentar la participación de los alumnos en clase, conseguir que los niños, jóvenes y adultos con síndrome Down se preocupen por resolver las dificultades que puedan encontrar mientras aprenden, otorgar a éstos un papel activo en clase, de manera que sean constructores de conocimiento y no solo receptores de información, permitir que los alumnos preparen y/o desarrollen

algunas actividades o temas, motivar a los alumnos a formular preguntas durante la clase y lograr que perciban la utilidad de lo que aprenden.

Por otra parte, un 19% afirma que a veces las realiza y un 3% que nunca las lleva a cabo.

En la tabla 4.5 se reflejan los resultados de la dimensión 3 “Estrategias didácticas para favorecer la interacción y creación de un clima positivo en el aula” en relación a la capacidad autopercibida de la misma, la cual determina el nivel de autoeficacia que emplean las maestras que trabajan con niños, jóvenes y adultos con síndrome Down al momento de aplicar estrategias didácticas tales como: implicar activamente a los alumnos en actividades de aprendizaje dentro de la clase, conseguir que los propios alumnos se consideren capaces de aprender, aceptar las iniciativas de los estudiantes, como actividades extras, trabajos voluntarios, manualidades y el hacerlos sentir que el éxito en su aprendizaje se debe al esfuerzo de ellos.

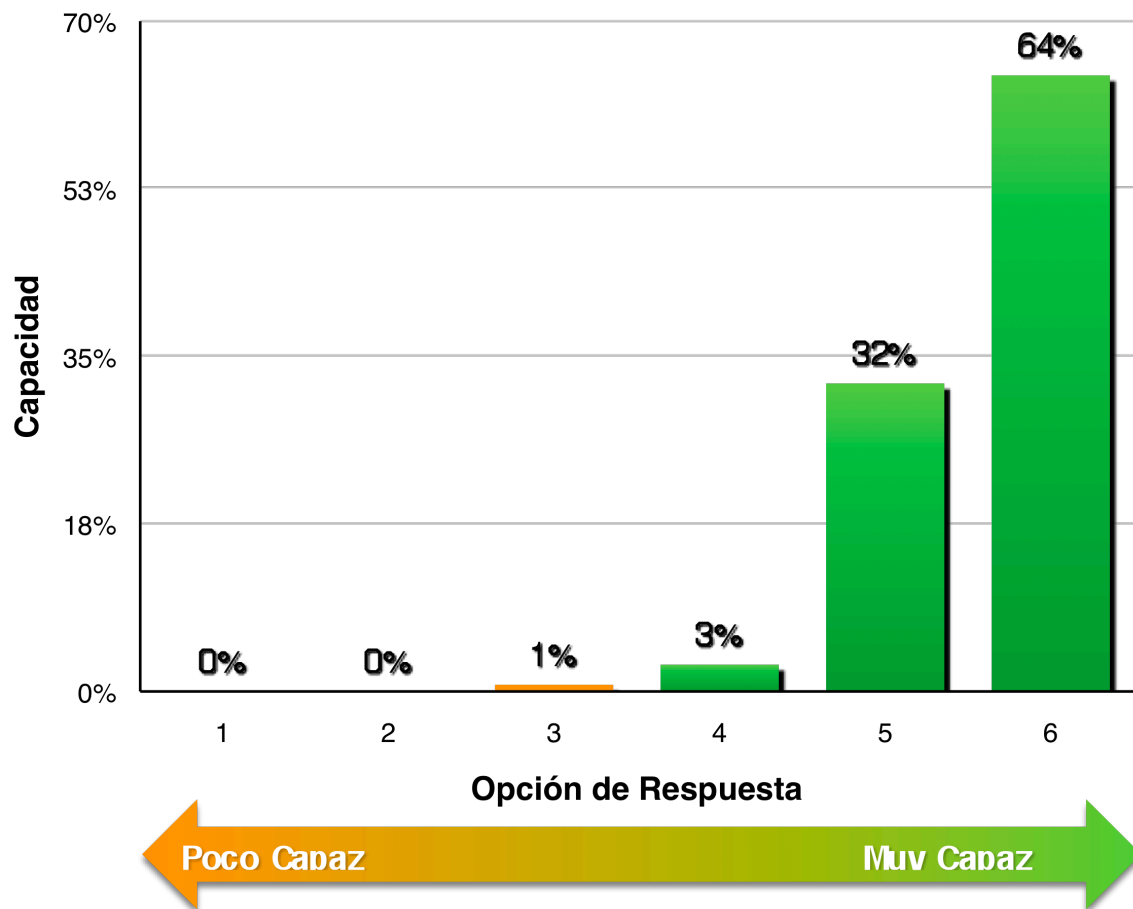
Tabla 4.5 Estrategias didácticas para favorecer la interacción y creación de un clima positivo en el aula.

	Opción de Respuesta	Porcentaje de Capacidad
Poco capaz	1	0%
	2	0%
	3	1%
Muy capaz	4	3%
	5	32%
	6	64%

En la siguiente gráfica 4.5 se presentan los resultados de las estrategias didácticas para favorecer la interacción y creación de un clima positivo en el aula; de tal manera, se evalúe el área emocional de la enseñanza, la cual influye

aspectos de la autoeficacia percibida por las maestras para facilitar el aprendizaje de los alumnos.

Gráfica 4.5 Estrategias didácticas para favorecer la interacción y creación de un clima positivo en el aula.



En la gráfica anterior se observan los resultados que las maestras poseen un alto nivel de autoeficacia percibida al evaluarse como: muy capaces al seleccionar las opciones de respuesta 4, 5 y 6 que en total suman 99% en las acciones relacionadas a estrategias didácticas para favorecer la interacción y creación de un clima positivo en el aula. Esta dimensión contempla aspectos referentes a la capacidad percibida por las maestras para crear un clima de

confianza, potenciar actitudes positivas hacia lo aprendido, tratar con calma los posibles problemas que puedan surgir dentro de la clase y mostrar respeto a los alumnos a través de conductas que se manifiestan internamente.

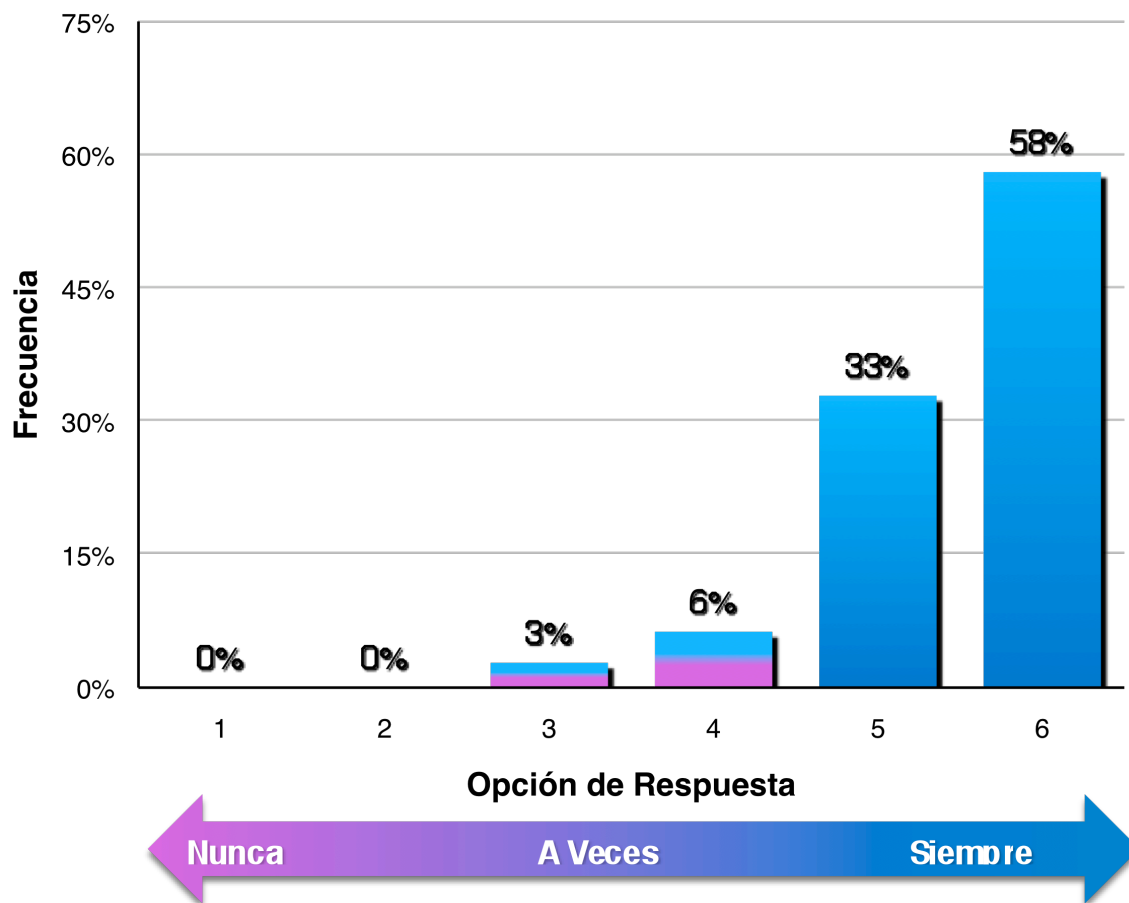
A continuación se muestran los resultados de la tabla 4.6 que describen la frecuencia con que las maestras se evalúan autoeficaces cuando utilizan estrategias didácticas para favorecer la interacción en el aula durante su labor con los alumnos síndrome Down de la Fundación Margarita Tejada.

Tabla 4.6 Frecuencia de la labor docente para la interacción y creación de un clima positivo en el aula.

	Opción de Respuesta	Porcentaje de Frecuencia
Nunca	1	0%
	2	0%
A Veces	3	3%
	4	6%
Siempre	5	33%
	6	58%

En la siguiente gráfica 4.6 se indica en la frecuencia con que las maestras realizan la labor docente de interactuar y crear un clima positivo en el aula.

Gráfica 4.6 Frecuencia de la labor docente para la interacción y creación de un clima positivo en el aula.



En la gráfica anterior se evidencian los resultados en relación a la frecuencia con que las maestras llevan a cabo acciones definidas como estrategias didácticas para favorecer la interacción y creación de un clima positivo en el aula. Un 91% de los sujetos considera que siempre realiza las actividades planteadas tales como: transmitir a los alumnos preocupación por su aprendizaje de manera personal, ofrecer apoyo y animar a los alumnos que tienen dificultades en su aprendizaje, mantener a pesar de posibles dificultades, expectativas positivas hacia ellos y favorecer la confianza de los alumnos en sí mismos.

Por otra parte, un 9% afirma que a veces las realiza y un 0% que nunca las lleva a cabo.

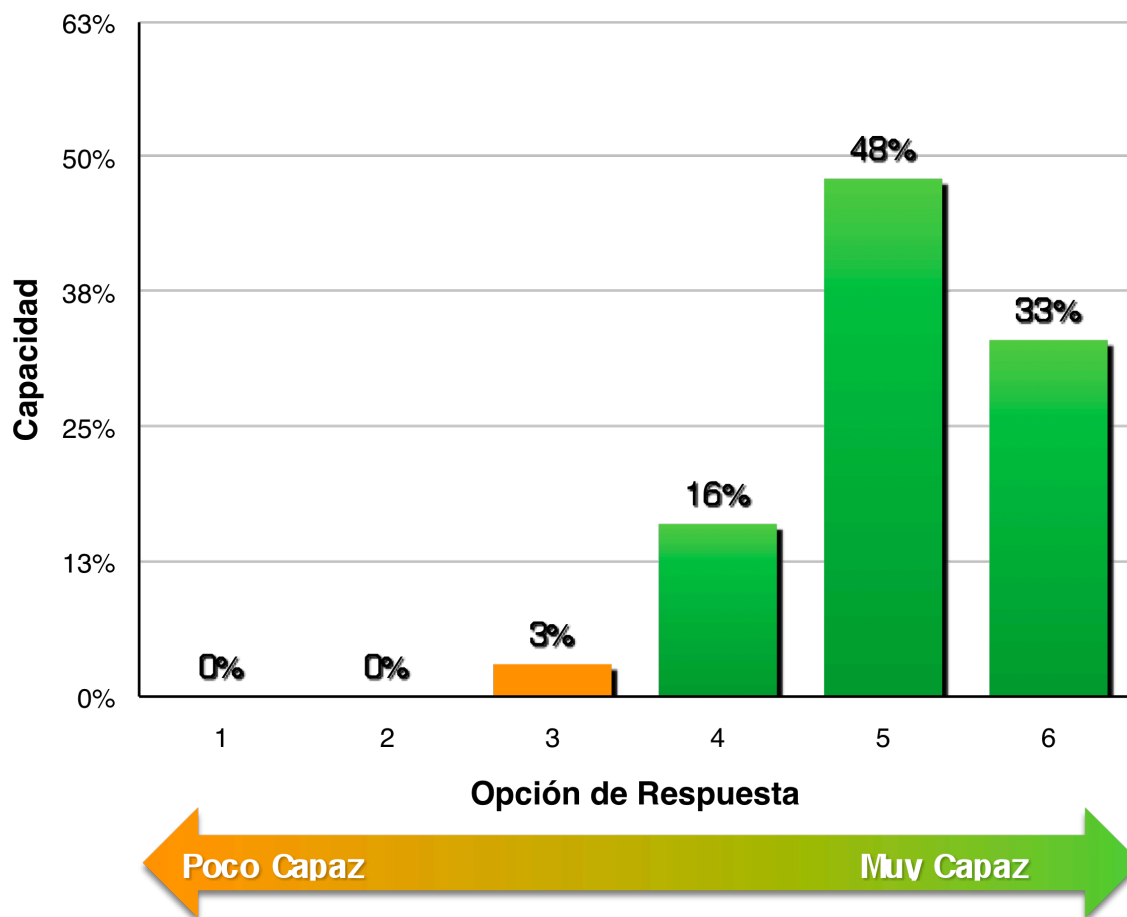
En la tabla 4.7 se demuestran los resultados acerca de la dimensión 4 “Estrategias didácticas para evaluar el aprendizaje de los alumnos y autoevaluación de la función docente” en relación a la capacidad autopercibida de la misma, la cual determina el nivel de autoeficacia que emplean las maestras que trabajan en la atención de personas con síndrome Down al momento de implementar distintas estrategias didácticas para evaluar el aprendizaje de los alumnos y autoevaluar su propia función docente.

Tabla 4.7 Estrategias didácticas para evaluar el aprendizaje de los alumnos y autoevaluación de la función docente.

	Opción de Respuesta	Porcentaje de Capacidad
Poco capaz	1	0%
	2	0%
	3	3%
Muy capaz	4	16%
	5	48%
	6	33%

En la gráfica 4.7 se constatan los resultados acerca de las estrategias didácticas para evaluar el aprendizaje de los alumnos y la autoevaluación de la función docente para permitir conocer la eficacia percibida por las maestras para evaluar el aprendizaje de los alumnos y el grado en la que éstas se sientan eficaces para autoevaluar su propia función docente.

Gráfica 4.7 Estrategias didácticas para evaluar el aprendizaje de los alumnos y autoevaluación de la función docente.



En la gráfica anterior se visualiza que las maestras poseen un alto nivel de autoeficacia percibida al evaluarse como: muy capaces al seleccionar las opciones de respuesta 4, 5 y 6 que en total suman 97% en las acciones relacionadas a estrategias didácticas para evaluar el aprendizaje de los alumnos y la autoevaluación de la función docente. Esta dimensión contempla aspectos referentes a la capacidad percibida por las maestras para revisar su propia práctica docente e identificar aspectos de mejora como: evaluar la eficacia de la enseñanza al tener presente los datos que sobre ella aportan los alumnos, utilizar diversos métodos de evaluación, adaptar la enseñanza a partir de las

evaluaciones que realizan los alumnos acerca de la eficacia docente y comprobar a través de la evaluación el grado en que los alumnos utilizan distintas capacidades como el pensamiento y análisis.

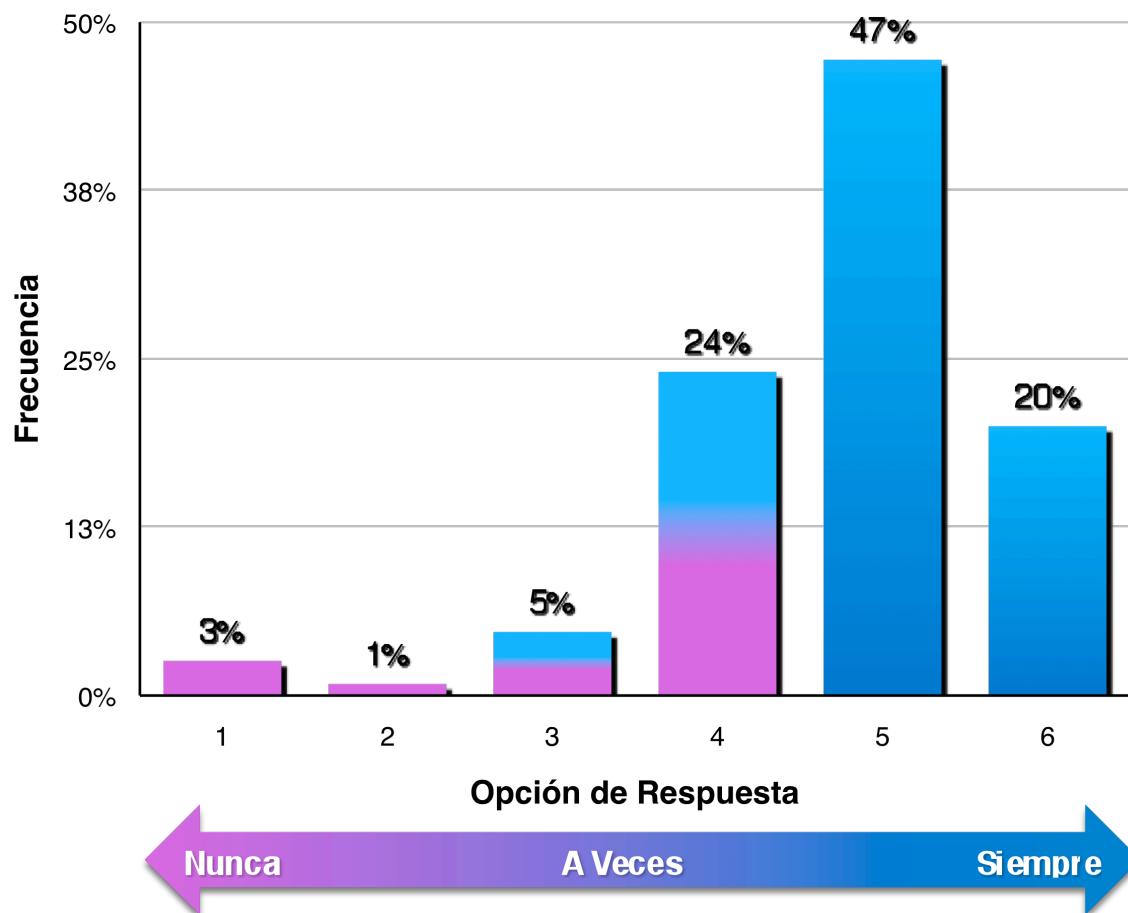
En la siguiente tabla 4.8 se representan los resultados que describen la frecuencia con que las maestras se evalúan autoeficaces cuando utilizan estrategias didácticas para evaluar el aprendizaje de los alumnos durante su labor con personas síndrome Down y autoevaluación de la función docente.

Tabla 4.8 Frecuencia de la labor docente para la evaluación del aprendizaje de los alumnos y autoevaluación de la función docente.

	Opción de Respuesta	Porcentaje de Frecuencia
Nunca	1	3%
	2	1%
A Veces	3	5%
	4	24%
Siempre	5	47%
	6	20%

En la siguiente gráfica 4.8 se reflejan los resultados de la frecuencia con que las maestras evalúan el aprendizaje de los alumnos y su propia autoevaluación de la función docente.

Gráfica 4.8 Frecuencia de la labor docente para la evaluación del aprendizaje de los alumnos y autoevaluación de la función docente.



En la gráfica anterior se presentan los resultados en relación a la frecuencia con que las maestras llevan a cabo acciones definidas como estrategias didácticas para evaluar el aprendizaje de los alumnos y autoevaluación de la función docente. Un 67% de los sujetos considera que siempre realiza las actividades planteadas tales como: emplear métodos sistemáticos que permitan analizar la conducta de la maestra, comentar a los alumnos los resultados de las evaluaciones, utilizar datos que se obtengan a partir de la reflexión sobre la docencia para intentar mejorar en el futuro, calificar adecuadamente los trabajos y exámenes que realizan los estudiantes, proporcionar a los alumnos después

de evaluarlos una información sobre su desempeño, realizar en clase de pruebas de evaluación sencillas para obtener algunos datos del proceso de aprendizaje de los alumnos con síndrome Down, evaluar en qué medida se han alcanzado los objetivos de aprendizaje previamente establecidos y recurrir a distintos medios para desarrollar destrezas docentes tales como: conferencias, manuales y colaboración con otras personas.

Por otra parte, un 29% afirma que a veces las realiza y un 4% que nunca las lleva a cabo.

V. Discusión de resultados

Con base en los resultados recabados de este estudio a través de la aplicación de un cuestionario, con la finalidad de establecer los niveles de autoeficacia de las maestras que trabajan con niños, jóvenes y adultos con síndrome Down en la Fundación Margarita Tejada, se procede en esta sección a la discusión de dichos resultados, en contraposición con los supuestos teóricos que sustentan el mismo.

Los hallazgos de la presente investigación confirman que las maestras que laboran en la Fundación Margarita Tejada atendiendo niños, jóvenes y adultos con síndrome Down cumplen con lo indicado por Ascated (2005) en su concepción de educación especial “como un servicio el cual debe contar con una metodología propia que permita que el niño/a con necesidades educativas especiales pueda integrarse a la educación regular en una forma dinámica y flexible”. (p.21), ya que el nivel de autoeficacia encontrado en el personal docente, propicia el desarrollo de las personas que se atienden en dicha institución.

Con relación a las **estrategias didácticas para la planificación de la enseñanza-aprendizaje** en la presente investigación se encontró que las maestras poseen un alto nivel de autoeficacia en relación a la capacidad percibida al calificarse como muy capaces, en cuanto a sus habilidades para preparar y planificar su docencia, y a su vez, desarrollar estrategias tales como: establecer los objetivos del aprendizaje, actualizar los conocimientos necesarios, dominar el contenido que explicarán durante la clase, modificar el desarrollo de las lecciones si así lo requiere el proceso para que los alumnos aprendan y ser flexibles en la enseñanza a pesar que se tengan que alejar de la planificación del curso. Lo descrito por Maldonado (2011) concuerda con lo expuesto anteriormente, quien señala que existe una alta autoeficacia percibida por parte de los docentes; asimismo encontró relaciones positivas y significativas entre

autoeficacia percibida y la tarea docente, por lo que, los profesores mantienen una actitud positiva hacia la profesión, los alumnos y la institución.

Por su parte, Bandura define la autoeficacia (como se citó en Torres, 2007) como “la experiencia cotidiana que revela la posesión por parte de la persona de los conocimientos y de las habilidades exigidas para realizar determinadas acciones.” (p.41). En la presente investigación con relación a la frecuencia con que las maestras llevan a cabo **estrategias didácticas para la planificación de la enseñanza-aprendizaje**, el 83% de las mismas refieren realizarlas siempre, evaluándose como muy capaces para realizar acciones de preparación y planificación que implican su labor docente, por medio de acciones como establecer los objetivos del aprendizaje y dominar el contenido que se explicará dentro de la clase.

Otra área que fue evaluada durante la presente investigación fue el nivel de autoeficacia presentado por las maestras en relación a las **estrategias didácticas para implicar activamente a los alumnos en el aprendizaje**, en la cual de acuerdo al análisis de los resultados, las educadoras poseen un alto nivel de autoeficacia percibida al evaluarse como muy capaces para lograr que sus alumnos se sientan involucrados en su propio proceso de aprendizaje. De esta manera el alumnado percibe utilidad en los conocimientos que aprenden, presentan iniciativas relacionadas con su aprendizaje, poseen una actitud participativa durante las clases y desarrollan algunos temas de la asignatura. Estos logros por parte de las maestras son ejecutados con la finalidad de que los alumnos sientan responsabilidad sobre su propio proceso de aprendizaje y vayan más allá de la instrucción del docente. Estas estrategias son confirmadas en los resultados y las recomendaciones expuestas por Ruiz (2009), quien recomienda que los docentes utilicen dentro de sus acciones diferentes medios para potenciar la autorregulación y la autoeficacia de los estudiantes, tales como enseñarles a percibir el éxito como consecuencia del esfuerzo, lucha y

persistencia; animarles a que busquen metas orientadas a la adquisición de aprendizaje y enfocarlos a la tarea.

Por otro lado, Bandura (como se citó en Prieto, 2007) indica que la mayoría de las acciones se originan en el pensamiento y que estas construcciones cognitivas sirven como guía para la acción a través del desarrollo de las competencias personales. Por lo que, la frecuencia, con que se desarrollen las acciones y estrategias didácticas dependerá en importante medida, de los pensamientos y construcciones que posean las maestras acerca de su autoeficacia en las mismas, lo cual se convertirá en una guía para desarrollar sus competencias personales en la docencia. Al respecto, en la presente investigación con relación a la frecuencia con que se utilizan **estrategias didácticas para implicar activamente a los alumnos en el aprendizaje**, se encontró que el 78% de las maestras mencionan que siempre llevan a cabo actividades que involucran a los alumnos activamente en su proceso de aprendizaje, tales como: fomentar la participación de los alumnos en clase, conseguir que los niños, jóvenes y adultos con síndrome Down se preocupen por resolver las dificultades que puedan encontrar mientras aprenden, otorgar a los alumnos un papel activo en clase de manera que sean constructores de conocimiento y no solo receptores de información, permitir que los alumnos con síndrome Down preparen y/o desarrollen algunas actividades o temas, motivarlos a formular preguntas durante la clase y lograr que perciban la utilidad de lo que aprenden.

Con relación a las **estrategias didácticas para favorecer la interacción y creación de un clima positivo en el aula** en la presente investigación se encontró que las maestras poseen un alto nivel de autoeficacia percibida al evaluarse como muy capaces para crear un clima de confianza, potenciar actitudes positivas hacia lo aprendido, tratar con calma los posibles problemas que puedan surgir dentro de la clase y mostrar respeto a los alumnos a través de conductas que se manifiestan internamente. Estos resultados, confirman la

afirmación realizada por Esquivel (2009) en su estudio que tenía como objetivo establecer la relación entre las creencias del docente en las diferentes dimensiones del proceso de enseñanza-aprendizaje, afirma que al aumentar la autoeficacia para interactuar positivamente en clase y facilitar la enseñanza, aumentará el entusiasmo de los docentes por el aprendizaje de sus alumnos y viceversa.

Por su parte, Drinot (2012) indica que los docentes que poseen una creencia más alta de autoeficacia reportan una mejor práctica pedagógica y mejor manejo en sus salones; comprobó que las creencias de autoeficacia tienen una gran influencia en la calidad del manejo del aula, ya que son la cognición mediadora entre el conocimiento y la acción docente. En la presente investigación, se confirma la importancia de las creencias de autoeficacia en el éxito del proceso de aprendizaje, ya que las maestras se perciben como muy capaces al realizar **estrategias didácticas para favorecer la interacción y creación de un clima positivo en el aula**, y la frecuencia con que ejecutan las mismas un 91% de las mismas refiere que siempre llevan a cabo acciones como: transmitir a los alumnos preocupación por su aprendizaje de manera personal, ofrecer apoyo y animar a los alumnos que tienen dificultades en su aprendizaje, mantener a pesar de posibles dificultades expectativas positivas hacia ellos y favorecer la confianza de los alumnos en sí mismos, lo cual genera un ambiente de apoyo y colaboración en el aula.

Con relación a las **estrategias didácticas para evaluar el aprendizaje de los alumnos y autoevaluación de la función docente** en la presente investigación se encontró que las maestras poseen un alto nivel de autoeficacia percibida al evaluarse como muy capaces en los procesos para revisar su propia práctica docente e identificar aspectos de mejora como: evaluar la eficacia de la enseñanza al tener presente los datos que sobre ella aportan los alumnos, utilizar diversos métodos de evaluación, adaptar la enseñanza a partir de las evaluaciones que realizan los alumnos acerca de la eficacia docente y

comprobar a través de la evaluación el grado en que los alumnos utilizan distintas capacidades como el pensamiento y análisis. El impacto positivo de la implementación de estas estrategias en el proceso de aprendizaje es referido de igual forma por Galarza (2011) quien confirma los hallazgos de esta investigación, al recomendar que los docentes practiquen la evaluación permanente para un seguimiento continuo de lo que los estudiantes aprenden y las dificultades que pueden tener durante el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, Carbonell (2011) como resultado de su investigación recomendó tomar en cuenta la autoeficacia en las evaluaciones docentes y en los programas de formación del profesorado, con el fin de potenciarla y mantenerla. En la presente investigación con relación a la frecuencia con que las maestras utilizan **estrategias didácticas para evaluar el aprendizaje de los alumnos y autoevaluación de la función docente** se encontró que un 68% de las mismas llevan a cabo acciones definidas como: emplear métodos sistemáticos que permitan analizar la conducta de la maestra, comentar a los alumnos los resultados de las evaluaciones, utilizar datos que se obtengan a partir de la reflexión sobre la docencia para intentar mejorar en el futuro, calificar adecuadamente los trabajos y exámenes que realizan los estudiantes, proporcionar a los alumnos después de evaluarlos una información sobre su desempeño, realizar en clase pruebas de evaluación sencillas para obtener algunos datos del proceso de aprendizaje de los alumnos con síndrome Down, evaluar en qué medida se han alcanzado los objetivos de aprendizaje previamente establecidos y recurrir a distintos medios para desarrollar destrezas docentes tales como conferencias, manuales y colaboración con otras personas.

En este contexto de autoevaluación, Bandura (como se citó en Prieto, 2007) menciona que una de las motivaciones sobre las que opera la autoeficacia son las metas que constituyen retos importantes y ayudan a mantener la motivación; es decir, que la motivación relacionada con la representación de metas que se hace la persona implica un proceso de comparación cognitiva entre dichas

metas y la satisfacción personal, de esta manera, las personas guían su conducta hasta conseguir los objetivos que pretenden. En definitiva esto resalta la importancia de evaluar de forma constante tal como lo refieren los resultados en relación a la frecuencia de la misma, la autoeficacia en las maestras con el fin de mantener la conducta que potencie su propio desarrollo docente.

VI. Conclusiones

Al analizar los datos recabados para el presente estudio, a continuación se presentan las siguientes conclusiones:

- En relación al nivel de autoeficacia que poseen las maestras al aplicar estrategias didácticas para la planificación de la enseñanza, el 100% de las mismas se perciben como muy capaces.
- Se determinó que la frecuencia con la cual las maestras emplean estrategias didácticas para la planificación de la enseñanza, en un 81% siempre las realiza, un 18% a veces y un mínimo 1% nunca las lleva a cabo.
- En cuanto al nivel de autoeficacia que poseen las maestras al implementar estrategias didácticas para implicar activamente a los alumnos, un 98% de las mismas se considera muy capaz mientras que un mínimo 2% se percibe como poco capaz.
- Se concluye que en relación a la frecuencia con la cual las maestras emplean estrategias didácticas para implicar activamente a los alumnos, un 78% lleva a cabo las actividades siempre, un 19% a veces y un 3% nunca las realiza.
- En relación al nivel de autoeficacia que poseen las maestras al utilizar estrategias didácticas para favorecer la interacción y creación de un clima positivo en el aula, el 99% de las mismas se perciben como muy capaz mientras que un mínimo 1% se percibe como poco capaz.
- Se determinó que la frecuencia con la cual las maestras utilizan estrategias didácticas para favorecer la interacción y creación de un clima

positivo en el aula, un 91% siempre las realiza y 9% a veces las lleva a cabo.

- En cuanto al nivel de autoeficacia que poseen las maestras al aplicar estrategias didácticas para evaluar el aprendizaje de los alumnos y autoevaluación de la función docente, el 97% de las mismas se considera muy capaz mientras que un mínimo 3% se perciben como poco capaz.
- Se concluye en relación a la frecuencia con la cual las maestras implementan estrategias didácticas para evaluar el aprendizaje de los alumnos y autoevaluación de la función docente, que el 67% siempre las realiza, 29% a veces y un 4% nunca las realiza.

VII. Recomendaciones

A continuación se presentan algunas recomendaciones para la Fundación Margarita Tejada, maestras de educación especial y futuros profesionales interesados en la investigación:

A la Fundación Margarita Tejada

- Aplicar programas que desarrollen las habilidades de las maestras de todos los niveles vocacionales para aumentar su autoeficacia con el fin de mejorar y acelerar la inclusión de los niños con síndrome Down a la vida laboral; de igual manera, para capacitar a las nuevas maestras.
- Incentivar programas que enfoquen la metodología de meta-logro, con el fin de motivar que las maestras formen criterios de autoconciencia y autoevaluación para incrementar así sus niveles de autoeficacia en la labor docente.
- Fortalecer los niveles académicos de las maestras lo cual fortalecerá su percepción de autoeficacia y por tanto su desempeño. Esto de manera conjunta con la evaluación del perfil vocacional de las mismas, para que cada fortaleza del mismo sea aprovechado a beneficio de los alumnos.

A las maestras de educación especial

- Documentar los procesos de planificación y evaluación de las clases, con el fin de compartirlos con sus compañeras y así buscar la mejora continua en el proceso docente de la Fundación Margarita Tejada.

- Realizar una continua reflexión sobre su labor docente, con el objetivo de realizar un efectivo proceso de enseñanza-aprendizaje con el alumnado de la Fundación.
- Desarrollar e incrementar su desarrollo profesional a través de cursos, capacitaciones y programas que brinden técnicas y/o estrategias que apoyen la labor docente para continuar el proceso de enseñanza-aprendizaje con los niños, jóvenes y adultos con síndrome Down.

A futuros profesionales de salud mental

- Realizar futuras investigaciones de tipo cualitativo a través de la observación, grupos focales, entrevistas, estudios de casos, hojas de vida; con el objetivo de profundizar en los pensamientos y sentimientos en relación a la autoeficacia de las maestras que laboran en la Fundación y como esto influye en la labor y desempeño docente.
- Realizar investigaciones de tipo cualitativo y/o cuantitativo enfocadas hacia las niñeras que apoyan a las maestras que trabajan en los distintos niveles de la Fundación para conocer el nivel de autoeficacia que éstas poseen.

VIII. Referencias Bibliográficas

- Aroche, A. (2012). *Autoeficacia en adolescentes de la escuela integrada para niños y jóvenes adolescentes trabajadores de la Antigua Guatemala Sacatepéquez NUFED No. 39*. Tesis de licenciatura. Universidad Rafael Landívar. Antigua Guatemala. Recuperada de: <http://biblio3.url.edu.gt/Tesis/2012/05/42/Aroche-Andrea.pdf> Contenido de Tesis (PDF)
- Bandura, A. (1999). *Autoeficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. (2 ed.). Madrid: La Muralla.
- Búrbano, G., Berducido, M., Rojas, V., Hernández, L., García, L., Azurdia, M., Carrillo, Z., Valiente, C., Ronquillo, R., Aldana, C., Colocho, A., Guzmán, M., González, M., Altán, C., Flores, R., Peláez, I., y Valenzuela, M. (2005). *Situación actual de la educación especial en Guatemala*. Asociación de Capacitación y Asistencia Técnica en Educación y Discapacidad – ASCATED-. Recuperado de: <http://www.mineduc.gob.gt/DIGEESP/documents/EducacionEspecial.pdf>
- Carbonell, E. (2011). *Autoeficacia en los docentes de dedicación completa de la universidad Rafael Landívar*. Tesis de licenciatura. Universidad Rafael Landívar. Guatemala. Recuperado de: <http://biblio3.url.edu.gt/Tesis/2011/05/84/Carbonell-Emma.pdf> Contenido de Tesis (PDF)

Chacón, M. (2006). *Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente inglés*. *Acción Pedagógica*. Venezuela: Editorial: D-Universidad de los Andes.

Castro-Carrasco, P., Flores, A., Lagos, A., Porra, C., y Narea, M. (2012). *La auto-eficacia docente para la resolución de conflictos entre profesores*. Recuperado de: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=a82d4853-fa08-450e-84c3-6c3c7b58c3cb%40sessionmgr4003&vid=11&hid=4208>

Dale, H. (1997). *Teorías del aprendizaje*. (2 ed.). México: Pearson Educación.

Diccionario de la Lengua Española. (2014). Vigésimo tercera edición. (Diccionario en línea). Recuperado de: <http://www.rae.es/diccionario-de-la-lengua-espanola/la-23a-edicion-2014>

Drinot, M. (2012). *La autoeficacia docente en la práctica pedagógica*. Tesis de licenciatura. Pontificia Universidad Católica del Perú. Perú. Recuperado de: http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/1700/DRI NOT_CONROY_MICHELLE_AUTOEFICACIA.pdf?sequence=1

El Sahili, L. (2010). *Psicología para el docente*. México: Universidad Guanajuato.

Esquivel, M. (2009). *Autoeficacia docente en el profesorado de educación básica de Nicaragua*. Tesis de maestría. Universidad Rafael Landívar. Guatemala. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/127414625/TESIS-Monica-Esquivel-22-09-09-APROBADA-y-Editada>

Fernández, J. (2008). Desempeño docente y su relación con orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y autoeficacia: un estudio con maestros

- de primaria de Lima, Perú. *Universitas Psychologica*, No. 2. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/up/v7n2/v7n2a07.pdf>
- Fernández, S., Cordero, J., y Córdoba, A. (2002). *Estadística descriptiva*. (2 ed.). España: Dehon.
- Fuentes, I. (2009). *Autoeficacia docente y su relación con las estrategias de enseñanza en el aula del profesorado de secundaria de Liceo Javier*. Tesis de licenciatura. Universidad Rafael Landívar. Guatemala. Recuperado de: <http://biblio2.url.edu.gt/Tesis/05/83/Fuentes-Ovalle-Ingrid-Beatriz/Fuentes-Ovalle-Ingrid-Beatriz.pdf> Contenido de Tesis (PDF)
- Fundación para Síndrome de Down. Margarita Tejada*. (2010). Misión, visión, programas. Recuperado de: www.fundacionmargaritatejada.org
- Galarza, A. (2011). *La autoeficacia del docente influenciada por el uso del tiempo en la planificación, enseñanza y evaluación*. Tesis de maestría. Universidad San Francisco de Quito. Ecuador. Recuperada de <http://repositorio.usfq.edu.ec/bitstream/23000/1401/1/102319.pdf>
- Garduño, L., Carrasco, M., y Raccanello, K. (2010). Los formadores de docentes y la autoeficacia para la enseñanza en una muestra de escuelas normales en el estado de Puebla. *Perfiles educativos*, No. 127. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982010000100005&script=sci_arttext&tlng=pt
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. (4 ed.). México: Mcgraw-hill.

Maldonado, G. (2011). *La autoeficacia docente percibida en el profesorado de los colegios de la Red de San Francisco Javier y su relación con otras variables*. Tesis de maestría. Universidad Rafael Landívar. Guatemala. Recuperado de: <http://biblio2.url.edu.gt/Tesis/05/83/Maldonado-Ligia/Maldonado-Ligia.pdf> Contenido de Tesis (PDF)

Méndez, R. (2009). *Modelo de la autoeficacia del Dr. Albert Bandura*. Recuperado de: <http://rogermendezbenavides.blogspot.com/2009/09/modelo-de-la-autoeficacia-del-dr-albert.html>

Parrilla, A. (1997). *La formación de los profesionales de la educación especial y el cambio educativo*. Sevilla, España. Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_73/nr_776/a_10505/10505.pdf

Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario*. Madrid, España: Narcea

Tamayo y Tamayo, M. (2004). *Diccionario de la investigación científica*. México: Limusa.

Tobar, G. (2010). *La autoeficacia en los estudiantes de último año de licenciatura en psicología de una universidad privada de la ciudad capital, según la carrera*. Tesis de licenciatura. Universidad Rafael Landívar. Guatemala. Recuperado de: <http://biblio2.url.edu.gt/Tesis/05/63/Tobar-Ovalle-Gladis/Tobar-Ovalle-Gladis.pdf> Contenido de Tesis (PDF)

Torre, J. (2007). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad*. Madrid, España: Gráficas ORMAG.

- Tshannen-Moran, M., Woolfolk, A., y Hoy, W. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Scheaffer, R., Mendenhall, W. y Lyman, R. (2007). *Elementos de muestreo*. España: Editorial Paraninfo.
- Spivey, B., y Colón, J. (2009). *¿Qué es un maestro de educación especial?*. Recuperado de: http://www.superduperinc.com/handouts/pdf/166_Spanish.pdf
- Rodríguez, S., Núñez, J., Valle, A., Blas, R., y Rosario, P. (2009). Auto-eficacia Docente, Motivación del Profesor y Estrategias de Enseñanza. Recuperada de http://www.escritosdepsicologia.es/descargas/revistas/vol3_1/escritospsicologia_v3_1_1srodriguez.pdf
- Ruiz, R. (2009). *Correlación entre autorregulación, autoeficacia y rendimiento académico en las estudiantes de 1ero. y 5to. año de la carrera de educación inicial y preprimaria de la Universidad Rafael Landívar*. Tesis de maestría. Universidad Rafael Landívar. Guatemala. Recuperado de: <http://biblio2.url.edu.gt/Tesis/05/83/Ruiz-Godoy-Romelia-Irene/Ruiz-Godoy-Romelia-Irene.pdf> Contenido de Tesis (PDF)
- Ventura, D. (2012). *Eficacia en estudiantes de último año de psicología clínica en relación a la práctica profesional supervisada*. Tesis de licenciatura. Universidad Rafael Landívar. Guatemala. Recuperado de: <http://biblio3.url.edu.gt/Tesis/2012/05/42/De-La-Roca-David.pdf>
- Williams, P. (2001). *Diccionario enciclopédico de educación especial*. D.F. México: Editorial Trillas.

Anexos

Anexo 1: Ficha Técnica

Nombre de la prueba: Escala de Autoeficacia Docente del Profesor Universitario

Autor: Leonor Prieto Navarro

Objetivo: La prueba se divide en dos columnas, la primera indica en qué medida el docente se siente capaz de realizar lo que el cuestionamiento plantea y la segunda mide la frecuencia con que se llevan a cabo las distintas conductas que se describen en los ítems.

Dimensiones: Contiene 4 dimensiones que son:

1. Estrategias didácticas para la planificación de la enseñanza.
2. Estrategias didácticas para implicar activamente a los alumnos.
3. Estrategias didácticas para favorecer la interacción en el aula.
4. Estrategias didácticas para evaluar el aprendizaje.

Número de ítems: Consta de 44 ítems

Tipo de escala: Cuestionario

Anexo 2: Escala

Escala de Autoeficacia

El presente cuestionario refleja diversos aspectos relacionados con las actividades más relevantes de la docencia. Para garantizar la confidencialidad de los profesores participantes, todos los datos individuales serán tratados de forma anónima y colectiva.

Muchas gracias por su colaboración

DATOS PREVIOS

- A. Sexo Femenino _____ Masculino _____
- B. Edad _____
- C. Grado que atiende: _____
- D. Años de experiencia docente: _____
- E. Nivel académico: _____
- F. ¿Posee algún tipo de formación pedagógica? No _____ Sí _____
En caso afirmativo, especifique cuál _____
(magisterio, educación, especial, problemas de aprendizaje, pedagogía, psicopedagogía, etc).
- G. ¿Posee el título a nivel técnico, licenciatura, maestría, doctorado? No ___ Sí ___
Especificar: _____
- H. Señale con una X su categoría académica dentro de la Fundación:
Maestra/o titular: _____ Maestra/o Auxiliar: _____
Otro: (especificar) _____

Por favor, lea atentamente cada uno de los ítems y responda, **en ambas columnas**, según se indica a continuación:

En la columna de la izquierda, señale **en qué medida se siente usted capaz** de realizar las siguientes actividades docentes.
Las respuestas pueden ir desde **1 = me siento poco capaz** hasta **6 = me siento muy capaz**.

En la columna de la derecha, señale **con qué frecuencia** realiza cada una de las siguientes actividades planeadas.
Las respuestas pueden ir desde **1 = nunca** hasta **6 = siempre**.

En qué medida me siento...

Con qué frecuencia lo llevo a cabo

Poco capaz muy capaz

Nunca A veces Siempre

ÍTEMES

No.													
1	2	3	4	5	6	1.	Especificar los objetivos de aprendizaje que espero que alcancen los alumnos.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	2.	Implicar activamente a los alumnos en las actividades de aprendizaje que propongo en clase.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	3.	Crear un clima de confianza en el aula.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	4.	Revisar mi práctica docente para identificar aspectos de mejora.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	5.	Diseñar distintas pruebas de evaluación acordes con los objetivos de aprendizaje previamente establecidos.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	6.	Evaluar la eficacia de mi enseñanza teniendo en cuenta los datos que sobre ella aportan los alumnos.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	7.	Fomentar la participación de los alumnos en clase.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	8.	Utilizar diversos métodos de evaluación.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	9.	Preparar el material que voy a utilizar en clase.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	10.	Conseguir que los alumnos se preocupen por resolver las dificultades que encuentran mientras aprenden.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	11.	Potenciar en los alumnos actitudes positivas hacia la lección.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	12.	Adaptar mi enseñanza a partir de las evaluaciones que realizan los alumnos acerca de mi eficacia docente.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	13.	Comprobar a través de la evaluación el grado en que los alumnos utilizan distintas capacidades (crítica, análisis...).	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	14.	Decidir el sistema de evaluación que voy a utilizar en la asignatura.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	15.	Conseguir que los alumnos se consideren a sí mismos capaces de aprender.	1	2	3	4	5	6

En qué medida me siento...

Con qué frecuencia lo llevo a cabo

Poco capaz

muy capaz

Nunca A veces Siempre

ÍTEMS

No.						ÍTEMS							
1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6	
1	2	3	4	5	6	16.	Emplear métodos sistemáticos que me permitan analizar mi conducta docente.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	17.	Comentar a los alumnos los resultados de su evaluación.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	18.	Identificar claramente los objetivos de cada clase.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	19.	Mantener, a pesar de posibles dificultades, expectativas positivas hacia los alumnos.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	20.	Utilizar los datos que obtengo a partir de la reflexión sobre mi docencia para intentar mejorar en futuras ocasiones.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	21.	Calificar adecuadamente los trabajos y exámenes que realizan los alumnos.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	22.	Adaptarme, cuando planifico las clases, a las necesidades de los alumnos (motivación, intereses, conocimientos...).	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	23.	Otorgar a los alumnos un papel activo en clase, más constructores de conocimiento que receptores de la información.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	24.	Ofrecer apoyo y ánimo a los alumnos que tienen dificultades en su aprendizaje.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	25.	Actualizar mis conocimientos sobre los contenidos de la asignatura.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	26.	Dar a los alumnos, tras la evaluación, una información detallada sobre su desempeño.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	27.	Modificar el desarrollo de la lección si así lo requiere el proceso que siguen los alumnos mientras aprenden.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	28.	Permitir que los alumnos preparen y/o desarrollen algunos temas de la asignatura.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	29.	Tratar con calma los posibles problemas que pueden surgir en el aula.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	30.	Recurrir a distintos medios (conferencias, manuales, colaboración con otros...) para desarrollar una destreza docente.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	31.	Realizar en clase pruebas de evaluación sencillas para tener algunos datos del proceso de aprendizaje de los alumnos.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	32.	Animar a los alumnos a formular preguntas durante la clase.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	33.	Transmitir a los alumnos que me preocupo por ellos y por su aprendizaje de modo personal.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	34.	Evaluar en qué medida se han alcanzado los objetivos de aprendizaje previamente establecidos.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	35.	Diseñar la estructura y el contenido de cada clase.	1	2	3	4	5	6

En qué medida me siento...

Con qué frecuencia lo llevo a cabo

Poco capaz muy capaz

Nunca A veces Siempre

ÍTEMS

						No.							
1	2	3	4	5	6	36.	Aceptar las iniciativas de los alumnos relacionadas con su aprendizaje (actividades extra, trabajos voluntarios).	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	37.	Mostrar respeto a los alumnos a través de las conductas que manifiesto en clase.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	38.	Ser flexible en la enseñanza aunque haya de alejarme de lo planificado.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	39.	Lograr que los alumnos perciban la utilidad de lo que aprenden.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	40.	Dominar el contenido que voy a explicar en clase.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	41.	Favorecer la confianza de los alumnos en sí mismos.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	42.	Hacer sentir a los alumnos que el éxito en su aprendizaje se debe a ellos mismos y a su esfuerzo.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	43.	Dedicar tiempo suficiente a planificar las clases.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	44.	Seleccionar los recursos materiales más adecuados para cada clase.	1	2	3	4	5	6