

UNIVERSIDAD RAFAEL LANDÍVAR
FACULTAD DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE

**"PERCEPCIÓN DE LOS MAESTROS DE PRE BÁSICA Y BÁSICA DEL INSTITUTO SAN JOSÉ
SOBRE SU AUTOEFICACIA DOCENTE"**

TESIS DE POSGRADO

ILIANA IVETTE AGUILAR WILLIAMS

CARNET 26375-07

GUATEMALA DE LA ASUNCIÓN, SEPTIEMBRE DE 2015
CAMPUS CENTRAL

UNIVERSIDAD RAFAEL LANDÍVAR
FACULTAD DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE

**"PERCEPCIÓN DE LOS MAESTROS DE PRE BÁSICA Y BÁSICA DEL INSTITUTO SAN JOSÉ
SOBRE SU AUTOEFICACIA DOCENTE"**

TESIS DE POSGRADO

TRABAJO PRESENTADO AL CONSEJO DE LA FACULTAD DE
HUMANIDADES

POR
ILIANA IVETTE AGUILAR WILLIAMS

PREVIO A CONFERÍRSELE
EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE

GUATEMALA DE LA ASUNCIÓN, SEPTIEMBRE 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: ING. JOSÉ JUVENTINO GÁLVEZ RUANO
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
DIRECTOR DE CARRERA: MGTR. ROBERTO ANTONIO MARTÍNEZ PALMA

NOMBRE DEL ASESOR DE TRABAJO DE GRADUACIÓN

MGTR. CLAUDIO VINICIO SOLIS CORTEZ

REVISOR QUE PRACTICÓ LA EVALUACIÓN

MGTR. ANA GABRIELA BUSTAMANTE DIAZ

Guatemala, 14 de julio de 2015.

**Señores Consejo
Facultad de Humanidades
Universidad Rafael Landívar
Ciudad**

Respetables Señores:

Tengo el agrado de dirigirme a ustedes para someter a su consideración el informe final de la tesis **“PERCEPCIÓN DE LOS MAESTROS DE PRE BÁSICA Y BÁSICA DEL INSTITUTO SAN JOSÉ SOBRE SU AUTOEFICACIA DOCENTE”** de la estudiante **Iliana Ivette Aguilar Williams**, con número de carné **2637507**, de la Maestría en Educación y Aprendizaje.

He revisado el mismo y considero que llena los requisitos exigidos por la Facultad de Humanidades para trabajos de esta naturaleza, por lo que solicito nombren al revisor, para la evaluación respectiva.

Atentamente,



Lic. Claudio Vinicio Solis Cortez, M. A.
Asesor



Orden de Impresión

De acuerdo a la aprobación de la Evaluación del Trabajo de Graduación en la variante Tesis de Posgrado de la estudiante ILIANA IVETTE AGUILAR WILLIAMS, Carnet 26375-07 en la carrera MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE, del Campus Central, que consta en el Acta No. 05387-2015 de fecha 23 de septiembre de 2015, se autoriza la impresión digital del trabajo titulado:

"PERCEPCIÓN DE LOS MAESTROS DE PRE BÁSICA Y BÁSICA DEL INSTITUTO SAN JOSÉ SOBRE SU AUTOEFICACIA DOCENTE"

Previo a conferírsele el grado académico de MAGÍSTER EN EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE.

Dado en la ciudad de Guatemala de la Asunción, a los 24 días del mes de septiembre del año 2015.



Irene Ruiz Godoy.

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

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo establecer la percepción que tienen los maestros de educación Pre básica y Básica del Instituto San José respecto a su autoeficacia docente; se utilizó una muestra universal conformada por 20 docentes de ambos géneros.

Se obtuvieron los datos utilizando el cuestionario sobre autoeficacia del profesor universitario de Prieto (2007), los resultados se analizaron a través de gráficos de barra, porcentajes, medidas de tendencia central y desviación estándar. El estudio es de enfoque cuantitativo diseño descriptivo.

Los resultados obtenidos demuestran que los docentes se perciben autoeficaces en las cuatro dimensiones educativas. Sin embargo, se sienten muy capaces en las dimensiones de planificación del proceso aprendizaje y en la implicación de los alumnos en el aprendizaje y menos autoeficaces en la interacción y creación de un clima positivo en el aula y en la evaluación del aprendizaje de los alumnos y autoevaluación de la función docente. Lo que confirma la teoría que, la autopercepción de los docentes en relación a la autoteficacia varía de una dimensión a otra.

Aunque los datos mostrados en este estudio son muy buenos, es pertinente seguir formando y acompañando a los maestros en el proceso educativo, con la finalidad de continuar manteniendo y mejorando cada vez más su desempeño docente.

Agradecimientos

En primer lugar, quiero agradecer a Dios y al Divino Niño Jesús, por animarme y darme las fuerzas necesarias para poder terminar con este trabajo, por mostrarme su inmenso amor a través de las personas que me acompañaron durante todo este proceso y poder ver mi sueño realizado.

A mi asesor de tesis, Magíster Claudio Vinicio Solís, por su acompañamiento permanente, por su apoyo, por sus exigencias, por sus palabras oportunas, ya que sin su ánimo y ayuda no hubiera podido concluir este estudio.

A las Magísteres Rosemary Roesch y Ana Gabriela Bustamante, por sus pertinentes recomendaciones para el perfeccionamiento de la tesis.

También quiero agradecer a mis compañeros y compañeras de trabajo, por el apoyo y el tiempo que dedicaron para contestar el instrumento que permitió obtener los datos necesarios para realizar esta investigación.

Por último, quiero agradecer a mi madre por su comprensión y apoyo. Muchísimas gracias mamá.

INDICE

I. Introducción	5
1.1 Autoeficacia	13
1.1.1 Definición	13
1.1.2 Fuentes de la autoeficacia	16
1.1.3 Autoeficacia docente	17
1.1.4 Factores contextuales	20
II. Planteamiento del problema	23
2.1 Objetivos	24
2.1.1 Objetivo General	24
2.1.2 Objetivos Específicos	24
2.2 Variables de estudio	25
2.3 Definición de las variables	25
2.3.1 Definición conceptual	25
2.3.1.1 Autoeficacia	25
2.3.1.2 Percepción	25
2.3.2 Definición operacional	26
2.3.2.1 Autoeficacia y percepción	26
2.4 Alcances y límites	26
2.5 Aportes	27
III. Método	28
3.1 Sujetos	28
3.2 Instrumentos	28
3.2.1 Descripción del instrumento	28
3.3 Procedimiento	30
3.4 Diseño de la investigación	30
3.5 Metodología estadística	31
IV. Presentación y análisis de	
 Resultados	32
V. Discusión de	
 Resultados	44
VI. Conclusiones	48

VII. Recomendaciones	49
VIII. Referencias bibliográficas	50
IX. Anexos	53
Cuestionario sobre autoeficacia docente	53
Ficha técnica	58
Rangos para interpretar resultados	60

I. Introducción

En relación al porcentaje de su Producto Interno Bruto (9%) Honduras es el segundo país en América Latina que más invierte en la educación de sus habitantes; sin embargo se encuentra entre los países con bajo rendimiento, ocupando en esta región el segundo lugar, Breve (2012).

Para lograr la calidad educativa en Honduras es necesario realizar una investigación que identifique todos los elementos que intervienen en el proceso educativo. Determinar las fortalezas y debilidades del sistema y a partir de allí, elaborar un plan de acción que tenga como objetivo la mejora de la calidad educativa en el país. La formación de los docentes es uno de los elementos básicos para obtener una educación de calidad, solo así se podrán lograr algunas metas planteadas por la Secretaría de Educación, tales como la reducción del número de reprobados, lograr 200 días de clases, e implementar clases de tecnología e inglés, es por esto que se debe invertir en la capacitación de los docentes, para que éstos puedan desarrollar las competencias necesarias y crear la condiciones para poder formar estudiantes que piensen críticamente, que sean capaces de aprender a aprender, empáticos, que sean emocionalmente inteligentes y sobre todo capaces de transformar su entorno y el de los demás. El desarrollo de estas competencias permite reducir la reprobación de los estudiantes en términos reales, no solamente estadísticos. Muchas investigaciones han demostrado que la eficacia en el proceso educativo depende en gran medida de la autopercepción que tenga el docente en relación a su práctica educativa, ésta se ve reflejada en el desempeño de sus alumnos.

En relación a este tema la investigación de Prieto, citado por Maldonado (2012), indica que las creencias de autoeficacia de los catedráticos están relacionadas con su práctica docente y con el éxito o fracaso académico de sus estudiantes; por esta razón es necesario que todos los docentes estén conscientes cómo su autoeficacia influye en la planificación de la enseñanza,

en la implicación de los estudiantes en su aprendizaje, en la interacción positiva en el aula, en la evaluación de los aprendizajes y en la autoevaluación docente.

Esta investigación tiene como finalidad establecer la percepción sobre la autoeficacia que tienen los maestros de educación Pre básica y Básica del Instituto San José; y a la vez sugerir un programa de formación y acompañamiento para los docentes, cuyo objetivo es crear maestros más seguros, capaces y eficientes en el proceso aprendizaje- enseñanza. Esto con el fin de incidir en la retención de los estudiantes y en la implicación de éstos en el aprendizaje.

Se han realizado muchas investigaciones sobre la autoeficacia docente a nivel internacional, en España, Reoyo, Carbonero, Román, Martín y Valdivieso (2014), realizaron esta investigación que tiene como objetivo analizar las diferencias de la autopercepción de la eficacia del profesorado de Educación Primaria, según el nivel autopercebido del desarrollo de habilidades docentes. En una muestra de 33 maestros en servicio, tomada de centros educativos de Valladolid, pertenecientes a la etapa de Primaria, se aplicó la escala de autoevaluación tipo Likert ECAD-EP Valdivieso, Carbonero, y Martín-Antón (2013), para la medición de la autovaloración de habilidades docentes en tres dimensiones (socioemocional, comunicativo-relacional e instruccional) y una escala de autovaloración del nivel de autoeficacia docente adaptada por Sunjin Oh (2011), del Test Teacher Sense of Efficacy Scale (TSE, Tschannen-Moran & Woolfolk, 2001). Se hicieron cálculos estadísticos descriptivos y de comparación de medias (pruebas U y W), revelando los resultados obtenidos que existen diferencias significativas en todas las dimensiones, especialmente en la instruccional. Se puede concluir la necesidad de desarrollar programas formativos en el profesorado para el desarrollo potencial de habilidades docentes con el fin de incrementar los niveles de autoeficacia y, con ello, el desarrollo de la calidad en los procesos educativos.

También en España, Tesouro, Corominas, Teixidó y Puiggalí (2014), realizaron una investigación de carácter descriptivo correlacional, con el propósito de determinar si la autoeficacia como profesor e investigador percibida por los profesores universitarios está relacionada con sus estilos o enfoques de enseñar. Se utilizaron dos cuestionarios, uno de ellos fue sobre autoeficacia docente y autoeficacia investigadora y los nexos de docencia y sobre investigación, elaborados por varias fuentes Marsh, Hattie (2002), Norton (2005), Vidal y Quintanilla (2000). Además se utilizó el cuestionario inventario sobre enfoques de enseñanza de Prosser y Trigwell (s.f.), para medir los enfoques de enseñanza del profesor, tanto de las intenciones generales como de las estrategias relacionadas con la enseñanza de una asignatura. Dichos instrumentos se aplicaron a 259 profesores de la universidad de Girona, con dedicación docente de 9 o más créditos, y a miembros activos en tareas de investigación. Los resultados indican que cuanto mayor es la autoeficacia como investigador, más fuerte es la convicción de que la investigación guía la enseñanza. Ciertas convicciones sobre el nexo docencia-investigación son muy diferenciadas según la autoeficacia investigadora, y existen menos diferencias en función de las variables género y ámbito de estudio.

Así mismo en Perú, Conroy (2012), realizó un estudio que tuvo como objetivo, en primer lugar, estudiar la relación entre la autoeficacia docente y la calidad del manejo de aula en su práctica pedagógica, teniendo en cuenta el auto reporte del maestro y el reporte de los estudiantes. En segundo lugar, se pretendía comparar entre una escuela mixta privada y una escuela mixta pública, las dos del distrito de Chorrillos. Se aplicaron tres escalas, dos escalas a 38 docentes y una a 401 alumnos de ambas instituciones. Para evaluar la autoeficacia docente de los maestros se utilizó la escala de eficacia percibida de los maestros, (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001). Para evaluar la calidad de manejo de aula en la práctica pedagógica, se utilizó la escala del modelo instruccional de situación educativa-MISE de Rivas, Descals y Gómez-Artiga (2003), esta última cuenta con dos versiones, una para docentes y otra para los

estudiantes. Los resultados indicaron que los docentes que poseen un mayor sentido de autoeficacia reportaron también un mejor manejo de aula en su práctica pedagógica. Asimismo, los docentes, tanto del colegio público como del privado, evaluaron mejor la calidad de su manejo de aula de lo que hicieron sus propios estudiantes. En cuanto a la comparación entre ambas instituciones, se encontraron diferencias: los docentes de la institución privada se autoevaluaron como más eficaces que los docentes de la institución pública. Finalmente, se encontró que aspectos como, los años de docencia, el haber obtenido un título profesional en educación y el género, no influye en la autoevaluación docente ni en el reporte de la calidad del manejo de aula en su práctica pedagógica.

En Guatemala, Maldonado (2012), realizó una investigación de carácter descriptivo correlacional, con el propósito de determinar la autoeficacia percibida de los docentes de los colegios de la Red San Francisco Javier, los cuales funcionan en los tres campus regionales de la Universidad Rafael Landívar (Huehuetenango, Zacapa y Alta Verapaz) y su relación con otras variables. Se utilizó la escala que diseñara Leonor Prieto (2007) para medir la autoeficacia del docente universitario, además de un cuestionario de elaboración propia y validado por expertos, que permitió relacionar la autoeficacia percibida del docente con aspectos como satisfacción con la labor docente, con alumnos, la relación entre colegas y la institución. El instrumento se aplicó a 65 de 72 profesores que laboraban en los colegios mencionados al momento de estudio. Con un coeficiente de confiabilidad de .975, se encontró que existe una alta autoeficacia percibida por parte de los docentes, con diferencias marcadas. También se evidenciaron 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. Se recomendó complementar los hallazgos de este estudio con la investigación cualitativa.

También en Perú, Fernández (2009), efectuó la investigación que tuvo como objetivo estudiar la relación existente entre la orientación a la meta, estrategias de aprendizaje, autoeficacia y la percepción del desempeño docente en profesores de Educación Primaria de Lima Metropolitana. La muestra estuvo conformada por 313 maestros de 17 escuelas públicas de las 08 unidades de Gestión de Lima Metropolitana, de los cuales 224 eran del sexo femenino y 89 del sexo masculino. Los instrumentos utilizados en el estudio fueron: Cuestionario de Orientación a la Meta del Profesor (PALS, 1997,2000), el cuestionario Estrategias de Aprendizaje y Metacognitiva (MSQL, 1991), la Escala de Eficacia Percibida de los maestros de Tschannen-Moran y Woolfok (2001)) y el cuestionario de Autorreporte del Desempeño Docente (Fernández, 2002). En primer lugar se utilizó el diseño correlacional múltiple, dado que la investigación trata de establecer las relaciones existentes entre las variables de orientación a la meta, estrategias de aprendizaje, autoeficacia percibida y percepción del desempeño docente. En segundo lugar, se utilizó el modelo de ecuaciones estructurales para analizar la influencia de las otras variables sobre la percepción del desempeño docente. Se concluyó que: los reactivos utilizados en la presente investigación demostraron poseer adecuados rasgos psicométricos en lo que se refiere a validez y confiabilidad, de modo tal que los resultados obtenidos pueden ser considerados válidos; además esos reactivos quedaron a disposición de futuros investigadores acerca de la temática. La orientación a la meta de aprendizaje se relaciona positivamente con el uso de estrategias de aprendizaje, la autoeficacia percibida y el desempeño docente. Contrariamente a la que teóricamente se plantea, la meta de rendimiento se relaciona positivamente con el uso de estrategias de aprendizaje, mientras que no se encontró relaciones con auto eficacia percibida ni con el desempeño docente. Asimismo, cuando se probó el modelo a través del uso de ecuaciones estructurales, se encontró que las estrategias de aprendizaje y la autoeficacia percibida constituyen variables mediadoras entre prácticas de aprendizaje del maestro y el desempeño docente. Contrariamente a la que

teóricamente se plantea, la meta de rendimiento se relaciona positivamente con el uso de estrategias de aprendizaje, mientras que no se encontró relaciones con autoeficacia percibida ni con desempeño docente.

Otro trabajo desarrollado en Guatemala por Fuentes (2009), realizó una investigación descriptiva, la cual tuvo como objetivo principal determinar la relación entre la autoeficacia del profesorado de secundaria del Liceo Javier y la utilización de estrategias de enseñanza en el aula. Para ello, se administraron dos instrumentos a 32 profesores de nivel secundario, de distintas áreas, de las jornadas matutina y vespertina del centro educativo. Estos instrumentos de recolección de información fueron los siguientes: para medir la autoeficacia docente, la Escala de Autoeficacia Docente de Leonor Prieto; para medir el conocimiento y utilización de estrategias de enseñanza, también se utilizó un cuestionario de 18 ítems, elaborado por la autora del estudio. El análisis estadístico se realizó a través de comparación de medias, la correlación entre autoeficacia docente y estrategias de enseñanza, y la prueba T de Wilcoxon. Al finalizar el estudio, se confirmó que existe relación significativa entre autoeficacia docente y uso de estrategias de enseñanza, ya que de acuerdo con los hallazgos en esta investigación, aquellos profesores que demuestran mejor nivel de autoeficacia, también tienden a conocer y a utilizar diversas estrategias de enseñanza; además se determinó que a mayor edad, mayor sentido de autoeficacia, y a mayor tiempo de laborar en la institución, también aumenta la autoeficacia. De la misma manera, se encontró que los docentes con mejor preparación académica, mostraron nivel más alto en autoeficacia.

En otro estudio en Nicaragua, Esquivel (2009), investigó la relación entre las creencias de autoeficacia del docente en las diferentes dimensiones del proceso enseñanza aprendizaje, con la utilización de diversas estrategias didácticas y con algunas variables del profesorado y del contexto. La muestra se conformó por 410 docentes de 95 escuelas de primaria de la delegación ministerial de ciudad Sandino-Mateare-Carretera vieja a León, en Nicaragua. El

instrumento principal para la recolección de datos fue la escala de autoeficacia docente elaborada por Prieto (2007). El estudio fue de corte cuantitativo, con diseño experimental transaccional correlacional, y los resultados indicaron que no existe relación estadísticamente significativa entre autoeficacia docente y las cuatro dimensiones del proceso de enseñanza-aprendizaje que la investigación abordó (planificación de la enseñanza, implicación activa de los alumnos, interacción positiva con los alumnos, evaluación del aprendizaje y de la acción docente). Sin embargo, se encontraron relaciones estadísticamente significativas entre autoeficacia docente y otras variables, como frecuencia del uso de estrategias de enseñanza variadas, implicación activa de los estudiantes y otras relacionadas con el contexto y los profesores.

También en España, Reoyo, N., Carbonero, M., Román, J., Martín, L., y Valdivieso, J., (2010), realizaron esta investigación con el objetivo de plantear el cambio en los alumnos de una serie de variables como motivación, clima de aula y estrategias de aprendizaje, a partir de la intervención mediante un programa en el profesorado. La intención fue abordar estos temas no tanto desde el alumnado como mayoritariamente ha sido abordado hasta ahora, sino desde el profesorado como parte principal del proceso de aprendizaje de los alumnos. Los sujetos que participaron fueron 264 de 1º de ESO (Educación Secundaria Obligatoria) y 253 de 3º, los instrumentos que se han utilizado son el CEAM (cuestionario de estrategias y motivación); el CES (cuestionario de clima social en la clase); y el ACRA escalas de adquisición, codificación, recuperación y apoyo. El diseño es cuasi-experimental de posttest con grupo experimental y control equivalente. Los resultados indican que en cuanto a la motivación, encontramos que el programa realizado con los profesores ha generado diferencias significativas en orientación a metas extrínsecas, creencias de autocontrol y autoeficacia y autoeficacia en el rendimiento. En cuanto al clima de aula el programa tiene mejores resultados en 3º de la ESO que mejoran en todas las dimensiones. En estrategias mejoran en ambos cursos en codificación, en 1º además

en adquisición y en 3° las atencionales. Por último el programa ha sido más eficaz en el grupo de mujeres y más en 3° que en primer curso en algunas variables.

Siempre en España, Perandones y Castejón (2007), presentaron por parte de la Universidad de Alicante, España, un estudio que tuvo como objetivos principales describir el tipo de relación entre determinados factores de personalidad, inteligencia emocional y autoeficacia docente en el profesorado de secundaria y bachillerato, así como identificar las características de personalidad en inteligencia emocional del profesorado de secundaria y bachillerato que mayor relación tienen con la autoeficacia docente. Para ello participaron 55 profesores de educación secundaria de bachillerato de diferentes centros de Alicante y provincia. En dicho estudio obtuvieron como resultado, entre otros, que los tres factores que evalúan la percepción de autoeficacia (eficacia el compromiso y dedicación a los estudiantes, de eficacia instruccional y eficacia en el manejo de la clase) se correlacionan significativamente en sentido positivo con las dimensiones del cuestionario que evalúa la inteligencia emocional, EQis (intrapersonal, interpersonal, manejo de estrés, adaptabilidad, humor general y la puntuación total).

En resumen se puede decir que entre las investigaciones consultadas en relación a la autoeficacia docente, destacan que los maestros que poseen mayor sentido de autoeficacia, tienen un mejor manejo de su práctica educativa, se plantean objetivos que permiten alcanzar aprendizajes significativos; además existe una relación entre autoeficacia percibida y satisfacción con el centro educativo, el apoyo institucional y la tarea docente. También se confirma que a mayor edad y preparación académica aumenta la autoeficacia, y con ello el desarrollo de los centros educativos y que si, existe una relación significativa entre la autoeficacia docente y las estrategias de enseñanza. Además señalan la importancia de establecer programas formativos en el profesorado para el desarrollo potencial de habilidades docentes con el fin de incrementar niveles de autoeficacia. Sin embargo hay estudios en los

que se encontró que no existe relación con la autoeficacia percibida y el desempeño docente. Así también en otro de los estudios se concluye que no existe relación entre la autoeficacia docente y las cuatro dimensiones del proceso educativo.

En las consultas de investigaciones realizadas en Honduras no se encontró ninguna investigación relacionada con la autoeficacia docente. Recientemente la Secretaría de Educación realizó un estudio sobre el desempeño docente, pero se quedó en investigación y datos estadísticos, porque no se ha dado seguimiento y aún no se implementan estrategias que realmente mejoren la calidad educativa.

Esta investigación se fundamenta en los siguientes aspectos teóricos:

1.1 Autoeficacia

1.1.1 Definición

Según Prieto (2005), *“la fundamentación teórica de la autoeficacia hunde sus raíces en dos enfoques teóricos: La teoría del aprendizaje social de Rotter (1996), y la teoría social cognitiva de Albert Bandura (1997).”(P.3)*

Nos dice que la autopercepción que tengan las personas sobre ellas mismas, está íntimamente relacionada con el logro o no de los objetivos o metas planteadas. Entre más autoeficaz se considere una persona mejor desempeño tendrá en cualquier actividad que realice.

Para Bandura, citado por Prieto (2005), la autoeficacia se define *“como la creencia de las personas en su capacidad para organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para alcanzar determinados resultados”(p.391)*

Es decir, que el éxito o fracaso en una tarea iniciada depende de la confianza que se tenga en uno mismo.

Según Bandura, citado por Prieto (2005), consideran que una persona que se autopercibe eficaz, es capaz de desarrollar exitosamente las tareas planteadas, porque considera que posee las aptitudes para poder desarrollarlas, es capaz de vencer los obstáculos o dificultades que se le presenten, haciendo uso de estrategias y métodos que le permitan alcanzar su objetivo. Es decir, en la autoeficacia hay una íntima relación entre las emociones, el esfuerzo, patrones de pensamiento y la persistencia.

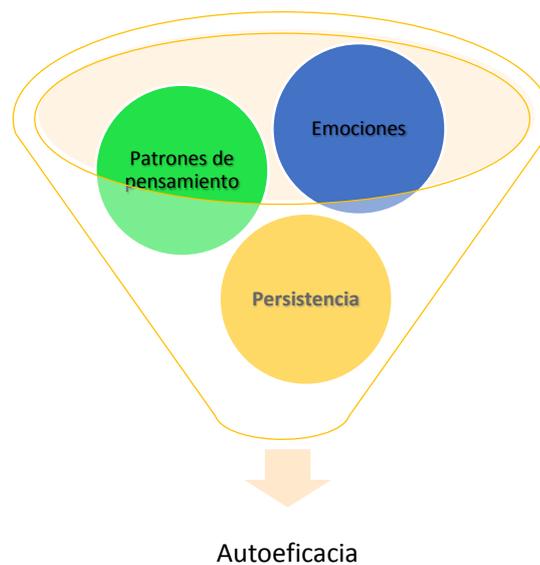


Figura 1. Elementos que intervienen en la autoeficacia (Elaboración propia)

Según, Covarrubias y Mendoza (2013), la teoría de la autoeficacia ha demostrado cómo el pensamiento, la conducta, el entorno y las emociones de las personas, dependen de su autopercepción, es decir, de lo que ellas piensan de ciertas situaciones e incluso lo que piensan de ellas mismas. Esta autopercepción se convierte en el medio para alcanzar o no sus metas. La motivación es un elemento que influye en la autoeficacia de las personas. Un individuo que se considera poco eficaz puede sucumbir ante ciertas dificultades que se le presenten y abandonar las metas planteadas al no obtener los resultados esperados. En cambio una persona que se autopercibe eficaz hace de las dificultades retos. La teoría de autoeficacia ha pasado por distintas etapas conceptuales y metodológicas.

También Covarrubias y Mendoza (2013), afirman que Bandura es el creador de la teoría del aprendizaje social, y de ésta se desprende la teoría de la autoeficacia que la define como el pensamiento que tiene un individuo sobre su capacidad para realizar ciertas tareas en un ambiente específico. El pensamiento que una persona tiene sobre sus propias capacidades o situaciones particulares puede determinar el éxito o el fracaso al momento de ejecutar ciertas actividades. Si estas se sienten incapaces para realizar algo no lo lograrán, pero si se consideran aptas para una tarea determinada, la desarrollarán exitosamente.

Además Covarrubias y Mendoza (2013), confirman que la teoría de la autoeficacia tiene como principal componente el pensamiento autorreferente, que no es otra cosa que lo que la persona piensa de sí misma. Es decir, somos lo que pensamos. Además cada persona posee elementos internos que le permiten autoevaluarse y a la vez autocorregirse, esto solo se logra a través de una autorreflexión o autoevaluación periódica. Una persona autoeficaz es capaz de interpelarse sobre sus pensamientos y experiencias; esa capacidad de autoevaluarse se ve influenciada por factores personales, ambientales, comportamentales.

Para Bandura, citado por Covarrubias y Mendoza (2013), la percepción que tienen las personas sobre sí mismas para ejecutar o desarrollar una tarea, se ve influenciada por la acción recíproca entre el pensamiento, la conducta y el ambiente. A esto Bandura le llamó determinismo recíproco.

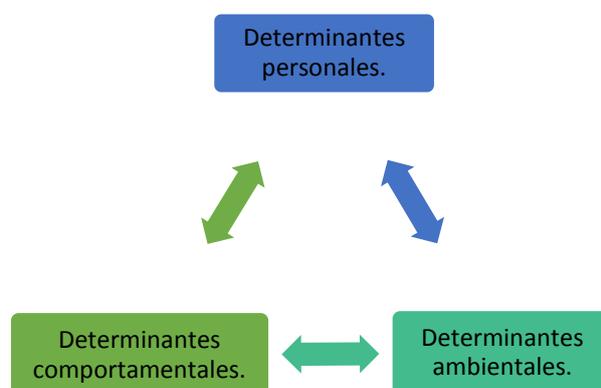


Figura 2. Determinismo Recíproco (Covarrubias y Mendoza, 2013)

Así mismo Garrido, citado por Chiang, Nuñez, y Huerta (s.f.), conciben la autoeficacia como la confianza que tiene la persona en ella misma para desarrollar una tarea determinada. Un individuo autoeficaz es capaz de modificar su ambiente para alcanzar las metas u objetivos propuestos.

1.1.2 Fuentes de la autoeficacia

Según Bandura, citado por Covarrubias y Mendoza (2013), el actuar de las personas está condicionado por lo que piensan de ellas mismas. El autoconocimiento es un elemento necesario para escoger y lograr las tareas seleccionadas, ya que una persona autoeficaz no se exigirá ni se planteará realizar actividades para las cuales no tiene las habilidades o no están dentro de sus capacidades. Es necesario que haya una relación entre lo que las personas piensan de sí mismas y de las habilidades que poseen. No solo con pensar o desear se logran alcanzar las metas, es necesario poseer los conocimientos y habilidades para ejecutarlos.

También la autoeficacia influye en la elección de conductas, en el esfuerzo para realizar las tareas plateadas, en la persistencia para llevarlas a cabo y en la capacidad para controlar las emociones y superar los obstáculos que se presenten.

Según Bandura, citado por Covarrubias y Mendoza (2013), la autoeficacia puede ser desarrollada a través de cuatro fuentes:

- Experiencias vicarias: Son aquellas en las que se toma de referencias las tareas realizadas por otras personas y al ver los resultados que obtienen sirve de motivación a otros para realizarlas.

- Experiencias anteriores: Es aquí donde se toman en cuenta los aciertos o fracasos que la persona ha tenido en actividades realizadas anteriormente, esto le sirve de referencia para poder emprender otras. Aquí la autorreflexión juega un papel importante, ya que la persona se autoevalúa y a la vez busca autocorregirse. El éxito fortalece la autoeficacia, el fracaso lo debilita.

“Las experiencias anteriores se refieren a que los individuos miden sus esfuerzos y sus interpretaciones de estos efectos le ayudan a crear su autoeficacia con respecto a la acción realizada.” (Canto y Rodríguez, 1998, p. 47)

- La persuasión verbal: La opinión que tengan los demás sobre una persona pueden influir positivamente o negativamente en la autoestima de ésta. Consisten en convencer al sujeto que tiene las capacidades necesarias para lograr lo que se ha propuesto. El refuerzo positivo juega aquí un papel muy importante para fortalecer la autoestima de las personas. A mayor autoestima, mayor percepción de autoeficacia. En otras palabras, se desarrolla la autoeficacia a partir de lo que dicen los demás.
- Las experiencias fisiológicas: afecta los sentimientos de autoeficacia mediante los estados psicológicos y emocionales, positivos o negativos, que tengan las personas. El estrés, la fatiga y la ansiedad pueden condicionar la autoeficacia de las personas, ya que éstas limitan la ejecución de tareas. Un estado de ánimo positivo aumenta la autoeficacia, en cambio un estado de ánimo negativo la disminuye.

1.1.3 Autoeficacia docente

La autopercepción que el docente tenga de sus propias capacidades influye de manera positiva o negativa en su práctica educativa.

Además, en relación con el constructo de autoeficacia docente, Castejón y Perandones (2007) citando a Berman, *“afirma que su origen se sitúa a finales de los años setenta, en donde*

esta se entendía como el grado que el profesor creía poseer la capacidad de influir en el rendimiento de sus alumnos.”

De acuerdo con Bandura, citado por Catejón y Perandones (2007), para lograr una educación de calidad, es necesario que el docente se autoperciba capaz de dar lo mejor de sí, buscando utilizar las estrategias metodológicas óptimas en el proceso de aprendizaje enseñanza. Un maestro autoeficaz es aquel que sabe equilibrar entre lo que conoce de la materia y su labor pedagógica dentro de un contexto.

También para Tschannen, Woolfolk, citados por Castejón y Perandones (2007), un docente autoeficaz es aquel que es capaz de observar el contexto en que se desarrolla el proceso aprendizaje y enseñanza. Partiendo de ese contexto se atreve a implementar nuevas metodologías, además se caracteriza por organizar y planificar sus clases, se preocupa por sacar lo mejor de todos sus alumnos, pero en especial por aquellos menos aventajados. También se siente comprometido con su profesión, hasta el grado de dedicar más tiempo en caso de necesitarlo. Otro elemento importante, pero no determinante que mide la autoeficacia docente, es el rendimiento de los alumnos. Según Castejón y Perandones (2007), *“El Conocer y evaluar la autoeficacia docente es importante porque, como ha expresado Woolfolk (1999), el nivel de autoeficacia es predictivo del nivel de desempeño y, por esta razón, también puede ser predictivo de la calidad del aprendizaje de los estudiante”*. Por ello, es necesario fomentar una cultura de evaluación en las instituciones que permita conocer los aciertos y desaciertos que se tienen en la práctica educativa no con el objetivo de penalizar, al contrario con el único fin de potenciar las habilidades docentes y con esto desarrollar su autoeficacia y por ende aprendizaje de calidad para los alumnos.

Además el establecimiento de metas, el que los docentes tengan claro que es lo que quieren lograr; el que sean capaces de procesar la información, es decir apropiarse, dominar;

saber cómo y qué enseñar a los estudiantes, el contar con un programa de acompañamiento docente que tenga como prioridad el retroalimentar constantemente, además de un programa de reconocimiento que premie los logros de las personas; son elementos fundamentales para aumentar la autoeficacia en los seres humanos y particularmente en la docencia.

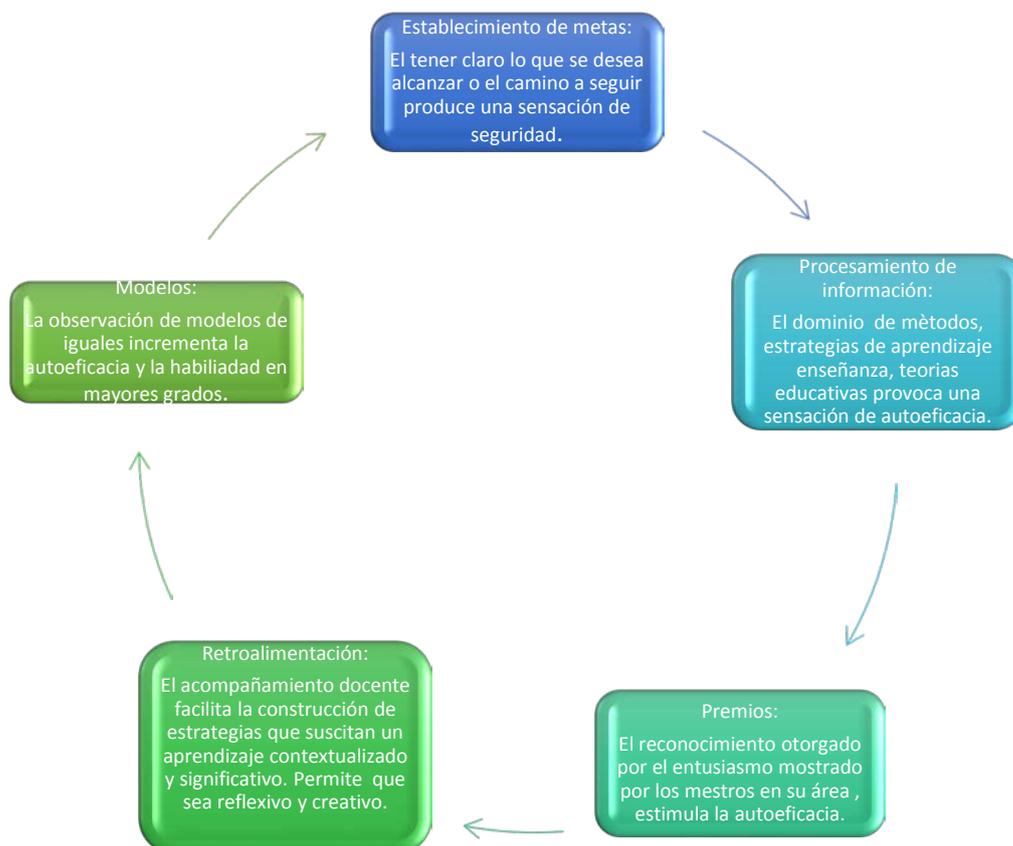


Figura 3. Factores que afectan la autoeficacia. (Elaboración propia)

También Henson, citado por Fernández, A. (2008), la autoeficacia docente se determina a través del buen dominio de grupo en el salón de clases, el uso adecuado de estrategias metodológicas, la planificación y organización de las clases, la preocupación por el aprendizaje de todos sus alumnos. La autoeficacia docente es la capacidad que tiene el maestro para centrar el proceso aprendizaje enseñanza en el alumno.

Así mismo para Pintrich y De Groot citado por Fernández (2008), un maestro autoeficaz se preocupa por orientar y promover un aprendizaje significativo y autónomo, enseñándoles a

sus alumnos a aprender a aprender, que sean conscientes de sus hábitos de estudio, estrategias de aprendizaje y de retroalimentación. La metacognición juega un papel importante en la autoeficacia docente, así como en la autoeficacia de los estudiantes, ya que les permite reflexionar sobre su propia forma de aprender y enseñar. Por tanto un estudiante autoeficaz es producto de un maestro autoeficaz.

También Dweck, citado por Fernández (2008), afirma que, *“aquellos que creen que la inteligencia es una entidad flexible y moldeable y posible de desarrollarse vía el aprendizaje, se apoyan en una teoría de la inteligencia que considera que existe algún control sobre ella, aquellos que subscriben la teoría de que la inteligencia es fija y estática, consideran que escapa a cualquier forma de proceso de moldeamiento y desarrollo y, por lo tanto, no puede ser modificada.”* (p. 389)

1.1.4 Factores contextuales

Según Prieto (2005), el contexto, la preparación de los maestros y la percepción que tengan sobre la capacidad de los estudiantes, son factores que inciden fuertemente en la autoeficacia de los docentes. Un docente autoeficaz, es capaz de implicar a los alumnos en el proceso de aprendizaje y que estos se sientan implicados; les hace sentirse autoeficaces. Pero el saber implicar a los alumnos en el proceso aprendizaje enseñanza depende de lo bien preparado que se sienta el profesor.

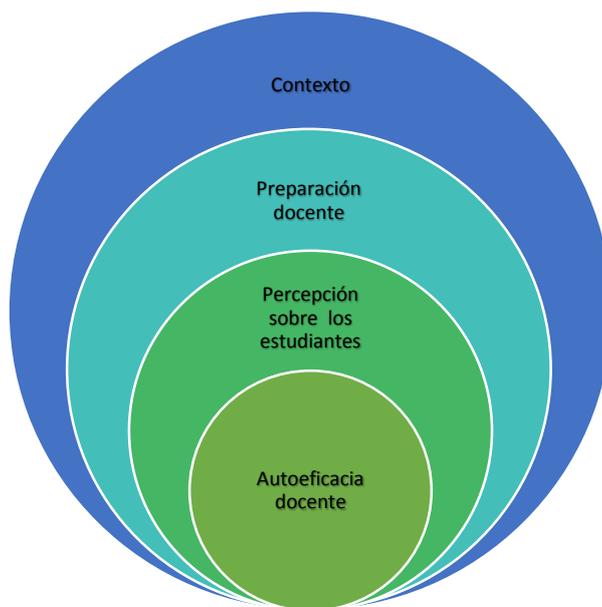


Figura 4. Factores contextuales. (Elaboración propia)

Además, según Prieto (2005), la autoeficacia docente puede sufrir algunas variaciones por el tamaño de la clase, por el comportamiento de los alumnos, contexto y programas de enseñanza. Es aquí donde cuenta mucho la autopercepción que el docente tenga de su labor educativa y la capacidad que tenga para adaptarse a la realidad contextual en la que se desenvuelve. Esto le permite reflexionar, corregir y replantearse las actividades educativas que realiza, proponiendo nuevas alternativas de intervención.

A manera de síntesis, se puede decir que la percepción que tengan los maestros sobre su autoeficacia docente, se verá reflejada en su labor educativa, ya que de ésta, depende el entusiasmo y la seguridad con que se desenvuelven en el proceso aprendizaje-enseñanza.

Además, un maestro autoeficaz es capaz de tomar en cuenta el contexto en que se desarrollan sus estudiantes, es capaz de buscar y utilizar las estrategias metodológicas apropiadas para lograr la implicación de los estudiantes en el proceso educativo. De la misma manera el determinar el nivel de autoeficacia permitirá a las autoridades de la institución establecer programas de formación y acompañamiento docente con el fin de contar con un

cuerpo de maestros altamente capacitados en planificación, en la implicación de los alumnos, en la creación de un clima positivo en el aula y en la aplicación estrategias de evaluación y autoevaluación. Para lograrlo es necesario que la institución educativa esté consciente que la autoeficacia puede desarrollarse a través de cuatro fuentes. La primera, son las experiencias anteriores, es aquí en donde se toman en cuenta los aciertos o fracasos de tareas ejecutadas anteriormente; la segunda son las experiencias vicarias que consisten en tomar como referente aquellas personas que han realizado ciertas actividades; la tercera es la persuasión verbal que es la opinión que vierten las personas sobre los demás; la cuarta, experiencias fisiológicas, en donde los sentimientos de autoeficacia se ven afectados por los estados de ánimo, ya sean positivos o negativos que tengan las personas. Otro elemento que influye en la autoeficacia docente es el autoconocimiento, ya que le permite proponerse metas u objetivos que están dentro de sus capacidades y las de sus alumnos, y a la vez autoevaluarse; esta práctica le permite juzgar los aciertos o fracasos en su labor educativa, provocando así, aprendizajes significativos en sus estudiantes.

II. Planteamiento del problema

El estudio está enmarcado en la autopercepción que tienen los profesores de Pre básica y Básica del Instituto San José sobre su práctica educativa, es un referente de calidad en el proceso aprendizaje-enseñanza. Para lograrlo, es necesario que cada uno de los maestros tome en cuenta el contexto educativo, familiar y sociocultural en el que se desenvuelven los alumnos, y así determinar los métodos que se deben emplear en el proceso educativo. Además, como responsable de la comunidad educativa, debe plantearse el objetivo de invertir en la formación de los maestros. Se debe apostar por una formación que lleve a potenciar en ellos la autoeficacia docente, ya que a mayor autoeficacia docente, mayor calidad educativa; es decir, que la calidad en la educación se ve influenciada por el grado de confianza que tengan los maestros en ellos mismos. Partiendo de esto, se puede proponer un plan de acompañamiento docente que tenga como objetivo formar maestros seguros de sí mismos, que se sientan confiados de manejar las dimensiones de planificación, implicar a los alumnos en el aprendizaje, interactuar y crear un clima positivo en el aula, autoevaluarse y evaluar el aprendizaje de los alumnos. Todo esto llevará a buscar tanto a nivel personal como profesional el “Magis,” que es uno de los principios de la Espiritualidad Ignaciana. “Magis,” es buscar la calidad, la excelencia, la eficacia en todo lo que se hace, pensando en los demás. Es lograr desarrollar las habilidades de todos los miembros de la comunidad educativa, para que den lo mejor de ellos mismos, dentro de sus capacidades y así lograr una educación de calidad.

Según Cabarrús (2003), “Magis quiere decir más, lo mayor, lo mejor, pero respecto al servicio que se hace.”(p. 35)

Un maestro que es capaz de reconocer sus capacidades y a la vez autocorregirse, siempre busca la excelencia educativa, siendo un profesor proactivo, eficiente, creativo,

cercano, empático e identificado con la misión y visión y con aquellos valores que orientan la educación en el Instituto San José.

Según Tschannen, Woolfolk y Hoy, citados por Castejón y Perandones (2007), la autoeficacia docente depende de su proceder en el desarrollo de sus clases y en gran medida del rendimiento de los alumnos. La creatividad, la apertura y la observación son aptitudes que posee un maestro autoeficaz, ya que éstas le permiten mejorar su labor educativa. Un maestro autoeficaz siempre se muestra anuente a cambiar e implementar nuevas estrategias metodológicas.

Por tal razón esta investigación se encamina a descubrir:

¿Cuál es la Percepción de los maestros de Pre básica y Básica del Instituto San José sobre su autoeficacia docente?

2.1. Objetivos

Objetivo General:

- Establecer la percepción que tienen los maestros de educación Pre básica y Básica del Instituto San José respecto a su autoeficacia docente.

Objetivos Específicos:

- Establecer la implicación de los maestros de Educación Pre básica y Básica del Instituto San José en la planificación del proceso enseñanza aprendizaje.
- Determinar la implicación de los alumnos de Educación Pre básica y Básica del Instituto San José en el proceso enseñanza aprendizaje.
- Establecer la implicación de los maestros de Educación Pre básica y Básica del Instituto San José en la interacción y creación de un clima positivo en el aula.

- Describir la implicación que tienen los maestros de Educación Pre básica y Básica del instituto San José sobre Evaluación del aprendizaje de los alumnos y autoevaluación de la función docente.

2.2. Variables de estudio

2.2.1. Autoeficacia

2.2.2. Percepción.

2.3. Definición de variables de estudio

2.3.1. Definición Conceptual

2.3.1.1. Autoeficacia. Según Torre citado por Barahona (2014), afirma que *“autoeficacia es la creencia o conjunto de creencias que un individuo tiene con relación a sus capacidades para ejecutar determinadas acciones con la seguridad que conseguirá un nivel aceptable de rendimiento.”*

Es la creencia y confianza de las personas en las habilidades que posee para realizar una tarea. En otras palabras sería la confianza que la persona tiene sí misma para ejecutar una o varias actividades y alcanzar el éxito en lo ejecutado. Además la autoeficacia le permite al individuo reflexionar sobre su actuar y a la vez corregir.

2.3.1.2. Percepción. *“La percepción se refiere al proceso que organiza, analiza e integra los estímulos para darles un significado.”* (Cañoto., 2006). Varios individuos pueden observar un mismo objeto, personas o situaciones y el significado que le dé, será diferente para cada uno de ellos, ya que éste se ve influenciado por el contexto en que se desenvuelve, obteniendo como resultado un comportamiento específico de la persona, es por esta razón que se dice que la percepción es un proceso subjetivo.

Es el proceso subjetivo en el cual se involucran los sentidos y éstos llevan información del contexto a la persona y ésta la procesa, interpreta y toma conciencia de su realidad. Es en este proceso en el que el individuo se forma su propio concepto con respecto a diversas situaciones, personas, etc.

2.3.2 Definición Operacional

2.3.2.1. Autoeficacia y Percepción. La información sobre la percepción de los maestros de Pre básica y Básica del Instituto San José sobre su autoeficacia docente, será obtenida a través del cuestionario “Autoeficacia del Profesor Universitario”, elaborado por Leonor Prieto (2007). Dicho cuestionario ha sido modificado para el contexto y consta de 44 items agrupados en cuatro dimensiones:

- Planificación de la enseñanza.
- Implicación de los alumnos.
- Interacción con los alumnos.
- Evaluación del aprendizaje y de la función docente.

2.4. Alcance y límites

2.4.1. Alcance

Esta investigación se realizó con una muestra universal de 20 maestros de ambos géneros de Educación Pre básica y Básica del Instituto San José con la finalidad de establecer la percepción sobre su autoeficacia y como ésta influye en su práctica educativa. Permitiendo conocer las fortalezas y debilidades de cada uno de ellos y partiendo de esto sugerir un programa de acompañamiento y actualización permanente de los educadores.

2.4.2 Límite

Los resultados obtenidos solo aplican para la muestra universal de 20 maestros de ambos géneros de Educación Pre básica y Básica del Instituto San José.

2.5. Aportes

Este estudio permitirá a los maestros de Educación Pre básica y Básica del Instituto San José, darse cuenta de lo significativo y determinante que es en el proceso aprendizaje enseñanza las creencias en sus propias capacidades, así como el conocimiento de sus habilidades para apoyar u orientar a los alumnos en dicho proceso, además de la utilización adecuada y oportuna de las estrategias de enseñanza que promuevan la implicación de los alumnos en su propio aprendizaje.

Así mismo, le permitirá exponer a los directivos de la institución que, no basta con que los maestros estén conscientes de la práctica educativa, es necesario establecer estrategias de evaluación para revisar periódicamente la práctica educativa y a la vez mejorarla. A la vez propone un programa que permita potencializar la autoeficacia docente en todos los maestros de Educación Pre-básica y Básica del Instituto San José.

III. Método

3.1. Sujetos

Para realizar esta investigación se tomó en cuenta la población universal de 20 docentes de ambos géneros de Educación Pre básica y Básica del Instituto San José, con edades comprendidas entre los 19 y 43 años y con una experiencia laboral que oscila entre los 7 y 18 años. En su mayoría los profesores tienen el grado académico de Maestros de Educación Primaria, un porcentaje mínimo de ellos tienen licenciaturas en Pedagogía o en Educación Básica.

Cantidad de maestros asignados por grado

Grado	Kinder	Preparatoria	1°	2°	3°	4°	5°	6°	Varios grados	Sin grado	Total
N° de maestros	1	2	2	2	2	1	2	2	5	1	20
Total	1	2	2	2	2	1	2	2	5	1	20

3.2 Instrumento

3.2.1. Descripción del instrumento

Según Arribas (2004), *“el cuestionario es un instrumento utilizado para la recogida de información, diseñado para poder cuantificar y universalizar la información y estandarizar el procedimiento de la entrevista. Su finalidad es conseguir la comparabilidad de la información.”*(p. 23)

Además el cuestionario es un instrumento de investigación formado por una batería de preguntas que pueden ser abiertas o cerradas y que tiene como finalidad recabar información sobre un tema o situación determinada.

Para Quero (s.f.), *“El cuestionario se define como una forma de encuesta caracterizada por la ausencia del encuestador, lo que obliga a este a manifestar explicaciones que orientan la forma de encuestar. Es una técnica de recogida de información que supone un interrogatorio en el que las preguntas establecidas de antemano se plantean siempre en el mismo orden y se formulan con los mismos términos, con el objetivo de que un segundo investigador pueda repetirlo siguiendo los mismos pasos, es decir, tiene un carácter sistemático. Es una forma de encuesta caracterizada por la ausencia del encuestador.”* (p.2)

En la presente investigación se obtuvieron los datos aplicando el cuestionario sobre autoeficacia docente de Prieto (2007), denominado autoeficacia del profesor universitario. El cual ha sido validado por la misma autora: Leonor Prieto.

Dicho instrumento consta de 44 ítems agrupados en cuatro dimensiones:

1. Planificación de la enseñanza (Ítems 1, 5, 9, 14, 18, 22, 25, 27, 35, 38, 40, 43, 44)
2. Implicación de los alumnos (Ítems 2, 7, 10, 15, 23, 28, 32, 36, 39, 42)
3. Interacción y creación de un clima positivo en el aula (Ítems 3, 11, 19, 24, 29, 33, 37, 41)
4. Evaluación del aprendizaje y de la función docente (Ítems 8, 13, 17, 21, 26, 31, 34 e ítems 4, 6, 12, 16, 20, 30)

Según Prieto (2007), con la aplicación de este instrumento se pretende conocer la autopercepción que tiene el docente sobre su práctica educativa. En relación a su capacidad para organizar y planificar sus clases, establecer objetivos de aprendizaje y preparar los materiales que se van a utilizar en la clase. Además se puede conocer la capacidad que tiene el

profesor para lograr que los estudiantes se sientan implicados en el proceso de aprendizaje enseñanza para que se pueda dar un aprendizaje eficaz. Con este instrumento se mide la capacidad que tiene el profesor para preocuparse, interactuar y adaptarse a las necesidades de los alumnos, así como evaluar el aprendizaje de éstos. También permite medir la capacidad que posee el docente para autoevaluar su propia práctica educativa.

3.3 Procedimiento

- Se recopiló toda la información posible para la elaboración de la introducción de la investigación.
- Se solicitó la autorización del Rector P. Marco Tulio Gómez para realizar la investigación.
- Se aplicó de forma individual el cuestionario de Prieto (2007), “Autoeficacia del profesor universitario” a los docentes de Educación Pre básica y Básica del Instituto San José.
- Se tabularon los resultados en un cuadro resumen de respuestas en Excel.
- Se analizaron mediante Excel los gráficos de barra, porcentajes, medidas de tendencia central y desviación estándar.
- Se establecieron conclusiones y recomendaciones tomando como referencia los resultados obtenidos en la investigación.
- Se elaboró el informe final de la investigación.

3.4 Diseño de la investigación

La investigación que se llevó a cabo con este trabajo fue de enfoque cuantitativo y diseño descriptivo. Este tipo de investigación *“busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades procesos, objetivos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis.”* (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.80)

3.5 Metodología Estadística.

Para presentar los resultados de dicha investigación se utilizarán los gráficos de barra, porcentajes, medidas de tendencia central y desviación estándar.

Medidas de tendencia central. *El valor que se encuentra en el centro o en la mitad de un conjunto de datos.*” (Triola, 2009, p. 77)

Para determinar el centro en un conjunto de datos se puede hacer a través de varias medidas como la moda, la mediana y la media.

Moda.

Según Triola, M. (2009), moda es el valor que más se repite en un conjunto de datos.

Media.

Se le conoce como promedio y es el producto de la suma de todos los valores de un conjunto de datos que se dividen entre el número total de datos o valores muestrales.

Mediana.

“Es la medida de la tendencia central que implica el valor intermedio, cuando los valores de los datos originales se presentan en orden de magnitud creciente o decreciente.” (Triola, 2009, p. 78)

Desviación estándar.

“Es la medida de variación de los valores con respecto a la media. Es un tipo de desviación promedio de los valores con respecto a la media.” (Triola, 2009, p. 94)

IV. Presentación y análisis de resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos de la investigación que se realizó para conocer la percepción de los maestros de Pre-básica y Básica del instituto San José sobre su autoeficacia docente.

Se recopiló la información a través del cuestionario sobre autoeficacia docente de Leonor Prieto (2007), además se calcularon los datos descriptivos con el programa Office 2013

En primer lugar se muestran tablas con los datos demográficos de los maestros encuestados, así como las tablas y gráficas con los resultados de la percepción que tienen los docentes en cuanto a la planificación de proceso de enseñanza-aprendizaje, implicación de los alumnos en el aprendizaje, interacción y creación de un clima positivo en el aula y evaluación del aprendizaje de los alumnos y autoevaluación de la función docente.

Tabla 4.1 Rango de años de experiencia docente por asignatura que imparten

Rango de años de Experiencia Laboral	Español, EESS y Generales	Matemáticas, CCNN y Generales	Básicas y Generales	Una Clase	Ninguna Clase	Totales Rango de años	Porcentaje Rango de años
0--2			1	2		3	15%
3--5		2	2	2		6	30%
6--8			2	1		3	15%
9--11	1		1		2	4	20%
12--14			1			1	5%
15--17		1				1	5%
18--20	2					2	10%
TOTALES	3	3	7	5	2	20	
PORCENTAJE	15%	15%	35%	25%	10%	100%	100%

La primera tabla muestra que el 30% de los docentes se encuentran entre los 3 y 5 años de experiencia laboral, seguidos por un 20% entre los 9 y 11 años, un 15% está entre 0 y 2 años y otro 15% entre 6 y 8 años. Una minoría está entre los 12 y 20 años de servicio.

De los docentes encuestados el 35% de ellos dan las cuatro asignaturas básicas y las clases generales, el 15% imparten las asignaturas de Español, Ciencias Sociales y clases generales, otro 15% Matemáticas, Ciencias Naturales y clases generales, un 20% dan una clase, y solo hay dos maestros que no imparten ninguna clase.

Tabla 4.2 Rango de experiencia laboral por género

Rango de años de Experiencia Laboral	H=1	Porcentaje H=1	M=0	Porcentaje M=0
0—2	2	10%	1	5%
3—5	1	5%	5	25%
6—8	0	0%	3	15%
9—11	1	5%	3	15%
12—14	0	0%	1	5%
15—17	0	0%	1	5%
18—20	1	5%	1	5%
TOTALES	5	25%	15	75%

La tabla 4.2 muestra que el mayor porcentaje de hombres tiene entre 0 y 2 años de experiencia y el mayor porcentaje de mujeres tienen entre 3 y 5 años de experiencia, lo que indica que las mujeres tienen mayor año de experiencia laboral.

Para definir la percepción que tienen los maestros sobre su autoeficacia docente, se analizaron por separado las cuatro dimensiones educativas (Planificación de proceso de enseñanza-aprendizaje, Implicación de los alumnos en el aprendizaje, Interacción y creación de un clima positivo en el aula, Evaluación del aprendizaje de los alumnos y autoevaluación de la función docente). Además para clarificar la ponderación de los docentes se establecieron rangos por cada dimensión que conforma el cuestionario de autoeficacia docente (ver anexo 3), cuyos resultados descriptivos se ven reflejados en la media, mediana, moda y desviación estándar que a continuación se detallan en las siguientes tablas:

Tabla 4.3 Planificación de proceso de enseñanza-aprendizaje.

	<i>Planificación de proceso de enseñanza- aprendizaje</i>
Media	70,55
Mediana	72,00
Moda	75,00
Desviación estándar	6,34
Mínimo	57,00
Máximo	78,00
Cuenta	20,00

Los datos presentados en la tabla muestra que, la percepción de los docentes respecto a la planificación de proceso aprendizaje-enseñanza, es muy buena, tal y como lo muestra el dato de la media. La mediana indica que el 50% de los sujetos sitúa su percepción arriba de ese rango. El máximo obtenido en la escala evidencia que ningún sujeto alcanzó la máxima puntuación que era 104 o superior (ver anexo 3). La desviación estándar arroja que los resultados son homogéneos, pues el resultado mínimo fue de 64.21 y el máximo de 76:89.

Tabla 4.4 Implicación de los alumnos en el aprendizaje

	<i>Implicación de los alumnos en el aprendizaje</i>
Media	55,20
Mediana	55,50
Moda	60,00
Desviación estándar	3,94
Mínimo	48,00
Máximo	60,00
Cuenta	20,00

En la tabla se visualiza que la percepción de los docentes respecto a la implicación de los alumnos en el aprendizaje, es excelente, tal y como lo muestra el dato de la media. La mediana indica que el 50% de los sujetos sitúa su percepción arriba de ese rango. El máximo obtenido en la escala evidencia que el 45% de los docentes alcanzaron la máxima puntuación que era 64 (ver anexo 3). La desviación estándar arroja que los resultados son homogéneos, pues el resultado mínimo fue de 51.26 y el máximo de 59.14.

Tabla 4.5 Interacción y creación de un clima positivo en el aula

	<i>Interacción y creación de un clima positivo en el aula</i>
Media	44,10
Mediana	44,50
Moda	48,00
Desviación estándar	3,51
Mínimo	37,00
Máximo	48,00
Cuenta	20,00

La tabla muestra que la percepción de los docentes respecto a la interacción y creación de un clima positivo en el aula, es muy bueno, tal y como lo muestra el dato de la media. La mediana indica que el 50% de los sujetos sitúa su percepción arriba de ese rango. El máximo obtenido en la escala evidencia que ningún sujeto alcanzó la máxima puntuación que era 64 o superior (ver anexo 3). La desviación estándar arroja que los resultados son homogéneos, pues el resultado mínimo fue de 40.59 y el máximo de 47.61.

Tabla 4.6 Evaluación del aprendizaje de los alumnos y autoevaluación de la función docente

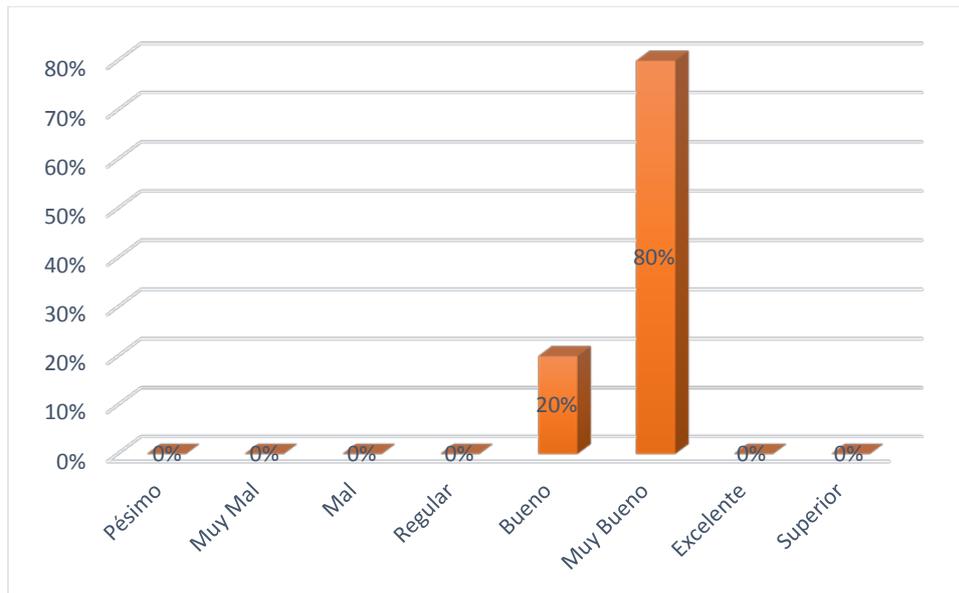
	<i>Evaluación del aprendizaje de los alumnos y autoevaluación de la función docente</i>
Media	68,55
Mediana	67,50
Moda	64,00
Desviación estándar	5,63
Mínimo	58,00
Máximo	78,00
Cuenta	20,00

Esta tabla detalla que la percepción de los docentes respecto a la evaluación del aprendizaje de los alumnos y autoevaluación de la función docente, es muy buena, tal y como lo muestra el dato de la media. La mediana indica que el 50% de los sujetos sitúa su percepción arriba de ese rango. El máximo obtenido en la escala evidencia que ningún sujeto alcanzó la máxima puntuación que era 104 o superior (ver anexo 3). La desviación estándar arroja que los resultados son homogéneos, pues el resultado mínimo fue de 62.92 y el máximo de 74.18.

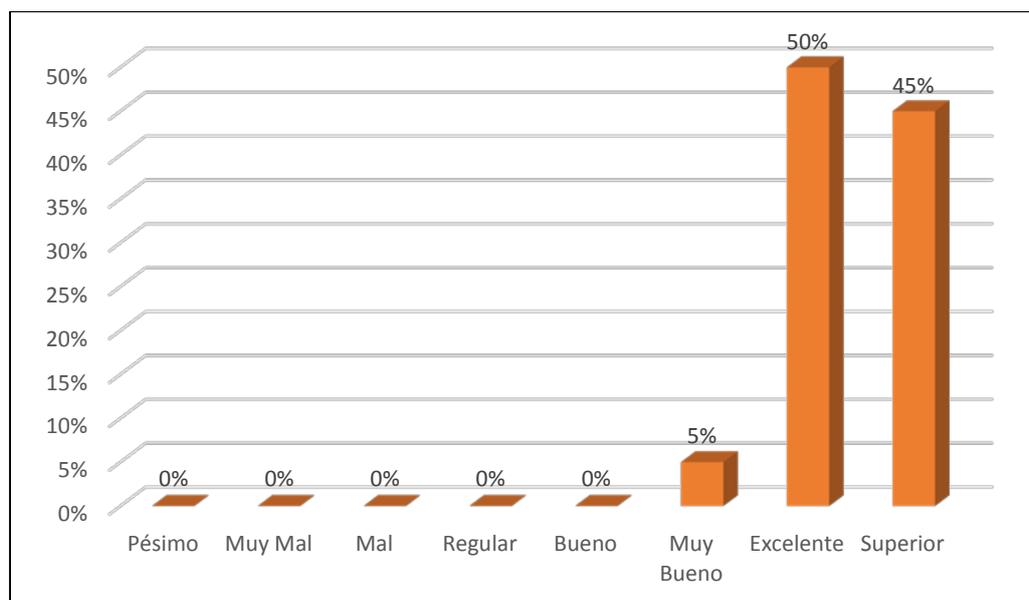
Tabla 4.7 Resumen de datos descriptivos de las cuatro dimensiones educativas (media, mediana y desviación estándar).

	<i>Total de la escala</i>	<i>Planificación de proceso de enseñanza-aprendizaje</i>	<i>Implicación de los alumnos en el aprendizaje</i>	<i>Interacción y creación de un clima positivo en el aula</i>	<i>Evaluación del aprendizaje de los alumnos y autoevaluación de la función docente</i>
Media	238,4	70,55	55,2	44,1	68,55
Mediana	236,5	72	55,5	44,5	67,5
Moda	262	75	60	48	64
Desviación estándar	17,57	6,34	3,94	3,51	5,63
Mínimo	206	57	48	37	58
Máximo	264	78	60	48	78
Cuenta	20	20	20	20	20

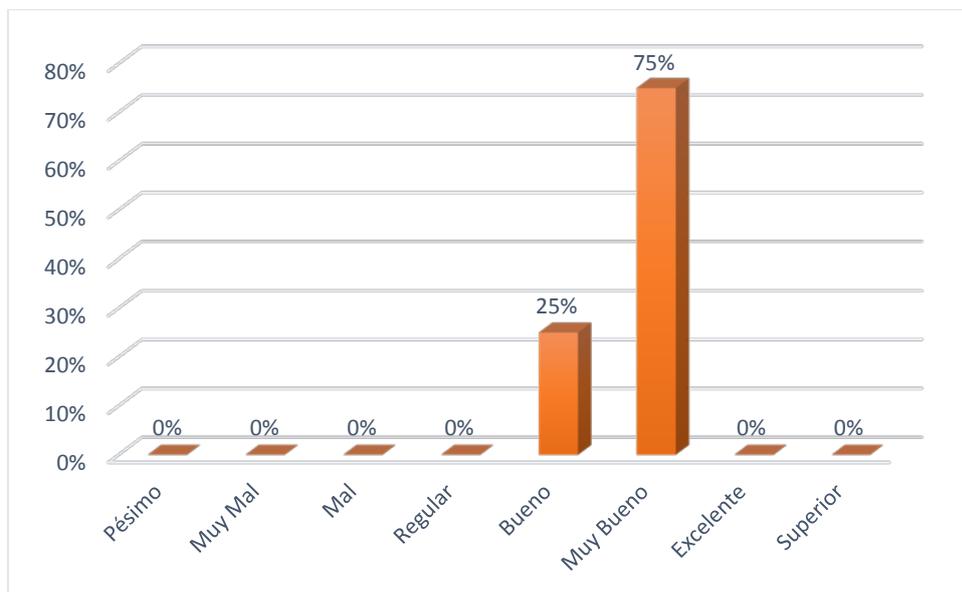
Los datos presentados en esta tabla indican que la percepción de los docentes respecto a la escala total de las cuatro dimensiones educativas, es superior, tal y como lo muestra el dato de la media. La mediana indica que el 50% de los sujetos sitúa su percepción arriba de ese rango. El máximo obtenido en la escala evidencia que 12 de los 20 maestros encuestados alcanzaron la máxima puntuación que se encuentra entre el rango de 232-264 (ver anexo 3). La desviación estándar arroja que los resultados son homogéneos, pues el resultado mínimo fue de 220.73 y el máximo de 255.27.

Grafica 1 Planificación del proceso enseñanza aprendizaje

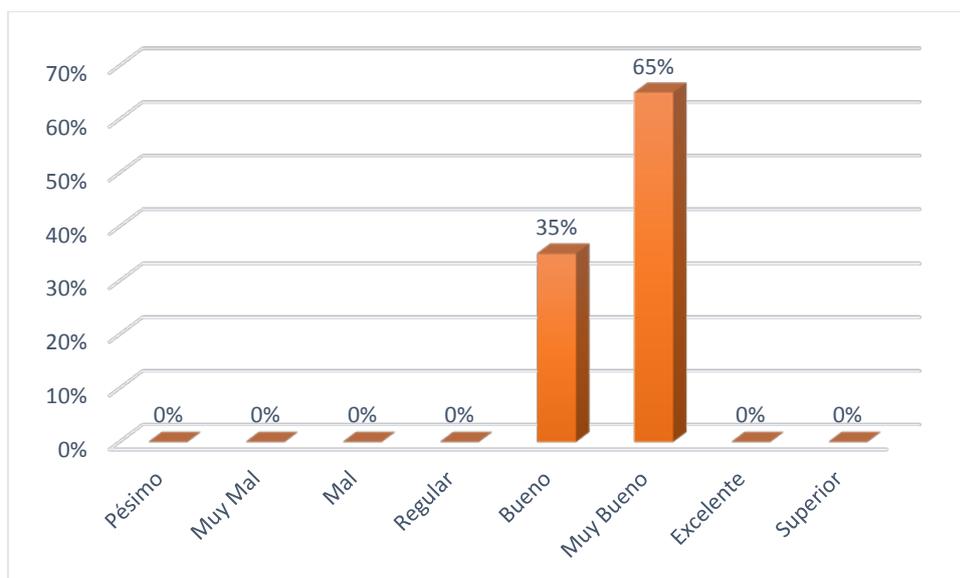
La gráfica muestra que los docentes se consideran en un 80% muy bueno y un 20% de ellos se perciben como buenos. Esto puede significar que los maestros se sienten muy capaces en la planificación del proceso enseñanza aprendizaje.

Gráfica 2 Implicación de los alumnos en el aprendizaje

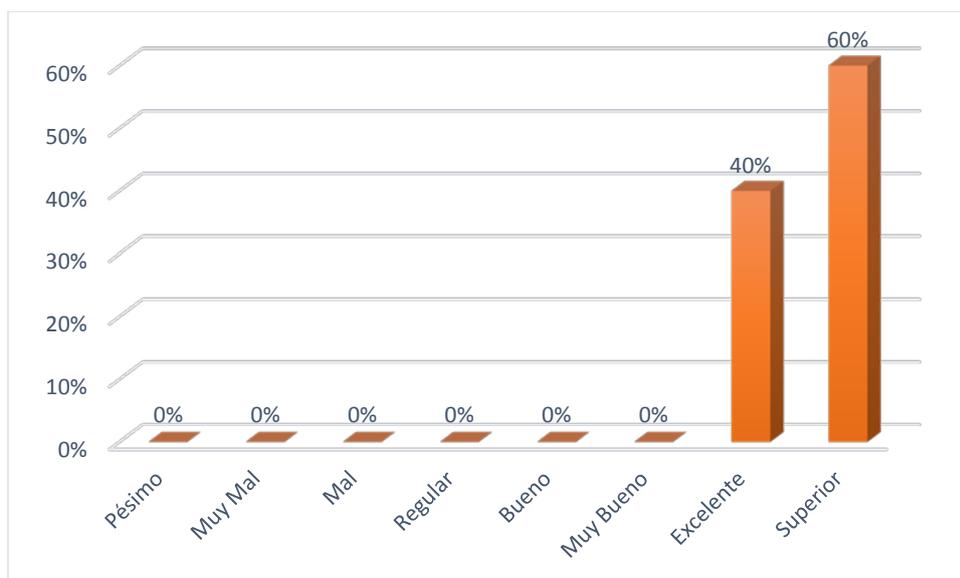
De acuerdo con esta gráfica se puede deducir que los docentes se encuentran dentro de un rango bastante aceptable en esta dimensión. El 50% de ellos se consideran excelentes para implicar a los alumnos en el aprendizaje, el 45% se perciben superiores y solo un 5% se perciben como muy buenos.

Gráfica 3 Interacción y creación de un clima positivo en el aula

Esta gráfica denota que la mayoría de los docentes se consideran muy buenos en la interacción y creación de un clima positivo en el aula y un 25% se consideran buenos. Sin embargo, si se compara con las gráficas 1 y 2, esta dimensión tiene un mayor porcentaje de maestros que se ubican en el rango de bueno, lo que muestra un poco de inseguridad en ellos.

Gráfica 4 Evaluación del aprendizaje de los alumnos y autoevaluación de la función docente

La gráfica indica que el 65% de los docentes se encuentra en el rango de muy bueno y el 35% se consideran buenos en la evaluación del aprendizaje de los estudiantes y autoevaluación docente. Sin embargo si se compara con las gráficas 1 y 2 se puede observar que la mayoría de los docentes se ubican en el rango bueno y muy bueno. Esto podría significar que los maestros deben potenciar sus habilidades para evaluar el aprendizaje de los estudiantes y autoevaluar su labor docente.

Gráfica 5 Escala total dimensiones educativa

Esta gráfica muestra que el 60% de los docentes se consideran en el nivel superior en cuanto a la percepción sobre su propia autoeficacia y un 40% se consideran excelentes. En términos generales se puede decir que los maestros se perciben autoeficaces.

V. Discusión de Resultados

Con los resultados obtenidos en esta investigación realizada con los docentes de Pre básica y Básica del instituto San José, a través del cuestionario de Prieto (2007), “Autoeficacia docente del profesor universitario” el cual posee un coeficiente de fiabilidad de 0.94, se puede concluir en la siguiente discusión:

En relación al principal objetivo de este estudio que era establecer la percepción de los docentes de Pre básica y Básica del Instituto San José con respecto a su autoeficacia, se determinó que los maestros encuestados se perciben altamente eficaces; dichos resultados coinciden con la investigación realizada por Maldonado (2012), lo que demostró que existe una alta autoeficacia percibida por los docentes, con diferencias en las cuatro dimensiones o sub escalas en las que se sub divide el instrumento. La investigación realizada por Prieto (2005), también muestra que las puntuaciones medias son altas, pero varían de una dimensión a otra, el estudio arrojó que los docentes universitarios se sienten muy capaces en Planificación del proceso enseñanza aprendizaje y en la Interacción con los alumnos, pero no así en la evaluación del aprendizaje de los alumnos y autoevaluación de la función docente, con esto Prieto (2005), afirma que, “las creencias de la autoeficacia docente varían de unas áreas de enseñanza a otras.”

Además se pretendía conocer la percepción de los maestros en cada una de las dimensiones del proceso educativo para lo cual también se establecieron cuatro objetivos.

En primer lugar era necesario establecer que tan implicados se sienten los maestros en el proceso de planificación. Con los datos logrados en esta investigación los profesores se perciben muy buenos en la planificación de proceso enseñanza aprendizaje. Al comparar estos resultados con los alcanzados en la investigación de Maldonado (2012), se puede observar que los maestros también se autoperciben muy capaces en planificación de proceso enseñanza

aprendizaje. Según Prieto (2005), la autoeficacia docente puede sufrir algunas variaciones por el tamaño de la clase, por el comportamiento de los alumnos, contexto y programas de enseñanza. Es aquí donde cuenta mucho la autopercepción que el docente tenga de su labor educativa y la capacidad que tenga para adaptarse a la realidad contextual en la que se desenvuelve. Esto le permite reflexionar, corregir y replantearse las actividades educativas que realiza, proponiendo nuevas alternativas de intervención en su planificación.

En segundo lugar se buscaba determinar qué tan capaces se perciben los docentes para implicar a los estudiantes en el aprendizaje. Según los resultados obtenidos de este estudio los docentes se perciben excelentes en esta dimensión, sienten que tienen las habilidades y herramientas necesarias para implicar a los alumnos en el aprendizaje. Lo que sustenta Fernández (2008), al decir que la autoeficacia docente se determina a través del buen dominio de grupo en el salón de clases, el uso adecuado de estrategias metodológicas, planificación y organización de las clases, la preocupación por el aprendizaje de los alumnos. La autoeficacia docente es la capacidad que tiene el maestro para centrar el proceso aprendizaje enseñanza en el alumno.

De alguna manera lo anterior confirma la teoría de Prieto (2005), en que dice que el contexto, la preparación de los maestros y la percepción que tengan sobre la capacidad de los estudiantes, son factores que inciden fuertemente en la autoeficacia de los docentes. Un docente autoeficaz, es capaz de implicar a los alumnos en el proceso de aprendizaje y que estos se sientan implicados; les hace sentirse autoeficaces. Pero el saber implicar a los alumnos en el proceso aprendizaje enseñanza depende de lo bien preparado que se sienta el profesor. Según los datos que arrojó la investigación de Maldonado (2012), los maestros en la implicación de los alumnos se perciben con una puntuación más baja, contraria a la percepción que tienen los docentes de Pre-básica y Básica del Instituto San José, ya que éstos se consideran bastante autoeficaces en esta dimensión.

En tercer lugar se pretendía conocer qué tan implicados se sienten los docentes en interacción y creación de un clima positivo en el aula. En esta dimensión los maestros se consideran muy buenos; resultados que contradicen la investigación realizada por Prieto (2005), la cual arrojó que la percepción de eficacia percibida por parte de los maestros es bastante elevada en esta dimensión.

En cuarto lugar se buscaba describir la implicación que tienen los docentes en la evaluación del aprendizaje de los alumnos y autoevaluación docente. Según los datos obtenidos en esta investigación los maestros se perciben como muy buenos para evaluar el aprendizaje de los alumnos y a la vez para autoevaluarse, sin embargo si se compara con las otras dimensiones ésta sub-escala es la que tiene la media más baja. Los resultados coinciden con la investigación de Prieto (2005), en la que la autoeficacia docente es menor al evaluar a sus alumnos y también para autoevaluar su labor educativa.

En vista a los datos logrados en esta investigación se debe seguir potenciando las cuatro dimensiones en los maestros por lo que es preciso crear programas de seguimiento y acompañamiento docente en estas dimensiones; dicha propuesta se ve confirmada por las recomendaciones dadas por Reoyo, Carbonero, Román, Martín, Valdivieso (2014), en su investigación en la que descubrieron que existen diferencias significativas en todas las dimensiones (socioemocional, comunicativo-relacional e instruccional), especialmente en la instruccional. Por lo que recomiendan desarrollar programas de formación para los maestros y así incrementar los niveles de autoeficacia. Además cabe destacar el contexto en el que se desarrolló esta investigación, ya que se realizó con docentes que laboran en el Instituto San José, la cual es una institución privada. Existe relación con la investigación realizada por Conroy (2012), que observó que los docentes que trabajan en instituciones privadas se consideran más autoeficaces que los que trabajan en el sector público.

Es interesante hacer notar que según los datos obtenidos en este estudio en donde la dimensión que puntea más alta es la de implicación de los alumnos, no coincide con las investigaciones realizadas por Esquivel (2009), Maldonado (2012), en donde los resultados arrojan que los maestros se sienten más capaces en planificación de proceso enseñanza aprendizaje.

Resumiendo, los maestros se perciben autoeficaces en su práctica educativa. Sin embargo se sienten muy seguros en implicar a los alumnos en el aprendizaje y un poco menos en la planificación, interacción y en la evaluación del aprendizaje y en autoevaluarse. Según Tschannen, Woolfolk y Hoy, citados por Castejón y Perandones (2007), un docente autoeficaz es aquel que es capaz de observar el contexto en que se desarrolla el proceso aprendizaje y enseñanza. Partiendo de ese contexto se atreve a implementar nuevas metodologías, además se caracteriza por organizar y planificar sus clases, se preocupa por sacar lo mejor de todos sus alumnos, pero en especial por aquellos menos aventajados.

VI. Conclusiones

1. Los docentes de Pre-básica y Básica del Instituto San José se perciben autoeficaces en las cuatro dimensiones de la docencia.
2. La percepción de los docentes respecto a la implicación de los alumnos en el aprendizaje, es excelente. La mediana indica que el 50% de los sujetos sitúa su percepción arriba de ese rango. El máximo obtenido en la escala evidencia que el 45% de los docentes alcanzaron la máxima puntuación que era 64. La desviación estándar arroja que los resultados son homogéneos, pues el resultado mínimo fue de 51.26 y el máximo de 59.14.
3. Los docentes se autoperciben como muy buenos en las dimensiones de planificación de proceso aprendizaje enseñanza, interacción y creación de un clima positivo en el aula y evaluación del aprendizaje y autoevaluación de su labor educativa. Ninguno de los docentes alcanzó la puntuación máxima en estas dimensiones.
4. Se observa homogeneidad en los resultados de las cuatro dimensiones analizadas.
5. Los profesores se sienten muy seguros para implicar a los alumnos en el aprendizaje, es decir en darles las estrategias para que sean ellos los principales actores de su propio aprendizaje, pero no así en la creación de un clima positivo en el aula e interactuar con los estudiantes, se perciben con cierto grado de dificultad para crear condiciones que favorezcan el aprendizaje de los alumnos.

VII. Recomendaciones

1. Determinar el motivo por el cual los docentes se sienten menos capaces en las dimensiones de evaluar el aprendizaje de los estudiantes y autoevaluar su labor docente y en la interacción y creación de un clima positivo en el aula y la planificación de aprendizaje enseñanza.
2. Revisar el sistema o programa de formación de la institución y así verificar si las formaciones dadas están encaminadas a potenciar las cuatro dimensiones educativas (Planificación del proceso enseñanza aprendizaje, Implicación de los alumnos en el aprendizaje, Interacción y creación de un clima positivo en el aula, Evaluación del aprendizaje de los alumnos y autoevaluación de la función docente).
3. Proponer un programa que refuerce la autopercepción docente que tenga como objetivo potenciar las cuatro dimensiones analizadas en esta investigación, sobre todo las dimensiones de evaluar el aprendizaje de los estudiantes y autoevaluar su labor docente e interacción y creación de un clima positivo en el aula.
4. Realizar un estudio que correlacione la autoeficacia docente con el contexto, años de experiencia y el grado académico de los maestros.

V. Referencias Bibliográficas

Arribas, M. (2004), Diseño y validación de cuestionarios. Recuperado de:

http://www.rincondepaco.com.mx/rincon/Inicio/Seminario/Documentos/Art_met/Diseño_validación_cuestionarios.pdf#page=1&zoom=auto,-107,698

Barahona, M. (2014). Correlación entre autoeficacia, autorregulación y rendimiento

Académico en los estudiantes de 4TO y 5TO. Bachillerato del colegio San

San Francisco Javier de la Verapaz. (Tesis Post grado). Recuperada de:

<http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2014/05/83/Barahona-Maria.pdf>

Cabarrús, C. (2003). El Magis Ignaciano. Impulso a que la humanidad viva-apuntes a

vuelapluma-. Recuperado de: [http://www.uca.edu.ni/diakonia/Documentos/Diakonia-](http://www.uca.edu.ni/diakonia/Documentos/Diakonia/El%20magis%20Ignaciano107.PDF)

[107/El%20magis%20Ignaciano107.PDF](http://www.uca.edu.ni/diakonia/Documentos/Diakonia/El%20magis%20Ignaciano107.PDF)

Canto y Rodríguez, J. (1998). Autoeficacia y educación. Recuperado de:

<file:///C:/Users/Ivette/Downloads/142-427-1-PB.pdf>

Castejón, J., Perandones, M. (2007). Estudio correlacional entre personalidad, Inteligencia

emocional y autoeficacia en profesorado de educación Secundaria y Bachillerato.

Recuperado de: [http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12222/3/Perandones-](http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12222/3/Perandones-Gonzalez.pdf)

[Gonzalez.pdf](http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12222/3/Perandones-Gonzalez.pdf)

Cañoto, Y. (2006). Una introducción a la Psicología. Recuperado de:

https://books.google.hn/books?id=EmbcGNMuK5sC&pg=PA93&lpg=PA93&dq=matlin+y+foley&source=bl&ots=UbxmFoDlXA&sig=nAtSm3gMnQDie0F97Ms-DqqWmcg&hl=es&sa=X&ei=M_kUVc2CKob1oAT67YHwDA&redir_esc=y#v=onepage&q=matlin%20y%20foley&f=false

Conroy, M. (2012). La autoeficacia docente en la práctica pedagógica (Tesis de licenciatura).

Consultado el día 19 de febrero del 2015 de:

<http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/1700>

Covarrubias, C. y Mendoza, M. (2013). La teoría de la autoeficacia docente:

El caso de Chile. Estudios Hemisféricos y Polares Volumen 4 N° 2 pp. 107-123. Chile.

Recuperado de: <http://www.hemisfericosypolares.cl/articulos/048->

[Covarrubias%20Lira-Autoeficacia%20Desempeno%20Docente%20Chile.pdf](http://www.hemisfericosypolares.cl/articulos/048-Covarrubias%20Lira-Autoeficacia%20Desempeno%20Docente%20Chile.pdf)

Chiang, M., Núñez, A. y Huerta, P. (s. f). Efecto del clima organizacional en la

Autoeficacia de los docentes de instituciones de educación superior. Recuperado de:

<http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/42/documentos/administracion.pdf>

Fernández, A. (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.

Recuperado de:

<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/385/447>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P.,(2010). Metodología de la investigación.

Recuperado de: <http://es.slideshare.net/Igneigna/metodologia-de-la-investigacion-5ta-edicion-de-herndez-sampieri>

Maldonado, G., (2012). Autoeficacia docente percibida en el profesorado de los colegios de la Red Francisco Javier y su relación con otras variables.

Recuperada de:

<http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=230300e2-e237-4962-9965-863d4aaa47c3%40sessionmgr4004&hid=4106>

Prieto, L., (2005). Autoeficacia: un avance hacia el desarrollo profesional del

Docente. Recuperado de: <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/PrietoSintesis.pdf>

Quero (s.f.), Cuestionario. Recuperado de:

<http://www.google.hn/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CBwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fmetodosytecnicas.com%2FMetodologia%2FTrabajos%2520Alumnos%252098-99%2FQuero%2FCuestionario.doc&ei=kUJyVMaIEIGVNvfQg4AL&usg=AFQjCNEF0iRW4ZiNs28GKb4MnC-eZOH07w&bvm=bv.80185997,d.eXY>

Reoyo, N., Carbonero, M., Román, J., Martín, L., y Valdivieso, J., (2010). Efecto de un programa de entrenamiento al profesorado en la motivación, clima de aula y estrategias de aprendizaje de su alumnado. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/pdf/2451/245116406001.pdf>

Reoyo, N., Carbonero, M., Roman, J., Martín, L., y Valdivieso, J., (2014). Autoeficacia docente en Educación Secundaria Obligatoria: perspectiva de alumnos, profesores y futuros profesores. Recuperada de:

<http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/4337/1/TESIS451-140207.pdf>

Tesouro, M., Corominas, E., Teixidó, J y Puiggalí, J., (2014). La autoeficacia docente e investigadora del profesor universitario: relación con su estilo docente e influencia en sus concepciones sobre el nexos docencia e investigación. Recuperado de:

<http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.1.172771>

Triola, M., (2009). Estadística (10ª. ed.). México: Pearson educación.

Anexos

Anexo 1

Cuestionario sobre autoeficacia docente (Elaborado por Prieto, 2007)

Edad: _____ Género: _____ Años de experiencia docente:

Grado y asignatura que imparte: _____

Grado académico: Licenciatura: _____ Educación media: _____ Otro:

Por favor, lea atentamente cada uno de los ítems y 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*.

<i>En qué medida me siento capaz de</i>	<i>poco capaz</i>					<i>muy capaz</i>
1. Especificar los objetivos de aprendizaje que espero que alcancen los alumnos	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
3. Crear un clima de confianza en el aula	1	2	3	4	5	6
4. Revisar mi práctica docente para identificar aspectos de mejora	1	2	3	4	5	6

<i>En qué medida me siento capaz de</i>	<i>poco capaz</i>					<i>muy capaz</i>
5. Diseñar distintas pruebas de evaluación acordes con los objetivos de aprendizaje previamente establecidos	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
7. Fomentar la participación de los alumnos en clase	1	2	3	4	5	6
8. Utilizar diversos métodos de evaluación	1	2	3	4	5	6
9. Preparar el material que voy a utilizar en clase	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
11. Potenciar en los alumnos actitudes positivas hacia la lección	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
13. Comprobar a través de la evaluación el grado en que los alumnos utilizan distintas capacidades (crítica, análisis...)	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

<i>En qué medida me siento capaz de</i>	<i>poco capaz</i>					<i>muy capaz</i>
15. Conseguir que los alumnos se consideren a sí mismos capaces de aprender	1	2	3	4	5	6
16. Emplear métodos sistemáticos que me permitan analizar mi conducta docente	1	2	3	4	5	6
17. Comentar a los alumnos los resultados de su evaluación	1	2	3	4	5	6
18. Identificar claramente los objetivos de cada clase	1	2	3	4	5	6
19. Mantener, a pesar de posibles dificultades, expectativas positivas hacia los alumnos	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
21. Calificar adecuadamente los trabajos y exámenes que realizan los alumnos	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
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
24. Ofrecer apoyo y ánimo a los alumnos que tienen dificultades en su aprendizaje	1	2	3	4	5	6

<i>En qué medida me siento capaz de</i>	<i>poco capaz</i>					<i>muy capaz</i>
25. Actualizar mis conocimientos sobre los contenidos de la asignatura	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
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
28. Permitir que los alumnos preparen y/o desarrollen algunos temas de la asignatura	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
30. Recurrir a distintos medios (conferencias, manuales, colaboración con otros...) para desarrollar una destreza docente	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
32. Animar a los alumnos a formular preguntas durante la clase	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
34. Evaluar en qué medida se han alcanzado los objetivos de aprendizaje previamente establecidos	1	2	3	4	5	6
35. Diseñar la estructura y el contenido de cada clase	1	2	3	4	5	6

<i>En qué medida me siento capaz de</i>	<i>poco capaz</i>					<i>muy capaz</i>
36. Aceptar las iniciativas de los alumnos relacionadas con su aprendizaje (actividades extra, trabajos voluntarios)	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
38. Ser flexible en la enseñanza aunque haya de alejarme de lo planificado	1	2	3	4	5	6
39. Lograr que los alumnos perciban la utilidad de lo que aprenden	1	2	3	4	5	6
40. Dominar el contenido que voy a explicar en clase	1	2	3	4	5	6
41. Favorecer la confianza de los alumnos en sí mismos	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
43. Dedicar tiempo suficiente a planificar las clases	1	2	3	4	5	6
44. Seleccionar los recursos materiales más adecuados para cada clase	1	2	3	4	5	6

Anexo 2

Ficha técnica

Cuestionario que detalla la percepción sobre su autoeficacia docente en los maestros de educación Pre básica y Básica del Instituto San José.

Nombre del cuestionario: Cuestionario sobre autoeficacia docente del profesor universitario.

Autor: Leonor Prieto Navarro (2007)

Ámbito de aplicación: Población de 18 docentes de ambos géneros de Educación Pre Básica y Básica del instituto San José, con edades comprendidas entre los 19 y 43 años, con una experiencia laboral que oscila entre los 7 y 18 años. En su mayoría los profesores tienen el grado académico de Maestros de Educación.

Significación: Establecer la percepción sobre su autoeficacia que tienen los maestros de educación básica del Instituto San José.

Administración: Individual y Colectiva

Duración: 25 minutos aproximadamente.

Material: Copia del cuestionario.

Indicadores	Ítems
Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje	1, 5, 9, 14, 18, 22, 25, 27, 35, 38, 40, 43, 44

Implicación de los alumnos en el aprendizaje	2, 7, 10, 15, 23, 28, 32, 36, 39, 42
Interacción y creación de un clima positivo en el aula	3, 11, 19, 24, 29, 33, 37, 41
Evaluación del aprendizaje de los alumnos y autoevaluación de la función docente	8, 13, 17, 21, 26, 31, 34 4, 6, 12, 16, 20, 30

Anexo 3

Rangos para interpretar resultados

En las cuatro dimensiones educativas se establecieron ocho rangos que clasifican la percepción de los maestros sobre su autoeficacia docente en: pésimo, muy mal, mal, regular, bueno, muy bueno, excelente y superior. Se utilizó un número de 13 intervalos en las dimensiones de planificación de proceso enseñanza- aprendizaje y evaluación del aprendizaje de los alumnos y autoevaluación de la función docente. En cambio en las dimensiones de interacción y creación de un clima positivo en el aula, evaluación del aprendizaje de los alumnos y autoevaluación de la función docente se utilizaron 8 intervalos. Los criterios utilizados para el establecimiento de rangos y su clasificación se basaron en conseguir una clara diferenciación de los resultados.

Tabla 4.3

Planificación de proceso de enseñanza-aprendizaje			
0 – 13	Pésimo	0	0%
14 – 26	Muy Mal	0	0%
27 – 39	Mal	0	0%
40 – 52	Regular	0	0%
53 – 65	Bueno	4	20%
66 – 78	Muy Bueno	16	80%
79 – 91	Excelente	0	0%
92 - 104	Superior	0	0%

Tabla 4.4

Implicación de los alumnos en el aprendizaje			
0 – 8	Pésimo	0	0%
9 – 16	Muy Mal	0	0%
17 – 24	Mal	0	0%
25 – 32	Regular	0	0%
33 – 40	Bueno	0	0%
41 – 48	Muy Bueno	1	5%
49 – 56	Excelente	10	50%
57 – 64	Superior	9	45%

Tabla 4.5

Interacción y creación de un clima positivo en el aula			
0 – 8	Pésimo	0	0%
9 – 16	Muy Mal	0	0%
17 – 24	Mal	0	0%
25 – 32	Regular	0	0%
33 – 40	Bueno	5	25%
41 – 48	Muy Bueno	15	75%
49-56	Excelente	0	0%
57-64	Superior	0	0%

Tabla 4.6

Evaluación del aprendizaje de los alumnos y autoevaluación de la función docente			
0 – 13	Pésimo	0	0%
14 – 26	Muy Mal	0	0%
27 – 39	Mal	0	0%
40 – 52	Regular	0	0%
53 – 65	Bueno	7	35%
66 – 78	Muy Bueno	13	65%
79 – 91	Excelente	0	0%
92 - 104	Superior	0	0%

Tabla 4.7

Total dimensiones educativas			
0-33	Pésimo	0	0%
34-66	Muy Mal	0	0%
67-99	Mal	0	0%
100-132	Regular	0	0%
133-165	Bueno	0	0%
166-198	Muy Bueno	0	0%
199-231	Excelente	8	40%
232-264	Superior	12	60%