

UNIVERSIDAD RAFAEL LANDÍVAR
FACULTAD DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE

**"AUTOEFICACIA DOCENTE, EN LOS PROFESORES DE LA LICENCIATURA DE MEDICINA,
NUTRICIÓN Y ENFERMERÍA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD, DE LA
UNIVERSIDAD RAFAEL LANDÍVAR"**

TESIS DE POSGRADO

SILVIA MARÍA CRUZ PÉREZ DE MARÍN
CARNET 53229-94

GUATEMALA DE LA ASUNCIÓN, FEBRERO DE 2017
CAMPUS CENTRAL

UNIVERSIDAD RAFAEL LANDÍVAR
FACULTAD DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE

**"AUTOEFICACIA DOCENTE, EN LOS PROFESORES DE LA LICENCIATURA DE MEDICINA,
NUTRICIÓN Y ENFERMERÍA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD, DE LA
UNIVERSIDAD RAFAEL LANDÍVAR"**

TESIS DE POSGRADO

TRABAJO PRESENTADO AL CONSEJO DE LA FACULTAD DE
HUMANIDADES

POR

SILVIA MARÍA CRUZ PÉREZ DE MARÍN

PREVIO A CONFERÍRSELE

EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE

GUATEMALA DE LA ASUNCIÓN, FEBRERO DE 2017
CAMPUS CENTRAL

AUTORIDADES DE LA UNIVERSIDAD RAFAEL LANDÍVAR

RECTOR: P. MARCO TULIO MARTÍNEZ SALAZAR, 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

DECANO: MGTR. HECTOR ANTONIO ESTRELLA LÓPEZ
VICEDECANO: MGTR. JUAN PABLO ESCOBAR GALO
SECRETARIA: MGTR. ROMELIA IRENE RUIZ GODOY
DIRECTOR DE CARRERA: MGTR. ROBERTO ANTONIO MARTÍNEZ PALMA

NOMBRE DEL ASESOR DE TRABAJO DE GRADUACIÓN

MGTR. ROMELIA IRENE RUIZ GODOY

REVISOR QUE PRACTICÓ LA EVALUACIÓN

MGTR. SILVIA PATRICIA MELGAR LAINEZ DE LOPEZ

Guatemala, 2 de diciembre de 2016


Señores
Miembros del Consejo
Facultad de Humanidades
UNIVERSIDAD RAFAEL LANDIVAR
Ciudad

Estimados señores:

Me dirijo a ustedes para someter a su consideración la tesis titulada **"AUTOEFICACIA DOCENTE, EN LOS PROFESORES DE LA LICENCIATURA DE MEDICINA, NUTRICIÓN Y ENFERMERÍA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD, DE LA UNIVERISDAD RAFAEL LANDIVAR"**, realizado por la Doctora Silvia María Cruz Pérez con carnet No. 53229-94, para optar al título de Magister en Educación y Aprendizaje.

Me permito manifestarles que he tenido la oportunidad de dar seguimiento al trabajo de investigación y revisar el informe final, el cual reúne ampliamente las condiciones exigidas por la Universidad Rafael Landívar y la Facultad de Humanidades para trabajos de esta naturaleza, por lo que me permito someterla a su consideración para que sea nombrado el revisor respectivo.

Atentamente,


Mgtr. Irene Ruiz Godoy
Asesora



Orden de Impresión

De acuerdo a la aprobación de la Evaluación del Trabajo de Graduación en la variante Tesis de Posgrado de la estudiante SILVIA MARÍA CRUZ PÉREZ DE MARÍN, Carnet 53229-94 en la carrera MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE, del Campus Central, que consta en el Acta No. 051246-2017 de fecha 14 de febrero de 2017, se autoriza la impresión digital del trabajo titulado:

"AUTOEFICACIA DOCENTE, EN LOS PROFESORES DE LA LICENCIATURA DE MEDICINA, NUTRICIÓN Y ENFERMERÍA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD, DE LA UNIVERSIDAD RAFAEL LANDÍVAR"

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

Dado en la ciudad de Guatemala de la Asunción, a los 20 días del mes de febrero del año 2017.



Irene Ruiz Godoy

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

DEDICATORIA Y AGRADECIMIENTO

A Dios mi guía, refugio y camino.

A mi familia, en especial a mi madre Carmen Otilia, Rodolfo Alberto, José Javier y Pablo Josué fuente de amor, inspiración y compromiso.

Al Dr. Pedro Morales Vallejo, S.J, por su acompañamiento profesional, asesoría y confianza, por el ánimo e interés en este trabajo de investigación.

A la Lic. Hilda Caballeros de Mazariegos, Mgtr., por todo su apoyo.

A la Lic. Irene Ruíz, Mgtr., por su asesoría y paciencia.

A la Universidad Rafael Landívar

A todos los docentes y discentes que son la esencia del proceso educativo.

INDICE

RESUMEN.....	1
I. INTRODUCCIÓN	2
1.1. AUTOEFICACIA	14
1.1.1 TEORÍAS SOBRE AUTOEFICACIA	14
1.1.2 CONCEPTO DE AUTOEFICACIA	16
1.1.3 FUENTES DE AUTOEFICACIA.....	17
1.2 AUTOEFICACIA ACADÉMICA	22
1.3 EVALUACIÓN DE AUTOEFICACIA DOCENTE	23
II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	25
2.1 OBJETIVOS.....	26
2.2 VARIABLES DE ESTUDIO.....	27
2.5 ALCANCES Y LÍMITES	31
2.6 APORTE.....	32
III. MÉTODO	34
3.1 SUJETOS.....	34
3.2 INSTRUMENTO	37
3.3 PROCEDIMIENTO:.....	41
3.4. TIPO DE INVESTIGACIÓN, DISEÑO Y METODOLOGÍA ESTADÍSTICA	42
IV. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	43
V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	58
VI. CONCLUSIONES.....	67
VII. RECOMENDACIONES	70
VIII. REFERENCIAS.....	72
ANEXOS	78
CUESTIONARIO SOBRE PERCEPCIÓN DOCENTE	79

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación fue determinar la autoeficacia docente y su relación con otras variables, en docentes de las Licenciaturas en Medicina y Nutrición del Campus Central y de Enfermería de la Sede de Antigua Guatemala, de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Rafael Landívar. La muestra estuvo conformada por 64 docentes tipo horario.

Para el estudio se procedió a realizar una adaptación del test sobre autoeficacia docente de Leonor Prieto Navarro (2007), el cual consistió en una selección de 20 ítems, distribuidos en las 4 dimensiones del test original. Al test se le adicionaron otras variables para estudiar su relación con la autoeficacia. La investigación fue de tipo cuantitativa con enfoque correlacional, de diseño transversal. Los resultados se correlacionaron entre cada grupo de docentes, utilizando el contraste de medias, calculándolo con la t de Student. Se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson para las variables estudiadas. Para los análisis correspondientes se utilizaron programas de Excel, SPSS y programa de internet de The Chinese University of Hong Kong.

Los principales resultados evidencian una alta fiabilidad del test adaptado $\alpha = 0.93$, el cual diferencia bien los niveles de autoeficacia en la muestra estudiada. En cuanto al nivel de autoeficacia percibida se encontró un nivel alto, con una media por ítem en torno a 5 con una escala de 6, encontrándose diferencias interindividuales.

Se concluye que la adaptación del test original tiene una fiabilidad alta, diferenciando a los sujetos de estudio. Los docentes de la muestra estudiada presentan un nivel de autoeficacia alto, encontrándose diferencias interindividuales.

I. INTRODUCCIÓN

La autoeficacia en el ámbito académico, ha sido considerada como un motor que genera acciones que pueden conducir a resultados de aprendizajes exitosos, o lo contrario, puede llevar a fracasos relacionados a la práctica docente así como fracasos académicos relacionados con el aprendizaje de los estudiantes, por no considerarse capaces de generar acciones positivas y capaces de lograr sus propias metas. Dentro del ámbito universitario, en el que se pretende alcanzar procesos de aprendizaje-enseñanza de calidad, que sean significativos; no se puede pretender desarrollar niveles de autoeficacia en los estudiantes, sin considerar la autoeficacia del docente. La excelencia académica, también incluye, la excelencia de la práctica docente, en la que se requiere promover la reflexión crítica y madura para mejorar la calidad de enseñanza, para conseguir los resultados finales que están enfocados en la calidad de aprendizaje. Por lo que la calidad profesional de los docentes, es un tema de interés actual en el campo de la investigación educativa, dada su vinculación con la enseñanza universitaria.

Dado lo anterior, se considera importante, realizar investigaciones sobre el tema de autoeficacia no sólo desde la percepción de los estudiantes, sino desde la percepción del cuerpo docente en el ámbito de la educación superior.

En la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Rafael Landívar, se han venido desarrollando procesos o intervenciones para promover aprendizajes contextuales y significativos en los estudiantes, procesos de revisión de contenidos curriculares y procesos

encaminados a la mejora de los programas académicos, así como un incremento en el número de programas académicos que ofrece la Facultad tanto en el Campus Central como en los campus y sedes regionales, pero no se han evaluado los procesos y resultados obtenidos de ello.

Por lo que con esta investigación, se pretende establecer el nivel de autoeficacia docente y su relación con el nivel de satisfacción, modelos de aprendizaje, formación docente y percepción que tienen sobre sus alumnos, entre los docentes de las carreras de Licenciatura en Medicina, Licenciatura en Nutrición y Licenciatura en Enfermería, de la Facultad de Ciencias de la Salud, de la Universidad Rafael Landívar.

En Guatemala, se han realizado varias investigaciones sobre la autoeficacia aplicada al campo de la educación, desde los estudiantes, aunque por el momento se han encontrado pocos estudios relacionados con la autoeficacia docente.

Se han desarrollado más investigaciones sobre autoeficacia docente, enfocadas a docentes de nivel elemental o medio, como es el caso de Fuentes (2009), quien determinó la relación entre la autoeficacia del profesorado de secundaria del Liceo Javier y la utilización de estrategias de enseñanza en el aula. Para lo cual tomó una muestra de 32 profesores de nivel secundario, de diferentes áreas académicas de la jornada matutina y vespertina. Para medir el grado de autoeficacia, utilizó la Escala de Autoeficacia Docente, de Leonor Prieto, utilizando los 44 ítems del mismo, y para la medición del conocimiento y utilización de estrategias de enseñanza, la autora elaboró un instrumento de 18 ítems, dividido en grupos de 6 estrategias, que fue utilizado en el estudio. Encontró como principales resultados que existe relación entre el grado de autoeficacia docente y las estrategias de enseñanza utilizadas por

los docentes. Encontró también que los profesores que presentan un grado de autoeficacia más alto, son aquellos que tienen mayor edad y un mayor grado de estudios superiores. Concluyó que los resultados evidenciaron la estrecha relación entre la autoeficacia docente y la utilización de estrategias de enseñanza, sobre todo en aquellos que tienen mayor tiempo de permanencia en la institución educativa, ya que han recibido más capacitación profesional a través del programa de formación docente.

Chávez (2009), realizó un estudio comparativo en los estudiantes de primer y tercer año de la Licenciatura en Medicina de la Universidad Rafael Landívar en el que estableció el nivel de desarrollo de tres determinantes del aprendizaje (autoeficacia, autorregulación académica y enfoques de aprendizaje), y las relaciones entre las mismas. Para dicho estudio aplicó tres instrumentos con las escalas específicas para medir cada una de las variables, con cinco niveles de respuesta. Los instrumentos fueron aplicados (autoadministrados) a todos los estudiantes que estaban presentes en las secciones de cada grado al momento de visitarlas. El procesamiento y cálculo se hizo mediante diferencias de medias (*t de student*) y correlaciones (*r* de Pearson). En este estudio se encontró que los estudiantes de medicina presentaron un mejor desarrollo a nivel de autoeficacia, en relación a los enfoques de aprendizaje que presentaron un desarrollo medio, y en el que menor desarrollo presentaron los estudiantes, fue en la autorregulación académica. No obstante, el grado de desarrollo entre las tres variables investigadas fue muy parecido entre los estudiantes de ambos grados. Y las diferencias en cuanto a enfoque de aprendizaje superficial, las presentaron más los estudiantes de sexo masculino en el primer año de la carrera, en relación al enfoque de aprendizaje profundo de las estudiantes de sexo femenino, que desaparecieron en el grupo del tercer año de la carrera.

Por su parte, Ruiz (2009), comprobó la correlación entre Autorregulación, Autoeficacia y Rendimiento Académico. El estudio fue de tipo descriptivo y correlacional, empleándose para el tratamiento estadístico y los cálculos, una hoja Excel, los Programas de Internet de The Chinese University of Hong Kong y el Programa de Internet de la Universidad de Ulm. Se realizó con una población de 48 estudiantes de sexo femenino, 28 de primer año y 20 de quinto año de estudios, con edades entre 19 y 45 años, de 1ero y 5to año de la Carrera de Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial y Preprimaria, de la Universidad Rafael Landívar. A ambos grupos se les aplicó un instrumento de preguntas conformado en tres partes, la primera sobre la autorregulación para el aprendizaje académico, adaptado por Torre (2007), que evalúa Conciencia Metacognitiva Activa, Control y Verificación, Esfuerzo diario en la realización de tareas y Procesamiento activo durante clases. En la segunda parte, utilizó un Cuestionario que midió la Autoeficacia Académica General, adaptada por Torre y una adaptación al contexto guatemalteco que realizó y validó Cuestas (2007), y por último se utilizó un Cuestionario con indicadores de Rendimiento Académico, adaptado por Morales (2006), que evaluó el gusto, interés por las asignaturas y grado de dificultad percibido en las mismas. Los resultados evidenciaron la correlación estadísticamente significativa entre la autorregulación, autoeficacia y la percepción de rendimiento académico del grupo de estudiantes. Además se concluyó que las estudiantes de mayor edad y que estaban casadas, se autorregulaban mejor. Pero la relación entre edad y autoeficacia fue prácticamente cero.

Por otro lado, Maldonado (2011), realizó una investigación sobre la autoeficacia docente percibida en el profesorado y su relación con otras variables. Los sujetos de investigación fueron 63 profesores de los colegios de la Red San Francisco Javier. El estudio fue de tipo descriptivo correlacional, utilizó como instrumento una escala diseñada por Prieto

para medir la autoeficacia del docente universitario, además de un cuestionario que permitió relacionar la autoeficacia percibida del docente con aspectos como satisfacción con la labor docente, alumnos, colegas e institución. Se obtuvo un coeficiente de fiabilidad de 0.975, concluyendo que existe una alta autoeficacia percibida por parte de los docentes, con diferencias marcadas. Se evidenciaron relaciones positivas, significativas entre autoeficacia percibida y años de experiencia docente, autoeficacia percibida y satisfacción con el centro educativo, apoyo institucional y tarea docente. Recomendó complementar estos hallazgos con la aplicación de metodología cualitativa.

Del mismo modo, Carbonell (2011), realizó un estudio cuyo objetivo fue establecer el nivel de autoeficacia de los docentes de Dedicación Completa de la Universidad Rafael Landívar, asociados a 4 áreas didácticas: planificación, la manera de involucrar a sus estudiantes para aprender, su interacción con ellos y su forma de evaluar. Correlacionó también estas 4 variables con otras como edad, sexo y experiencia docente. Utilizó el instrumento de Prieto para medir las creencias de autoeficacia docente universitaria y lo aplicó a 139 docentes, 60 de sexo femenino y 79 de sexo masculino. Los resultados señalaron una alta percepción de autoeficacia en general, especialmente en la capacidad para planificar y evaluar los cursos. Concluyó que los años de laborar en la institución es un factor que influye en la percepción de autoeficacia y sus principales fuentes de autoeficacia fueron la experiencia docente, los modelos y sugerencias de otros profesores y compañeros y el entusiasmo que sienten al ayudar a aprender a los alumnos.

A nivel internacional también se ha investigado sobre el tema, resaltando la importancia que tiene la creencia docente para alcanzar sus metas y lograr una mejor respuesta en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, en la medida que se logre que éstos

también desarrollen mejores niveles de autoeficacia académica. Entre los estudios que se consideran de mayor relevancia para la presente investigación se encontraron los que se presentan a continuación:

En el ámbito de la educación y la autoeficacia, Chiang, Núñez y Huerta (2003), investigaron sobre el efecto que tiene el Clima Organizacional sobre la Autoeficacia de los Docentes de Educación Superior de Chile y España. La muestra estaba formada por 381 profesores e investigadores voluntarios, de 23 universidades españolas y 36 universidades chilenas, de los cuales 30 eran de universidades privadas y 29 de universidades públicas. Para ello, aplicaron un instrumento elaborado para la recolección de datos (Chiang, 2003), el cual consta de 49 ítems divididos en siete escalas que miden clima organizacional y una escala para medir autoeficacia. Los resultados del estudio concluyen que el instrumento utilizado tiene una fiabilidad adecuada en cada una de las escalas del cuestionario.

Para este estudio, se realizó un análisis correlacional, en el cual la unidad de análisis fue el departamento, comparando las universidades públicas y privadas, así como los dos países. Los resultados mostraron una relación positiva entre autoeficacia y las variables de clima interés por el aprendizaje del estudiante, empoderamiento y consenso en la misión, con lo que se destaca que la identificación con la universidad es una variable importante del docente. En dicha investigación, los autores aseguran que hay una relación entre los docentes que se sienten con más capacidad para cumplir con la tarea docente, son los que también muestran un interés mayor por el aprendizaje de sus alumnos. También observaron la relación entre la libertad de cátedra y autoeficacia. Así como, la relación negativa entre la variable de clima organizacional, presión laboral y la autoeficacia en las universidades públicas.

Fernández (2008), que investigó el desempeño docente y la orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y autoeficacia, en Lima, Perú, con el propósito de establecer la relación existente entre el desempeño y estas variables, con una muestra de 313 maestros de educación primaria, utilizando como instrumentos, el cuestionario de Orientación a la Meta del Profesor, (PALS, 1997,200), Cuestionario Estrategias de Aprendizaje y Metacognitiva (MSQL, 1991), la Escala de Eficacia Percibida de los maestros de Tschannen-Moran y Woolfolk (2001) y el Cuestionario de Autorreporte del Desempeño Docente (Fernández, 2000). Para dicho estudio se utilizó un diseño correlacional múltiple, y el modelo de ecuaciones estructurales para analizar la influencia de otras variables sobre la percepción del desempeño docente. Los resultados demostraron la relación positiva entre las variables que se estudiaron así como, la influencia de la variable de prácticas de aprendizaje del maestro, sobre el desempeño de los docentes según los niveles de autoeficacia y sus estrategias de aprendizaje.

El mismo autor, Fernández en el 2008, incluir este estudio en las referencias en Lima, Perú, desarrolló un trabajo que resume el anterior estudio y otros dos, denominados estudio I y II que investigaron la relación entre burnout, autoeficacia y estrés en profesores peruanos, con una muestra de 929 profesores de educación primaria y secundaria, representada por 617 mujeres y 312 varones. Los instrumentos empleados fueron: Cuestionario de Fuentes de Presión Laboral (Travers y Cooper 1997); Inventario de Auto-reporte de Conducta tipo A de Blumenthal (León y Sirlopú 1995), MBI (Maslach y Jackson 1981). Escala de Satisfacción Laboral (Warr et al. 1979). Cuestionario de Orientación a la Meta del Profesor (Matos 2005; Midgley et al. 2000; Matos 2005); Cuestionario de Estrategias Motivadas de Aprendizaje

(Matos 2005; Pintrich y De Groot 1991); Escala de Auto-eficacia Percibida (Tschannen-Moran y woolfolk 2001).

La muestra del estudio I fue bietápica con un diseño explicativo ex post facto, mientras la del estudio II fue no probabilística con un diseño correlacional.

Los estudios concluyeron que los niveles de autoeficacia percibida influyen significativamente en los bajos niveles de burnout y altos niveles de percepción del desempeño docente. Las variables estudiadas que se relacionan con el estrés-fuentes de presión laboral, personalidad tipo A y Burnout (agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal), mostraron una relación inversa con la percepción del desempeño docente.

En relación a la autoeficacia docente, Fayele (2008), determinó la fiabilidad y eficacia de una escala de eficacia docente, la cual se administró a una muestra de 2,400 profesores de educación secundaria de Nigeria, con una edad media de 36 años. En la investigación se adecuaron 52 ítems para la medición de la autoeficacia docente, tomado del Test de Bandura, a la cual se le eliminaron 28 ítems, quedando al final 24 ítems, con los que concluye el autor, que la escala de eficacia docente con sus 24 ítems es capaz de medir eficazmente la autoeficacia docente en los profesores de secundaria en Nigeria.

Por otro lado, Rodríguez, Núñez, Valle, Blas y Rosario (2009), investigaron sobre la autoeficacia docente y la relación entre la motivación del profesor y estrategias de enseñanza, con el objetivo de aportar información sobre cómo los profesores coordinan diferentes ámbitos de autoeficacia e indagar sobre cómo se relacionan con niveles y tipos de

motivación, estrategias institucionales y autoestima, estudio realizado con una muestra de 95 profesores de cinco universidades públicas españolas, utilizando como instrumento la versión adaptada al español de la escala de Autoeficacia docente de la Teachers Sense of Efficacy Scale de Tschannen-Moran y Woolfolk (2001), que mide la percepción de autoeficacia docente en tres dimensiones, eficacia percibida para optimizar la propia instrucción, eficacia percibida para gestionar el aula y la eficacia para implicar al estudiante en el aprendizaje. Para la variable autoestima, utilizaron el modelo de Rosenberg, para la motivación docente, siguieron la Teoría de Metas (Ames, 1994; Brophy, 2004; Dweck y Leggett, 1988, Elliot y McGregor, 2001; Pintrich, 2003), elaborando un cuestionario que diferenció a tres variables: orientación motivacional intrínseca, motivación centrada en el yo y desmotivación. Para la variable de Estrategias Instruccionales, se construyó un cuestionario para evaluar las tres fases de la enseñanza autorregulada, antes que incluye en nivel de implementación de actividades, durante, que es el desarrollo de las mismas y por último, el después, que evalúa los logros e implicaciones, éste se basó en el modelo sociocognitivo del aprendizaje autorregulado de Zimmerman.

Los autores concluyeron que, las creencias de autoeficacia de los profesores juegan un papel importante en el compromiso con la enseñanza y en la motivación de los mismos. Parece que se confirma que los docentes que tienen una baja percepción de eficacia, muestran también baja autoestima, y no lo relacionan con razones intrínsecas, mientras que los docentes que encontraron con niveles más elevados de autoeficacia, mostraron niveles más altos de autoestima y que contaban con mayor motivación para la enseñanza.

En Valencia, España, Valverde (2011), realizó una investigación con el objetivo de describir y analizar las creencias de autoeficacia en la práctica pedagógica del docente

universitario en las áreas humanísticas, sociales, pedagógicas, económicas y administrativas. Para lo cual realizó un estudio de tipo descriptivo, exploratorio y comparativo, en el cual utilizó el cuestionario de Prieto (2005-2007), para investigar sobre la autoeficacia docente, para los aspectos cualitativos de la investigación utilizó guías de observación y grupos focales, con los que pudo comparar y combinar resultados cuantitativos y cualitativos. En la investigación, se concluye que existe una relación positiva entre las creencias de autoeficacia y la practica pedagógica, se describe que la estrategia que implica al estudiante en el proceso de aprendizaje es la que tiene un mayor impacto en la relación entre autoeficacia y estrategias didácticas. El modelo que encuentra que tiene una mejor predicción es la preparación y planificación de las clases. Así mismo, describe que en relación a la autoeficacia y la experiencia docente, el docente que tiene más experiencia presenta ventajas sobre el docente principiante, la mayor fuente de autoeficacia docente, encuentra que es el estado emocional, las experiencias directas y las experiencias modelo, por último, destaca que existen otras variables de interés como características académicas de tipo personal y contextual que influyen en la autoeficacia de los profesores. Aunque destaca que, las variables que se relacionan con responsabilidad asumida en el aprendizaje, percepción del nivel de preparación y nivel de satisfacción profesional presentan un mayor impacto en la evaluación de las creencias de autoeficacia en la enseñanza.

Con lo anterior el autor concluye que hay una relación positiva entre la exploración sobre las creencias de autoeficacia en la práctica pedagógica, en el grupo estudiado, UTN, las variables que encontró con mayor efecto sobre la autoeficacia fueron la responsabilidad asumida en el aprendizaje, el nivel de satisfacción profesional y la percepción del nivel de preparación.

Por su parte, Gonzáles (2013), en el estudio titulado Influencia de la autoeficacia docente colectiva en el profesorado universitario, realizado en la Universidad de Zaragoza, España, tuvo como objetivo poner de relieve la influencia del constructo de autoeficacia docente colectiva en las prácticas educativas del profesorado universitario y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes, en el contexto de los desafíos que presenta el Espacio Europeo de Educación Superior. En este estudio se realizó una línea de intervención en dos fases, sobre la práctica profesional docente investigadora y el desarrollo de las cuatro fuentes de información de la autoeficacia, siendo la experiencia directa, el aprendizaje vicario, la persuasión social y estados emocionales. Se analizó el modelo teórico del constructo de autoeficacia propuesto por Goddard, Hoy y Woolfolk (2000), citados por la autora, y las variables que están relacionadas con la autoeficacia docente. También analiza las principales características de las instituciones educativas. Con lo que finalmente concluye que es necesario que los responsables de cada institución de educación superior, generen y desarrollen en su profesorado la creencia de la autoeficacia docente para mejorar el bienestar y desempeño profesional, lo cual se verá reflejado en un mejor aprendizaje de los estudiantes y una mejora en la calidad educativa que está demandando el Espacio Europeo de Educación Superior.

Portocarrero (2014), realizó la investigación sobre Desarrollo profesional y autoeficacia docente del profesor universitario, en la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Perú, en la que tuvo como objetivo determinar el grado de relación entre el desarrollo profesional y la autoeficacia docente, con una muestra de 125 docentes durante el período 2013, en la que utilizó una ficha de análisis documental y una escala de autoeficacia, realizando un estudio correlacional en la que utilizó el coeficiente de correlación de Pearson. Sus principales conclusiones evidencian la relación que existe entre el desarrollo profesional

y la autoeficacia docente del profesor universitario de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán.

En su tesis doctoral, Covarrubias y Mendoza (2015), investigan sobre el sentimiento de autoeficacia en una muestra de tipo incidental de 544 profesores chilenos, cuyo objetivo fue identificar el sentimiento de autoeficacia en profesores de Chile, utilizando el instrumento de “Teachers Self Efficacy Scale” (TSES) de Tschannen-Moran y Woolfolk (2001), en su versión larga 24 ítems, puntuables en una escala de 1 a 9 (1= “nada”, 9=“mucho”), que se dividen en 3 sub-escalas: a) “Eficacia para la implicación de los estudiantes”, b) “Eficacia en las estrategias de enseñanza” y c) “Eficacia en el manejo de la clase”. Sus principales conclusiones apuntan a destacar que los sentimientos de los profesores actúan como mediadores de la acción docente en el aula e impactan profundamente en las trayectorias profesionales de los docentes y las trayectorias de aprendizaje de los estudiantes.

La autoeficacia docente e investigadora del profesorado universitario y su relación con su estilo docente e influencia en el nexo docencia investigación, ha sido estudiados por Tesouro, Corominas, Teixidó y Puiggali (2014) en la región de Cataluña, España, en la que el objetivo fue observar si la autoeficacia como profesor e investigador, percibida por los profesores universitarios, estaba relacionada con sus estilos o enfoques de enseñanza; se realizó en una muestra de 259 profesores de la Universidad de Girona, con dedicación docente de 9 o más créditos y miembros activos en tareas de investigación. En la metodología se aplicaron dos instrumentos: cuestionarios elaborados ad hoc utilizando varias fuentes como Marsh y Hattie (2002); Norton y otros (2005); Vidal y Quintanilla (2000), citadas por los autores. En sus conclusiones destacan que la variable autoeficacia como

investigador, es la variable que generó mayores diferencias. Señalando que los resultados indican que en la medida que sea mayor la autoeficacia como investigadores, los docentes tendrán una convicción más fuerte sobre que la enseñanza es guiada por la investigación y finalmente concluyen que existen menos diferencias en función de las variables género y ámbito de estudio.

En síntesis, las diferentes investigaciones demuestran que la autoeficacia está asociada a otras variables relacionadas con el clima organizacional, la libertad de cátedra, personalidad, estrés, identificación con la misión de la universidad, investigación principalmente, y se destaca la relación que existe entre la calidad docente en la enseñanza y su impacto en la calidad académica en los estudiantes.

1.1. Autoeficacia

1.1.1 Teorías sobre autoeficacia

Como parte inherente al ser humano, se sabe que constantemente las personas están buscando una explicación a lo que sucede a su alrededor, pero también están en una constante tarea para poder controlar los hechos que ocurren no sólo en su contexto, sino principalmente en sus vidas. Esto ha generado el interés por conocer cuáles son las creencias o percepciones que las personas tienen sobre su propia conducta o capacidad para modificar o influir en los hechos que les suceden.

Esta capacidad de las personas para controlar los sucesos en sus vidas, de acuerdo a Bandura (1999), puede favorecer cierto control en las personas, para predecir los resultados en lo que se desea alcanzar. Es lo que se va conociendo como la eficacia personal que puede tenerse para alcanzar ciertos logros que son valorados social y personalmente.

En este contexto, Bandura (1994) describe esta capacidad como la “autoeficacia” percibida de las personas, la cual define como las creencias de las personas acerca de sus habilidades para producir determinados niveles de desempeño, los cuales ejercen influencia sobre los acontecimientos que afectan sus vidas. Estas creencias sobre la eficacia, de acuerdo a Bandura (1999), influyen en la forma en que las personas piensan, sienten, están motivadas y actúan.

Para comprender el planteamiento sobre la teoría de la autoeficacia, Prieto (2007), hace referencia a los fundamentos teóricos sobre la Teoría del aprendizaje social de Rotter y la teoría social cognitiva de Albert Bandura. La primera, es de orden conductista y apoya las investigaciones sobre las expectativas de la autoeficacia. Y la segunda, en la que Bandura, citado por Prieto (2007), ha fundamentado las intervenciones psicológicas, desde el constructo de autoeficacia, para sostener su hipótesis acerca de los juicios personales que las personas tienen sobre sus propias capacidades, los cuales pueden favorecer positivamente las intervenciones de índole psicológica, en la medida que éstos, sean más favorables hacia ellos mismos.

La teoría de Bandura, según lo citado por el mismo autor, (Bandura 1994) propone un modelo que habla sobre la forma en que funcionan las personas en cuanto a sus procesos cognitivos que le ayudan a la adaptación y al cambio, basado en su capacidad de

autorregulación y reflexión. La que considera tres determinantes que tienen que ver con los aspectos personales relacionados con los conocimientos, aspectos afectivos y biológicos, así como los relacionados con la conducta y el ambiente.

Desde la teoría social cognitiva, se deriva la importancia de la eficacia, como un núcleo importante de la misma, ya que se cree que esta es una capacidad que va a influir en casi todas las facetas de la vida del ser humano.

1.1.2 Concepto de autoeficacia

El concepto de autoeficacia, desde Bandura, citado por Prieto (2007), se entiende como: “la creencia de las personas en su propia capacidad para organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para alcanzar determinados resultados” (p. 76). Esta definición, brinda las bases para aceptar la autoeficacia, como un determinante en la autorregulación y reflexión de las personas; en la medida que las personas tengan mejores expectativas sobre sí mismas y sus propias capacidades de logro, más exitosas podrán sentirse.

Para el mismo Bandura (1994), las expectativas sobre la autoeficacia de las personas difieren en tres dimensiones que son:

- a. *Magnitud*: “Grado de dificultad y complejidad de la tarea que una personas se ve capaz de afrontar”.
- b. *Fuerza*: “Grado de seguridad de la persona para realizar la tarea en función de su magnitud. Cuanto mayor sea la fuerza de la autoeficacia, más probabilidad de éxito en su ejecución”.

- c. *Generalidad*: “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”. (p. 77).

1.1.3 Fuentes de Autoeficacia

La autoeficacia en sí misma, no es algo pre establecido, ni de la cual cada persona tenga un cúmulo de habilidades que por sí solas le permitan ser autoeficaz. Como se ha mencionado, la autoeficacia son las creencias que tienen las personas para sentirse capaces de realizar con éxito determinada actividad. Por lo que hay que establecer cómo se potencia la autoeficacia, o cuáles son las fuentes que hacen que dichas creencias de autoeficacia lleguen a crecer y fortalecerse en cada persona.

Para Torre (2007) los logros de ejecución, las experiencias vicarias, la persuasión verbal y el estado fisiológico y emocional, ayudan a formar las creencias sobre autoeficacia. Aunque el autor, citando a Bandura, hace referencia a que el procesamiento cognitivo y reflexivo que cada persona haga sobre sus propias experiencias, seleccionando la más significativa y valorándola sobre juicios críticos de cada experiencias, es lo que le confiere un poder instructivo y valorativo.

De manera sintética se describen a continuación cada una de las cuatro fuentes, las cuales Torre (2007), define con cierto nivel de jerarquía, ya que una va a influir en la otra, de la siguiente manera:

a. Logros de ejecución

Cuando una persona experimenta dominio real sobre alguna situación, y le hace percibir éxito en su ejecución, de acuerdo a Bandura, 2002, citado por Torre (2007) está enfrentándose a la más importante fuente de información sobre autoeficacia que puede tener una persona, ya que le está transmitiendo información sobre su capacidad de éxito. Al contrario, en una persona que experimenta fracaso, la creencia de autoeficacia se hace débil. No se ve a sí mismo, capaz de enfrentarse con éxito a una tarea o actividad.

Cada vez que una persona supera obstáculos y dificultades y logra percibir su constancia y éxito, se fortalece más su creencia de autoeficacia. El mismo autor, insiste en que la fortaleza que se da en la eficacia, viene de la experiencia de superar los obstáculos, tras una serie de esfuerzos que han sido continuos, por lo que se evidencia en que la creencia de la autoeficacia no se fortalece sólo por el rendimiento obtenido, sino por el grado de dificultad encontrado en la ejecución de las acciones, así como el esfuerzo realizado, el apoyo externo que se brinda y las circunstancias presentes en la actuación. Es la forma en que se procesa mentalmente los éxitos y fracasos y sean reconstruidas en la memoria de las personas.

En este sentido, para Bandura, citado por Torre (2007), los esquemas mentales que tiene la persona sobre su propia eficacia, van a influir en la interpretación y organización de la eficacia que se genera en cada experiencia. Otro elemento citado, es referido a la dificultad de la tarea, ya que la persona necesita tener una percepción sobre la confianza que debe tener en sí misma, para enfrentar una tarea determinada. Lo que lleva a la auto observación selectiva, que le permite atender los aspectos tanto negativos como positivos, para que se seleccione lo positivo y las personas pueden recordar más los éxitos personales

que los fracasos. Esto hace que se nutra la autoeficacia, de los logros alcanzados, pero sobre todo de la capacidad que se tiene de haber experimentado dominio sobre situaciones que demandaron cierto esfuerzo y dedicación.

De acuerdo a Prieto (2007), los logros de ejecución están relacionados con el modo en que se interpretan los éxitos y los fracasos, refuerza que para Bandura, es la fuente que aporta información muy poderosa sobre la propia eficacia de los individuos ya que es una evidencia de la capacidad que se tiene para poder lograr alcanzar las metas propuestas.

b. Experiencia Vicaria

A pesar de que los logros de ejecución son la fuente más poderosa de autoeficacia, son considerados una experiencia propia, mientras que las experiencias de otros, considerados como experiencias ajenas, son consideradas otra fuente importante que influyen en la autoeficacia. Torre (2007), afirma que las personas pueden estimar su propia capacidad cuando observan cómo otras personas se desenvuelven en la ejecución de una tarea similar. En esta misma línea, Prieto (2007), dice que el observar lo que otros son capaces de realizar, pueden contribuir a la formación de un juicio sobre lo que las personas son capaces de realizar, a las cuales se les elige como modelos.

En este aspecto, ambos autores coinciden en que cuando se tiene la oportunidad de observar las actuaciones exitosas de otras personas que son similares o desempeñan una tarea semejante, se tiende a tener un aumento sobre la autoeficacia. Lo contrario sucede cuando lo que se observa o percibe son situaciones de fracaso, ya que éstas tienden a desvalorizar la percepción de su propia capacidad y a que se reduzca su nivel de esfuerzo.

c. La persuasión verbal

Esta tercera fuente de autoeficacia, hace referencia a los recursos tanto orales como escritos, de acuerdo a Prieto (2007), es la fuente más utilizada por los profesores. Refiere Prieto (2007), que para Bandura (2002), la persuasión verbal de manera aislada puede tener un efecto limitado, mientras que puede reforzar cambios personales cuando la valoración que se hace es positiva y se realiza en límites reales. Por lo que puede ser más beneficiosa y se hace en un contexto de análisis de experiencias que sean reales y en las cuales haya una experiencia de dominio.

Desde Torre (2007), lo que otros dicen en relación al propio desempeño, puede ser una fuente de autoeficacia, en la medida que otros tengan altas expectativas de las personas.

Para ambos autores, la persuasión verbal, será más efectiva en la medida en que los comentarios y persuasión verbal sea realista, si van motivando a las personas a realizar un esfuerzo extra, pero que conlleve resultados más reales.

Lo anterior puede verse favorecido cuando se realiza retroalimentación o feedback de manera oportuna, en relación con los objetivos que se han propuesto. Torre (2007). Ante esto, se han hecho estudios, como los de Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy (1998), citados por Prieto (2007), en los cuales han estudiado el impacto que tiene la persuasión verbal negativa, en la que la respuesta de los profesores ante una retroalimentación crítica, puede ser de autoprotección, por lo que el resultado no sería el esperado.

d. El estado emocional

Aunque los estados fisiológicos y emocionales a nivel de toda persona humana, son importantes para su desempeño, la intensidad de las reacciones para Bandura, según Torre (2007), suelen no ser tan importantes, como la forma en que son percibidas e interpretadas por las personas.

e. Otras fuentes de autoeficacia

Además de las fuentes citadas anteriormente, existen otras fuentes de autoeficacia las cuales están relacionadas a características del grupo de estudiantes como a características del profesor, y las relacionadas al contexto de enseñanza.

Prieto (2007), cita a Rowen y Cheong (1992), y dice que estos factores pueden estar relacionados con las características del grupo de alumnos, las diferencias en el contexto organizativo de trabajo, el tamaño del grupo, además de la preparación que tiene el profesor.

A manera de síntesis, se describen algunas variables que pueden influir en la autoeficacia docente, como por ejemplo: a) nivel de rendimiento de los alumnos, ya que se requiere mayor destreza y habilidad docente para enseñar a grupos de alumnos con menor rendimiento, b) edad de los alumnos, los profesores que enseñan a grupos de alumnos de mayor edad, es más fácil que tengan un nivel de autoeficacia más elevado, ya que estos alumnos son más maduros, c) nivel de preparación del profesor, en aquellas clases en que los profesores están mejor preparados, se van a sentir más eficaces. En este aspecto también interviene el factor de tiempo de experiencia docente, en la medida en que tenga más años de ejercer la docencia, se sentirá más preparado, maduro y por tanto más autoeficaz, d) el último

factor asociado, está en relación al tamaño de la clase, aquellos profesores que imparten clases con grupos numerosos, sentirán más dificultades.

De los anteriores, Prieto (2007), concluye que el que influye de manera más directa en la autoeficacia docente, es el relacionado con la implicación de los alumnos en el proceso de aprendizaje.

1.2 Autoeficacia Académica

En el campo de la docencia, también se hace necesario investigar y revisar los estudios que documentan las fuentes de autoeficacia no sólo en el campo académico desde el estudiante, sino también desde el ámbito docente. En este sentido Bandura (1999), define la autoeficacia académica como “los juicios personales de las propias capacidades para organizar y ejecutar cursos de acción que conducen a los tipos de ejecuciones educativas designadas”. (p. 178). Así como las creencias de autoeficacia pueden predecir la motivación de los estudiantes, también se ha investigado sobre cómo las creencias sobre la autoeficacia docente, pueden también influir en el mejor desempeño docente, por parte de los profesores. Aplicando lo que postulaba Bandura (1977) citado por el mismo Bandura (1999), en relación a que las creencias sobre la eficacia van a influir sobre el nivel de esfuerzo, la persistencia y las actividades que se seleccionen. A nivel general, Bandura postula que la autoeficacia percibida influye en las creencias de que la ejecución de una tarea está determinada por el esfuerzo realizado, así como las creencias sobre el conocimiento, destrezas, estrategias y manejo del estrés.

Estos postulados de eficacia académica, relacionados a los estudiantes, han dado paso a la construcción de autoeficacia docente, a finales de los años setenta, de acuerdo a Prieto (2007), en esta época la autoeficacia docente se entendía como: “el grado en el que el profesor cree que posee capacidad para influir en el rendimiento de sus alumnos”. (p. 112).

Actualmente, el tema de la autoeficacia docente se sigue investigando con gran interés, debido a su implicación novedosa en los procesos de aprendizaje y enseñanza de calidad, ya que según las investigaciones está relacionado con el rendimiento de los alumnos.

Prieto (2007), cita a varios autores que han encontrado diversas asociaciones entre autoeficacia y rendimiento o aprendizaje de calidad, como los estudios de Migdley, Feldlaufer y Eccles (1989), Woolfolk, Rosoff y Hoy (1990), quienes investigaron sobre las destrezas necesarias para el control del aula, también menciona la relación con el estrés del profesor, Greenwood, Olejnik y Parkay, (1990), entre otros estudios.

1.3 Evaluación de Autoeficacia Docente

Los estudios que se han realizado, antes de la evaluación que Prieto (2007) realizara, ha evidenciado que hay una coherencia entre la autoeficacia de los docentes y su enseñanza, lo que repercute en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Para ello, Prieto (2007), diseñó una escala que ayuda a evaluar la autoeficacia del profesor universitario, a través de cuatro dimensiones básicas que tienen que ver con la capacidad que el docente siente en relación a:

1. La planificación de la enseñanza.

2. La implicación activa de los alumnos en su aprendizaje
3. La interacción positiva en el aula y
4. La evaluación del aprendizaje y de la función docente.

En síntesis, la autoeficacia docente se va a entender como las creencias que los profesores tienen sobre su propio ejercicio docente, y su capacidad de enfrentar con éxito la tarea de conducir los procesos de aprendizaje y enseñanza en sus alumnos.

Aquellos docentes que tienen una mejor percepción sobre su autoeficacia docente, podrán desempeñar con mayor éxito el proceso de aprendizaje de calidad en los alumnos. Es importante, investigar y promover las fuentes de autoeficacia en el docente, relacionadas con los logros de ejecución, la experiencia vicaria, la persuasión verbal y los estados emocionales, así como otras variables relacionadas con las características del profesor, de los alumnos, del contexto en que se desarrolle la organización del trabajo, entre otros.

Hay evidencia que describe la relación entre la autoeficacia docente y la calidad de aprendizaje. Así como, validación de instrumentos que ayudan a evaluar de manera más objetiva las creencias de los mismos profesores en relación a su desempeño, preparación, motivación y capacidad de planificar la docencia y el aprendizaje de sus alumnos.

II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Se ha llegado a determinar los efectos positivos que tiene la autoeficacia en el profesor, en los diferentes aspectos del proceso de aprendizaje-enseñanza. En la medida que los profesores desarrollan procesos reflexivos sobre su propia actividad docente y sus propias capacidades para ejercerla con éxito, se obtendrán procesos de calidad en el aprendizaje de sus alumnos.

Las principales variables que se han estudiado sobre el tipo de creencias o juicios personales que tengan los docentes sobre su propia práctica docente, están relacionadas con su capacidad de apoyar en los procesos de aprendizaje a los estudiantes, la motivación, autoestima, aplicación de estrategias pedagógicas, satisfacción por lo que hace, experiencia y su capacitación docente. Resaltando que mientras más alto nivel de auto eficacia tenga el profesor, mayor será la ayuda que puede brindar a sus alumnos para que éstos alcancen niveles de aprendizaje más óptimos, esta situación beneficia a la institución educativa, ya que contará con profesores mejor preparados y con la seguridad que su propia eficacia docente mejora la calidad educativa, mejorará también el prestigio de la institución en la que laboran, lo que redundará positivamente en el impacto que los profesionales egresados tengan en la sociedad.

En el área de la salud, que es en donde tendrán influencia directa los egresados de las carreras de Licenciatura en Medicina, Nutrición y Enfermería de la Facultad de Ciencias de la Salud, se requiere de profesionales éticos y comprometidos con la realidad del país, pero también esto conlleva la necesidad de preocuparse por un cuerpo docente no solo bien

preparado en su área de especialidad, sino en aspectos psicopedagógicos, que requieren profesores autoeficaces, capaces de cumplir con los retos demandados y dispuestos a mejorar su desempeño docente para obtener mejores resultados en la calidad de formación para los futuros profesionales de la salud.

Por lo anterior se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué nivel de autoeficacia tienen los docentes de la Licenciatura de Medicina, Enfermería y Nutrición, de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Rafael Landívar y qué relación tiene con otras variables?

2.1 Objetivos

2.1.1 Objetivo General:

Determinar la autoeficacia docente y su relación con el nivel de satisfacción docente, modelos de aprendizaje, formación docente, y percepción que tienen sobre sus alumnos, en los docentes de la Licenciatura de Medicina, Nutrición y Enfermería de la Universidad Rafael Landívar.

2.1.2 Objetivos Específicos:

- Determinar la autoeficacia en los docentes de las Licenciaturas de Medicina, Nutrición y Enfermería de la Facultad de Ciencias de la Salud.
- Establecer el nivel de satisfacción docente.
- Establecer la referencia con modelos de aprendizaje del docente
- Identificar la percepción que los docentes tienen sobre sus alumnos

- Determinar la formación docente, en el área pedagógica.
- Detectar las áreas en que se necesita mayor refuerzo para apoyar a los docentes de la Facultad de Ciencias de la Salud.

2.2 Variables de estudio

Autoeficacia

Satisfacción

Modelos de aprendizaje del docente

Formación docente en el área pedagógica

Percepción sobre sus alumnos

Estrategias didácticas utilizadas

2.3 Variables o elementos intervinientes

Controladas

Género

Profesión

Área docente

No controladas

Tiempo de docencia

2.4 Definición de las Variables

2.4.1 Definición Conceptual

Autoeficacia

Bandura citado por Canto, (1998), define la autoeficacia como “las creencias en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas para manejar las situaciones futuras”. (p. 47)

Satisfacción del docente

Según Robbins, 1999, citado por Fuentes (2007) la satisfacción docente es “La voluntad de ejercer altos niveles de esfuerzo hacia las metas organizacionales, condicionadas por la habilidad del esfuerzo de satisfacer alguna necesidad individual.” (p.11)

Locke, 1976, citado por Fuentes, (2007), define la satisfacción laboral como “un estado emocional positivo y placentero del individuo que hace sobre su trabajo y de la experiencia adquirida en él”. (p.13)

Modelos de aprendizaje del docente

Según el DRAE (2001), se define modelo como: “Arquetipo o punto de referencia para imitarlo o reproducirlo”.

En términos de autoeficacia, según Prieto (2007) y Torre (2007) hacen referencia a la Experiencia Vicaria como las experiencias ajenas, en las que se observa el modelo de ejecución de personas similares en condiciones similares.

Formación docente en el área pedagógica

Según Sánchez (s.f.) “Formación que mejore las capacidades personales y profesionales de los docentes, a través de una serie de conocimientos, destrezas y actitudes que los profesores necesitan para desarrollar la profesión de enseñar y contribuir y para su continuo desarrollo profesional”. (p. 1)

Percepción sobre sus alumnos

De acuerdo a Good y Weistein, 1986, citados por Davis y Thomas (2007), las expectativas del profesor hacia los alumnos, son “las inferencias que éste hace sobre el previsible rendimiento de los alumnos y el tipo de trabajo que necesitan.” (p.161)

2.4.2 Definición Operacional

Autoeficacia

La autoeficacia percibida del docente en este estudio se definió, como las creencias que tienen los docentes acerca de sus habilidades para producir un determinado nivel de desempeño en su práctica docente. Desde cuatro dimensiones de la docencia universitaria, que de acuerdo a Prieto (2007) ofrecen una escala válida y con evidencia documentada sobre autoeficacia del docente universitario, y fue medida a través de los siguientes indicadores:

- a. Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- b. Implicación de los alumnos en el aprendizaje.
- c. Interacción y creación de un clima positivo en el aula.
- d. Evaluación del aprendizaje de los alumnos y autoevaluación docente.

Satisfacción del docente

En esta investigación la satisfacción del docente se determinó en la medida en que el docente se siente satisfecho con:

- La universidad
- El departamento al que pertenece
- Los estudiantes que tiene a su cargo
- Cómo se siente valorado y reconocido como docente

Modelos de aprendizaje del docente

Para este estudio, se entendió el modelo de aprendizaje, como el punto de referencia sobre los modelos que tuvo el profesor cuando fue estudiante.

Se midió como:

- Tuvo buenos modelos docentes
- No tuvo buenos modelos docentes

Formación docente en el área pedagógica

Se tomó la cantidad de capacitaciones en docencia universitaria recibidas durante su ejercicio docente en la universidad Rafael Landívar, medidas en los indicadores:

- Ninguna
- Una
- Dos
- Tres o más.

Percepción sobre sus alumnos

Se definió como las expectativas que el docente tiene acerca del éxito académico de los alumnos.

Se midió como:

- Capacidad de los alumnos de terminar sus estudios
- Responsabilidad de los estudiantes de su propio aprendizaje
- Motivación para estudiar la carrera
- Proporción de alumnos que usted cree que finalizarán la carrera

2.5 Alcances y Límites

El estudio se llevó a cabo con docentes tipo horario de las carreras de Licenciatura en Medicina, Licenciatura en Nutrición del Campus Central y Licenciatura en Enfermería de la Sede de Antigua Guatemala, durante el primer semestre del año 2011, en los cuales se evaluó la autoeficacia docente percibida por los profesores y su relación con otras variables, como la satisfacción docente, modelos de aprendizaje, formación docente en el área pedagógica y percepción sobre sus alumnos. Se consideraron otras variables intervinientes como el género, la profesión, el área en que imparte cursos y el tiempo de docencia. No se incluyeron en el estudio los docentes de dedicación completa, y los tutores del área de práctica de la carrera de Licenciatura en Medicina, ni los supervisores de prácticas de las carreras de Licenciatura en Nutrición y Enfermería, debido a que están dispersos en los centros de práctica en diferentes regiones del país y los horarios son completamente diferentes entre cada centro.

2.6 Aporte

Desde el ámbito de la investigación educativa, ha sido de gran interés a lo largo de varios años estudiar la relación que existe entre las creencias de los profesores sobre su práctica docente y sus prácticas de enseñanza. Se ha evidenciado la relación que existe entre estas creencias y su impacto en los resultados académicos de los alumnos.

Por lo anterior se consideró que el aporte de esta investigación será de gran utilidad a la Facultad de Ciencias de la Salud, en la cual se han establecido procesos de apoyo y revisión curricular en las diferentes carreras de la facultad, especialmente con la reciente carrera de Licenciatura en Medicina. La cual en el segundo semestre del 2011 graduó a su primera promoción, en la carrera de Licenciatura en Nutrición se ha realizado un proceso de revisión previo a iniciar la autoevaluación que conducirá a la acreditación internacional. Esto demanda hacer una revisión seria tanto de los procesos administrativos como académicos, relacionados no sólo con los estudiantes, sino también con la calidad docente, para mejorar sus propias creencias pedagógicas, las cuales impactarán en los resultados de aprendizaje de los alumnos.

Este estudio pretendió aportar, algunos elementos para el análisis y reflexión sobre los procesos docentes, para conseguir aprendizajes de calidad en los estudiantes, los cuales podrán tener como impacto una mejora en la calidad de prestación de servicios en sus áreas de práctica que se desarrollan en diversos servicios de salud y de industria de alimentos en varias regiones del país.

El estudio además buscó establecer los aspectos que es necesario potenciar en los docentes, determinar áreas de mejora para superar procesos de apoyo a la formación pedagógica de los docentes y estimular las fuentes de autoeficacia.

Otro aporte del estudio fue el diseño de un instrumento breve, adaptado a 20 ítems del test original de Leonor Prieto que mide las mismas dimensiones pero con 44 ítems.

III. MÉTODO

3.1 Sujetos

Los sujetos para el estudio fueron 64 docentes tipo horario de las carreras de Licenciatura en Medicina, Nutrición y Enfermería. Se incluyeron los docentes tipo horario de cursos teóricos de todas las áreas formativas de la licenciatura en medicina, que abarcan las áreas de ciencias básicas, área social humanística y área hospitalaria; éstos últimos imparten clases en la Residencia del Estudiante de Medicina, ubicada en la zona 11 de la capital.

Así mismo, se incluyeron los docentes de la Licenciatura en Nutrición que imparten clases en el Campus Central y los docentes de la Licenciatura en Enfermería que imparten clases en la Sede Regional de Antigua Guatemala, ya que no se ofrece la carrera de Licenciatura en Enfermería en el Campus Central.

Las características de la muestra de los sujetos de estudio incluyeron:

- Género
- Profesión
- Área en que ejercen la docencia, en el caso específico de los docentes de la carrera de licenciatura en medicina, se consideraron las áreas de ciencias básicas, área social humanística y área hospitalaria
- Tiempo de ejercer la docencia
- Capacitación docente recibida

Características generales de los sujetos de estudio:

Distribución por Género y Área en que se ejerce la docencia

Género	Medicina	Nutrición	Enfermería	Total
M	9	2	7	18
F	14	13	19	46
Total	23	15	26	64

N= 64

Área en que se ejerce la docencia en la Licenciatura en Medicina

Ciencias Básicas	Social Humanística	Hospitalaria	Total
12	3	8	23

Fuente: Instrumento de investigación

N=23

Profesión de los docentes por carrera

Licenciatura en Medicina

Profesión	Total
Biólogo	1
Bioquímico	1
Ingeniero Industrial	1
Médico anestesiólogo	1
Médico pediatra	1
Médico psiquiatra	1
Médicos	15
Químico biólogo	1
Sociólogo	1
Total	23

Fuente: Instrumento de investigación

Licenciatura en Nutrición

Profesión	Total
Ingeniero	1
Matemático	1
Médicos	2
Nutricionista	11
Total	15

Fuente: Instrumento de investigación N=64

Licenciatura en Enfermería

Profesión	Total
Docente	1
Enfermera	7
Enfermera/Psicóloga	1
Enfermera/TU en Terapia Respiratoria	1
Médicos	8
Pedagoga	1
Psicóloga	2
Psicóloga/TU en Audición, voz y lenguaje	1
Psicopedagoga	1
Química bióloga	1
Teólogo	2
Total	26

Fuente: Instrumento de investigación

Tiempo de ejercer la docencia

Tiempo en años	Medicina	Nutrición	Enfermería
De 1 a 5	10	5	12
6 a 10	5	8	7
11 a 20	6	2	5
20 a 30	1	-	2
31 y más	1	-	-
Total	23	15	26

Fuente:
Instrumento de
investigación
N=64

Capacitación docente

Número de capacitaciones	Medicina	Nutrición	Enfermería	Total
Ninguna	6	3	3	12
Una	3	3	6	12
Dos	3	2	5	10
Tres o más	11	7	12	30
Total	23	15	26	64

Fuente: Instrumento de investigación

N=64

3.2 Instrumento

En esta investigación se aplicó un cuestionario para medir la eficacia, elaborado por Leonor Prieto (2007), para el desarrollo de su tesis doctoral sobre la Autoeficacia Docente, en la Universidad de Comillas en España. Se contactó a la autora del instrumento, quien manifestó su autorización y apoyo para la utilización del mismo, así como hacer las adaptaciones que se consideren pertinentes.

El instrumento básico fue el cuestionario sobre autoeficacia docente del profesor universitario, de Leonor Prieto, 2007. El instrumento propuesto evalúa 4 dimensiones de la autoeficacia docente: a) Planificación del proceso de enseñanza –aprendizaje, b) Implicación de los alumnos en el aprendizaje, c) Intervención y creación de un clima positivo en el aula, d) evaluación del aprendizaje de los alumnos y autoevaluación de la función docente.

El cuestionario en total, presenta 44 ítems que evalúan la autoeficacia docente para desarrollar estrategias didácticas en cada dimensión evaluada, relacionadas con un aprendizaje de calidad, a nivel universitario. Prieto, (2007), citado por Morales (2010). Para

la presente investigación se realizaron algunas modificaciones para evaluar la autoeficacia docente y su relación con otras variables, para lo cual se contó con la asesoría personal del Dr. Pedro Morales Vallejo, S.J. de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid. Se trabajó con 20 ítems, divididos en las 4 dimensiones propuestas por la autora en el cuestionario original.

Las dimensiones que se evaluaron con el test, de acuerdo a Morales (2010) y a su asesoría personal para adaptarlo en este estudio, brindaron información sobre:

Dimensión 1: Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje

Ítems 1, 8, 16, 19, 20

Estos ítems contemplaban aspectos referentes a la capacidad percibida por el profesor para establecer los objetivos de aprendizaje, planificar sus clases de acuerdo a las necesidades de los alumnos, tomando en cuenta aspectos como motivación, intereses, conocimientos, ser flexible a la enseñanza, tiempo dedicado a la preparación de las clases y la selección de los materiales más adecuados, actualizando los conocimientos necesarios. En general esta dimensión evaluó la fase de preparación del proceso de enseñanza aprendizaje, a través de ciertas conductas didácticas que pueden hacer sentir más o menos preparados a los profesores.

Dimensión 2: Implicación de los alumnos en el aprendizaje

Ítems 4, 5, 9, 14, 17

En esta dimensión se orientó la evaluación de la confianza que tiene el profesor en su capacidad para hacer que los alumnos se sientan implicados en su propio proceso de

aprendizaje. Las estrategias utilizadas para que los alumnos se preocupen por resolver las dificultades en su proceso de aprendizaje, en que se sientan capaces de aprender, como se fomenta más la participación activa del alumno, y hacerles ver la utilidad de su aprendizaje, en general se trató de evaluar la capacidad del profesor de sentir que involucra de manera activa al estudiante en su aprendizaje para que éste sea más eficaz.

Dimensión 3: Interacción y creación de un clima positivo en el aula

Ítems 2, 7, 10, 15, 18

En esta dimensión se incluyeron aspectos relacionados con la creación del ambiente de interacción y clima en el aula. Se evaluó la autoeficacia percibida por el profesor para facilitar un clima de aprendizaje con los alumnos, reflejando en los ítems la interacción y el respeto hacia los alumnos, brindar confianza a los alumnos, mantener expectativas positivas hacia los alumnos, ofrecer apoyo en las dificultades manifestadas.

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

Ítems 3, 6, 11, 12, 13

En esta dimensión se obtuvo información sobre estrategias didácticas que permiten conocer la eficacia percibida por los profesores para evaluar el aprendizaje de los alumnos y el grado en el que se sienten eficaces para autoevaluar su propia función docente.

En síntesis, para Morales (2010) la escala original de 44 ítems evalúa la autoeficacia del profesor para llevar a cabo las estrategias didácticas recogidas en cada una de las dimensiones anteriores, relacionadas todas ellas con un aprendizaje universitario de calidad.

La fiabilidad de la versión definitiva de esta escala es de $\alpha = .9475$, con una muestra de 362 profesores universitarios.

La fiabilidad del instrumento con 20 ítems es $\alpha = .923$, debido a su fiabilidad tan alta y que todos los ítems miden básicamente el mismo rango por lo que se decidió trabajar con los 20 ítems seleccionados.

Para el diseño del cuestionario utilizado, se adicionaron otras variables, que se espera que aporten sobre la relación de la autoeficacia con otras variables:

Dimensión demográfica:

En esta sección se tomaron datos generales relacionados con características de los docentes como: género, edad, área en que ejerce docencia en la facultad, tiempo de ejercer la docencia y actualización en capacitación en docencia universitaria. Estas características se evaluaron como variables que pueden influir en la percepción del docente sobre su autoeficacia, así como para realizar una caracterización de la población estudiada.

Otras variables:

Como parte de las otras variables que se deseaban estudiar y su relación con la autoeficacia, en la última sección del cuestionario se elaboraron ítems que evaluaron satisfacción docente, modelos de aprendizaje, percepción de éxito del docente, percepción de éxito académico hacia sus alumnos. Estas fueron analizadas como fuentes básicas de la autoeficacia. Prieto (2007)

Estas variables se correlacionaron con cada una de las dimensiones de autoeficacia que mide el instrumento de Prieto (2007).

3.3 Procedimiento:

1. Antes de proceder a la recolección de la información, se realizó una adaptación del test de autoeficacia de Prieto (2007), el cual se redujo de 44 a 20 ítems, con el apoyo y asesoría personal del Dr. Pedro Morales Vallejo, S.J.
2. Se procedió a delimitar la muestra de los docentes de cada carrera que estaban nombrados en el primer ciclo del 2011.
3. Se solicitó autorización al Consejo Académico de la Facultad de Ciencias de la Salud, para poder administrar los cuestionarios a los docentes.
4. Por medio de los coordinadores académicos de las 3 carreras seleccionadas se obtuvo el número de docentes nombrados para enviar los cuestionarios, para la carrera de Licenciatura en Medicina (Campus Central y Residencia Universitaria ubicada en la zona 11 de la capital), para la carrera de Licenciatura en Nutrición se tomaron los docentes que imparten clases en el Campus Central en los primeros años de carrera, y finalmente para los docentes de la carrera de Licenciatura en Enfermería, se enviaron los cuestionarios a la coordinadora académica ubicada en la Sede de La Antigua, ubicada en Antigua Guatemala, para ser administrados a los docentes del plan fin de semana que es la modalidad en que se imparte la carrera en los campos y sedes regionales.
5. Los cuestionarios fueron autoadministrados por cada docente.
6. Se procedió a ordenar y clasificar por carrera los cuestionarios, identificándolos con numeración correlativa para su identificación y tabulación.
7. Los datos se tabularon en una base de datos realizada en una hoja electrónica de Excel.

8. Para el procesamiento y cálculo estadístico de los resultados, se trabajó con el asesoramiento personal del Dr. Pedro Morales Vallejo S.J. y el programa de internet The Chinese University of Hong Kong.
9. Los resultados se organizaron en tablas para facilitar su comprensión para el posterior análisis y discusión de resultados.
10. Se elaboraron las conclusiones y recomendaciones.

Finalmente se procedió a la elaboración del informe final.

3.4. Tipo de investigación, diseño y metodología estadística

La investigación fue de tipo cuantitativa con enfoque correlacional. El diseño fue de corte transversal, ya que se realizó una sola medición en cada sujeto de estudio. Hernández, Fernández & Baptista, (2010)

Para la adaptación del instrumento original de Prieto (2007), el cual se redujo de 44 a 20 ítems, se procedió a realizar una correlación entre los elementos que lo constituyen y obtener una Alfa de Cronbach.

Se correlacionaron los resultados entre cada grupo de docentes de las carreras de Licenciatura en Medicina, Licenciatura en Nutrición y Licenciatura en Enfermería, utilizando el contraste de medias calculándolo con la t de Student. Se analizó el coeficiente de correlación de Pearson, para identificar la correlación entre las variables estudiadas.

Para los análisis se utilizaron programas de Excel, SPSS y programa de internet de The Chinese University of Hong Kong.

IV. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Para el estudio se procedió realizar una adaptación del test sobre autoeficacia docente de Prieto (2007), el cual se redujo de 40 a 20 ítems, y se realizó un análisis para evaluar la fiabilidad del test adaptado, como puede observarse en la tabla No. 1:

Tabla No. 1 Análisis de fiabilidad del test adaptado

Ítems	Correlación Elemento-total Corregida	Alfa de Cronbach Si se elimina el
1. Especificar los objetivos de aprendizaje que espero que alcancen los alumnos	0.469	0.92
2. Crear un clima de confianza en el aula	0.504	0.92
3. Utilizar diversos métodos de evaluación	0.586	0.92
4. Conseguir que los alumnos se preocupen por resolver las dificultades que encuentran mientras aprenden	0.745	0.916
5. Conseguir que los alumnos se consideren a sí mismos capaces de aprender	0.495	0.921
6. Emplear métodos sistemáticos que me permitan analizar mi conducta docente	0.670	0.918
7. Mantener, a pesar de las posibles dificultades, expectativas positivas hacia los alumnos	0.686	0.918
8. Adaptarme, cuando planifico las clases, a las necesidades de los alumnos (motivación, intereses, conocimientos...)	0.613	0.919
9. Otorgar a los alumnos un papel activo en clase, más constructores de conocimiento que receptores de la información	0.653	0.918
10. Ofrecer apoyo y ánimo a los alumnos que tienen dificultades en su aprendizaje	0.647	0.918
11. Dar a los alumnos, tras la evaluación, una información detallada sobre su desempeño	0.681	0.918
12. Recurrir a distintos medios (conferencias, manuales, colaboración con otros...) para desarrollar una destreza docente	0.663	0.918
13. Evaluar en qué medida se han alcanzado los objetivos de aprendizaje previamente establecidos	0.717	0.917
14. Aceptar las iniciativas de los alumnos relacionadas con su aprendizaje (actividades extra, trabajos voluntarios)	0.445	0.922
15. Mostrar respeto a los alumnos a través de las conductas que manifiesto en clase	0.441	0.922
16. Ser flexible en la enseñanza aunque haya de alejarme de lo planificado	0.203	0.926
17. Lograr que los alumnos perciban la utilidad de lo que aprenden	0.457	0.922
18. Favorecer la confianza de los alumnos en sí mismos	0.607	0.919
19. Dedicar tiempo suficiente a planificar las clases	0.677	0.917
20. Seleccionar los recursos materiales más adecuados para cada clase	0.789	0.915

Del análisis de ítems que se realizó en la tabla No. 1, se obtuvo la fiabilidad de los 20 ítems de $\alpha = 0.923$, la cual es muy alta. Lo que nos dice que todos los ítems miden básicamente el mismo rasgo y que el test diferencia bien los niveles de autoeficacia en la muestra del estudio.

El test original de Prieto (2007) está dividido en cuatro dimensiones, que para el análisis de los resultados se utilizó el nombre de forma abreviada de la siguiente manera:

1. Dimensión Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje: Planificación
2. Implicación de los alumnos en el aprendizaje: Implicación de los alumnos
3. Interacción y creación de un clima positivo en el aula: Interacción, clima positivo
4. Evaluación del aprendizaje de los alumnos y autoevaluación de la función docente: Evaluación

En este estudio por el número de sujetos no fue aconsejable hacer el análisis en esas cuatro dimensiones, para evaluar la fiabilidad de los ítems, pero debido a la clara validez conceptual que tienen esas dimensiones, a pesar de haberlos hecho en esta tabla, se seguirán presentando con otro tipo de análisis realizados con Excel, SPSS y el programa de Internet de The Chinese University of Hong Kong.

Tabla No. 2 Estadística descriptiva sobre autoeficacia y las dimensiones estudiadas

Dimensión	Media	Desviación Típica	Alfa
Dimensión 1. Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje (ítems 1,8,16,19,20)	25.86	2.74	0.704
Dimensión 2. Implicación de los alumnos en el aprendizaje (ítems 4,5,9,14,17)	25.73	2.61	0.707
Dimensión 3. Interacción y creación de un clima positivo en el aula. (ítems 2,7,10,15,18)	26.78	2.48	0.747
Dimensión 4. Evaluación del aprendizaje de los alumnos y autoevaluación de la función docente (ítems 3,6,11,12,13)	24.36	3.78	0.840
Total autoeficacia	102.73	10.44	0.92

Fuente: Instrumento de investigación

En la tabla No. 2 se observa que la media por ítem en las cuatro dimensiones estudiadas y en el total está en torno a 5, lo que en una escala de 1 a 6 puede considerarse alta; en las dimensiones estudiadas la media más baja, la Desviación Típica más alta (indica más diferencias interindividuales) y la mayor fiabilidad se encuentran en la dimensión de evaluación del aprendizaje.

Los coeficientes de fiabilidad de cada dimensión son altos para tan pocos ítems; es en la dimensión de evaluación donde los sujetos quedan mejor diferenciados.

Las correlaciones de las cuatro dimensiones entre sí y con el total de la escala son altas como puede observarse en la tabla No. 3.

Tabla No. 3 Correlación entre las dimensiones estudiadas

DIMENSIONES	TOTAL	Planificación	Implicación de los alumnos	Interacción, clima positivo	Evaluación
Planificación	0.902	1			
Implicación de los alumnos	0.898	0.749	1		
Interacción, clima positivo	0.881	0.754	0.778	1	
Evaluación	0.909	0.754	0.735	0.692	1

Fuente: Instrumento de investigación

El valor mínimo del coeficiente de correlación con 6 sujetos para ser significativo ($p=0.05$) es 0.246 (según programa de internet de The Chinese University of Hong Kong). Se observa en la tabla No. 3 que la dimensión corresponde a la evaluación es la que pesa más en el total de autoeficacia.

Tabla No. 4 Correlaciones de autoeficacia de acuerdo a las dimensiones estudiadas con género, tiempo de docencia y capacitaciones recibidas

Dimensiones	Género	Tiempo de docencia	Capacitación
Planificación	-0.020	0.175	0.025
Implicación de los alumnos	-0.091	0.088	-0.082
Interacción, clima positivo	-0.098	0.014	-0.037
Evaluación	0.041	0.210	0.196
Total autoeficacia	-0.036	0.147	0.048

Fuente: Instrumento de investigación

En la tabla No. 4 puede observarse que ninguna correlación es estadísticamente significativa; las mayores correlaciones están entre la dimensión de evaluación y el tiempo de

docencia ($p=0.09$) y el haber tenido más o menos capacitaciones ($p=0.12$), pero son muy bajas.

Tabla 5. Correlación entre autoeficacia de acuerdo a las dimensiones estudiadas con la variable satisfacción

En qué medida me siento satisfecho	Planificación	Implicación de alumnos	Interacción clima positivo	Evaluación	Total
<i>Con la universidad</i>	0.353	0.382	0.383	0.427	0.434
<i>Con el departamento en el que laboro</i>	0.307	0.325	0.224	0.384	0.354
<i>Con mi ejercicio docente</i>	0.487	0.421	0.436	0.438	0.496
<i>Con los estudiantes que tengo a mi cargo</i>	0.371	0.475	0.399	0,403	0.457

Fuente: Instrumento de investigación

En la Tabla No. 5 es claro que todos los coeficientes de correlación son estadísticamente significativos y de magnitud apreciable; las mayores correlaciones se dan con el total del test (excepto la dimensión evaluación que tiene su mayor correlación con satisfacción con el departamento en el que labora el docente), pero no se aprecian diferencias importantes. Es evidente la importancia de la satisfacción para sentirse autoeficaz.

A continuación se presenta en la Tabla No. 6 las correlaciones de autoeficacia con la experiencia personal.

Tabla No. 6. Correlaciones entre las dimensiones de autoeficacia con la experiencia personal en la universidad.

<i>En la Universidad: En qué medida cree o se siente usted:</i>	Planificación	Implicación de alumnos	Interacción clima positivo	Evaluación	Total
<i>Valorado y reconocido como docente</i>	0.238	0.344	0.302	0.180	0.286
<i>Tuvo buenos modelos, cuando fue estudiante</i>	0.030	-0.022	-0.012	0.138	0.049
<i>La universidad le apoya lo suficiente con materiales para la docencia</i>	0.102	0.089	0.116	0.190	0.145

Fuente: Instrumento de investigación

En la tabla No. 6 se ha señalado en negrita las correlaciones estadísticamente significativas; la autoeficacia no se relaciona con haber tenido buenos modelos y tampoco con el apoyo con medios de la Universidad, pero sí de manera clara con sentirse valorado y reconocido como docente (excepto en autoeficacia para evaluar); la mayor correlación se da con la dimensión de implicar a los alumnos en las tareas de aprendizaje. También queda clara la importancia de sentirse valorado y reconocido como docente.

Tabla No. 7 Correlación entre autoeficacia docente con variables que se han relacionado directamente con los alumnos.

<i>Los alumnos; en qué medida cree</i>	Planificación	Implicación de alumnos	Interacción clima positivo	Evaluación	Total
<i>En su vida como docente, ha tenido éxito a juzgar por el resultado de los alumnos</i>	0.470	0.399	0.378	0.340	0.436
<i>Son capaces de terminar bien su carrera</i>	0.179	0.288	0.120	0.158	0.205
<i>Se sienten responsables de su propio aprendizaje</i>	0.167	0.264	0.165	0.234	0.234
<i>Se sienten motivados para estudiar en serio su carrera</i>	0.369	0.408	0.267	0.385	0.402
<i>Proporción de alumnos que terminarán bien su asignatura</i>	0.231	0.259	0.230	0.286	0.284

Fuente: Instrumento de investigación

En la tabla No. 7 se ha señalado con negrita, las correlaciones estadísticamente significativas entre autoeficacia docente con variables que se han relacionado directamente con los alumnos. Se puede observar que el haber tenido experiencias de éxito (que es una de las fuentes de autoeficacia), es la que de manera más clara se relaciona con la autoeficacia, en todas las dimensiones y en total, y también el percibir a los alumnos motivados guardan una mayor correlación.

También se puede destacar que el sentirse eficaz para la implicación de los alumnos en el aprendizaje tiene que ver con todas las preguntas de percepción de los alumnos; sobre todo el sentir que están motivados para estudiar la carrera.

Tabla No. 8. Estadística descriptiva por profesión de los docentes y la dimensión de planificación.

Dimensión	Profesión	N	Media	Desviación Típica
Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje	Médico	25	25.92	2.85
	Nutricionista	11	24.91	2.81
	Enfermera	9	27.33	2.45
	Otros	19	25.63	2.56
	Total	64	25.86	2.74

Fuente: Instrumento de investigación

En la Tabla No. 8 se observa que la media más alta y la Desviación Típica más baja se presentan en el grupo de profesión de enfermeras. En la casilla “Otros” se engloban diversas profesiones con un número más bajo de sujetos. Comparando las profesiones de médicos, enfermeras y nutricionistas mediante un análisis de varianza por muestras independientes, el cual se hizo en el programa de internet de The Chinese University of Hong Kong, se tiene $F=2.128$, $p= 0.16$; por lo que se evidencia que no hay diferencias estadísticamente significativas.

Tabla No. 9. Estadística descriptiva por profesión de los docentes y la dimensión de implicación de los alumnos en el aprendizaje.

Dimensión	Profesión	N	Media	Desviación Típica
Implicación de los alumnos en el aprendizaje	Médico	25	25.88	2.49
	Nutricionista	11	24.09	2.25
	Enfermera	9	26.55	2.35
	Otros	19	26.10	2.86
	Total	64	25.73	2.61

Fuente: Instrumento de investigación

En la tabla No. 9, se observa que las docentes enfermeras tienen también la media más alta; se realizó para estas variables un análisis de varianza para comparar docentes de las distintas profesiones, médicos, enfermeras y nutricionistas y se obtuvo $F= 3.09$, $p= 0.059$; no hay diferencias estadísticamente significativas pero se aproximan con una baja probabilidad de error, casi el 6 %. La diferencia entre enfermeras y nutricionistas, que son quienes presentan las medias más alta y más baja, es de una magnitud (tamaño del efecto, Morales 2011) de 0.32 que no es muy pequeña.

Tabla No. 10. Estadística descriptiva por profesión de los docentes y la dimensión de interacción y creación de un clima positivo en el aula.

Dimensión	Profesión	N	Media	Desviación Típica
Interacción y creación de un clima positivo en el aula	Médico	25	26.88	1.98
	Nutricionista	11	25.45	3.42
	Enfermera	9	27.33	2.50
	Otros	19	27.16	2.39
	Total	64	26.78	2.48

Fuente: Instrumento de investigación

En la tabla No. 10, se observa que las enfermeras siguen teniendo la media mayor aunque no mucho mayor que la categoría de “Otros”, que engloba otras profesiones en menor número de frecuencia. Comparando médicos, nutricionistas y enfermeras se tiene una $F=1.71$, $p=0.1928$; sin diferencias estadísticamente significativas.

Tabla No. 11. Estadística descriptiva por profesión de los docentes y la dimensión de evaluación del aprendizaje de los alumnos y autoevaluación de la función docente.

Dimensión	Profesión	N	Media	Desviación Típica
Evaluación del aprendizaje de los alumnos y autoevaluación de la función docente	Médico	25	24.08	3.24
	Nutricionista	11	22.73	3.82
	Enfermera	9	25.89	4.25
	Otros	19	24.94	4.09
	Total	64	24.36	3.78

Fuente: Instrumento de investigación

La tabla No. 11 muestra que los docentes con profesión de enfermeras tienen de nuevo la media mayor aunque también tienen la mayor desviación Típica; la media más baja corresponde a los docentes con profesión de nutricionistas. El análisis de varianza realizado con las tres profesiones más relevantes da $F=1.91$, $p=0.1598$, sin diferencias significativas; la diferencia entre docentes con profesión de enfermeras y nutricionistas tiene un tamaño del efecto de 0.88, que puede considerarse grande, aunque la diferencia no sea significativa.

En conjunto lo que se desprende de estos datos descriptivos es la mayor autoeficacia de los docentes con profesión de enfermeras aunque las diferencias no sean grandes.

En el estudio, también es interesante hacer el análisis descriptivo y de diferencias, no sólo en relación a la profesión del docente, sino en el área docente, es decir si el docente imparte clases en el área de medicina, nutrición o enfermería.

Tabla No. 12. Estadística descriptiva por área en la que se imparte la docencia y la dimensión de planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dimensión	Área de docencia	N	Media	Desviación Típica
Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje	Medicina	23	25.00	2.26
	Nutrición	15	24.87	2.56
	Enfermería	26	27.19	2.76

Fuente: Instrumento de investigación

En la Tabla No. 12 se observa que la media más alta corresponde a los docentes que pertenecen al área de enfermería. El análisis de varianza da $F= 6.007$ que corresponde a $p= 0.004$; por lo que sí hay diferencias significativas. Analizando la magnitud de las diferencias (tamaño del efecto) la de Enfermería con Medicina es grande, con un valor de 0.86 y al comparar Enfermería con Nutrición también es grande, con un valor de 0.91.

Tabla No. 13. Estadística descriptiva por área en la que se imparte la docencia y la dimensión de implicación de los alumnos en el aprendizaje.

Dimensión	Área de docencia	N	Media	Desviación Típica
Implicación de los alumnos en el aprendizaje	Medicina	23	25.43	2.48
	Nutrición	15	24.27	2.09
	Enfermería	26	26.87	2.59

Fuente: Instrumento de investigación

Nuevamente, como puede observarse en la Tabla No. 13 la media de los docentes del área de enfermería sigue siendo la mayor; el análisis de varianza da $F=5.5827$ y $p= 0.006$, claramente significativa. Las magnitudes del efecto para cuantificar las diferencias son entre Enfermería y Medicina 8.41, es un efecto grande y entre Enfermería y Nutrición es de 1.01 que también es grande.

Tabla No. 14. Estadística descriptiva por área en la que se imparte la docencia y la dimensión de interacción y creación de un clima positivo en el aula.

Dimensión	Área de docencia	N	Media	Desviación Típica
Interacción y creación de un clima positivo en el aula	Medicina	23	26.22	1.73
	Nutrición	15	25.93	3.22
	Enfermería	26	27.77	2.32

Fuente: Instrumento de investigación

Las medias en el área de docencia siguen el mismo orden que en los anteriores, la media más alta se encuentra en el área de Enfermería y la media más baja en el área de Nutrición. El resultado del análisis de varianza al comparar las tres carreras es $F= 3.84$ y $p= 0.027$; hay diferencias estadísticamente significativas. Los tamaños del efecto son entre Enfermería y Medicina 0.66 moderado y entre Enfermería y Nutrición 0.79 es grande.

Tabla No. 15. Estadística descriptiva por área en la que se imparte la docencia y la dimensión de Evaluación del aprendizaje de los alumnos y autoevaluación docente

Dimensión	Área de docencia	N	Media	Desviación Típica
Evaluación del aprendizaje de los alumnos y autoevaluación docente	Medicina	23	23.35	3.66
	Nutrición	15	22.73	3.61
	Enfermería	26	26.19	3.31

Fuente: Instrumento de investigación

Las medias según puede observar en la tabla anterior, siguen en el mismo orden; el análisis de varianza da 6.107, $p= 0.0032$; es en esta variable donde se pueden afirmar las diferencias con mayor seguridad. Los tamaños del efecto entre Enfermería y Medicina 0.80 (grande) y entre Enfermería y Nutrición 0.98 (grande).

En la tabla siguiente se presentan los resultados del área de docencia en relación al total de la escala de autoeficacia.

Tabla No. 16. Estadística descriptiva por área en la que se imparte la docencia y el total de la escala de autoeficacia

Dimensión	Área de docencia	N	Media	Desviación Típica
Total de escala de autoeficacia	Medicina	23	100.00	8.81
	Nutrición	15	97.80	10.09
	Enfermería	26	108.00	9.96

Fuente: Instrumento de investigación

El orden en las medidas del total de autoeficacia es el mismo ya visto en las cuatro dimensiones previas. El análisis de varianza dio el resultado de $F=6.837$ y $p=0.002$, lo que permite mucha seguridad al afirmar las diferencias. Las magnitudes de las diferencias (tamaño del efecto) son entre Enfermería y Medicina 0.83 (grande) y entre Enfermería y Nutrición 1.06 (grande).

Finalmente, se presenta un resumen de los datos descriptivos de los docentes de tres carreras diferentes que fueron medidos con la misma escala de autoeficacia con un test de 20 ítems, que se dividió en 4 dimensiones. Considerando que las muestras de cada área en dónde se ejerce la docencia de los sujetos de estudio fueron de tamaño desigual, se procedió a realizar un análisis de varianza.

Tabla No. 17. Resumen de estadística descriptiva del área en dónde se imparte la docencia y las dimensiones de autoeficacia.

Área donde imparte docencia	Planificación del 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
Medicina (N=23)	M=25.00 $\alpha= 2.26$	M=25.43 $\alpha=2.48$	M= 26.22 $\alpha= 1.73$	M= 23.35 $\alpha= 3.66$
Nutrición (N=15)	M=24.87 $\alpha= 2.56$	M=24.27 $\alpha= 2.09$	M=25.93 $\alpha= 3.22$	M= 22.73 $\alpha= 3.61$
Enfermería (N=26)	M= 27.19 $\alpha= 2.76$	M= 26.85 $\alpha= 2.59$	M= 27.77 $\alpha= 2.32$	M= 26.19 $\alpha= 3.31$
Análisis de varianza	F= 6.007 p= 0.004	F= 5.5827 p= 0.0006	F= 3.84 p= 0.027	F= 6.107 p= 0.0032

Fuente: Instrumento de investigación

Los análisis de varianza para poder comprobar los tres grupos de sujetos de estudio se realizaron en programas de Excel y el programa de internet de The Chinese University of

Hong Kong. Se puede observar que todos los análisis de varianza son estadísticamente significativos ($p < 0.5$), pero debido a lo desigual de las muestras no se pudieron realizar contrastes posteriores. Con estos datos se puede concluir que la media más alta en el grupo de docentes de la licenciatura en Enfermería, que fue en todos los casos, es significativamente superior a la media más baja que corresponde al grupo de docentes de la licenciatura en Nutrición.

V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La evidencia existente a nivel nacional e internacional sobre la importancia que tiene la autoeficacia en los docentes, en la medida en que ésta puede influir en un mejor desempeño de los docentes y por ende en un mejor nivel académico en los estudiantes, como los resultados a nivel nacional mostrados por Carbonell (2011), que evidenciaron que la experiencia docente, los modelos y sugerencias de otros profesores y el entusiasmo por ayudar a aprender a los alumnos, influyen en la autoeficacia docente. Maldonado (2011) también evidenció relaciones positivas, significativas entre autoeficacia percibida y años de experiencia docente. A nivel internacional Fernández (2008) concluyó que los niveles de autoeficacia percibida influyen significativamente en altos niveles de percepción del desempeño docente, así mismo, Rodríguez *et al.* (2009) concluyeron que, las creencias de autoeficacia de los profesores juegan un papel importante en el compromiso con la enseñanza y en la motivación docente; entre otros, fue la base de plantear este estudio para determinar la autoeficacia docente y su relación con otras variables como el nivel de satisfacción docente, modelos de aprendizaje, formación docente, y percepción que tienen sobre sus alumnos, en los docentes de la Licenciatura de Medicina, Nutrición y Enfermería de la Universidad Rafael Landívar. Esto con la finalidad de mejorar la calidad académica de los docentes de la Facultad y sobre todo mejorar las metas educativas de la institución, de acuerdo a lo planteado por teóricos como Prieto (2007).

Para el desarrollo del mismo, se realizó una adaptación del test original de Prieto (2007) que está constituido por 44 ítems, organizados en 4 dimensiones: Dimensión Planificación del 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. La adaptación consistió en la selección de 20 ítems, conservando las 4 dimensiones del test original. Para el estudio se logró determinar la fiabilidad del test de 20 ítems, la cual es grande y diferencia adecuadamente a los sujetos del estudio según tengan más o menos de los rasgos; las dimensiones investigadas de cinco ítems también tienen una fiabilidad aceptable teniendo en cuenta el pequeño número de ítems, sobre todo el de la dimensión de evaluación.

Con este test adaptado de 20 ítems, se puede decir que la experiencia de Fuentes (2009) quien determinó la relación de autoeficacia docente y el uso de estrategias de enseñanza en el aula, reúne condiciones similares ya que también trabajó con una muestra reducida de 32 profesores de nivel secundario utilizando la escala de Autoeficacia docente de la doctora Leonor Prieto Navarro, en la que adaptó a 18 ítems, y sus estudios la llevaron a concluir que existe relación entre la autoeficacia docente y el uso de estrategias de enseñanza que utilizaban los docentes de dicho establecimiento.

Con el análisis de la alta fiabilidad del test adaptado a 20 ítems, se procede a analizar las dimensiones de la autoeficacia que se midieron con el test, así como su relación con otras variables como satisfacción docente, modelos de aprendizaje del docente y percepción sobre sus alumnos. En el caso de Maldonado (2011) quien investigó con una muestra de 63 profesores también utilizó una escala diseñada por Prieto para medir la autoeficacia docente y para correlacionar los resultados, con otras variables también diseñó un cuestionario que permitió hacer las correlaciones entre las variables estudiantes y las dimensiones de autoeficacia, Lo que coincide con la presente investigación, ya que también se modificó la escala diseñada por Prieto (2007) y se agregaron preguntas adicionales para poder hacer las correlaciones con las otras variables del estudio.

Es importante hacer algunas observaciones sobre la caracterización general de la muestra, ya que una de las características de las carreras de licenciatura de la Facultad de Ciencias de la Salud, es la incorporación de los estudiantes en actividades de prácticas en centros y servicios de salud, o bien en la industria de alimentos en el caso de la carrera de Licenciatura en Nutrición. Esto hace que existan diversas figuras docentes dentro del claustro, siendo ellas: docente horario, tutor de práctica hospitalaria, docente supervisor de práctica hospitalaria, comunitaria e industria de alimentos. Aunado a ello, las prácticas que realizan los estudiantes se llevan a cabo en diferentes regiones del país, en diferentes horarios a los establecidos por la universidad, por lo que para la selección de sujetos de estudio se seleccionaron únicamente a los docentes que imparten docencia en los cursos teóricos o teórico-prácticos en el Campus Central para los de la Licenciatura en Nutrición, para la Licenciatura en Medicina docentes de cursos teóricos del Campus Central y Residencia Universitaria ubicada en la zona 11 y finalmente, para la Licenciatura en Enfermería se incluyeron a los docentes de los cursos teóricos del plan fin de semana en la Sede de Antigua, ya que esta carrera no se ofrece en el Campus Central.

Otra característica que estuvo presente en los resultados es la diversidad de profesiones existentes entre los docentes, diversidad que estuvo marcada por 1 caso en diversas profesiones. Se encontraron docentes con profesiones ajenas a las de las ciencias de la salud, como el caso de 1 ingeniero y 1 sociólogo en la Licenciatura en Medicina, en la Licenciatura en Nutrición 1 ingeniero y 1 matemático y aunque en la Licenciatura en Enfermería hubo más diversidad de profesiones, fuera del área de salud directamente, se encontraron únicamente 2 teólogos. Estas profesiones corresponden con toda seguridad a los docentes de cursos de Experiencia de Desarrollo Personal (EDP), que se constituyen como

parte del pensum en un curriculum de formación integral que es propio de la Universidad Rafael Landívar. El resto de profesiones como se indicó anteriormente tienen alguna relación con los cursos del área de salud.

Entrando de lleno a los resultados sobre el nivel de autoeficacia y las variables estudiadas podemos de forma ordenada indicar lo siguiente:

El nivel de autoeficacia docente percibida puede considerarse alto, con una media por ítem en torno a 5 en una escala de 1 a 6, aunque tanto las desviaciones típicas como los coeficientes de correlación encontrados implican diferencias interindividuales. En el conjunto de la muestra la media mayor corresponde a la dimensión de *Interacción y creación de un clima positivo en el aula* y la más baja, sin ser especialmente baja a *Evaluación del aprendizaje de los alumnos y autoevaluación de la función docente* que es también donde hay mayores diferencias individuales. Este resultado es muy importante ya que de acuerdo a Prieto (2007) la medición de esta dimensión es importante porque el clima positivo en el aula influye tanto en el profesor como en los alumnos en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. En cuanto a la dimensión de Evaluación del aprendizaje y autoevaluación de la función docente, habrá que determinar en qué consisten las diferencias interindividuales encontradas, aunque a pesar de ello, la media es baja pero no de forma considerable. Lo que de acuerdo a Prieto (2007) las cuatro dimensiones evaluadas con su test reflejan las características más relevantes de un docente a nivel universitario, ella misma define el instrumento como una guía completa para la reflexión de la práctica docente. Por lo que se puede tomar la fiabilidad obtenida en el instrumento para reflexionar sobre estos resultados con las autoridades y docentes de la Facultad de Ciencias de la Salud.

Los resultados muestran que la dimensión del aprendizaje fue la que presentó la media más baja, la desviación típica más alta y la mayor fiabilidad. Lo que indica que ésta dimensión es la que presenta más diferencias interindividuales.

Resultados similares obtuvo Maldonado (2011), en la investigación sobre autoeficacia docente percibida y su relación con otras variables, con una muestra de 63 profesores de los colegios de Red San Francisco Javier en el que relacionó la autoeficacia percibida del docente con otros aspectos como satisfacción con la labor docente, alumnos, colegas e institución; en el que concluyó que existe una alta autoeficacia percibida por parte de los docentes a nivel general, pero con diferencias marcadas entre los sujetos de la muestra. Las relaciones positivas las encontraron más con la satisfacción con el centro educativo, apoyo institucional y la tarea docente. En este sentido, contrasta con los resultados de éste estudio como se verá más adelante, ya que no se encontró una clara relación con el apoyo en medios recibidos de la universidad.

En la autoeficacia percibida no hay diferencias entre los sexos (la correlación es prácticamente de cero), ni relaciones con el tiempo en la institución, ni con el número de capacitaciones recibidas.

En relación al género, lo que se ha encontrado en la literatura y resultados de investigaciones sobre la relación de género y autoeficacia, no ha sido muy contundente, Covarrubias y Mendoza (2015), indican que mientras que en algunas investigaciones se ha encontrado que las mujeres presentan mayor eficacia que los hombres, en otras no se

encuentran diferencias significativas. Algunas razones que mencionan están relacionadas por el número elevado de profesoras en relación a profesores, por otro lado, el rol de profesor está más relacionado con el género femenino y en algunos casos depende también de las asignaturas que imparten. Por lo que este estudio puede considerarse que los resultados en cuanto a género concuerdan con aquellos estudios que no han encontrado diferencias significativas con la variable género.

Bandura, (citado por Covarrubias y Mendoza 2015) señala que entre los 0 y 23 años de experiencia docente se encuentran los niveles más elevados de autoeficacia docente, con una tendencia a disminuir después de este tiempo. Sin embargo Covarrubias y Mendoza (2015) reportan en los resultados de su investigación que los docentes que tienen entre 6 y 10 años de experiencia mostraron una mayor relación entre sentimientos de autoeficacia docente y estrategias de enseñanza y aprendizaje. Por lo que este estudio no concuerda con estos datos, ya que no se encontraron relaciones significativas entre autoeficacia y el tiempo de laborar en la institución. No se descarta que en otras investigaciones con una muestra mayor de docentes puedan encontrarse algunas diferencias o relaciones más significativas.

En este estudio no se encontraron relaciones significativas entre el número de capacitaciones recibidas y autoeficacia, esta relación es importante porque en la literatura se menciona que los profesores que mantienen una dinámica de relación y formación mutua entre profesores, según describen Davis y Thomas (2007), son los profesores más dispuestos y con más deseos de aprender, los que promueven éstas mismas actitudes en sus estudiantes.

La autoeficacia, y tal como muestran en general las investigaciones sobre autoeficacia docente, está claramente relacionada con la satisfacción, sobre todo con el propio ejercicio docente; son los más satisfechos quienes se sienten más capaces; estas correlaciones implican que existen diferencias claras en satisfacción. Davis y Thomas (2017), Gonzáles (2013), Covarrubias y Mendoza (2015).

En este estudio se encontró que la autoeficacia se relaciona claramente con sentirse valorado y reconocido como docente, pero no con el apoyo de medios recibidos de la Universidad. Probablemente este resultado, se deba a que los docentes incluidos en la muestra son catedráticos tipo horario, no mantienen una relación laboral con la institución universitaria, por lo que no se puede esperar de los docentes niveles de satisfacción laboral o con los medios que propicia la universidad, como menciona González (citado por Caballero 2002), en relación a estímulos, motivaciones y factores que se relacionen a un lugar de trabajo. Por lo que las acciones específicas que valoren al docente y reconozcan su labor, son las que se han evidenciado en este estudio con una relación más estrecha con el nivel de autoeficacia docente.

La autoeficacia no implica en esta muestra el haber tenido buenos modelos docentes. Contrasta con los resultados de Maldonado (2011), quien encontró una media alta en los profesores que habían indicado haber tenido como modelos a profesores excelentes, sin embargo, encontró correlación significativa únicamente entre el haber tenido modelos excelentes y la variable implicación de los alumnos en el aprendizaje. Prieto (2007), menciona el haber tenido modelos eficaces, entendido también como experiencia vicaria, como una de las fuentes básicas de la autoeficacia, lo presenta como un factor predictivo de

la propia capacidad docente, aunque afirma que en general las experiencias directas tienen un mayor efecto en la autoeficacia en relación a la experiencia vicaria.

La autoeficacia se relaciona de manera clara con haber tenido éxito a juzgar por el resultado de sus alumnos y con verles motivados para terminar la carrera. Prieto (2007), Esquivel (2009) han evidenciado que el verles capaces y responsables de su propio aprendizaje parece como de una importancia menor aunque haya alguna correlación significativa con alguna de las dimensiones. También en algunos estudios como el de Ruiz (2009), quien comprobó la correlación entre Autorregulación, Autoeficacia y Rendimiento Académico, en 48 estudiantes de la carrera de Educación Inicial y Preprimaria de la Universidad Rafael Landívar, evidenció con los resultados de su estudio que existe una correlación estadísticamente significativa entre la autorregulación, autoeficacia y la percepción de rendimiento académico del grupo de estudiantes, y además concluyó que las estudiantes de mayor edad y que estaban casadas se autorregulaban mejor. Aunque en este estudio no se midió autoeficacia en estudiantes, podría considerarse la posibilidad que los docentes al ver motivados a sus alumnos por terminar la carrera, (en la medida que estos también se sientan autoeficaces), les hace sentirse más capaces de poder apoyarles en su proceso de aprendizaje y a alcanzar el éxito académico, por lo tanto los mismos docentes también incrementan su nivel de autoeficacia.

Por profesiones no se perciben grandes diferencias, pero sí se advierte la media mayor de las enfermeras en todas las dimensiones y en el caso de la dimensión 2 (Implicación de los alumnos en el aprendizaje), se aproxima a la significación estadística ($p=0.059$). Lo que concuerda con lo encontrado por Canto y Rodríguez (1998) en la que se evidenció un aumento positivo en la autoeficacia cuando es el propio estudiante el que establece sus metas.

En el caso de los estudiantes de enfermería, la mayor parte de ellos están ya ejerciendo la enfermería a nivel de auxiliares de enfermería y quieren alcanzar el nivel técnico o ya están estudiando la licenciatura, que fue el grupo de docentes incluidos en esta muestra, por lo que se puede asumir que ya son estudiantes adultos, trabajadores por lo que tienen una orientación hacia la meta, más clara lo que puede favorecer el nivel de autoeficacia en los docentes de la Licenciatura en Enfermería.

Los resultados de este estudio también pueden relacionarse con los resultados de Esquivel (2009) en la que en su investigación encontró una relación más alta en su muestra de docentes, entre la percepción de autoeficacia para planificar y la implicación de los alumnos en sus metas.

Por carreras en donde imparten la docencia, las diferencias son más claras y estadísticamente significativas. La media más alta está en todos los casos en los profesores que imparten sus clases en la carrera de Licenciatura en Enfermería, sigue la Licenciatura en Medicina y las medias más bajas se encontraron en los docentes que imparten cursos en el área de Nutrición; la diferencia de la Licenciatura en Enfermería con las otras dos carreras puede considerarse grande según la valoración habitual de Cohen (1988) que considera que una diferencia es grande cuando un tamaño del efecto es igual o superior a 0.80.

VI. CONCLUSIONES

1. El nivel de autoeficacia docente percibida, de los profesores de la licenciatura en Medicina, Nutrición y Enfermería de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Rafael Landívar es alto. Este resultado es de suma importancia porque esto tendrá efectos positivos en el desempeño académico de los estudiantes, sobre todo en las áreas de práctica que como característica de la Facultad de Ciencias de la Salud, se inician de forma programada y sistematizada en los inicios de las diferentes carreras de licenciatura.
2. Los docentes de la muestra estudiada presentaron diferencias interindividuales, en algunas de las variables estudiadas, sin representar ninguna diferencia estadísticamente significativa.
3. La dimensión de intervención y creación de un clima positivo en el aula y la dimensión con la media más baja corresponde a la evaluación del aprendizaje de los alumnos y autoevaluación de la función docente, presentaron las medias más altas en las 4 dimensiones estudiadas.
4. La dimensión de la evaluación del aprendizaje de los alumnos y autoevaluación de la función docente es la que muestra de mejor forma las diferencias interindividuales en la población estudiada, y muestra un peso más alto en el nivel de autoeficacia percibida por los docentes.
5. Existe una correlación alta entre las 4 dimensiones estudiadas, siendo la dimensión de la evaluación del aprendizaje de los alumnos y autoevaluación de la función docente la que presenta un nivel de correlación más alto.

De la autoeficacia y su relación con otras variables:

Se incluyeron otras variables como: satisfacción docente, modelos de aprendizaje, percepción de éxito del docente y percepción de éxito académico hacia sus alumnos, las que se relacionaron con el nivel de autoeficacia percibida en las 4 dimensiones mencionadas anteriormente, obteniéndose las siguientes conclusiones:

6. No existe correlación estadísticamente significativa entre las 4 dimensiones estudiadas y las variables de género, tiempo de docencia y capacitación.
7. Se evidencia una correlación estadísticamente significativa entre la dimensiones de autoeficacia con la experiencia personal en la universidad, en el sentirse valorado y reconocido como docente y su relación con la planificación, implicación de los alumnos e interacción y clima positivo en el aula.
8. Los resultados de los alumnos y su motivación por terminar la carrera, está relacionado con el nivel de autoeficacia, por lo que se concluye que los docentes se sienten más capaces y mejoran su autoeficacia cuando se sienten involucrados en el proceso de aprendizaje de los alumnos y que ellos pueden apoyarles para alcanzar el éxito académico.
9. La profesión del docente no mostró grandes diferencias con las 4 dimensiones estudiadas, pero las enfermeras si muestran una media mayor en todas las dimensiones sobre todo en la dimensión de implicación de los alumnos en el aprendizaje.

10. Los docentes de profesión relacionada con la enfermería se sienten más autoeficaces en su ejercicio docente con estudiantes que se sienten más implicados en su propio proceso de aprendizaje. Esto se concluye al analizar las diferencias entre autoeficacia docente y la variable de las carreras en las que se imparte la docencia, ya que se encontraron diferencias más claras las cuales fueron estadísticamente significativas, encontrando la media más alta en los docentes que imparten clases en la Licenciatura en Enfermería, quienes imparten docencia con estudiantes que están implicados ya laboralmente con la carrera que están estudiando.
11. La percepción de autoeficacia de los docentes y su relación con otras variables ha sido útil para determinar los aspectos que deben considerarse para desarrollar procesos clave en el desarrollo de la autoeficacia docente, y por lo tanto lograr mejores resultados académicos y de aprendizaje para los estudiantes de las distintas carreras de la Facultad de Ciencias de la Salud.
12. La adaptación del cuestionario original de Leonor Prieto Navarro (2007) para medir la autoeficacia docente, seleccionando 20 de los 44 ítems y conservando las 4 dimensiones del test original: Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, implicación de los alumnos en el aprendizaje, intervención y creación de un clima positivo en el aula y evaluación del aprendizaje de los alumnos y autoevaluación de la función docente, mostró una fiabilidad alta, diferenciando adecuadamente a los sujetos de estudio.
13. El instrumento utilizado es altamente confiable para realizar este tipo de investigaciones con un instrumento de aplicación breve, sencilla y que se logra responder en un menor tiempo.

VII. RECOMENDACIONES

1. Las características como diversidad de profesiones en los docentes y varias figuras docentes de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Rafael Landívar, hacen que se deban considerar las mismas para futuras investigaciones y para plantear medidas de refuerzo a los profesores de las licenciaturas en Medicina, Nutrición y Enfermería.
2. Se recomienda trabajar y potenciar más los aspectos relacionados con la dimensión de evaluación del aprendizaje de los alumnos y autoevaluación de la función docente, ya que fue la dimensión con la meda más baja en los tres grupos de docentes.
3. Siendo la dimensión de evaluación la que mostró de mejor forma las diferencias interindividuales en los tres grupos de docentes, se recomienda completar la investigación con otros métodos de investigación cualitativa, como la realización de grupos focales diferenciados con grupos de docentes de cada licenciatura para obtener información más precisa, y poder establecer los programas de formación pertinentes a las necesidades de cada grupo docente.
4. Se recomienda que para desarrollar programas de formación permanente a los docentes de las diferentes licenciaturas y carreras de la Facultad de Ciencias de la Salud, se tomen en cuenta los aspectos relacionados con otras variables que se consideran fuentes de la autoeficacia como las que se incluyeron en este estudio.

5. Se recomienda que los procesos de formación docente incluyan docentes de todas las carreras de la Facultad de Ciencias de la Salud, para temas generales de formación y actualización psicopedagógica, ya que se ha demostrado que los docentes además de tener una percepción sobre la eficacia individual también tienen creencias sobre la eficacia colectiva, como grupo. Esto puede favorecer el compartir experiencias en la formación de profesionales de la salud, que diferenciando los aspectos específicos de sus áreas, comparten características en los servicios de salud, con lo que se esperaría que pudiera incrementarse la autoeficacia colectiva en el comportamiento del grupo de docentes.
6. Se recomienda dentro de las actividades propias de la Facultad de Ciencias de la Salud favorecer espacios de reconocimiento a la labor docente de las diferentes áreas de formación, ya que en el grupo estudiado si se encontró una mayor relación entre la dimensión de sentirse valorado y reconocido como docente en relación a otras variables.
7. La versión adaptada a 20 ítems del test original de Leonor Prieto Navarro, para medir la autoeficacia docente puede ser utilizada en estudios que requieran evaluar el nivel de autoeficacia docente, conservando las 4 dimensiones originales con 5 ítems, ya que es breve y puede ser respondido en un menor tiempo por los sujetos de estudio, su análisis estadístico y discusión de resultados reducen el tiempo durante la investigación, y la fiabilidad de los resultados sería alta, según se mostró en este estudio.

VIII. REFERENCIAS

Bandura, A. (1994). *Self - Efficacy (Auto - Eficacia)*. Recuperado de:
<http://www.des.emory.edu/mfp/BanEncy.htm>

Bandura, A. (1999). *Auto-eficacia: Cómo enfrentamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao. España: Ed. Desclée de Brouwer, S.A.

Caballero, K. (2002). *El concepto de “satisfacción en el trabajo” y su proyección en la enseñanza*. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 6 (1-1 2), Universidad de Granada. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61COL5.pdf>.

Canto, J. (1998). *Autoeficacia y Educación*. Educación y Ciencia. Revista de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán. Nueva época Vol. 2 No. 4, Julio-diciembre 1998. Recuperado de:
<http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/142/pdf>

Carbonell, N. (2011). *Autoeficacia en los docentes de dedicación completa de la Universidad Rafael Landívar*. (Tesis de licenciatura inédita). Universidad Rafael Landívar. Facultad de Humanidades, Guatemala.

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. (Second Edition). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum. Covarrubias, C. y Mendoza, M. (2015). *Sentimiento de*

autoeficacia en una muestra de profesores chilenos desde las perspectivas de género y experiencia. Estudios pedagógicos (Valdivia), 41(1), 63-78. Recuperado de:
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100004>

Tesouro, M., Corominas, E., Teixidó, J., Puiggalí, J. (2014). La autoeficacia docente e investigadora del profesorado universitario: relación con su estilo docente e influencia en sus concepciones sobre el nexo docencia-investigación. *Revista de Investigación Educativa*, Enero-Junio, 169-186.

Chávez, E. (2009). *Estudio comparativo de los estudiantes de 1° y 3er año de la Licenciatura en Medicina de la Universidad Rafael Landívar en tres Determinantes de Aprendizaje*. (Tesis de maestría). Universidad Rafael Landívar. Facultad de Humanidades, Guatemala.

Chian, M., Núñez, A. y Huerta, P. C. (2003). *Efecto del Clima Organizacional en la Autoeficacia de los Docentes de Instituciones de Educación Superior*. Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad de Bio-Bio, Concepción, Chile y Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Pontificia de Madrid, España. *Horizontes Empresariales*, Año 2, N° 1, Noviembre de 2003; pp. 61-74. Recuperado de:
<http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/42/documentos/administracion.pdf>

Davis, G. y Thomas, M. (2007). *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. (3° ed.). España: La Muralla, S.A.

Diccionario de la Lengua Española. (DRAE) (2001). Vigésima segunda edición (Diccionario en Línea). Recuperado de: <http://buscon.rae.es/draeI/>

Esquivel, M. (2009). *La Autoeficacia docente, en el profesorado de educación Básica de Nicaragua*. (Tesis de licenciatura inédita). Universidad Rafael Landívar. Facultad de Humanidades. Guatemala.

Fayele, B. (2008). *Análisis de fiabilidad de una escala de eficacia docente para profesores de educación secundaria de Nigeria*. Department of Educational Foundations and Counselling, Faculty of Education. University Ile Ife, Nigeria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, ISSN. 1696-2095. N°. 16, Vol. 6 (3) 2008, pp.: 823-846.

Fernández, M. (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*, mayo-agosto, año/vol. 7, número 002. Pontificia Universidad javeriana, Bogotá, Colombia. Pp. 385-401. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Universidad Autónoma del Estado de México. V.7 No. 2, mayo-agosto. ISSN 1657-9267 Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=64770207>

Fernández, M. (2008). Burnout, Autoeficacia y Estrés en Maestros Peruanos: Tres Estudios Fácticos. *Ciencia & Trabajo*, 10(30), 120-125. Recuperado de: file:///C:/Users/usuario/Downloads/Burnout_Autoeficacia_y_Estres_en_Maestros_Peruanos.pdf

Fuentes, J. (2007). *Incidencia de la Satisfacción laboral docente y el ambiente del aula en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios*. (Tesis doctoral). Universidad de

Sevilla, Chile. Recuperado de: <http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/474/incidencia-de-la-satisfaccion-laboral-docente-y-el-ambiente-de-aula-en-el-rendimiento-academico-de-los-estudiantes-universitarios/>

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 inédita). Universidad Rafael Landívar. Facultad de Humanidades, Guatemala.

González, M. (2013). Influencia de la autoeficacia docente colectiva en el profesorado universitario. Universidad de Zaragoza, España. *Rev. Psicología Educativa*, 19, 3-12 Recuperado de <http://www.copmadrid.org/webcopm/publicaciones/educativa/ed2013v19n1a2.pdf>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5 ed.). México: McGraw-Hill.

Maldonado, G. (2011). *La autoeficacia docente percibida en el profesorado de los colegios de la Red San Francisco Javier y su relación con otras variables*. (Tesis de maestría). Universidad Rafael Landívar. Facultad de Humanidades, Guatemala.

Morales, P. (2010). *Cuestionarios y Escalas*. (Última revisión). Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

Morales, P. (2011). *Análisis de varianza para muestras independientes*. Recuperado de: <Http://www.upcomillas.es/personal/peter/analisisdevarianza/ANOVAIndependientes.pdf>

- Potocarrero, E. (2014). *Desarrollo profesional y autoeficacia docente del profesor universitario*. Universidad Nacional Hemilio Valdizán. Huánuco. Perú. Rev. IIPSI, Facultad de Psicología. ISSN electrónica 1609-7445. Vol. 17, N° 1-2014, pp 81-91
- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. España: Narcea, S.A.
- Rodríguez, S., Núñez, J., Valle, A., Blas, R. y Rosario, P. (2009). *Autoeficacia docente, motivación del profesor y estrategias de enseñanza*. Escritos de Psicología, Vol. 3, n.1 pp. 1-7. Recuperado de: <http://scielo.isciii.es/pdf/ep/v2n1/art01.pdf>
- Ruíz, 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. Facultad de Humanidades, Guatemala.
- Sánchez, J. (s.f). *Formación inicial para la docencia universitaria*. Revista iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653). Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Politécnica de Madrid. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/sanchez.PDF>
- The Chinese University of Hong Kong, Department of Obstetrics and Gynecology. Recuperado de: <http://departamente.obg.cuhk.edu.hk/index.asp?scr=1024>
- Torre, J. (2007). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad*. Universidad Pontificia de Comillas. Madrid.

Torre, J. (2009). *Determinantes de la calidad del aprendizaje, la autoeficacia, los enfoques de aprendizaje y la autorregulación*. (PPT), Guatemala: Universidad Rafael Landívar.

Valverde, O. (2011). *Las creencias de autoeficacia en la práctica pedagógica del docente universitario de humanidades, ciencias sociales, educación y ciencias contables, económicas y administrativas*. Universidad de Valencia. Departamento de Teoría de la Educación.

Recuperado de: <http://roderic.uv.es/handle/10550/23319>

ANEXOS

Cuestionario sobre percepción docente

Datos Generales:

Responda las siguientes preguntas, marcando con una x el cuadro que corresponda.

1. Sexo: F M

2. Profesión: _____

3. Área en que ejerce la docencia en la facultad:

Sólo para los docentes de Medicina:

Ciencias Básicas: Área Social-Humanística: Hospitalaria:

Sólo para los docentes de:

Nutrición: Enfermería:

4. Tiempo de ejercer la docencia: _____

5. Ha recibido capacitación en docencia universitaria, en la Universidad Rafael Landívar:

Ninguna Una Dos Tres o más

Por favor no dejar ninguna pregunta sin respuesta. Cuando usted dude, escoja la respuesta más se aproxime.

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>		
14. Especificar los objetivos de aprendizaje que espero que alcancen los alumnos	1	2	3	4	5	6
15. Crear un clima de confianza en el aula	1	2	3	4	5	6
16. Utilizar diversos métodos de evaluación	1	2	3	4	5	6
17. Conseguir que los alumnos se preocupen por resolver las dificultades que encuentran mientras aprenden	1	2	3	4	5	6
18. Conseguir que los alumnos se consideren a sí mismos capaces de aprender	1	2	3	4	5	6
19. Emplear métodos sistemáticos que me permitan analizar mi conducta docente	1	2	3	4	5	6
20. Mantener, a pesar de las posibles dificultades, expectativas positivas hacia los alumnos	1	2	3	4	5	6
21. Adaptarme, cuando planifico las clases, a las necesidades de los alumnos (motivación, intereses, conocimientos...)	1	2	3	4	5	6
22. Otorgar a los alumnos un papel activo en clase, más constructores de conocimiento que receptores de la información	1	2	3	4	5	6
23. Ofrecer apoyo y ánimo a los alumnos que tienen dificultades en su aprendizaje	1	2	3	4	5	6
24. Dar a los alumnos, tras la evaluación, una información detallada sobre su desempeño	1	2	3	4	5	6
25. Recurrir a distintos medios (conferencias, manuales, colaboración con otros...) para desarrollar una destreza docente	1	2	3	4	5	6
26. Evaluar en qué medida se han alcanzado los objetivos de aprendizaje previamente establecidos	1	2	3	4	5	6
27. Aceptar las iniciativas de los alumnos relacionadas con su aprendizaje (actividades extra, trabajos voluntarios)	1	2	3	4	5	6
28. Mostrar respeto a los alumnos a través de las conductas que manifiesto en clase	1	2	3	4	5	6
29. Ser flexible en la enseñanza aunque haya de alejarme de lo planificado	1	2	3	4	5	6
30. Lograr que los alumnos perciban la utilidad de lo que aprenden	1	2	3	4	5	6
31. Favorecer la confianza de los alumnos en sí mismos	1	2	3	4	5	6
32. Dedicar tiempo suficiente a planificar las clases	1	2	3	4	5	6
33. Seleccionar los recursos materiales más adecuados para cada clase	1	2	3	4	5	6

Por favor continúe la última serie, recuerde no dejar ninguna pregunta sin responder

<i>En qué medida me siento satisfecho</i>	<i>Nada poco</i>			<i>Mucho</i>		
1. Con la Universidad	1	2	3	4	5	6

2. Con el Departamento en el que laboro	1	2	3	4	5	6
3. Con mi ejercicio docente	1	2	3	4	5	6
4. Con los estudiantes que tengo a mi cargo	1	2	3	4	5	6

<i>En qué medida se siente usted</i>	<i>Nada valorado</i>					<i>Muy valorado</i>
1. Valorado y reconocido como docente	1	2	3	4	5	6

<i>En qué medida cree usted que</i>	<i>Tuve buenos modelos</i>					<i>No tuve buenos modelos</i>
1. Tuvo buenos modelos docentes, cuando usted fue estudiante	1	2	3	4	5	6

<i>En qué medida cree usted que</i>	<i>Nada poco</i>					<i>Mucho</i>
1. La Universidad le apoya lo suficiente con medios materiales para la docencia	1	2	3	4	5	6

<i>En qué medida cree usted que</i>	<i>Ningún éxito</i>					<i>Poco éxito</i>
1. En su vida como docente, ha tenido éxito a juzgar por el resultado de sus alumnos	1	2	3	4	5	6

<i>En qué medida cree usted que</i>	<i>Nada capaces</i>					<i>Muy capaces</i>
1. Los alumnos son capaces de terminar bien su carrera	1	2	3	4	5	6

<i>En qué medida cree usted que</i>	<i>Nada Responsables</i>					<i>Muy Responsables</i>
2. Los alumnos se sienten responsables de su propio aprendizaje	1	2	3	4	5	6

<i>En qué medida cree usted que</i>	<i>Poco motivados</i>					<i>Muy motivados</i>
3. Los alumnos se sienten motivados para estudiar en serio su carrera	1	2	3	4	5	6

<i>Qué proporción de alumnos</i>	<i>Muy pocos</i>					<i>Todos</i>
1. Cree usted, que terminarán bien su asignatura	1	2	3	4	5	6

Gracias por sus respuestas